



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
IBEROAMERICANA

ÁREA DE PROYECTOS

DOCTORADO EN PROYECTOS

Línea de Investigación en: Proyectos Integrados

TESIS DOCTORAL

Título

**Liderazgo Pedagógico y Gestión Escolar del Directivo:
Un análisis al aporte de la Calidad Educativa**

Doctorando

Laura Cristina Barba Miranda

Directora

Ph.D Karina Elizabeth Delgado Valdivieso

Marzo 2021

Resumen

Las instituciones educativas constituyen el escenario propicio para generar cambios sustanciales en la sociedad. Es allí, donde se forman jóvenes que tendrán en sus manos el futuro de los pueblos. En tal sentido, en cada directivo recae gran responsabilidad como rector garante de estos espacios académicos que debe propiciar la calidad educativa como proceso eficaz de cara a las necesidades del contexto. Desde este punto de vista, esta investigación doctoral tuvo como propósito evaluar la relación existente entre la gestión escolar y el liderazgo pedagógico de los directivos y su incidencia en la calidad en las instituciones educativas fiscales. Este trabajo se suscribe a una investigación de corte cuantitativa positivista, apoyada en un estudio de campo de carácter descriptivo correlacional, aplicando un análisis descriptivo y un análisis inferencial con el coeficiente de correlación de Pearson, así como un modelo de regresión lineal múltiple o análisis multivariante. A tal efecto la muestra estuvo constituida por 217 directivos de los Distritos Educativos y por 374 docentes pertenecientes a la Coordinación Zonal de Educación No. 9 dentro de la división administrativa del Ministerio de Educación del Ecuador. Los sujetos se seleccionaron a través de un muestreo por conglomerado. La técnica para la recolección de información es la encuesta a través de un cuestionario autoadministrado contentivo de las dimensiones e indicadores de las variables en estudio. Los resultados del estudio determinaron la correlación significativa positiva entre diferentes dimensiones de las variables, así como la incidencia de las variables independientes gestión escolar y liderazgo pedagógico, sobre la variable dependiente calidad educativa. De allí, que se concluye que las hipótesis formuladas son correctas y en consecuencia, se aceptan. Finalmente, se describen las implicaciones y limitaciones, no sin antes presentar una propuesta de líneas estratégicas gerenciales para abordar los hallazgos encontrados en la realidad estudiada.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, calidad educativa, gestión escolar, instituciones fiscales.

Abstract

Educational institutions constitute the propitious setting to generate substantial changes in society. It is there, where young people are trained who will have the future of the peoples in their hands. In this sense, each manager has a great responsibility as rector guarantor of these academic spaces that must promote educational quality as an effective process in the face of the needs of the context. From this point of view, the purpose of this doctoral research was to evaluate the relationship between school management and the pedagogical leadership of managers and their impact on quality in fiscal educational institutions. This work is subscribed to a positivist quantitative research, supported by a correlational descriptive field study, applying a descriptive analysis and an inferential analysis with Pearson's correlation coefficient, as well as a multiple linear regression model or multivariate analysis. For this purpose, the sample consisted of 217 directors of the Educational Districts and 374 teachers belonging to the Zonal Coordination of Education No. 9 within the administrative division of the Ministry of Education of Ecuador. Subjects were selected through cluster sampling. The technique for collecting information is the survey through a self-administered questionnaire containing the dimensions and indicators of the variables under study. The results of the study determined the positive significant correlation between different dimensions of the variables, as well as the incidence of the independent variables school management and pedagogical leadership, on the dependent variable educational quality. Hence, it is concluded that the hypotheses formulated are correct and consequently, they are accepted. Finally, the implications and limitations are described, but not before formulating a proposal for managerial strategic lines to address the findings found in the reality studied.

Keywords: Pedagogical leadership, educational quality, school management, fiscal institutions.

Índice

Resumen.....	2
Índice	4
Índice de tablas	7
Índice de Figuras.....	9
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Justificación de la investigación	11
1.2 Problema de investigación	16
1.3 Objetivos.....	26
1.3.1Objetivo General	26
1.3.2Objetivos Específicos.....	26
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	28
2.1 A manera de introito: el escenario ecuatoriano	28
2.2El liderazgo	30
2.2.1Estilos de Liderazgo	35
2.2.2Teorías del liderazgo	36
2.2.3El Liderazgo en Educación	45
2.2.4Tipos de liderazgo en las organizaciones educativas	54
2.2.5Liderazgo pedagógico: factor de logro en el aprendizaje	65
2.2.6 Liderazgo pedagógico para la calidad educativa.....	73
2.3 Gestión escolar	76
2.3.1. Clasificación de la Gestión Educativa	83
2.3.2Dimensiones de la gestión escolar	87
2.3.4Principios de la Gestión Escolar.....	92
2.3.5 Componentes de la Gestión Educativa.....	95
2.3.6 La gestión en el Sistema Educativo Ecuatoriano	101
2.3.7 Gestión escolar y liderazgo pedagógico	103
2.4. Calidad Educativa	106
2.4.1Panorama global.....	106
2.4.2 Conceptualización de la Calidad Educativa	110
2.4.3 Enfoques de análisis	114
2.4.4El Derecho a una Educación de Calidad	117

2.4.5 Dimensiones y perspectivas de la calidad educativa	119
2.4.6 Modelos de Calidad Educativa y sus elementos	121
2.4.8 El modelo de las Escuelas Eficaces	126
2.8.9 El modelo Commonwealth	129
2.5. Liderazgo pedagógico, gestión escolar y la calidad educativa en Quito-Ecuador...	133
2.6 Instituciones educativas fiscales	137
CAPÍTULO III. INVESTIGACIONES PRECEDENTES	140
3.1. Antecedentes	140
3.1.1 Ámbito internacional.....	142
3.1.2 Ámbito nacional	150
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	159
4.1 Introducción	159
4.2 Diseño de la Investigación.....	159
4.3 Hipótesis de investigación	164
4.4 Población y muestra	165
4.5 Variables.....	168
4.6 Sistema de variables.....	168
4.6.1 Variable Dependiente.....	169
4.6.2 Variables independientes.....	171
4.7 Técnicas e Instrumentos de investigación.....	172
4.8 Validez del Instrumento	176
4.9 Confiabilidad del Instrumento.....	177
4.10 Análisis de los datos	180
CAPÍTULO V. RESULTADOS	185
5.1 Análisis descriptivo de la encuesta a Directivos	185
5.1.1 Variable Independiente: Gestión escolar	186
5.1.2. Variable Independiente: Liderazgo pedagógico.....	194
5.1.3 Variable dependiente: Calidad educativa	198
5.2 Análisis descriptivo de la Encuesta a Docentes.....	207
5.2.1 Variable Independiente: Gestión escolar	207
5.2.2 Variable Independiente: Liderazgo pedagógico.....	214
5.2.3 Variable dependiente: Calidad educativa	218
5.3.1 Gestión Escolar.....	226

5.3.2 Liderazgo pedagógico.....	227
5.3.3 Calidad Educativa	228
5.2 Estadísticos de la dimensión aprendizaje.....	229
5.4.1 Nivel de logros alcanzados en Lengua y Literatura	230
5.4.2 Nivel de logros alcanzados en Matemática.....	231
5.4.3 Tasa de Deserción/Abandono escolar.....	233
5.4.3 Tasa de No promoción	234
5.5 Análisis inferencial.....	235
5.5.1 Hipótesis 1	235
5.5.2 Hipótesis 2	237
5.5.4 Análisis multivariante	247
5.6 Discusión de los resultados	250
5.6.1 Gestión escolar	250
5.6.2 Liderazgo pedagógico.....	254
5.6.3 Calidad educativa	258
5.6.4 Relación entre variables	258
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	260
6.1 Conclusiones.....	260
6.2 Formulación de líneas estratégicas de acción.....	264
6.3 Limitaciones e implicaciones.....	266
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
ANEXO 1	300
ANEXO 2	301

Índice de tablas

Tabla 1 Conductas del liderazgo transformacional y transaccional.....	45
Tabla 2 Tipos de liderazgo en Educación	56
Tabla 3 Diferencias entre Administración Educativa y Gestión Educativa	79
Tabla 4 Evolución de los modelos de gestión	80
Tabla 5 Obligaciones para asegurar el derecho a una educación de calidad	117
Tabla 6 Matriz organizativa de investigaciones previas	141
Tabla 7 Distritos Educativos	167
Tabla 8 Distribución de la muestra por instituciones educativas fiscales	168
Tabla 9. Operacionalización de la variable dependiente: Calidad educativa.....	170
Tabla 10 Operacionalización de la variable independiente: Liderazgo pedagógico	171
Tabla 11 Operacionalización de la variable independiente: Gestión Escolar	172
Tabla 12 Índice de validez de contenido	177
Tabla 13 Índice de confiabilidad Variable Gestión Escolar.....	179
Tabla 14 Índice de confiabilidad Variable Liderazgo pedagógico.....	179
Tabla 15 Índice de confiabilidad Variable Calidad educativa	180
Tabla 16 Evaluación del nivel de calidad	181
Tabla 17 Matriz de valoración de las puntuaciones de los estudiantes.....	182
Tabla 18 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular.....	186
Tabla 19 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa	189
Tabla 20 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia.....	191
Tabla 21 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos.....	192
Tabla 22 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Rasgos	194
Tabla 23 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo.....	196
Tabla 24 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje.....	198
Tabla 25 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Enseñanza	200
Tabla 26 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Docente	202
Tabla 27 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación.....	204
Tabla 28 Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa.....	206
Tabla 29 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular.....	207

Tabla 30 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa	209
Tabla 31 Resultados de la encuesta a los docentes en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia	211
Tabla 32 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos.....	213
Tabla 33 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Rasgos	214
Tabla 34 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo.....	216
Tabla 35 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje.....	218
Tabla 36 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Enseñanza	220
Tabla 37 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Docente	221
Tabla 38 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación.....	223
Tabla 39 Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa.....	224
Tabla 40 Estadísticos de la variable Gestión escolar: Directivo	226
Tabla 41 Estadísticos de la variable Gestión escolar: Docente	226
Tabla 42 Estadísticos de la variable Liderazgo pedagógico: Directivo	227
Tabla 43. Estadísticos de la variable Liderazgo pedagógico: Docente	227
Tabla 44 Estadísticos de la variable Calidad educativa: Directivo.....	228
Tabla 45 Estadísticos de la variable Calidad educativa: Docente	228
Tabla 46 Niveles de calidad educativa	229
Tabla 47 Puntuaciones de Lengua y Literatura por distrito	230
Tabla 48 Puntuaciones de Matemática por distrito.....	231
Tabla 49 Tasa de deserción escolar por distrito.....	233
Tabla 50 Tasa de no promoción por distrito	234
Tabla 51 Prueba de Kolmogorov.....	235
Tabla 52 Correlación Gestión escolar y liderazgo pedagógico.....	237
Tabla 53 Correlación Gestión pedagógica curricular-Enseñanza.....	239
Tabla 54 Correlación Gestión pedagógica curricular-Ambiente de Aprendizaje..	240
Tabla 55 Correlación Gestión administrativa-Docente	241
Tabla 56 Correlación Gestión convivencia- Convivencia y participación.....	242
Tabla 57 Correlación Rasgos-Ambiente de aprendizaje	244
Tabla 58 Correlación Tipos de liderazgo- Docente	245
Tabla 59 Correlación Tipos de liderazgo- Reconocimiento social.....	246
Tabla 60 Resumen del modelo de regresión lineal	247
Tabla 61 Análisis de varianza ANOVA	248
Tabla 62 Coeficientes de la recta de regresión	249

Índice de Figuras

Figura 1. Complejidad del contexto escolar.....	19
Figura 2. Problemática educativa en Ecuador en cuanto a la gestión de calidad..	25
Figura 3. Principios éticos del liderazgo..	34
Figura 4. Fases de la relación director-subordinado..	37
Figura 5. Estilos de Liderazgo Situacional.....	38
Figura 6. Dimensiones del Liderazgo Transformacional..	42
Figura 7. Características del líder. Fuente:..	48
Figura 8. Prácticas de liderazgo que impactan en el aprendizaje del estudiante ..	55
Figura 9. Dimensiones y funciones del liderazgo instruccional ..	57
Figura 10. Relación entre el liderazgo escolar y los resultados académicos..	58
Figura 11. Semejanzas entre el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional ..	60
Figura 12. Proceso dentro del Liderazgo Pedagógico.....	66
Figura 13. Foco de acción del liderazgo pedagógico.	67
Figura 14. Gestión del líder pedagógico.....	70
Figura 15. Dimensiones de la tarea del líder pedagógico..	71
Figura 16. La gestión y sus campos de significado..	77
Figura 17. Gestión educativa y sus niveles de concreción.....	83
Figura 18. Sistema Global de la composición escolar.....	86
Figura 19. Dimensiones de la Gestión Escolar.....	87
Figura 20. Procedimientos, medios e instrumentos de las dimensiones de la gestión escolar.....	92
Figura 21. Componentes de la gestión Escolar.....	96
Figura 22. Procesos y elementos de la Gestión Educativa..	100
Figura 23. Enfoques de análisis de la calidad educativa.....	114
Figura 24. Dimensiones y perspectivas de la calidad educativa..	119
Figura 25. Modelo UNESCO de Calidad Educativa..	124
Figura 26. Diagrama de normas de calidad aplicada a la Educación de la Commonwealth. Marco político..	132
Figura 27. Estructura metodológica del estudio..	164
Figura 28. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión pedagógica curricular ..	187
Figura 29. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa ..	189
Figura 30. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia.....	191
Figura 31. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos.....	193
Figura 32. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Rasgos.....	195
Figura 33. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Tipo de liderazgo ..	197

Figura 34. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje.....	199
Figura 35. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Enseñanza	201
Figura 36. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Docente. ...	203
Figura 37. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación	205
Figura 38. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa	206
Figura 39. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular.	208
Figura 40. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa.....	210
Figura 41. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia.	212
Figura 42. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos.	213
Figura 43. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Rasgos.....	215
Figura 44. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo.....	216
Figura 45. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje	219
Figura 46. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Enseñanza.	220
Figura 47. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Docente.....	222
Figura 48. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación.....	223
Figura 49. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa.	225
Figura 50. Distribución de los resultados del nivel de logros alcanzados Lengua y Literatura	230
Figura 51. Distribución de los resultados del nivel de logros alcanzados Matemática	232
Figura 52. Distribución de la tasa de deserción escolar por distrito.	233
Figura 53. Distribución de la tasa de no promoción por distrito.....	234
Figura 54. Líneas de acción estratégica:.....	265

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación de la investigación

La educación desde una visión humanista, es base fundamental para el desarrollo de la persona que se produce en los diferentes escenarios sociales para potenciar las diferentes capacidades individuales y sociales que permiten saber convivir con los demás. Al respecto, las instituciones educativas contemplan un sinfín de relaciones en su interior para cumplir con este propósito fundamental: ofrecer un espacio de crecimiento personal a estudiantes, docentes, familias y comunidad en general; en consecuencia, investigar las relaciones que se suscitan en la vida intraescolar, otorga el valor social humanista que la educación posee. De allí, el presente estudio plantea explicar las relaciones institucionales determinadas por el liderazgo pedagógico que permite una gestión escolar de calidad.

En el contexto ecuatoriano, la legislación acerca del proceso educativo parte de la Constitución que establece entre otras características que debe ser una educación *de calidad* (artículo 27), esto coincide con los intereses educativos que a su vez están en correspondencia con los planes de desarrollo planteados en las políticas gubernamentales, entre ellas el Plan Nacional del Buen Vivir y el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida, propuestos desde el año 2007 hasta el año 2021 en el Ecuador. Para lograrlo, el sistema educativo se caracteriza por contar con una entidad que emite directrices a nivel nacional para todas las instituciones educativas, por tanto, el estudio permitirá comprender desde dos dinámicas el desarrollo del liderazgo pedagógico; los macroprocesos determinados por la normativa educativa, disposiciones y modelo de gestión y los microprocesos determinados por el modelo de accionar de los directivos y sus relaciones con todos los miembros de que conviven en la comunidad escolar.

Esta indagatoria contribuye al conocimiento de la realidad escolar de los escenarios investigados que corresponden a 217 instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito y el impacto real del liderazgo y de la gestión escolar en la calidad educativa en cuanto a factores como: retos por superar, aprendizajes

obtenidos, desempeño profesional, el reconocimiento social de las instituciones educativas en la región, y como consecuencia el rendimiento académico. Como indica Bolívar (2000), la capacidad de aprender y la habilidad de gestionar las transformaciones del contexto social son competencias claves de las “organizaciones con futuro”; y para lograrlo, necesitan, entre otras cosas, autonomía que les permita iniciar sus propios proyectos de acuerdo a su contexto y realidad, aprender de las experiencias, elevar la capacidad institucional para gestionar sus necesidades e intereses y obtener así un compromiso por la mejora educativa.

En el ámbito pedagógico, tanto docentes como directivos son vitales para lograr las capacidades mencionadas: el maestro en la mejora directa del proceso educativo y sus resultados, y los directivos, como promotores de un clima favorecedor para que todos los miembros de la comunidad educativa mejoren sus prácticas, monitoreen los resultados e impulsen el progreso de los aprendizajes y desarrollo de las habilidades tanto en niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, también se ha de destacar que las instituciones educativas del Ecuador requieren que sus comunidades educativas sean flexibles a los complejos contextos educativos que hoy día enfrentan, tomando en cuenta la experiencia en otros países donde el liderazgo es planeado sistemáticamente para lograr la calidad educativa y una estrategia eficaz que descentraliza esfuerzos.

Por ello, el compromiso del docente latinoamericano es empoderarse con el mismo hecho educativo en todas las dimensiones que aborda, mismo que se ve proyectado en la vida diaria de la escuela en donde los actores sociales que participan conviven y dialogan continuamente y logran transformarse y transformar sus prácticas para humanizar la educación y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa. Este diálogo que se produce entre directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad local, debe hacerse con una perspectiva de confianza y un liderazgo crítico y transformador “que confíe en las potencialidades de las masas a las cuales no puede tratar como objetos de su acción” (Freire, 2005, p.221). Significa entonces, que el directivo como líder nato de lo escolar debe comprender que su rol no es “dirigir a los otros”, sino saberlos sujetos de acción y participación que junto a

él pueden lograr las metas previstas para optimizar y humanizar los procesos educativos en la institución.

Flores (2015), reseña las vivencias del sistema educativo inglés y el finlandés como modelos autónomos de gestión junto a una determinada definición de responsabilidades entre las autoridades locales y escolares, a través de programas específicos para la formación de los directivos en liderazgo eficaz, así como la capacitación docente y su reconocimiento social. Desde esta perspectiva, este trabajo de investigación se justifica, al adoptar el liderazgo educativo de los directores como el enfoque que ha generado mayores logros en el campo de la educación.

La trascendencia de esta investigación, radica además en contrastar empíricamente los aspectos sobre el liderazgo pedagógico de los directivos y su relación con los resultados académicos de los estudiantes o resultados de aprendizaje que logran alcanzar las instituciones educativas, pues éstas son factores importantes de la sociedad que se vinculan a la transformación y mejora constante de la educación. Cabe entonces interrogarse por la magnitud de influencia de cada uno de los actores educativos, y precisar si existe alguna relación entre el liderazgo de un directivo y cómo responden los docentes en sus accionar pedagógico, aunado a el nivel de significatividad de esta relación.

Vale acotar que en Ecuador, aun cuando se cuenta con legislación que ampara la gestión educativa de calidad con la puesta en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y sus regulaciones generales, la información empírica disponible para analizar diferentes temas educativos es escasa (UNESCO, 2014), lo que es una preocupación recurrente en los pocos estudios disponibles, aún más cuando se tienen Estándares de Gestión Escolar desde el año 2012 que pueden orientar las mediciones y evaluaciones correspondientes a fin de determinar su cumplimiento a cabalidad de forma efectiva en las escuelas del país.

Desde esta perspectiva se reconoce que, en Ecuador la situación es cada vez más apremiante pues al haber adoptado un nuevo modelo de gestión introducido en la práctica (Ministerio de Educación, 2017) la falta de evaluación

constituye una debilidad del mismo modelo. Aunado a esto, se tiene que es importante el nombramiento de los directivos más idóneos para llevar a cabo el proceso de transformación hacia una gestión de calidad en una gran proporción de instituciones educativas, pero en la realidad puede observarse una inexistente ejecución de políticas públicas que lleven a cabo formación específica para la gestión del talento humano con los directivos de las instituciones escolares.

El presente estudio es un aporte significativo para el abordaje de la temática con datos actualizados y un análisis teórico empírico relevante que puede ofrecer una visión del liderazgo, la gestión y la calidad educativa en pro de la excelencia de los procesos que se generen en las escuelas sobre todo los relacionados al estudiante como entro del proceso educativo.

En este sentido, hay actores educativos que se pueden beneficiar de forma indirecta de esta investigación como: estudiantes, docentes, personal directivo y representantes legales de las instituciones escolares en Quito (Ecuador), y otros centros de estudios del resto del país que pueden asumirlo como un mecanismo de evaluación y retroalimentación de los procesos pedagógicos experimentados al interior de las escuelas. Además, los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio, pueden traspolarse o replicarse en otros escenarios por la representatividad que aporta los estudios propios de las metodologías cuantitativas.

Una de las debilidades que algunos autores sugieren con relación a los estudios de calidad educativa como Gallo y Vásquez (2015) es que solo toman en cuenta la percepción de los involucrados, por ello desde el marco metodológico en este estudio también se tomarán en cuenta los índices académicos (rendimiento, deserción y repitencia) como factores claves para la medición de los aprendizajes. Esto ofrecerá una perspectiva amplia de la realidad estudiada al conjugar las variables liderazgo pedagógico y gestión escolar y su incidencia en la calidad educativa, alcance poco abordado en otros trabajos de investigación según la revisión de literatura realizada.

Cabe señalar que la investigación tendrá un impacto académico, ya que se informarán los esfuerzos de interés para que los directivos contrasten con sus conocimientos. La búsqueda documental deja entrever que la calidad educativa es

asunto resultante de factores tanto extrínsecos e intrínsecos, como, por ejemplo: rendimiento, logros de aprendizaje, colaboración docente, cumplimiento de la planificación curricular, participación familiar, asignación de recursos para el trabajo de desarrollo institucional, convivencia escolar, entre otros; los cuales a menudo dependen del nivel de liderazgo de los directores de estas instituciones.

Los resultados permitirán determinar aspectos del liderazgo educativo, ya que su uso en las instituciones es bastante débil, básicamente se puede afirmar que se refiere a un tipo de liderazgo que centra su accionar en el plan de estudios y la pedagogía, en lugar del liderazgo y la administración (Nuttall y Thomas, 2013). Por tanto, el análisis que emerja del presente estudio, permitirá dar resultados concretos a los directores sobre el impacto del estilo de liderazgo asumido en su gestión, para que éste pueda poner en práctica, en la institución donde labora.

Evidenciar las dificultades para el liderazgo de la gestión escolar permitirá contar con un panorama de la realidad que viven las comunidades educativas de las instituciones del Sistema Educativo Nacional y por tanto comprender uno de los factores que inciden en el desarrollo educativo ecuatoriano. Además, de acuerdo con (Nuttall y Thomas, 2013), es necesario proporcionar un diagnóstico de ubicación para que tanto la comunidad nacional como los responsables de establecer y ejecutar políticas públicas, conozcan la realidad de los directivos y pueda implementarse en el futuro inmediato para resolver y superar problemas detectados.

De igual manera se puede mencionar la evaluación realizada por el Ministerio de Educación (2016), por medio de una serie de cursos desarrollados en el ámbito de directores y docentes y que aún no ha sido ajustado de acuerdo al seguimiento y evaluación pertinentes para verificar su impacto en la gestión. Al respecto, el estudio puede servir como una fuente informativa a quienes gestionan lo educativo a niveles de planificación más altos y puedan viabilizar la toma de decisiones en materia de políticas pública educativas, definir acciones (corto, mediano y largo plazo), y para apoyar la preparación y actualización de los procesos de desarrollo profesional que oferta el Ministerio de Educación, la academia y las instancias de educación superior; áreas encargadas de la formación docente y de la capacitación permanente.

En este orden de ideas, los resultados y conclusiones de este estudio pueden también servir de base para realizar un análisis en el nivel de Educación Superior y ejecutar algunas adecuaciones curriculares en las instituciones de formación docente, que permitan actualizar los conocimientos y propiciar prácticas a los docentes en formación, de acuerdo a las necesidades encontradas en el estudio. La formación de docentes no puede estar alejada de los requerimientos educativos, sociales y culturales propios del contexto en la cual está inmersa, además que la investigación en este sentido, es una herramienta-fuente de conocimiento y de aprendizaje pues ofrece la posibilidad de explorar, describir, caracterizar, analizar y comprender el fenómeno de estudio.

Al respecto, la investigación podrá originar el interés de investigadores cuyas áreas se orienten al ámbito de la gestión y deseen ahondar en el tema y medir aspectos que no podrán abordarse acá por la complejidad del análisis y ampliar los conocimientos teóricos-prácticos que clarifiquen aún más el objeto de estudio. La valía de este estudio, es en definitiva un producto del análisis teórico que ofrece, los datos empíricos que genera, las posibilidades como proceso investigativo, las políticas educativas que puede ayudar a configurar en los distintos niveles educativos y la utilidad metodológica con respecto al instrumento creado y sus dimensiones de medición.

1.2 Problema de investigación

Las instituciones escolares enfrentan en la actualidad contextos complejos que afectan de manera determinante la gestión escolar y pueden entorpecer las dinámicas institucionales hacia el crecimiento la transformación y la generación de propuestas educativas acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes y del desarrollo de su localidad. Los cambios políticos, sociales, económicos y culturales, la incorporación y acceso a las tecnologías, las variadas formas de violencia emergente, la información transmitida y difundida con suma rapidez y sin filtros, la transformación de la estructura familiar, la multiculturalidad entre otros, son algunos de los retos emergentes a los cuales debe responder la escuela en su hacer

cotidiano. Aunado a ello, en el interior de la escuela se debe cumplir con acciones académico-institucionales que brinden un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo favorecedor del desarrollo personal del estudiantado en lo cognitivo, social y afectivo, razón central de su existencia social.

En este sentido, la sociedad demanda de las instituciones escolares algo más que la mera tarea de instrucción para proveer conocimientos al alumnado que asisten a sus aulas, requieren gran adaptabilidad y capacidad de transformación para lograr un impacto positivo y favorable a largo plazo en la vida de quienes participan en los procesos educativos, incluyendo la comunidad local como macro entorno que rodea y acoge dichas instituciones; como expone Santos Guerra (1999, p.21): “la escuela ha de saber que la sociedad y los individuos cambian”.

A los efectos de esta exposición, surge una nueva racionalidad en cuanto a la organización escolar, cónsona con el interés global de configurar una escuela menos tradicionalista, más activa, y acciones más flexibles y una toma de decisiones colectiva. Todo ello permite certificar contextos educativos más abiertos, una “escuela inteligente” que tenga la disposición de transformarse y de comprometerse en optimizar los procesos de aprendizaje en manos de sus distintos miembros (Pérez, 2014).

De allí, se requieren equipos directivos que puedan gestionar eficazmente los distintos procesos que se producen dentro de los centros educativos, equipos con competencias personales y profesionales que les permitan comprender la realidad y en consecuencia diseñar, implementar y evaluar estrategias para fortalecer los procesos, corregirlos y finalmente reflexionar para seguir generando respuestas oportunas a los mismos; como ha titulado Blejmar (2005) su texto: “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”.

No obstante, la figura del director escolar representa dentro de la gestión el liderazgo central del proceso y sobre el cual recae la mayor responsabilidad pues éste da cuenta de las acciones que deben hacerse o no en el centro; él es en fin de cuentas el líder educativo clave de la gestión escolar. De acuerdo al estudio de la OCDE (2016) *School Leadership for learning: Insights from TALIS 2013* el papel del director como líder educativo está relacionado con el desarrollo del aprendizaje en

todos los niveles escolares y que sus prácticas impactan positivamente en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, asimismo pueden favorecer el trabajo en equipo para involucrar a todos los actores educativos en pro de las metas propuestas (liderazgo distributivo).

El liderazgo del directivo ha sido catalogado como el segundo factor intraescolar más importante en la eficacia y mejora de las escuelas y recién se comienza en América Latina a establecer políticas para fortalecer el rol del directivo y su liderazgo pedagógico a través de sistemas de evaluación y profesionalización más adecuados (Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015). Se habla de liderazgo pedagógico como una capacidad y un enfoque del directivo en el que orienta todos sus esfuerzos hacia el desarrollo de la escuela y del sistema educativo porque comprende que la responsabilidad es compartida y requiere compromiso personal de todos los involucrados para trabajar juntos por las metas trazadas en los distintos contextos escolares (Horn y Marfán, 2010; Contreras, 2016). En la Figura 1 se describe la complejidad del contexto escolar que se asume en este estudio:



Figura 1. Complejidad del contexto escolar. Fuente: Elaboración propia.

En relación a el contexto ecuatoriano, a pesar de la existencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, su reglamento y los cambios generados en el modelo de gestión en el cual se han instituido estándares de gestión para la calidad educativa, se continúa en proceso su implementación y adecuación por parte de los centros educativos de un liderazgo pedagógico orientado a la transformación de la cultura escolar, a esto se le agrega la ausencia de un diagnóstico situacional extenso que permita tener conocimiento de la realidad educativa en Ecuador, además de precisar a efectividad del modelo propuesto (UNESCO, 2014; Fabara, 2015 y Rodríguez, 2017).

Dadas las condiciones que anteceden, la realidad compleja genera además muchas veces la resistencia del director y su equipo para aplicar un liderazgo pedagógico que oriente la dinámica institucional y que actúe en aras de la transformación y la innovación. Estos directivos muestran entonces una visión metodológica tradicional y limitada que no produce procesos de mejora en los distintos aspectos que se gestionan, sobre todo en la gestión de los aprendizajes del alumnado que es la principal responsabilidad como se ha mencionado (Ortiz, 2014). Así, la visión y rasgos del director como líder pedagógico pueden llevar a un estancamiento de los avances y metas que se han propuesto en el centro a partir de la planificación estratégica que se ha diseñado y que provee el horizonte de las acciones que se deben ejecutar.

Palomino (2016) afirma que el modelo educativo ecuatoriano, es aún vertical y tecnocrático ejercido de forma centralizada, lo que impide contextualizar adecuadamente las prácticas directivas y pedagógicas en los centros, además el directivo ecuatoriano parece estar sumergido en el estricto cumplimiento de los requerimientos de las autoridades superiores, mismos que demandan más tiempo

y obstaculizan el acompañamiento pedagógico (Rodríguez, 2017). A esto se suma que el directivo contagia a los docentes la idea de cumplir por cumplir sin tomar en cuenta su contexto o necesidades de los estudiantes y sus familias.

Diferentes autores han encontrado que en Ecuador aún se trabaja con prácticas tradicionalistas en las que prevalecen los aspectos administrativos en la gestión del directivo, lo que trae como consecuencia que los resultados académicos no sean de excelencia, como en efecto se aspira. Precisamente, el perfil de liderazgo de los directivos analizados se caracteriza por cumplir con sus obligaciones y deberes, aparentemente impedidos de realizar las adaptaciones necesarias para hacer frente a los cambios que se van generando en el centro educativo de acuerdo a su realidad. Asimismo, aún los directores de distintos centros son quienes desarrollan de forma individual la gestión y poco toman en cuenta a los actores que hacen vida fuera de los muros de la escuela: familia y comunidad, salvo en conmemoraciones de poco impacto y significatividad (Balda y Guzmán, 2015; Gallo y Vásconez, 2015).

Todas las dimensiones en la que se divide el contexto escolar son importantes, (pedagógica, comunitaria, convivencia) por lo tanto, al no ser tomadas en cuenta desde la gestión administrativa generan la posibilidad de desequilibrar el accionar colectivo, además de crear un clima escolar frío y distante, desviar los esfuerzos a tareas menos importantes incluso abandonar las propias de la escuela. implica, al mismo tiempo, que exista poca permeabilidad entre las áreas funcionales de la escuela: maestros aislados del liderazgo, directivos dedicados solo a cumplir con tareas burocráticas (Contreras, 2016); lo que produce espacios desarticulados para accionar dentro de la propuesta del centro educativo como organización que aprende y que lo hace en colectivo. Como expone Valencia (2017) la verdadera autoridad del líder pedagógico radica en lo que éste simboliza para la organización escolar y cómo su accionar difunde al mismo tiempo los “valores que representan las más altas aspiraciones de los miembros de la misma” (p. 18).

Al respecto, la tarea de liderar un colectivo humano y que además el impacto en su aprendizaje no es fácil, pues el director es la “cabeza visible” de la institución y tiene sobre sí la responsabilidad de dar coherencia interna al entramado

institucional enfrentando los desafíos propios del contexto y la multiplicidad de actividades que debe cumplir para llevar a cabo su rol con eficacia y profesionalismo. Pero, la multiplicidad de tareas y funciones, es también un obstáculo común en la gestión del director que muchas veces responde a los lineamientos de las autoridades educativas con un escaso margen de organizar su tiempo hacia las actividades propias del liderazgo pedagógico (Murillo y Román, 2013).

Una de las mayores preocupaciones del directivo en el ejercicio de su gestión es la distribución del tiempo en función de las tareas y deberes asumidos, por un lado, se les dificulta equilibrar sus labores entre lo pedagógico y lo administrativo y por el otro admiten no saber organizarse para ello (Ulloa, Nail, Castro y Muñóz, 2012). Además, al hablar de calidad educativa se piensa en el enfoque didáctico dejando a un lado la gestión educativa en un lugar menos privilegiado de discusión. Al respecto, Arroyo (2016) aduce:

El director es la parte medular de la gestión, que debe tener en cuenta la claridad en cuanto a su función y no caer en el exceso de conceder atención solo a los aspectos pedagógicos o a los administrativos, sino atenderlos de manera equilibrada y así alcanzar mejor los objetivos planteados. (p. 22)

Sin embargo, se considera que la falta de personal, pocas competencias de los mismos, estilo autoritario del director también ocasionan conflictos en el desempeño de una gestión de calidad y en la precisión del rol que cumple cada uno de los subalternos (Ulloa, Nail, Castro y Muñóz, 2012). De allí, que el equipo directivo y más aún el director como líder pedagógico central tenga la capacidad para enfocarse en sus responsabilidades, saber delegar en los otros las tareas y propiciar espacios de formación profesional individual y colectiva en una cultura colaborativa para minimizar las debilidades que puedan presentarse al respecto.

La OEI (2017) a propósito del análisis del liderazgo directivo en Iberoamérica señala que el escenario deseable es que, para hacer frente a una gestión escolar de calidad el director o directora posea competencias no solo de tipo instrumental, sino que abarque lo social, el emprendimiento, el logro y el mismo liderazgo como

una quinta dimensión de la gestión escolar sumada a lo pedagógico, lo político-educativo, lo administrativo, la convivencia y lo curricular.

Efectivamente, el concepto de competencia refiere el conjunto de interconexiones que se establecen para aplicar los saberes a la realidad educativa (Cázares, 2011), por lo tanto, el directivo es competente cuando puede abordar los distintos escenarios escolares con idoneidad y adaptabilidad, buscando alternativas que no solo mejoren, sino que transformen la situación inicial con sentido de calidad y excelencia. A nivel macroeducativo, los altos estándares de competencia de los directivos en las diferentes instituciones escolares impactarán en el sistema educativo en general, como plantea el MINEDUC (2017) la calidad de un sistema educativo se mide a partir de su relación y pertinencia con la consecución de las metas y objetivos que se plantea el país.

Pero, lograr estos niveles de competencia y la consecución de un liderazgo pedagógico transformador e innovador se requiere también de la posibilidad de formación que tienen los directivos docentes, área pendiente en los sistemas educativos latinoamericanos en donde existe un déficit de ofertas educativas especializadas dirigidas hacia la experiencia del liderazgo propio de los directores, caso específico de Ecuador donde existe la necesidad de un sistemático proceso formativo en esta área (Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015; Fabara, 2015).

Los sistemas educativos que han sido exitosos proveen oportunidades de formación diferenciada, tomando en cuenta los distintos momentos de carrera profesional y años de servicio que posee el director desde la sensibilización e inducción al director novato hasta el seguimiento y apoyo para los directivos consolidados (Barber, Whelan, & Clark, 2010). Al mismo tiempo, se requiere que la formación incluya prácticas más experienciales adecuadas a la educación de adultos en los que se apliquen metodologías reflexivas y que promuevan la adquisición de competencias para el saber hacer del directivo en la realidad que le corresponde (Dempster, Lovett & Flückiger, 2011; Huber, 2013).

Es importante mencionar que para lograr la adecuación y pertinencia de las acciones del director como un líder pedagógico debe tener autonomía para tomar

las decisiones acertadas a la situación que se presente, pero en el caso de los directores ecuatorianos esta capacidad se ve limitada por las disposiciones preestablecidas por los organismos rectores quienes presionan para cumplir con las órdenes emanadas (Rodríguez, 2017). Al respecto, puede afirmarse que:

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizadas y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas. (Stoll y Temperley, 2009, p. 13).

Una acción importante para analizar la calidad del sistema educativo es realizar de manera rigurosa un proceso de control y seguimiento de la gestión, No obstante, este proceso debe realizarse de forma moderada sin exceso de control, todo ello para evitar un clima organizacional desfavorable en el que el directivo se ve presionado y puede caer en un estilo autoritario de liderazgo que en nada contribuye al desarrollo de sus funciones y del proyecto institucional que se ha planteado. Como expresan Marchesi y Martín (1998), el director:

Tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante nuevas situaciones, en la

habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio. (pp. 178-179).

Debe evitarse entonces, la disociación entre lo general (normativas, estándares, políticas educativas) y lo específico del contexto escolar en el que se encuentra pues se desatienden los procesos claves de la escuela y de las particularidades de los actores educativos que participan.

Otro de los elementos que plantea un desafío para ejercer una gestión de calidad se refiere a las condiciones de trabajo y reconocimiento social de la profesión docente, con especial interés en el poco incentivo al directivo para ejercer su rol. En América Latina existen muchas escuelas en condiciones de vulnerabilidad por los contextos difíciles que presentan, aunado a la poca motivación e incentivos al directivo a diferencia de las instituciones que se encuentra en los escenarios socioeconómicos más favorables (Ortiz, 2014).

Los directores en ocasiones perciben su trabajo como de escasa valoración social tanto de la comunidad educativa como de las autoridades distritales. Asimismo, aunque se garantiza que el directivo llene la vacante a través de méritos y concurso de oposición, existen directores designados para llenar la vacante requerida lo que ocasiona una situación dispar en la remuneración económica, en detrimento de estos últimos. Sin embargo, existe en la mayoría un compromiso personal de hacer lo mejor posible su trabajo y de ejercer sus funciones con esmero y dedicación en beneficio de la institución que gerencia (Rodríguez, 2017). La Figura 2 muestra elementos que permiten comprender la problemática de la realidad ecuatoriana en cuanto a la gestión, el liderazgo y la calidad educativa de acuerdo a la indagación documental:

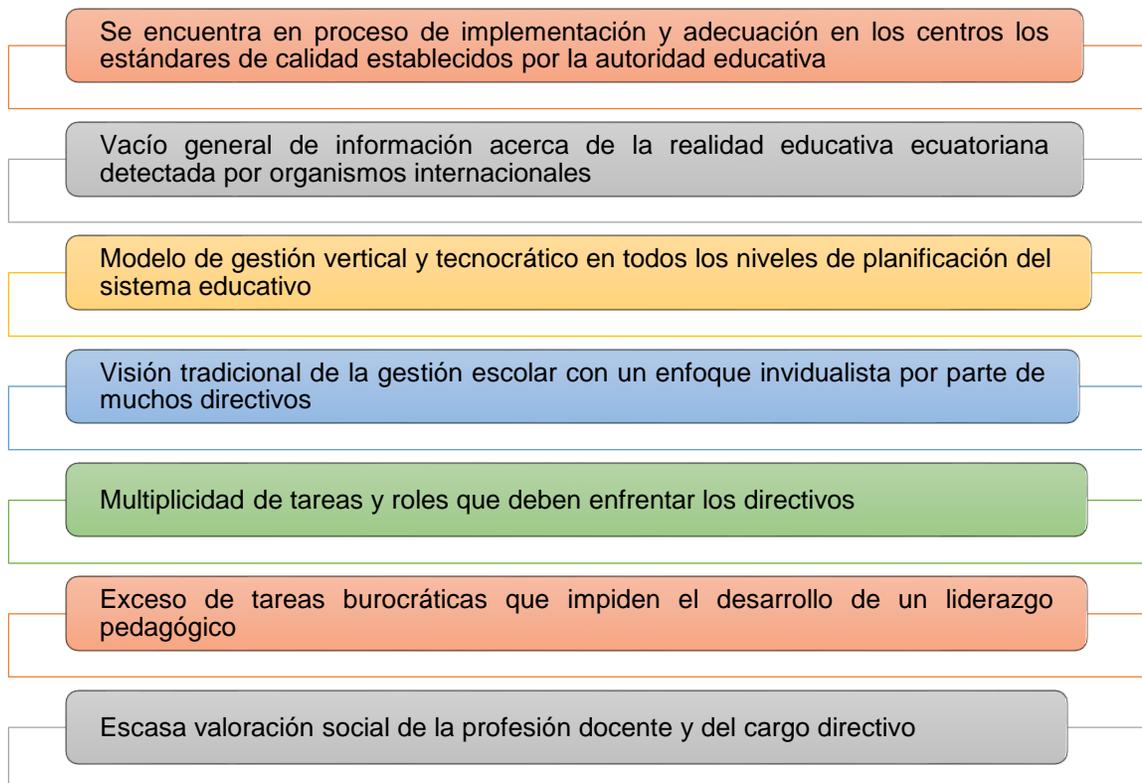


Figura 2. Problemática educativa en Ecuador en cuanto a la gestión de calidad. Fuente: Elaboración propia.

Así y dada la importancia del liderazgo pedagógico y lo engorroso de la gestión escolar es fundamental comprender qué atenta a todos los procesos de una gestión escolar integrales y multidimensionales, lo que constituye un reto para el directivo además de todas sus tareas administrativas, las cuales muchas veces estas tienden a avasallar el espacio y tiempo de la gestión incluso aparecer dentro de la cotidianidad escolar como urgentes, restando tiempo a lo que es verdaderamente importante; esto es, dirigir hacia la calidad los procesos educativos del centro.

Para explicar la realidad del liderazgo pedagógico del directivo, de su gestión y su relación con la calidad educativa en las instituciones, surge esta investigación que parte de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las características de la gestión escolar en las instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito?

- ¿Cuál es el perfil de un directivo con liderazgo pedagógico en las instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito?
- ¿Existe una relación intrínseca entre el liderazgo pedagógico y la gestión escolar del directivo y el incremento de la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito?

Estas inquietudes investigativas orientarán el camino metodológico a seguir a partir de las directrices de los objetivos específicos hasta alcanzar el propósito general de la presente investigación.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Evaluar la relación existente entre el liderazgo pedagógico y gestión escolar del directivo para establecer su incidencia en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Describirla gestión escolar de los directivos de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito.
- Caracterizar el perfil de liderazgo pedagógico de los directivos en las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito.
- Determinar el nivel de calidad educativa de las instituciones fiscales de la ciudad de Quito.
- Analizar la relación entre el liderazgo pedagógico y la gestión escolar del directivo, y su incidencia en la calidad educativa de las instituciones fiscales de la ciudad de Quito.
- Formular a partir de los resultados del estudio una propuesta de líneas estratégicas directivas en correspondencia a los estándares educativos del Sistema Nacional de Educación, a las que se adscriben las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 A manera de introito: el escenario ecuatoriano

Ecuador como otros países de Latinoamérica, ha vivido en las últimas dos décadas cambios y transformaciones políticas, sociales, económicas que han impactado en la visión del proceso educativo el cual busca responder positivamente y adecuar sus acciones estratégicas en beneficio de la calidad educativa.

De allí que en el año 2011 se promulgue la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) para reordenar la educación en el país en el marco de lo establecido por la Constitución de la República del Ecuador que menciona como una responsabilidad del Estado: “Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad” (art. 347). En este sentido, la calidad se convierte en marco referencial de las políticas educativas pues es el horizonte hacia donde apunta el accionar de la gestión en cualquiera de los niveles de planificación.

La LOEI (2011) cónsona a este precepto, en su artículo 2, literal w, describe la calidad como un principio de la educación que junto a la calidez garantizan una pertinencia y contextualización del proceso educativo en todos los sistemas, niveles y modalidades dentro de un ambiente ciudadano de respeto mutuo que contribuya al proceso de aprendizaje.

El concepto de calidad educativa parece alejarse de una posición instrumentalista y objetiva de los procesos para convertir la escuela en un escenario democrático que asegura condiciones de aprendizaje centrado en las personas, y sus relaciones promueven además un marco ético que se describe detalladamente en los fines de la educación descritos en el artículo 3 del antes mencionado cuerpo normativo, “a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se

establece entre estos y los medios para lograrlo” (Orozco, Olaya y Villate, 2009, p. 173).

Sostienen estos autores, que la relación entre educación y calidad deviene de la respuesta oportuna que el sistema educativo ofrezca en torno a las demandas de la sociedad y las necesidades e intereses de los educandos; esto exige que no se pueda dejar por fuera todas las relaciones que en el seno de la escuela se produce, juntos directivos, docentes, estudiantes y padres de familia participan en la construcción del conocimiento y de la transformación del ambiente de aprendizaje desde su marco de acción particular.

La LOEI (2011) también contempla un modelo de gestión educativa para el Sistema Nacional de Educación acorde al régimen del Buen Vivir, en el que se busca una atención eficaz y eficiente, acorde a las necesidades de cada territorio como filosofía constitucional de desarrollo humano y de sus potencialidades en la consecución de una vida digna en igualdad de condiciones y de la formación de ciudadanos comprometidos con el país, a cargo de la Autoridad Educativa Nacional.

Para asegurar la efectividad del modelo se han organizado niveles de gestión educativa, descritos en el artículo 25 de la LOEI: uno central representado por las autoridades educativas nacionales, y tres niveles desconcentrados: zonal, distrital y circuital. En este último nivel se agrupan las diferentes instituciones educativas que pertenecen a un espacio geográfico cultural determinado, cuya gestión está encabezada por el director de cada institución.

Con respecto a la función directiva, en el Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (RLOEI, 2012) se establece que son los directivos quienes garantizan el cumplimiento de las normas, políticas, objetivos y fines establecidos en el Sistema Educativo Nacional con énfasis en las tareas administrativas de control, seguimiento y evaluación de los procesos, como se especifica en el artículo 44. Asimismo, y en concordancia con lo establecido en la LOEI (2011) al referir que la Autoridad Nacional debe definir estándares e indicadores de calidad para su posterior evaluación (art. 22), el Reglamento hace énfasis en el cumplimiento de los Estándares de Calidad Educativa y sus indicadores que promueven la autoevaluación de las instituciones.

Es así como en el 2012 se expiden los estándares educativos y en 2017 se reorganizan en una Reforma “cuya principal característica es la trazabilidad que permite visualizar la cadena de competencias y responsabilidades, estableciendo el grado de corresponsabilidad de los actores educativos” (MINEDUC, 2017, p.4). Dichos estándares de calidad educativa están organizados de acuerdo a: Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo, Desempeño Profesional Docente, Estándares de Aprendizaje y Estándares de Infraestructura. Con respecto, a la Gestión Escolar, variable de estudio, las mediciones de los indicadores se realizan a través de cuatro componentes: gestión administrativa, gestión pedagógica, convivencia, servicios educativos y gestión de riesgos escolares.

Según Rodríguez (2018) existe una discrepancia en lo expuesto en la LOEI y su Reglamento con lo establecido en los Estándares de Calidad, por el carácter administrativista de la función directiva visualizados en los dos primeros y la perspectiva de liderazgo transformacional a la que apuntan los segundos. Por otra parte, argumenta que la cantidad de funciones para el directivo son casi imposibles de cumplir en los contextos tan complejos y difíciles en el que se encuentran inmersas muchas instituciones y la poca incidencia familiar que suelen caracterizarlos.

No obstante, se considera un esfuerzo valioso el proceso de implementación que se ha llevado a cabo a nivel nacional porque intenta mejorar la calidad educativa y superar las debilidades hasta ahora encontradas, además que ubica a Ecuador como país latinoamericano en el grupo de naciones proclives a realizar las evaluaciones de calidad correspondientes, una tarea que aún se encuentra pendiente.

2.2El liderazgo

Hablar de liderazgo es hacer referencia a la influencia que tiene una persona con ciertas características sobre un determinado grupo de sujetos, lo cual los dirige hacia un objetivo en común, esa influencia ocurre en el seno de una organización y

está dada por la acción de motivar, orientar, unir capacidades, gestionar aliados, todo ello acorde con objetivos delimitados de manera participativa.

Asimismo, Chiavenato (2006), conceptualiza al liderazgo como “la capacidad de influir en las personas para que ejecuten lo que deben hacer; en definitiva, el líder es aquel que ejerce influencia en las demás personas” (p. 513).

De acuerdo con lo señalado se puede apreciar que en el concepto de liderazgo se ponen de manifiestos dos categorías muy importantes, la primera es la motivación la cual, desde el campo de la psicología, es la fuerza que hace actuar a las personas y permite que sigan adelante incluso en las situaciones difíciles; la motivación como elemento positivo hace sentir a las personas valiosas y contribuye al descubrimiento y desarrollo de potencialidades. La segunda categoría es la influencia, para Kur (2014) la influencia es la herramienta más importante del liderazgo, de ella depende que los seguidores realicen adecuadamente las peticiones que él desea con el propósito de encausar y lograr lo planificado.

Desde esta misma perspectiva, el autor antes referido sostiene, que forma como el seguidor percibe a su líder tiene sus bases en la influencia que este ejerce sobre él, además, el contexto donde se encuentran insertos y los motivos por los cuales intenta influir también son muy importantes (Kur, 2014) de allí que él hace mención a tres formas de canalización de la influencia:

1. Cumplimiento: se produce cuando existe temor en el seguidor por las exigencias del líder. El miedo que manifiesta se debe a la posibilidad de recibir represalias, ser despedido o humillado. Por otro lado, también es influido por el líder cuando obtiene una recompensa prometida al cumplimiento de la tarea.

2. Internalización: Cuando el seguidor considera la tarea ha sido realizada con éxito además de ser correcta y concordante con sus valores personales y los de la organización.

3. Identificación: Cuando el seguidor tiende admirar a su líder y se siente identificado con él, y realiza las tareas en pro de quedar bien. El líder se convierte en el principal motivador, y cuando este es reemplazado el nivel de productividad del seguidor por lo general se ve afectado (Kur, 2014)

En este sentido Cueva y Díaz (2008) refiere que la autoridad, junto con las nociones de poder son aspectos fundamentales en la forma de ser y actuar del líder. La autoridad involucra los derechos y obligaciones mientras que el poder significa ser capaz de influir sobre otro en un determinado momento y circunstancia (Kur, 2016).

Con base en estas consideraciones es oportuno preguntarse ¿qué es ser líder? Robbins y Coulter (2010, p. 370) afirman que el “líder es alguien que puede influir en los demás y que posee autoridad gerencial, de allí que el liderazgo es lo que hacen los líderes. Es un proceso de guiar a un grupo e influir en él para que alcance sus metas” (p.94). En función de lo planteado se puede inferir que ser líder no significa ser el director o gerente de una organización, dado que existen cualidades particulares tanto personales como profesionales para influir en otros, de allí que Lñesta (2015) considera dos elementos importantes que un líder debe poseer la ética y la autoridad, sin embargo, sostiene que no puede existir autoridad sin ética y esta a su vez debe impregnar toda la actuación del líder.

Para Real Academia Española, (RAE, 2016) la ética es una primera acepción el conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida; de igual manera señala que la ética parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores. Sin embargo, si hacemos referencia a la génesis del término, esta se sitúa en la Grecia antigua y deriva de la palabra *Ethos*. La ética es el origen de los actos humanos, pero también conforma el modo de ser que va adquiriendo la persona lo largo de su vida, esta tiene mucho que ver la moral; la génesis de esta palabra es el latín “mos, moris”, que significa “costumbre” Barón de Holbach autor de la teoría de la moral (1835, citado por Cortina y Martínez, 2008), coincide con lo que señala la RAE, que la moral es un conjunto de normas, creencias, valores y costumbres que orientan la conducta y las acciones de las personas en la sociedad. La moral permite distinguir cuáles acciones son buenas y cuáles malas para un grupo social.

Aunque la ética y la moral hacen referencia a conductas y acciones de las personas estos dos conceptos difieren entre entre sí. La ética comprende el estudio de las causas de las reglas, por la diferenciación de las acciones buenas y malas;

lo correcto e incorrecto, e identifica los valores pretendiendo dar razón a las elecciones que toman las personas. La ética ayuda a discernir racionalmente entre las opciones de comportamiento presentes ante una elección. Por su parte, la moral se refiere al conjunto de reglas adquiridas respecto a lo que es correcto o incorrecto en el ámbito de una comunidad o sociedad. Se concreta en las normas de comportamiento aplicadas a la vida cotidiana (Cortina y Martínez, 2008).

De todo lo señalado se desprende que el líder que imprime lo ético en sus funciones, debe anteponer principios, valores y creencias lo cual de acuerdo a Cortinas (2008) estos se desarrollan a lo largo de la vida. Así mismo señala la misma autora, que un líder que actúa desde los principios éticos, con prudencia sus decisiones son justas y, estima el punto adecuado entre el exceso y el defecto. Además, se preocupa por el bien mayor, le interesa la organización y sus seguidores, y lo hace con modestia y humildad, al tiempo que erige modelos de conducta y moldea los valores de la organización. En este proceso se evidencia que respeta a quienes se encuentran a su alrededor (seguidores y compañeros de trabajo) para los que establece un estándar ético de alto nivel y desde una visión de equipo, buscan la equidad en cada uno de sus actos, lo que les permite ser percibidos como personas honestas e íntegras (Cortina y Martínez, 2008).

Un liderazgo ético característico genera entonces credibilidad entre el equipo, lo que promueve el trabajo colaborativo en un clima positivo que aumenta la autoestima de los seguidores y, consecuentemente, su rendimiento. Para Blackman (2018) un liderazgo ético significa actuar según los principios morales que permite tomar correctas decisiones. El liderazgo ético significa permanecer fiel a los principios morales, y estar conscientes de la complejidad de algunas cuestiones éticas, y estar sensible a las diferentes opiniones y gestionar los conflictos emergentes de la dinámica laboral.

En este sentido. Cortina y Martínez (2008) presentan algunos principios éticos que debe poseer el liderazgo, tal y como se observa en la Figura 3:

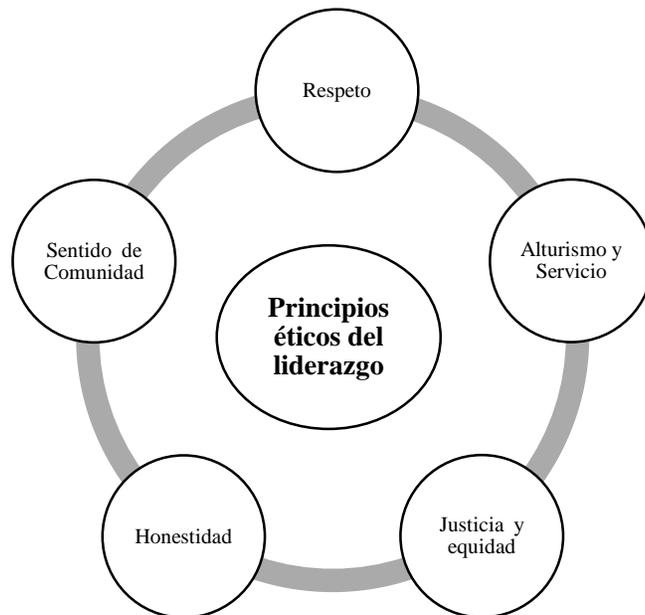


Figura 3. Principios éticos del liderazgo. Elaboración propia a partir de Cortina y Martínez (2008).

1. El respeto: esto significa considerar las ideas de los demás, escucharlos y empatizar con ellos; animarlos y tolerar la expresión de distintos puntos de vista, sus seguidores son apreciados como un fin más, además que realiza sus valores y decisiones, como seres humanos dignos, con sus propios deseos y diferencias individuales.
2. Altruismo y Servicio: este principio supone con la voluntad del líder a servir, tanto a los seguidores como a la organización. Integrándose con los demás y atender las necesidades de quienes los siguen.
3. Justicia y equidad: Ser una persona justa significa tratar por igual a las demás personas. Actuar con reciprocidad, imparcialidad e igualdad. El líder que se preocupa por la equidad y la justicia, trata a todos sus seguidores por igual, sin favoritismo, Este principio también implica definir reglas claras
4. Honestidad: A partir de este principio el líder inspira confianza lealtad, respeto, y responsabilidad. la honestidad se traduce en decir siempre la verdad, cumplir las promesas.
5. Sentido de Comunidad: Este principio adquiere un significado central tomando en consideración lo que representa ser un líder y esta se obtiene en

el momento en que el líder intenta dirigir las acciones del equipo hacia una meta común, beneficiosa para todos.

En resumen, el trabajo de un líder si se quiere es un tanto complejo, porque debe ser congruente con los aspectos de su vida cotidiana y el desenvolvimiento en el ámbito de trabajo. Es decir, hay elementos personales, como los valores y los principios éticos y morales que se pone de manifiesta al momento de dirigir la organización. Para Cornejo (1993), un líder ejerce con éxito, influencia todos los aspectos de su vida; de lo contrario, el desequilibrio de algunos de ellos afectará inevitablemente a otros. De allí que es importante estar en plena satisfacción con la vida integral, en todos los ámbitos que se desenvuelve, para lograr la excelencia como líder.

2.2.1 Estilos de Liderazgo

Kart Lewin en 1939 (citado por Méndez, 2014) identifica tres diferentes estilos de liderazgo, cuya forma de actuar se pone en evidencia de forma particular al momento de toma de decisiones:

1. Estilo Autocrático: el líder toma decisiones por si solo sin consultar a sus seguidores. Este estilo de liderazgo por su forma de actuar causa un nivel significativo descontento. Es importante resaltar que el estilo autocrático funciona también cuando las decisiones se pueden tomar sin necesidad de consulta dado que esta no alterará ni afectará el clima organizacional.
2. Estilo Democrático: Este tipo de liderazgo presenta como característica la incorporación del personal y seguidores en la toma de decisiones
3. Estilo Dejar Hacer “Laissez-Faire”: La participación del líder se ve minimizar al momento de tomar decisiones, esta forma de actuar le da potestad, a los seguidores para participar estas además de hacerse responsable de los resultados.

2.2.2 Teorías del liderazgo

2.2.2.1 Teoría de liderazgo situacional

El liderazgo situacional es modelo creado por Hersey y Blanchard, el cual se basa siguiendo la siguiente interacción:

(a) la cantidad de dirección que un líder proporciona y (b) la cantidad de apoyo emocional que el líder otorga al seguidor y (c) el nivel de disposición hacia la tarea específica que los seguidores exhiben, función, actividad u objetivo que el líder procura alcanzar a través del individuo o grupo (Méndez, 2014, p, 22).

La teoría situacional propuesta por Paul Hersey y Kenneth H. Blanchard, I sostiene que la madurez de los subordinados es una categoría que intervine en el estilo eficaz del liderazgo. Hersey y Blanchard en 1969 (citado por Méndez, 2014) señala que esta madurez no está supeditada en la edad ni el equilibrio emocional, sino en los deseos de logro, en la disposición para aceptar responsabilidades, y en las habilidades y experiencias. Todas ellas relacionadas con la tarea. Para ellos la relación entre el director y los subordinados pasa por cuatro fases (una especie de ciclo de vida) a medida que los subordinados se desarrollan y ‘maduran”, y los gerentes necesitan modificar su estilo de liderazgo en cada fase; tal y como se muestran en la Figura 4: (Méndez, 2014)

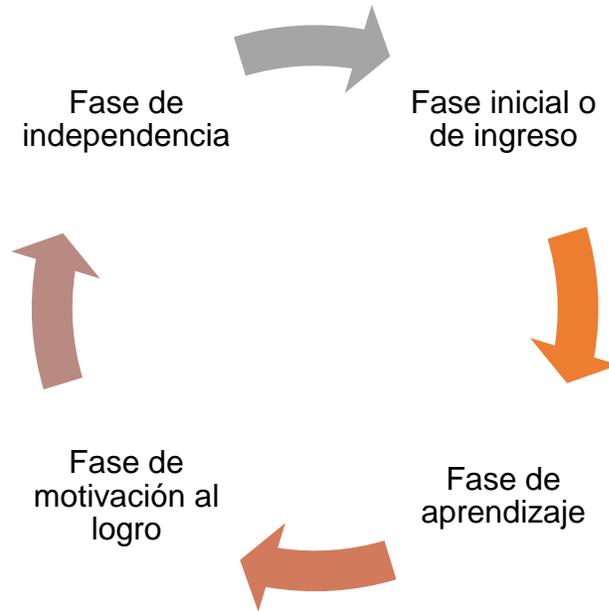


Figura 4. Fases de la relación director-subordinado. Elaboración propia a partir de Méndez (2014).

La fase inicial o también mencionada fase de ingreso en la organización, se proporciona al nuevo personal toda la orientación necesaria para el desempeño de las tareas, así como toda la información referida a los reglamentos y procedimientos de la organización.

En la fase de aprendizaje, el personal comienza a emprender sus tareas, siempre bajo orientación indispensable, y comienza a recibir confianza y estímulo para lograr mayores esfuerzos.

La tercera fase, se caracteriza por la motivación al logro, y se comienza a depositar mayor confianza y responsabilidad en sus habilidades; y a pesar de que hay una mayor dependencia el líder sigue brindando apoyo. La última fase el personal adquiere mayor confianza e independencia, se reduce en gran medida el apoyo y el estímulo, y se afianzan las relaciones.

La teoría situacional del liderazgo de acuerdo con Guerra (2018) se caracteriza por dibujar un liderazgo activo, dinámico y flexible, en el que la motivación se evalúa y reevalúa para poder determinar la combinación de estilo más adecuado. De allí que Hersey y Blanchard (citado por Méndez 2014) señala que la motivación conducirá a niveles mayores de madurez, y esto a su vez aumenta la

confianza en los subordinados y les ayuda a aprender su trabajo, y así logrará que los objetivos se alcancen con mayor eficacia (Hersey y Blanchard, 1969, citado por Méndez, 2014).

Dentro de este mismo orden de ideas, el liderazgo situacional tiene su equilibrio entre dos tipos de comportamiento: (a) El *comportamiento directivo*, este se caracteriza por definir las funciones y tareas de los subordinados, señalar qué, cómo y cuándo deben realizarlas y controla los resultados. (b) *El comportamiento de apoyo*: se define por centrarse en el desarrollo del grupo y fomentar la participación en la toma de decisiones y brindar cohesión, apoyo y motivar al grupo. (Hersey y Blanchard, 1969, citado por Méndez, 2014).

Este tipo de comportamiento puede ser utilizado por líder en mayor o menor medida lo que da como resultado cuatro estilos diferentes de liderazgo, y estos a su vez se adaptan a distintos niveles de desarrollo por los que transita un equipo; de acuerdo a lo señalado en la Figura 5:

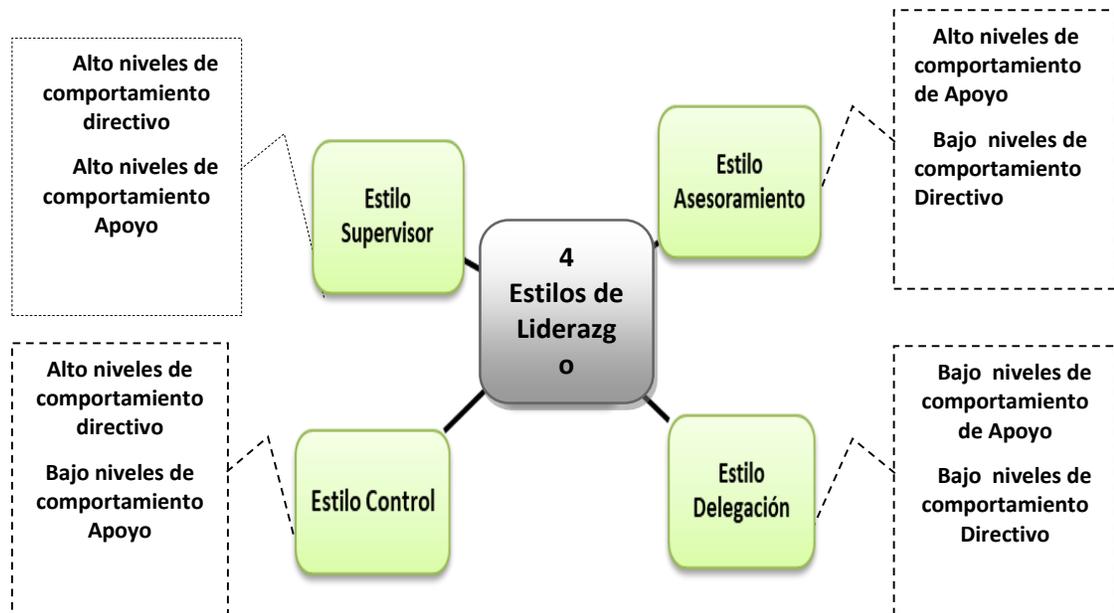


Figura 5. Estilos de Liderazgo Situacional. Fuente: Elaboración propia a partir de Méndez (2014).

Es de acotar que cada uno de los estilos de liderazgo se adapta a los distintos niveles de desarrollo:

- a) Nivel de desarrollo 1: el líder controla, determina las metas y tareas, esto se da por en los miembros del grupo el nivel de motivación es alto más el nivel de competencia es bajo, esto se debe porque presentan debilidad tanto en conocimiento como experiencias. Esta situación invita al líder idear propuestas que permitan a los miembros adquirir habilidades pertinentes para la realización de las tareas.
- b) Nivel de desarrollo 2: el líder supervisa y aumenta su ayuda a los miembros para que estos desarrollen los conocimientos y habilidades necesarias para realizar sus funciones, En este nivel también se da un proceso para redefinir las metas y la actitud del líder es receptiva para animarlos a superar situaciones
- c) Nivel de desarrollo 3: el líder asesora, El rendimiento y el esfuerzo de os miembros es tomado en cuenta para generar ascenso. El líder va cediendo el control sobre las decisiones e incentiva la participación y la responsabilidad entre los miembros. Éstos han conseguido una mayor adaptación a las situaciones y una adecuada integración.
- d) Nivel de desarrollo 4: el líder delega, estimula y apoya el funcionamiento autónomo del grupo. Los miembros han logrado incrementar sus niveles de rendimiento como consecuencia del dominio de las habilidades y conocimientos necesarios para su trabajo. La experiencia y confianza eleva sus sentimientos de competencia y orgullo de pertenencia al grupo.

2.2.2.2 Teoría del Liderazgo Transaccional

El liderazgo transaccional se define como una relación entre el líder y sus seguidores fundamentada en el intercambio de recompensas asociadas las acciones. Esto quiere decir que el líder recurre a la recompensa cuando el ambiente de trabajo no favorece ni motiva al equipo, es por ello que Burns en 1978 (citado

por Mendoza, 2007) sostiene que el liderazgo transaccional opera con base en autoridad burocrática y legitimidad dentro de la organización. Los líderes transaccionales enfatizan las tareas en los estándares de trabajo, así como en el logro de metas.

El papel del líder transaccional, en palabra de Contreras y Barbosa (2013) estaría más acorde con los modelos tradicionales en el que los líderes planean y diseñan las estrategias para garantizar el cumplimiento de los al resultado deseado.

Así mismo, haciendo referencia a Bass (1985) y Den Hartog, Van Muijen & Koopman (1997) citado por Contreras y Barbosa (2013) Premiar el comportamiento es una acción importante para reducir los niveles de riesgo además que incrementa la eficiencia. Si bien es cierto este tipo de liderazgo le da importancia al reconocimiento de las personas y con ello establece una relación líder-seguidor en el que se da un intercambio explícito o una negociación implícita entre unos y otros

De igual forma, Bass y Avolio (1994) citado por Durán y Castañeda (2015) algunos factores que dan caracterización al liderazgo transaccional:

1. La consideración individualizada, se toma en cuenta las necesidades de los miembros con el fin de facilitar su satisfacción.
2. La recompensa contingente, Se recurre al reconocimiento por los logros alcanzados como un modo de incentivo.
3. El liderazgo correctivo evitador, Esta característica le permiten al líder identificar las carencias que se presentan en el desempeño de sus seguidores y la toma de medidas correctivas.
4. La dirección por excepción activa, consistente en que el líder monitorea e identifica desviaciones y errores con respecto a las normas e implementa acciones que conducen a su solución.
5. El liderazgo pasivo evitador, se implementa medidas correctivas únicamente después de que se ha presentado un problema mayor.
6. La dirección por excepción pasiva, El líder solo actúa cuando se le presenta un problema que requiera total atención.
7. El *laissez-faire*, el líder evita tomar decisiones, no asume responsabilidad, ni usa la autoridad

Con relación a expuesto, y en términos generales, el liderazgo transaccional tiene como principio las buenas relaciones, y al hacer uso de la retroalimentación positiva o elogio y negativa o reprimenda como lo señala Bozo y Abuanda (2010) es en virtud de verificar si el rendimiento de los seguidores es acorde o no a los objetivos esperados.

2.2.2.3 Teoría del Liderazgo Transformacional

Los líderes transformacionales se caracterizan por la forma en que impacta la motivación y el desempeño de los seguidores, y su influencia la ejercen a través de sus habilidades comunicacionales y características personales, de allí que Fernández y Quintero (2017) señalan que este tipo de liderazgo es idealizado en el sentido que son un ejemplo moral del significado del trabajo orientado al beneficio del equipo, la organización o la comunidad.

En atención a lo antes referido, Burns (1978) citado por Fernández y Quintero (2017) estableció que el enfoque transformacional del liderazgo genera un cambio importante en la vida de los seguidores y en las organizaciones, Este tipo de liderazgo no se basa en dar y recibir, sino que la personalidad del líder y sus características particulares son elementos fundamentales para provocar el cambio, incentivar a los grupos para cumplir las metas

De acuerdo con Burns, el liderazgo transformacional es el proceso en el cual líderes y seguidores se ayudan mutuamente para alcanzar mayores niveles de moral y motivación. Es decir, los seguidores se sienten en confianza y le atribuyen a su líder lealtad y respeto, a cambio recibirán de su líder además del trabajo una misión inspiradora, y les transmite una visión e identidad dada por la estimulación y motivación intelectual. (Robbins y De Cenzo, 2002)

El liderazgo transformacional según Benavides (2016) hace referencia a dos enfoques. El primero, está relacionado con la capacidad de alterar la estructura o cambios organizacionales en gran medida, al respecto Acosta (2013) destaca que los líderes transformacionales, son activos y creativos e innovadores al momento de buscar soluciones en este sentido, Navarro (2009), señala que estos son

agentes de cambio y son capaces de llevar a la organización a nuevas y mejores prácticas empresariales. El segundo enfoque del liderazgo transformacional reconoce la visión especial del líder y la capacidad de trasladarla a sus seguidores a través de la utilización de ideales y motivos que brinden nuevas posibilidades a futuro (Lussier&Achua, 2010)

Para hacer énfasis en lo antes descrito Bass y Avolio (1994) citado en Fernández y Quintero (2017) sostienen que el liderazgo transformacional está constituido por 4 dimensiones como se muestra en la Figura 6

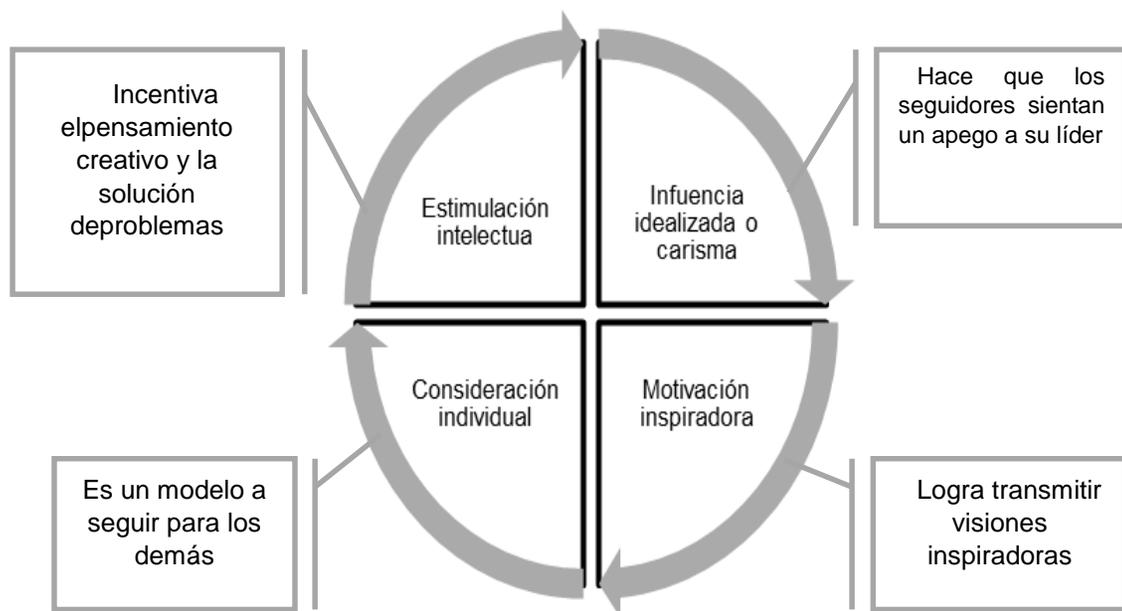


Figura 6. Dimensiones del Liderazgo Transformacional. Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández y Quintero (2017).

Es válido destacar que Bass posteriormente a estas cuatro dimensiones le agregó una quinta la cual la denominó motivación inspiracional (Yuld, 2008). Esta dimensión se asocia con el carisma, y a la capacidad que tiene el líder para comunicar de forma apasionada el entusiasmo y el compromiso. Según Bass la práctica de la motivación inspiracional en los líderes transformacionales hace que sus seguidores evidencien el compromiso con las metas establecidas y la visión compartida. Esta dimensión también está relacionada la competencia que hace cambiar comportamientos y actitudes (Yuld, 2008).

En este mismo sentido, Palomo (2014) enumera una serie de características que se ponen en evidencia en el líder transformacional, y estas según el autor tienen que ver con la capacidad de conseguir cambios en las personas:

- 1) Creatividad: es la capacidad para crear nuevos arreglos a los problemas, es establecer nuevas prácticas e innovar.
- 2) Interactividad: es facultad para generar la confianza suficiente y conocer las necesidades de los individuos y mantener una postura abierta de comunicación y participación.
- 3) Visión: es la característica más importante del líder transformacional. La cual debe estar orientada tanto para los individuos como para la organización (Bennis&Nanus, 1985, citado por Palomo, 2014).
- 4) Empowerment: esta característica es muy necesaria en las organizaciones de hoy en día, ya que como herramienta es la que permite generar plena satisfacción y mejores resultados.
- 5) Pasión: es el motor del líder transformacional con el que transmite ese ímpetu por la misión y las personas.
- 6) Ética: Los líderes transformacionales son éticos en todo momento, tanto en toma de decisiones como en las relaciones con otras personas.
- 7) Prestigio: es el resultado de la confianza ganada y de las acciones alineadas a un comportamiento intachable.
- 8) Orientación hacia las personas. es la característica que diferencia al líder transformacional con el líder transaccional. La preocupación por las necesidades individuales hace que estos líderes incorporen sus objetivos de los colaboradores a los de la organización.

9) Desarrollo de los colaboradores: esta característica es la que hace referencia a la atención y apoyo que hacen los líderes transformacionales a sus seguidores.

10) Formación y asesoramiento de los colaboradores: esta característica hace referencia las prácticas y comportamientos de los líderes transformacionales que son alineadas a la misión, visión y valores organizacionales.

11) Coherencia entre sus actuaciones: esta característica hace referencia las prácticas y comportamientos de los líderes transformacionales que son alineadas a la misión, visión y valores organizacionales. (Palomo 2014, p,108)

Se aprecia de acuerdo a esta caracterización desde el punto de vista profesional que la teoría del líder transformacional está dada bajo el criterio ganar-ganar, es decir, gana la organización y gana los colaboradores o personal de la organización. Ahora bien, desde el punto de vista de la persona, se puede ver que liderazgo transformacional haciendo alusión a Lussier y Achua (2010) en un ser orientado en los valores, en la ética, con alto sentido de compromiso, dotado de habilidades cognitivas que le permiten crear e innovar, pero a pesar de todo ello están abierto a la formación, al aprendizaje y adquirir experiencia.

Para resumir lo planteado tanto del liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional se presentan las ideas de Martínez (citado por Benavides, 2014) en cuanto a las conductas más resaltantes como se observa en la tabla 1:

Tabla 1

Conductas del liderazgo transformacional y transaccional

CONDUCTAS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y TRANSACCIONAL		
Estilo de Liderazgo	Conducta	Descripción de la Conducta
Liderazgo Transformacional	Consideración Individualizada	Se refiere a que cada subordinado será tratado de forma distinta según sus necesidades y capacidades
	Estimulación Intelectual	Despertar y cambio de los seguidores en cuanto a la conceptualización, el discernimiento de los problemas a los que se enfrenta y sus soluciones
	Motivación Inspiradora	Se refiere a que los líderes generan entusiasmo, ánimo y optimismo y comunican sus visiones de futuros alcanzables con fluidez y confianza
	Influencia Idealizada	Se relaciona con el poder de influencia y de referencia del líder en relación con los valores, ideales y comportamientos. Los líderes se convierten en modelos a seguir.
Liderazgo Transaccional	Recompensa Contingente	Consiste en ofrecer recompensas por progresar en el trabajo hacia las metas o por alcanzarlas. También pueden ser castigados por fallos cometidos.
	Dirección por Excepción	Se produce cuando los directivos eligen actuar sólo cuando las cosas van mal. Se divide entre la activa (el líder vigila continuamente la actuación de los subordinados) y pasiva (el líder se limita a esperar a que los fallos se produzcan antes de hacer algo)

Nota: Elaboración propia a partir de Martínez (citado por Benavides, 2014).

2.2.3 El Liderazgo en Educación

Hablar de liderazgo educativo es hacer referencia a modelos o enfoques de gestión de las instituciones educativas, y estos se ven reflejado en las prácticas no solo de gestión docente, aquellas que están dirigidas para alcanzar los objetivos

programáticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en la gestión directiva, la cual engloba todo los asuntos gerenciales de comunicación e interacción, planificación, proyección, control que van a repercutir en el proceso educativo de los estudiantes así como en toda la dinámica institucional.

En este sentido Vargas y Delgado (2010) señalan que las organizaciones educativas son los espacios donde se concreta el proceso enseñanza y aprendizaje y ayuda a desarrollar las capacidades cognitivas del estudiantado, y coadyuva a la formación integral, donde la ética, estética y el componente cultural y espiritual se establecen en una relación armoniosa. Dada su complejidad, el liderazgo de las organizaciones educativas debe trascender de lo tradicional a un liderazgo renovador, innovador y creativo.

De allí que tanto el desarrollo como el éxito de las organizaciones educativa está vinculado al liderazgo que se ejerza en ellas. Es por ello que se necesitan de un acertado liderazgo para rediseñar modelos de mayor autonomía institucional y gestión moderna de procesos en cada contexto específico, de manera que permita a las organizaciones no solo el fortalecimiento de sus ofertas académicas, sino también los espacios concretos de toma de decisiones que posibiliten la combinación adecuada de tiempos, espacios, programas y potencial humano, y con ello cumplir con las expectativas que hoy día se tienen de las organizaciones educativas, (Vargas y Delgado, 2010).

En virtud de ello, el liderazgo educativo tiene la particularidad que las está conductas desarrolladas están vinculadas con la organización, lo que hace posible lograr la conducción y la movilización de los integrantes de la comunidad escolar

En esta misma dirección, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (2000) refiere que el liderazgo educativo tiene que ver con todos procesos que involucra el funcionamiento de la institución sin dejar a un lado formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación. De igual manera el mismo documento refiere que la labor del liderazgo educativo es velar para que los procesos tanto administrativos como pedagógicos se lleven a cabo todo ello para garantizar el logro de los objetivos propuestos en la organización en todos los aspectos

específicamente los relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En concreto el liderazgo educativo marca la pauta para que las instituciones escolares públicas o privadas marchen en armonía con los objetivos para las cuales fueron creadas, sin perder la dirección y que su finalidad es la formación integral de un ser humano acto para vivir en sociedad de acuerdo a los preceptos de su entorno inmediato. Para Villa (2013)“el liderazgo es una dimensión importante y con un impacto muy significativo en el logro de la calidad y la excelencia de toda actividad educativa” (p. 11).

Para estos efectos, se entiende la calidad educativa como aquellos procesos que orientados, brindan un escenario óptimo para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo en forma adecuada; Siendo de esta manera, se lograra los propósitos de la educación, todo ello bajo la gestión de un liderazgo de calidad (Vargas y Delgado, 2010,).

Hablar de liderazgo y educación, es hablar de “cambio, dinamismo, competitividad, calidad, sociedad, país, desarrollo y crecimiento”. Según Murillo (citado por Contreras 2016, p, 15) el liderazgo educativo es un modelo orientado a darle prioridad a la eficacia, esto permite el diagnóstico de problemas, y guía al docente, de igual forma se promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se atiende el desarrollo del currículum.

Aunado a lo anterior, Álvarez Botello et al. (2012), expone que el liderazgo educativo ha de tener las características que se presentan en la Figura 7:

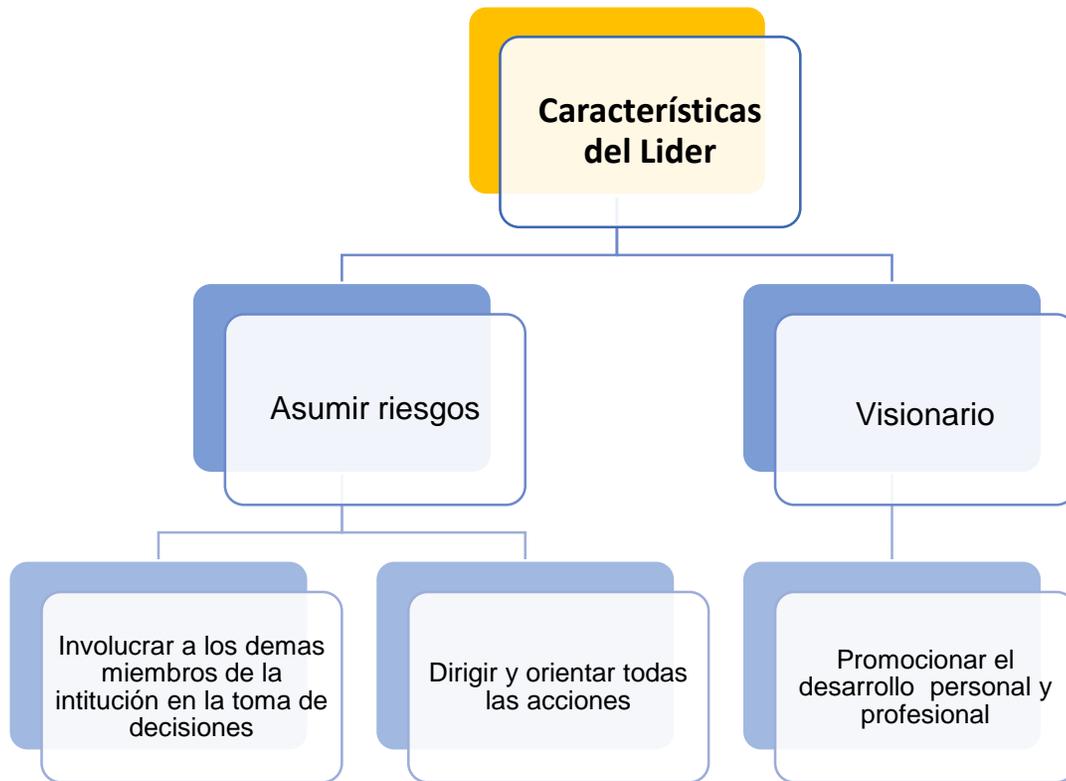


Figura 7. Características del líder. Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez Botello et al. (2012).

Desde esta perspectiva, Abad, (2018) se refiere al liderazgo educativo como institucional, y lo percibe como el elemento que permite conectar las exigencias sociales con las necesidades de los docentes y los estudiantes, e impulsar en ellos la formación profesional y académica, además de establecer objetivos institucionales claros y vigilar para que se cumplan; estar pendiente de las mejoras institucionales, para hacer del clima organizacional un espacio para la vida y el desarrollo humano.

De allí que la UNESCO señala que uno de los aspectos importantes de la mejora del proceso de aprendizaje es el énfasis en el apoyo y gestión positiva del liderazgo educativo hacia los estudiantes (UNESCO-IIEP-IWGE, 2012). Se aprecia así que el éxito del liderazgo educativo está supeditado en los aprendizajes de los estudiantes donde el pensar y accionar del directivo y los docentes como líderes es fundamental para el éxito de la educación.

Por consiguiente, el liderazgo educativo, además de tomar en cuenta todo la gestión y funcionamiento escolar su enfoque central está en lo pedagógico y en la mejora continua de este, de allí que Contreras (2016) lo conceptualiza como “un fenómeno organizacional con estructuras horizontales y principios de distribución entre diversos actores y roles para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente”(p,45). Esta tendencia en el liderazgo tiene sus raíces en los modelos de liderazgo transformacional y liderazgo distribuido, cuyas características principales son

1. Empoderamiento de los miembros de la organización a través de la exigencia y el fomento individual de intelectos y talentos, así como el desarrollo de redes sociales y comunidades de trabajo.
2. Una cultura de aprendizaje e innovación.
3. Un alto grado de compromiso de todos los miembros para con la propia superación, los procesos de desarrollo y transformación y las metas organizacionales comunes. Del Valle, 2010; Longo, 2008; Seitz&Capaul, 2007. (en contreras Contreras (2016, p 46)

Con base en lo expresado la OREALC y la UNESCO (2006) sostienen que la función justa del liderazgo es alcanzar entre sus metas que una comunidad humana, una escuela, una empresa, una comuna o municipio, y para ello debe entregar su mayores esfuerzos, desde la motivación, siendo esta una característica importante que lo debe distinguir. En este sentido, Rolff (2012) señala que el desarrollo escolar está estrechamente relacionado con el liderazgo educativo, por lo tanto, la escuela como sistema orgánico demanda una noción de liderazgo pedagógico y no un técnico-funcional que la oriente al desarrollo de su capital humano.

Sin embargo, Horn y Marfan (2010) Es de hacer notar que el hacer del liderazgo, no está asociado directamente a los resultados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero sí de manera indirecta y está a su vez mediada por la acción de los docentes. Esto conduce a inferir que el liderazgo desde la gestión educativa debe centrarse en la motivación y apostar siempre a las mejoras

del trabajo docente desde una visión de formación y actualización profesional permanente, lo que favorecerá la calidad educativa y con ello el cumplimiento de los objetivos educacionales, estas prácticas básicas y comunes del liderazgo están centradas en un liderazgo eficaz y para ello al autor antes referido lo agrupa en cuatro grandes dimensiones:

1. Establecer dirección: Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del personal y los incentive a perseguir sus propias metas.
2. Rediseñar la organización: Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
3. Desarrollar personas: Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso o las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.
4. Gestionar la instrucción: Gestión de prácticas asociadas a los ambientes de aprendizaje y supervisión de lo que ocurre en ellos. En el desempeño escolar y en ese caso, qué variables o factores son relevantes y en qué magnitud. (Horn y Marfan ,2010, p23)

En relación a todo lo señalado, y con alusión a lo que refiere la UNESCO en cuanto al desafío de la educación para el siglo XXI, es preponderante un liderazgo educativo encaminado a implementar cambios, transformaciones y mejoras en el sistema educativo, que vaya en favor con la formación humana pero a su vez con la formación y el rendimiento docente, estos son puntos esenciales en la agenda educativa de países en desarrollo, que tienen por delante el gran desafío de elevar, acelerada y significativamente sus niveles educativos.

En este sentido, se hace necesario, que el director extienda su liderazgo desde la dirección hasta los planes de estudios, dado que de su gestión depende la

calidad de la educación (Fuentes-Cintrón, 2011). En virtud de lo señalado el liderazgo del director es un factor decisivo para mejorar lo que sucede en las escuelas y un factor que influye en el desarrollo de la institución y el aprendizaje de los estudiantes. Practicar el liderazgo es un gran desafío para el director de la escuela. Maxwell (1999) identifica el liderazgo como una gestión de responsabilidad que trata de transformar la institución en una organización fluida y dinámica, flexible que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares de calidad de la institución y el sistema educativo en general.

Dentro de las características del director como líder de una comunidad escolar, Sergiovanni (2001) (Citado por García, 2014, p 37) formula cinco estilos de liderazgo:

1. *Líder técnico*: Es Planificador, organizador, coordinador, desarrollador y establece estructuras organizativas que garanticen una eficiencia óptima en el departamento.
2. *Líderes humanistas*: Otorgan mayor importancia a las relaciones humanas, las habilidades interpersonales y la tecnología de motivación instrumental. Apoya, alienta y brinda oportunidades de desarrollo profesional a los miembros del departamento.
3. *Líder de entrenamiento*: Desarrolla programas educativos y de supervisión clínica, diagnostica problemas educativos, guía a los docentes, promueve la supervisión, la evaluación y se preocupa por el desarrollo curricular.
4. *Líder simbólico*: Asume el papel de jefe y presta atención a la elección de objetivos y comportamientos que son importantes para la escuela. Visita el departamento o institución, visita las aulas, mantiene un contacto directo y permanente con los estudiantes, establece prioridades en intereses

educativos, organiza ceremonias y actividades oficiales y transmite una visión unificadora a través de palabras y acciones.

5. *Líder cultural*: Define, fortalece y formula valores, creencias y raíces culturales que le dan a la escuela su identidad única. Articula la misión de la escuela, la defensa de las tradiciones, la socialización de los miembros del entorno escolar, la cultura de la escuela y el desarrollo y la manifestación de un sistema de símbolos a lo largo del tiempo que refleja la cultura escolar. Vincula y promueve las creencias de los estudiantes, maestros, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo de la institución.

El liderazgo es una parte fundamental de la gestión escolar, ya que el papel principal del líder es influir en otras personas para que alcancen los objetivos predefinidos de la escuela. Por lo tanto, el liderazgo no es una función inherente de una sola persona, sino de toda la institución donde se ejerce. En este sentido, Marín (1998) entiende el liderazgo como:

El desarrollo de un sistema completo de expectativas, capacidades y habilidades que permite identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo las fortalezas y la energía de todos los recursos humanos de la organización. Incrementa la productividad, la creatividad, la innovación, el trabajo en equipo para lograr el éxito organizacional y la satisfacción de las necesidades de los individuos. (p. 3).

Desde esta idea, se puede enfatizar que el liderazgo no se ve como una función aislada con una homogeneidad de soledad, sino que se considera como la intervención de todos los miembros de la institución, que buscan su participación dirigida por un líder responsable en un ambiente exitoso y saludable. Según Navarro y Barraza (2013) explican que las claves para lograr la renovación de la escuela y

la mejora del aprendizaje están en la dirección de la escuela, en los estilos de liderazgo que existen y en los modelos de gestión implementados

Si el líder del departamento funciona correctamente, el liderazgo de la escuela es apropiado y el modelo de gestión es relevante, las posibilidades de la escuela serán mayores. Estos tres factores representan solo la mitad del éxito de la escuela (Navarro y Barraza, 2013). La otra mitad se encuentra en maestros, materiales de enseñanza, planes de estudio, entornos de aprendizaje y mobiliario escolar. La Escuela, requiere de un director que pueda desarrollar habilidades claves mencionadas anteriormente. Desarrollar habilidades de liderazgo, adaptar un estilo de liderazgo que se ajuste al contexto de la escuela y elegir un modelo de liderazgo que cumpla con los requisitos de la escuela serán desafíos que el director debe asumir.

El énfasis de la literatura que considera Navarro y Barraza (2013) como la mejora escolar en el cumplimiento efectivo del rol de liderazgo es similar a las políticas educativas promovidas internacionalmente por organizaciones que suscitan el desarrollo equilibrado de las naciones, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que destaca los casos exitosos de liderazgo escolar investigado en varios países. Estas políticas educativas internacionales influyen en las políticas públicas nacionales y sirven como referencia para dirigir sus esfuerzos pedagógicos en términos metodológicos e incluso programáticos.

Los autores antes referidos elaboran un compendio de investigaciones realizadas a nivel nacional que abordan cuestiones relacionadas con la gestión escolar, los modelos y el liderazgo y presentan casos específicos en el país donde se pueden observar estas buenas prácticas. Entre otros:

- Flores (2013), a través de la combinación de tecnología cuantitativa y cualitativa, aborda casos exitosos de directores de 27 escuelas en nueve ciudades del país y presenta los casos a tres directores en Veracruz. Flores considera exitoso a aquellos directores que disfrutaban del reconocimiento institucional como directores efectivos y sus escuelas tienen reconocimiento

oficial de altos estándares de calidad y rendimiento académico durante la administración de dichos directores.

- Navarro (2013) realizó un estudio de líderes en educación básica desde las perspectivas de sus seguidores. En su estudio, incluye una variable interesante: la lealtad del director a su personal en situaciones que comprometen el trabajo. El trabajo, consiste en la historia de 28 maestros y seis directores, cuenta las acciones tomadas por los gerentes en estas situaciones complejas donde la lealtad está en peligro. Los hallazgos de Navarro (2013) muestran la presencia de estilos de liderazgos académicos distribuidos y promovidos por los programas oficiales mexicanos, pero también por una llamada lealtad invertida donde los directores con actitudes autoritarias ignoran su lealtad a su equipo de trabajo.
- Nájera, Murillo y Santos (2013), también realizaron un estudio para identificar las cualidades y deficiencias que los directores han demostrado en la perspectiva de los maestros. El método utilizado fue la formación de grupos focales, en los que participaron 44 docentes de diferentes niveles de educación. Los maestros concluyeron que los directores requieren habilidades específicas para un mayor número de responsabilidades impuestas en su posición. Consideraron que era esencial ejercer un liderazgo compartido con el personal, y siempre que mostraran flexibilidad y capacidad para adoptar un estilo de liderazgo de acuerdo con las necesidades específicas de la escuela, el personal los reconocería como un líder escolar dotado.

2.2.4 Tipos de liderazgo en las organizaciones educativas

No existe en la actualidad un solo tipo de liderazgo que prevalezca para las organizaciones educativas, lo que sí existe es una sola vía por la cual debe transitar ese tipo de liderazgo y está enmarcada en lograr los objetivos de la educación. En este sentido Bolívar en 2010(citado por Argote, 2018) señala que el éxito en el

aprendizaje estudiantil, depende tanto de las prácticas de liderazgo implementadas, como de un liderazgo distribuido que tenga claro los espacios académicos que requieren mayor tiempo y atención. De allí que Leithwood et al. (2006) señala cuatro tipos de prácticas de liderazgo, que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, mismos que se muestran en la Figura 8:

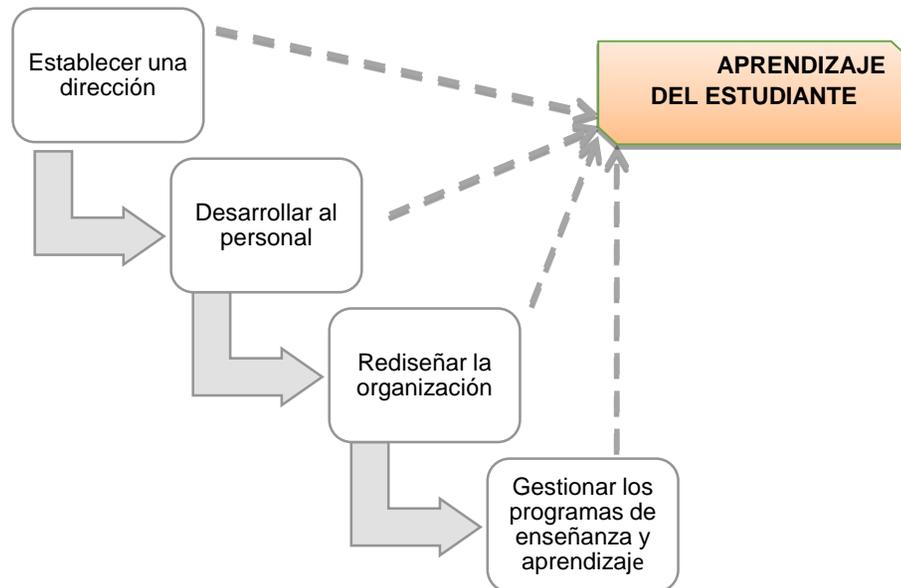


Figura 8. Prácticas de liderazgo que impactan en el aprendizaje del estudiante
Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood et al. (2006).

Con base a lo referido Argote (2018), señala que, el liderazgo educativo debe adaptarse a los objetivos educacionales entre ellos el aprendizaje de los estudiantes, para ello se hace necesario rediseñar sobre todo en aquellas dimensiones que involucran directamente este aspecto, tales como el acompañamiento pedagógico para incentivar el trabajo de los docentes, mejorar las condiciones estructurales de la institución escolar y promover la participación de todos los entes que hacen vida en la comunidad educativa y que están involucradas directamente con la calidad educativa. Este es la función por lo que están llamados a ser y hacer líderes educacionales.

Por su parte Ortiz (2011) señala que en las instituciones educativas se es necesario un estilo de liderazgo capaz de orientar, proteger, organizar, resolver

conflictos, establecer normas democráticas y todas las tareas inherentes para promover en el grupo visión de energía y significados en torno al trabajo educativo. El autor referido expone un listado de algunos tipos de liderazgo existentes en las organizaciones educativas; como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2

Tipos de liderazgo en Educación

Tipo de liderazgo	Característica
Liderazgo Instruccional	Centrado en el director, la enseñanza prevalece más que el aprendizaje, es un liderazgo de relación vertical
Liderazgo escolar	Apunta a las mejoras continuas del centro educativo
Liderazgo Transformacional	Está relacionada con la dinámica del liderazgo y la gestión educativa
Liderazgo Distribuido	Es el tipo de liderazgo que aprovecha las destreza y habilidades para incrementar la capacidad de todos los agentes involucrados en la comunidad educativa
Liderazgo pedagógico	Es el liderazgo que está relacionado con la transformación en el aspecto pedagógico del centro educativo

Fuente: Tomado de Atúnez et al. (2008) citado por Ortiz (2011).

2.2.4.1 Liderazgo Instruccional

De acuerdo a Bush y Glover (2014) la teoría de liderazgo instruccional es de origen norteamericano, creada por Hallinger y Murphy en los años 80, está centrado en el proceso de la enseñanza más que en los aprendizaje, en ella el director se presenta con una figura de poder y autoridad tendiendo a ignorar a otros líderes, como lo señala La Pointe-Terosky (en Gajardo y Ulloa, 2016) este liderazgo recae totalmente en el director y su tarea se relaciona más que todo con generar ordenes, el cumplimiento administrativo, y la seguridad escolar. El enfoque del liderazgo instruccional se basa en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director, no está asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limita fuertemente su impacto y sustentabilidad.

En oposición a lo antes referido Hallinger; Hallinger, Wang, Chen, & Li, (citado por Gajardo y Ulloa, 2016) abordan tres dimensiones del liderazgo instruccional estas son: definir la misión de la escuela, gestionar el programa de instrucción y desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo. Estas dimensiones implican diez funciones del liderazgo instruccional las cuales se visualizan en la Figura 10:

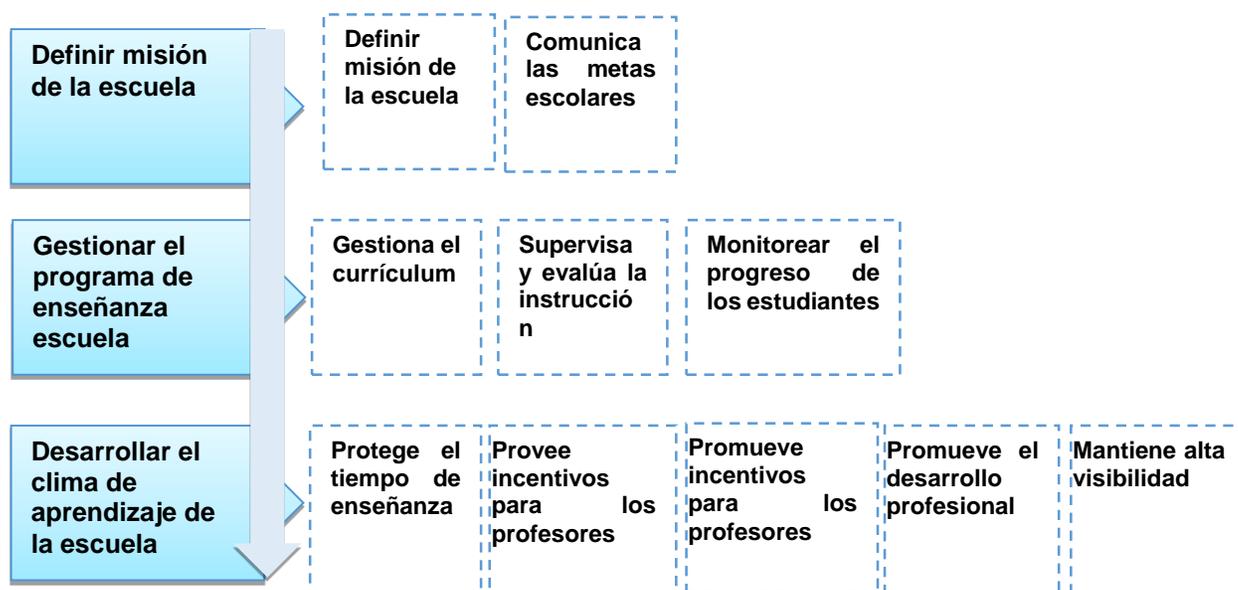


Figura 9. Dimensiones y funciones del liderazgo instruccional Tomado de Hallinger et al. (2015) citado por Gajardo y Ulloa (2016).

2.2.4.2 Liderazgo Escolar

“El Liderazgo escolar, está vinculado con el concepto de liderazgo pedagógico. Constituye un marco que define los conocimientos, competencias y prácticas que orientan la acción de los directivos” (Gajardo y Ulloa, 2016, p 8). Asimismo, Seitz Capaul (2007) sostiene que este tipo de liderazgo definen el se caracteriza por la interacción que se da entre líderes y colaboradores que participan en el proceso educativo. Este proceso interactivo se da desde la voluntad y por el deseo de trabajar y lograr cambios significativos en el contexto escolar.

Entre los propósitos educativos del liderazgo escolar (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009) hacen referencia a los siguientes: establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y el proceso de enseñanza y promover el desarrollo profesional docente. Con base a lo expuesto, Elmore (2008), reseña que el éxito del liderazgo escolar reside en su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional, “por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo” (p. 24).

Visto desde esta perspectiva se puede exaltar que la práctica del liderazgo escolar repercute notablemente en los resultados de logros estudiantiles, más a esto se le une los hallazgos de (Leithwood et al., 2008) ellos señalan que este liderazgo produce un alto impacto en la condición de trabajo docente y un efecto moderado en la motivación y a su vez un bajo efecto en las capacidades docentes todo ello por supuesto causa un efecto en la práctica pedagógica que tiende a visualizarse en los resultados académicos de los estudiantes. Lo aquí expresado puede se puede ver representado en la Figura 10:

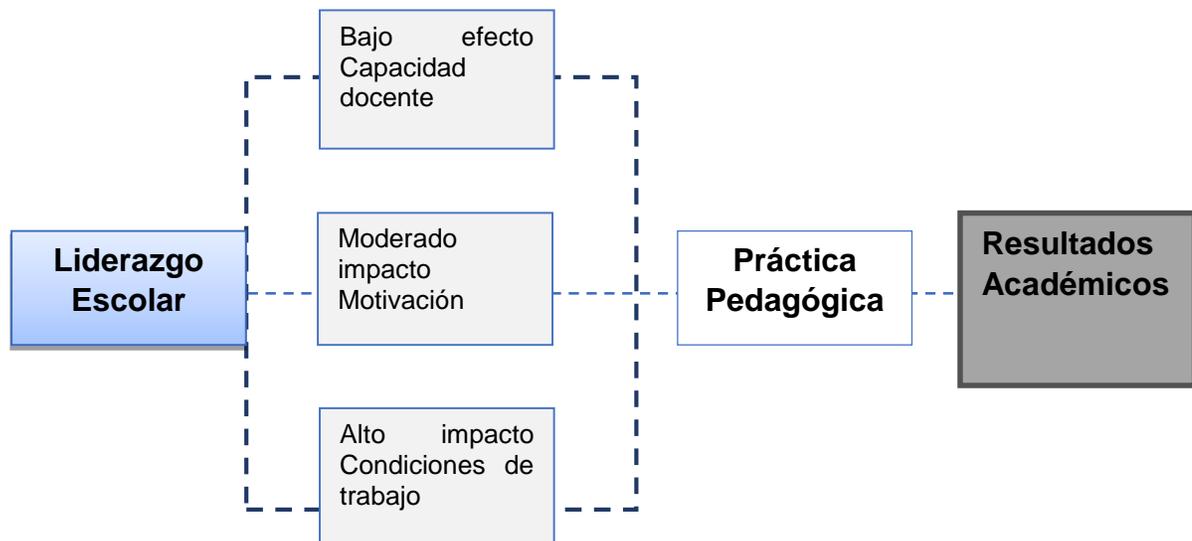


Figura 10. Relación entre el liderazgo escolar y los resultados académicos. Fuente: Elaboración propia a partir de Gajardo y Ulloa (2016).

Lo anteriormente expresado se concreta en dos aspectos importante uno que el liderazgo escolar tiene su esencia en el logro de resultados positivos en el proceso de enseñanza, y la motivación docente es una variable muy importante para concretar los objetivos.

2.2.4.3 Liderazgo Transformacional

Las instituciones escolares que en su ser y haber transitan sobre este tipo de liderazgo, están abiertas siempre a un proceso de adaptación a los cambios circunstanciales y contextuales del momento, y para ello viven una constante renovación educativa. En este sentido el CEPPE (2009) sostiene que dentro de las orientaciones propias del liderazgo transformacional está en enfrentar de manera exitosa los cambios complejos y recurrente de la escuela. Desde el liderazgo transformacional se es capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar. De allí que, el hacer del directivo con este enfoque, se debe centrar en la orientación, comunicación y motivación, además de generar confianza en la capacidad del personal para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y genera capacidades (Leithwood et al., 2006).

Con base a lo antes referido, se entiende en palabras de Lewis y Murphy, (2008) que el liderazgo transformacional en la gestión escolar se caracteriza por la función que realiza, apuntando siempre a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se involucran directamente directivo, profesores y estudiantes.

Esto involucra de acuerdo a (Bolívar, 2009) ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas; “en esa medida este tipo de liderazgo se aboca a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir alterándolas

para mejorar la educación y las prácticas docentes” (p. 22). Este tipo de liderazgo hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela, en especial de los docentes, para garantizar éxito en toda la gestión educativa.

Es de acotar que este tipo de liderazgo tiene cierta similitud con el instruccional ambos modelos en palabras de Hallinger (2010) enfatizan en la persona del director lo siguiente:

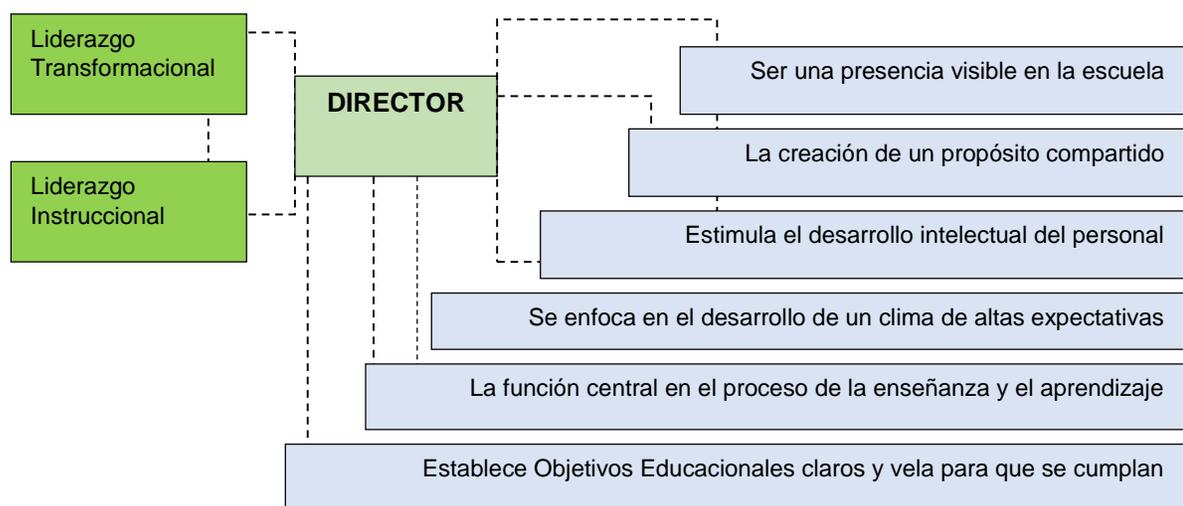


Figura 11. Semejanzas entre el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional
Fuente: Elaboración propia a partir de Hallinger (2010).

Se aprecia con base a lo anteriormente expuesto que el liderazgo transformación realiza su gestión con una visión compartida e innovadora en al que involucra al personal docente no solo en la planificación de objetivos académicos, sino que le da valor a sus opiniones en la toma de decisiones, todo ello con el propósito de crear un sentido de pertinencia y visión institucional, que se ve materializada en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el liderazgo transformacional en la en la gerencia educativa ha de manifestar una serie de prácticas conductuales las mismas en palabras de Flores (2015) permite predecir el impacto en los resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, esas prácticas conductuales le ayudaran a promover una eficaz y eficiente gestión de la organización educativa. Entre estas prácticas Sardón (2017) menciona las siguientes:

1. *La motivación inspiradora*, esta implica mover a las personas desde la emociones tal como lo refiere Hellriegel & Slocum, (2009) expresar y comunicar con una visión futurística y trascendental los propósitos que se desean alcanzar.

2. *La estimulación intelectual*: animar a los seguidores en y para su desarrollo profesional, además incentivar a la innovación y creatividad sin recurrir a críticas ni puesta en evidencia de los errores .

3. *La influencia idealizada*: Lo importante es generar confianza en sus pares (García et al., 2011). Adema de demostrar que cree en sus ideales, esto le ayudara generar lealtad y respeto no solo por lo que representa sino por la satisfacción que produce en sus trabajadores (Bernal, 2001).

4. *La consideración individualizada*: cada docente es una entidad y como tal debe ser considerado. En este sentido se le debe prestar todo el apoyo

Con base a estas caracterizaciones, se puede decir que líder transformacional ha de tener una formación holística integral tanto en su dimensión personal como profesional, con sentido de pertinencia institucional, académica establecido sobre valores y principios éticos con congruencia entre el ser y el hacer en sus actuaciones. De allí Fishman en 2005 (citado por Yarleque, 2018) sostiene que el liderazgo transformacional es la forma más adecuada para dirigir cualquier tipo de organización, y a nivel educativo es importante dado que las personas de hoy en día demandan atención individualizada, inspiración, recibir dirección, motivación, pero, sobre todo, comprensión y afecto por quienes los dirigen.

2.2.4.4 Liderazgo Distribuido

La significación de liderazgo distribuido es un concepto relativamente nuevo, este surge a finales de los años 90; para Gronn, Bass, y Jaques (citado por Ahumada, González, Pino y Maureira, 2017), este tiene para establecer un balance entre las posturas que consideraban el liderazgo como parte de la agencia del líder y la estructura de roles de un sistema u organización. Así, el liderazgo distribuido en referencia a los autores antes señalados, ha surgido para entender el crédito de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una

organización, “pues ellas se ven involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional; quién ejerce el liderazgo y las prácticas de este, son dos aspectos que han estado presentes en la mayoría de los estudios” (Ahumada, et al 2017 p,52).

Por otro lado, Bolden (2011) sostiene que el liderazgo compartido se asemeja a otras nociones, como liderazgo compartido, colaborativo, o democrático, lo que conduce a inferir que es una práctica colectiva. De allí que Robinson (2008) plantea dos aproximaciones en el modo de actuar del liderazgo distribuido: una cuyo énfasis está puesto en la distribución de funciones, y otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar una tarea.

En el contexto educativo, el liderazgo distribuido resulta importante dado a que permite abordar los desafíos que enfrentan los líderes actualmente. Es esencial para generar las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan y optimicen el contexto de las organizaciones educativas (Hopkins, Stringfield, Harris, Stol&Mackay, 2014).

El modelo de liderazgo distribuido en palabras de Contreras (2016) supone, más allá de una simple remodelación de tareas, “un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Murillo, 2006, p. 19). El directivo crea un clima de trabajo participativo, abierto, de cooperación, confianza y respeto mutuo. Así, el liderazgo se vuelve un fenómeno colectivo, “asumido por distintas personas según sus competencias y momentos” (Murillo, 2006, p.19).

La esencia del liderazgo distribuido va mucho más allá de la repartición o delegación de tareas, Contreras (2016). El rol de los directivos se redefine en torno a estos nuevos marcos, dejando funciones meramente administrativas en segundo plano. La dirección tiene como máxima prioridad las personas, no los papeles ni tareas”, y la escuela se convierte en “una verdadera organización de aprendizaje” (Murillo, 2006, p. 21).

En estudios realizados por Maureira, Garay y López, (2016) han concluido que, el desarrollo de liderazgos distribuido es percibido por docentes y directivos como uno de los que más impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, de este emerge una cultura escolar orientada hacia el trabajo colaborativo que impacta positivamente en el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Este trabajo colaborativo, no implica que el rol del director como líder desaparezca, por lo contrario, él como centro de la organización delega las funciones desde una perspectiva horizontal, destacando las potencialidades de los miembros de la institución. Sin embargo, Cayulef (2007) señala que, es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa que quien dirige se deslustra de sus funciones para asignárselas a los demás, es distribuido por que todos participan y el líder tiene la responsabilidad de coordinar todo el equipo de trabajo .

Por otro lado, Ban Al-Ani y Bligh, (2011) señala que no se trata de disminuir la importancia del director sino de aceptarla más bien desde su rol de impulsor y coordinador de la mejora e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues sin un activo apoyo y sustento de líderes en posiciones formales como los directores el liderazgo distribuido no surgirá ni se sostendrá en la escuela. Por tanto, desde el liderazgo distribuido no se niega la importancia del director, sino que se destaca su rol de agente de cambio dinamizador de una liberación del liderazgo para hacerlo distribuido y promotor del desarrollo del capital social sustentado en principios de verdad, confianza y colaboración (Hargreaves y Fullan, 2014).

La presencia de este tipo de liderazgo en las instituciones educativa invita a pensar en un nuevo papel de los directores, para Cayulef (2007) cambia la visión de la gerencia, dado que a partir de este tipo de liderazgo no toda la gestión recae sobre el líder, más bien todos los involucrados son corresponsables, es decir todos bajo la coordinación del líder suman esfuerzos para lograr los objetivos propuestos

De allí que la presencia del liderazgo distribuido señala la autora antes citada este permite desarrollar un modelo de dirección escolar para el cambio y las mejoras, la actualización e innovación escolar En virtud de esto, autores como (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005) sostiene que los

aspectos más importantes de destacar es que este modelo implica un cambio de cultura en la escuela, y se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta, es decir crear una sinergia de trabajo en equipo sin fines competitivos, en la que todos estén dispuestos a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido.

Este esquema de sinergia directivo - personal docente permite en palabras de Crawford, (2005) establecer metas, identificar lo urgente y necesario para resolverlos, además de generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración; con esta forma de liderar todos los miembros de la comunidad escolar pone a disposición sus habilidades para el logro de objetivos comunes.

Por otra parte, desde la mirada del liderazgo compartido el papel del profesorado, trasciende dado que el clima de confianza y apertura que se genera lo impulsa a empoderarse de su rol profesional, lo cual lo conduce a la superación del aislamiento y del individualismo, y sus talentos y habilidades se ponen al servicio de la comunidad, (Elmore 2000) es por ello que se plantea que las fronteras entre líderes y seguidores se disipan y dispersa en el colectivo.

2.2.4.5 Liderazgo Pedagógico

El liderazgo pedagógico es un tipo centrado en el currículo en el cual se aborda todo lo que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje. este tipo de liderazgo nace con base de la investigación sobre liderazgo en general y sobre la efectividad en el contexto educativo y a partir de ellas se ha probado la eficacia de estilos participativos, basados en principios sistémicos y de interacción dinámica (Contreras 2016).

Con base a esta premisa Bolívar, (2010) refiere que el liderazgo pedagógico, extiende sus acciones más allá de la dirigencia escolar, la influencia ejercida no se basa en el poder o autoridad formal, su base es liderar “para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (p. 14).

En virtud de ello el clima organizacional de la institución se convierte en un espacio que especialmente apoya el aprendizaje del estudiante y la formación continua del personal docente con el fin de mejorar la gestión educativa.

2.2.5 Liderazgo pedagógico: factor de logro en el aprendizaje

Por su parte, Medina (2014) establece, que el liderazgo pedagógico expresa una cualidad esencial de los docentes, en ese sentido lo definió como “la innovación continua de las instituciones educativas y la creación de una cultura de cambio para mejorar las organizaciones educativas” (p.3).

Por tanto, el liderazgo pedagógico de los directivos es la cualidad esencial para diseñar, organizar y mejorar el desempeño docente a través del adelanto conjunto de competencias pertinentes y oportunas para el trabajo pedagógico basado en conocimientos y experiencias orientadas al dominio de habilidades significativas de estos en los centros educativos.

En tal sentido, se define para efecto de esta investigación, el liderazgo pedagógico como el proceso por el cual el director influye sobre los aprendizajes de los estudiantes creando entornos de aprendizaje para los maestros, monitoreándolos constantemente, motivándolos y orientándolos sobre estrategias de mejora en su práctica pedagógica, de esta manera contribuirá a mejorar su desempeño y en consecuencia se elevará el rendimiento de los estudiantes. El liderazgo pedagógico se centrará en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje como muestra la Figura 12:

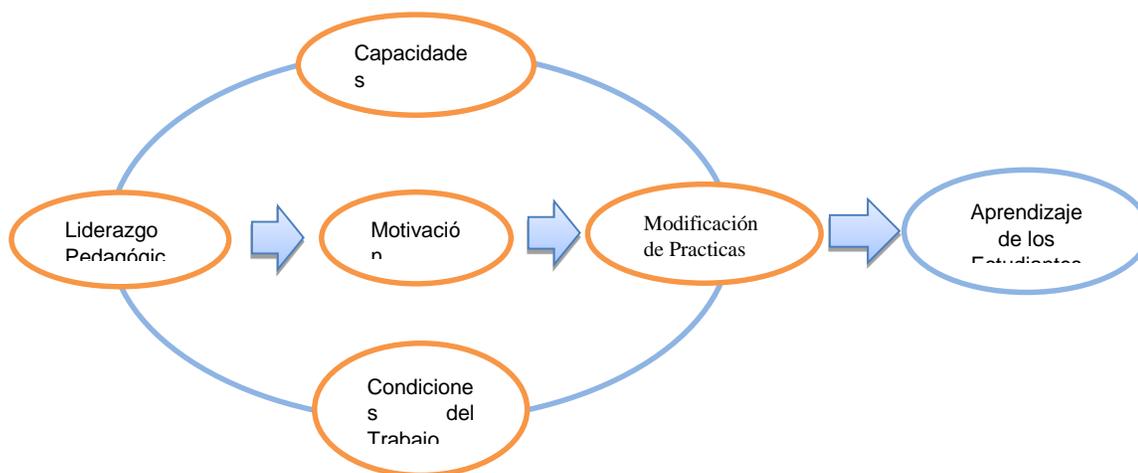


Figura 12. Proceso dentro del Liderazgo Pedagógico.. Fuente: Elaboración propia a partir de Medina (2014).

Queda claro entonces que el liderazgo pedagógico es, sobre todo, un liderazgo centrado en el aprendizaje. Este liderazgo es llevado por la pasión por el aprendizaje que hace que este concepto sea vital para los actores educativos, lo que implica una transferencia de conocimiento en lugar de una concepción de su actividad como constructor o creador de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el liderazgo de la escuela es muy complejo porque el sistema tiene una nueva propiedad que existe en un equipo docente dentro de un grupo o red de personas que comparten su experiencia y cuyo potencial docente se coloca bajo una misión.

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico en palabras de Gajardo y Ulloa (2016) tiene sus intenciones educativas puntuales, entre ellos establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009).

Ahora bien, es importante señalar que el liderazgo pedagógico se lleva a cabo desde dos vertientes una directa y la otra indirecta (Bendikson et al., 2012): el directo, se focaliza en la calidad la cual involucra la praxis docente y su desarrollo profesional, la enseñanza y la evaluación. Por otro lado, el liderazgo pedagógico indirecto, se centra en crear un ambiente óptimo para la enseñanza y aprendizaje,

garantizando que las decisiones de gestión ya sean de las políticas escolares, los mecanismos de asignación de recursos, entre otros apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como se observa en la Figura 13:

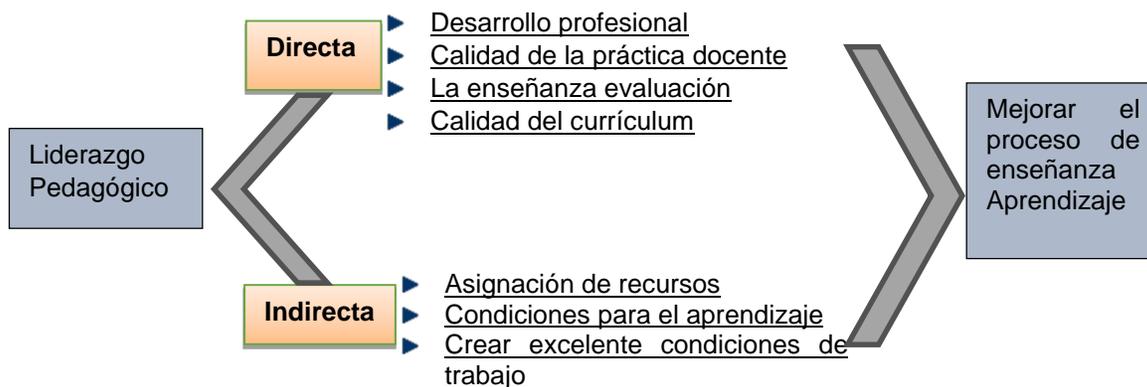


Figura 13. Foco de acción del liderazgo pedagógico. Fuente: Elaboración propia a partir de Bendikson et al. (2012).

Visto desde esta perspectiva, se parecía que liderazgo pedagógico es el segundo factor de influencia en los logros de aprendizaje después de la acción docente, en su haber hay un gran predominio en el logro de objetivos claros y puntuales para elevar la calidad educativa, y para ello vela por la formación continua del docente y la exista de un clima organizacional sano con excelentes condiciones de trabajo y fluidez para funcionamiento de la escuela (Argote, 2018).

Por su parte Horn y Marfán (2010) conceptualiza al liderazgo pedagógico con una visión desde la gerencia, en la que reseña que éste tiene como centro crear responsabilidad compartida; sin embargo, sobre él recae todo el compromiso de fomentar el trabajo con la intención de alcanzar las metas planificadas.

Esta misma percepción sobre el liderazgo pedagógico la tiene Leithwood y Riehl (2009) al señalar que este líder debe movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela, además debe fomentar el intelecto y el acompañamiento individual como dimensiones esenciales de su gestión. Grosso modo los líderes pedagógicos deben apoyar a todo el

personal con una postura que deje ver sus principios éticos además de demostrar respeto y consideración a toda la comunidad educativa.

Todos estos elementos de acuerdo a Leithwood y Riehl, (2009) están relacionados con la ética del líder pedagógico tienden a influir de forma positiva en el entusiasmo, optimismo y compromiso de los miembros de la comunidad educativa, cristalizándose en mejores rendimientos. En este sentido McColl-Kennedy y Anderson (2002) señalan que el “desarrollo de las personas, así como la capacidad directiva subyacente de influir positivamente en sus talentos, potenciales, competencias, motivaciones, patrones de pensamiento y actitudes, son dimensiones esenciales del liderazgo pedagógico y de la concepción moderna de escuela y desarrollo escolar”. (p 63)

De acuerdo con lo anterior referido Contreras (2016) hace énfasis que la gestión del liderazgo pedagógico está centralizada en la conducción de la institución educativa y en los procesos pedagógicos. De allí que su eje principal de acción es lograr y garantizar un aprendizaje de calidad en todos los estudiantes; todo ello con base a una cultura ética, participativa de innovación y mejora continua, de allí que él asume un compromiso con el desarrollo y el bienestar de toda la organización escolar, y para ellos el autor antes citado señala que ha de tener los siguientes rasgos:

1. Liderazgo y responsabilidad compartida.
2. Liderazgo concebido como un proceso dinámico y complejo, en el que se ejerce una influencia positiva en capacidades, motivaciones, patrones de pensamiento, talentos y actitudes, no basada en autoridad o posiciones formales de poder, sino en el ejemplo y el poder de persuasión.
3. El aprendizaje exitoso y el desarrollo positivo de los estudiantes como fin último.
4. Voluntad conjunta de acción y compromiso para con las metas y visiones de la institución educativa.
5. Cultura organizacional de aprendizaje, desarrollo y mejora.
6. Acompañamiento personalizado, apoyo, desarrollo, exigencia y fomento del profesorado.

7. Empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa.
8. Cultura de trabajo cooperativa y participativa, basada en valores éticos y pedagógicos.
9. Clima de trabajo abierto, tolerante, de optimismo, respeto, apoyo y confianza mutua.
10. Trato adecuado de variables emocionales y motivacionales en las dinámicas de trabajo.
11. Las personas y su desarrollo son siempre el centro de toda acción.
12. Los asuntos administrativos y las dimensiones estructurales están subordinados a los objetivos pedagógicos y las máximas educativas.
(Contreras (2016, p 23))

En virtud de estos rasgos Barber y Mourshed en 2008 (citado por Contreras 2016) señalan el objetivo del liderazgo pedagógico bajo estas líneas de acción se basa en la optimización del aprendizaje escolar, y la escuela como institución este en permanente cambio y mejoras, todo ello con el fin de lograr el aprendizaje exitoso y el desarrollo óptimo de los estudiantes y los demás miembros de la institución.

De allí que, aunque las tareas, y el trabajo administrativo no es lo principal de la gestión del líder pedagógico, Rodríguez (2011) hace énfasis en que el quehacer educativo del líder debe centrarse en: “formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos de la institución, al igual con los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación”(p,28) por otro lado debe “Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje (p,35).

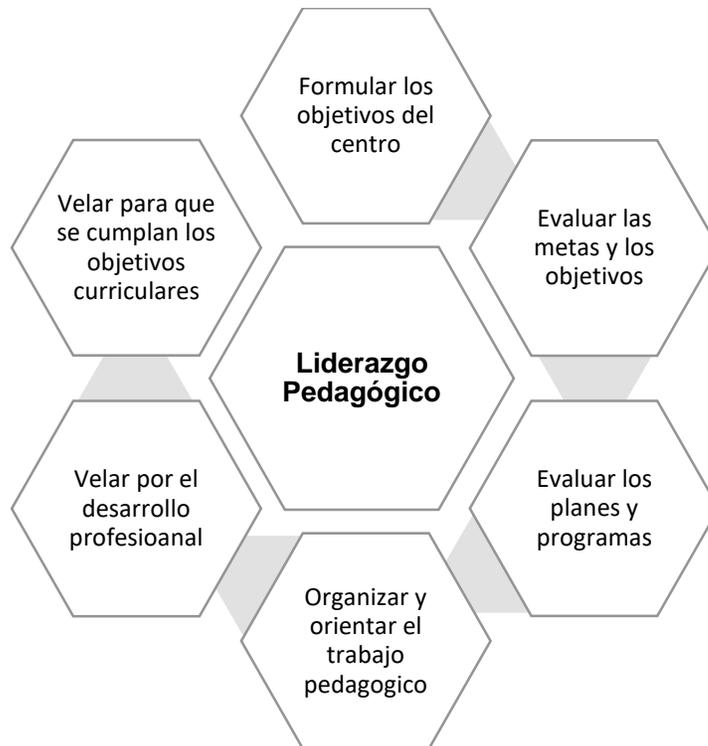


Figura 14. Gestión del líder pedagógico. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2011).

Con base en lo señalado se infiere que en el liderazgo pedagógico el proceso de acción está intrínsecamente ligado al desarrollo curricular y por tanto con la calidad de la enseñanza, sin obviar en ningún momento el desarrollo y actualización del profesional del docente como garantía en la calidad educativa. Esa forma de actuar del líder pedagógico lo ubica dentro de la categoría de gestión eficaz, la cual para Mineduc (citado por Rodríguez 2011) está se pone de manifiesto en su accionar en congruencia con su forma de pensar. A continuación, se presentan esas acciones:

1. Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
2. Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
3. Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
4. Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).

5. Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).
 6. Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio.
 7. Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).
 8. Más técnicos. Menor experticia, dominio técnico.
 9. Más optimistas.
 10. Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.
- Mineduc (citado por Rodríguez 2011)

Las características anteriormente expuestas, están dentro la concepción de un liderazgo eficaz, propias de las escuelas eficaces, las cuales de acuerdo a Murillo (2003) se caracterizan porque “promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p, 237).

Dentro de este mismo orden de ideas, (Balzán, 2008) señala que la responsabilidad del líder pedagógico está enmarcada sobre la base de tres principales dimensiones, tal como se muestran en la Figura 15:

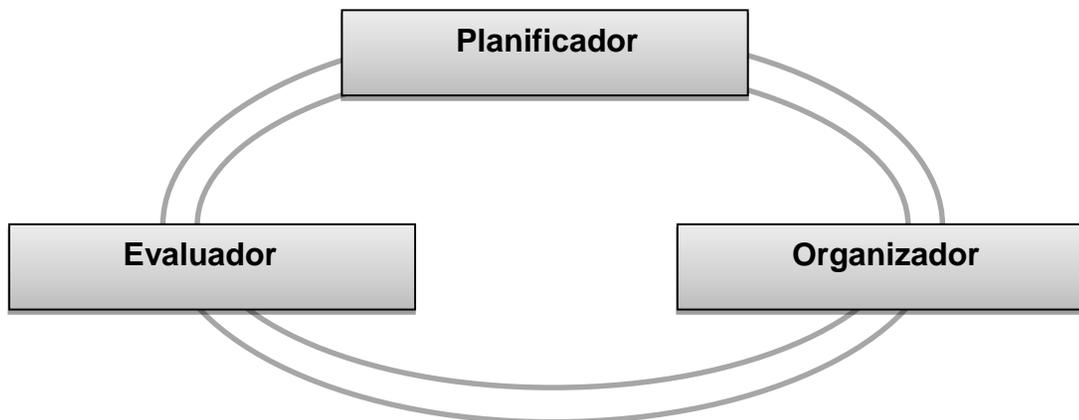


Figura 15. Dimensiones de la tarea del líder pedagógico. Fuente: Elaboración propia a partir de Balzán (2008).

Planificador: Una institución educativa no puede ofrecer un servicio de calidad si no cuenta con proceso de planificación, un directivo por tanto debe considerar a esta como la fundamental de sus funciones, porque es el origen de las demás. Durante la planificación cada organización debe determinar, tiempos, estrategias, recursos, caminos, responsables, involucrados, alianzas y principalmente los objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo. (Balzán, 2008).

Es el proceso que realiza la autoridad institucional, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos (Chiavenato, 2000). Este proceso de planificación conduce o mantiene al supervisor actualizado en cuanto a los hechos que se suscitan a su alrededor, y saber con anticipación cómo abordarlos (Rodríguez, 2011).

Organizador: Los directivos de las instituciones educativas tienen que dar cuenta de un sin número de atribuciones, productos que solo se podrán desarrollar si dentro de su perfil cuenta con la capacidad de organización. Para esto debe tener la capacidad de gestionar las capacidades y conocimientos de todos los miembros de la comunidad educativa y los recursos materiales y físicos, así como los que se encuentran en su localidad. No basta con tener planificadas las acciones si estas no se encuentran organizadas a profundidad, por otra parte, esto impide que la institución no pueda enfrentar riesgos que en todo proceso educativo se puede presentar.

Se plantea que la organización emprenda actividades por dimensiones de los estándares de gestión escolar planteadas en la normativa ecuatoriana, las funciones de cada perfil de colaboradores, áreas pedagógicas y administrativas, equipos, y, por otro lado, asignar tareas para luego medir los resultados y niveles de responsabilidades (López, 2003). Asimismo, una organización educativa organizada es un ejemplo para el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, esto da seguridad a la comunidad educativa y permite una educación de calidad. Esta función está relacionada con la acción de acompañamiento pedagógico que el supervisor y el director deberían cumplir, no solo porque es un deber, sino por la ética profesional de los mismos (Rodríguez (2011).

Evaluador: Una debilidad en el sector educativo ecuatoriano es la falta de bases de datos, mediciones de impacto, indicadores de calidad y esto se debe a la falta de procesos de evaluación permanentes, evaluaciones enmarcadas en el seguimiento, acompañamiento y control de todo lo que se implementa; en el núcleo de la educación, que son las instituciones educativas, se refleja esta debilidad, un directivo que busque una gestión de calidad debe evaluar lo planificado y dar cuenta de los resultados a toda la comunidad educativa, esto es verificar si el plan educativo se ha ejecutado conforme a lo planeado.

La capacidad evaluadora de un directivo le permitirá proponer modificaciones oportunas del camino a seguir con argumentos claros, sobre la base de los resultados obtenidos y valorar y reconocer los logros alcanzados o que hayan superado las expectativas, haciendo que la comunidad educativa se encuentre en un proceso de constante aprendizaje y actualización.

Con la evaluación de seguimiento, acompañamiento y control se “logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes” (Requeijo, citado por Finol, 2004).

2.2.6 Liderazgo pedagógico para la calidad educativa

En referencia a la calidad educativa, Campos (2008) considera que esto es parte de dos principios: el primero considera que el desarrollo cognitivo para el alumno es el objetivo más importante de todo el sistema educativo y el segundo se refiere al papel que desempeña la educación en la promoción de actitudes y valores relacionados con el buen comportamiento de los ciudadanos, el desarrollo emocional y creativo para el alumno y la relevancia de lo que se enseña en su vida diaria. Lo que sería igual a una educación de calidad, cuyo propósito sería mejorar la calidad de vida de los estudiantes y así promover el desarrollo de nuestra sociedad.

Del mismo modo, sería importante tener en cuenta la efectividad de la educación, lo que permite crear un puente entre la calidad y la cantidad de la educación, pero en muchos casos la eficacia de la educación se expresa en términos cuantitativos, que son nociones superficiales de la educación y, por lo tanto, es necesario caracterizar un modelo de calidad para la educación. Aguerro (2006) refiere que la calidad de la educación es "Compleja e integral: En primer lugar, la potencia del concepto de calidad es que se trata de un concepto integral, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo." (p.3)

Según Fortea y Lapeña (2004, p.184) La calidad educativa, debe ser proactiva, en el sentido de la iniciativa personal, como una disposición a actuar proactivamente por el que las personas son capaces de realizar acciones anticipándose a los eventos potencialmente estresantes. Desde este punto de vista, se deben diseñar acciones con la intención de prever o modificar estos eventos antes de que ocurran. El concepto de proactividad para la acción de la calidad educativa, se debe realizar a partir de la aplicación de las condiciones más relevantes de esta definición, enfatizando el carácter intencional y voluntario de la actividad, así como la condición de anticipación, cambio y mejora de situaciones o ambientes sociales.

Asimismo, la optimización como característica de una educación de calidad, según Álvarez (2004) esta se da "mediante la utilización de recursos que contribuyan a renovar la relación entre sus componentes o reformular resultados de los procesos del centro" (p8). La calidad hace referencia en hacer los procesos más eficientes y esto conduce a la mejora de los procesos para obtener los resultados deseados. En el mismo orden, Domínguez (2005) refiere la siguiente frase: "una educación democrática para una sociedad democrática" y la "gestión democrática para una educación de calidad para todos" (p.1), para lo cual las leyes educativas deben promover y garantizar las condiciones necesarias para que los centros educativos puedan configurarse, en un tiempo razonable, como comunidades democráticas de convivencia y de aprendizaje, caracterizadas por el diálogo permanente entre todos los miembros de la institución escolar.

En este sentido, el desarrollo de la institución educativa de calidad y el liderazgo educativo están estrechamente relacionados, con las disposiciones o planes y la cooperación entre el director, el maestro y la comunidad educativa, es fundamental. Los directores son los primeros responsables de influir, lograr y provocar estos cambios, profundizar las prácticas y obtener un aprendizaje de calidad para la organización. Estos elementos son fundamentales, en el proceso de aprendizaje de calidad. El líder no solo debe pensar en los estudiantes, sino también en una organización, donde involucre a los maestros que enseñan con interés común, en beneficio del estudiante, la comunidad escolar, la comunidad extraescolar y por ende en la sociedad en general.

Para Arias y Cantón (2007), no existe factor más determinante en una organización que los que poseen los líderes eficaces; debido a que “el director es ese principal factor, el cual es determinante, en la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre calidad y eficacia” (p. 231). Por su parte, Gento, Palomares, García y Gonzales (2012) sostienen que dentro de una institución educativa

el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico o educativo, aunque las peculiaridades generalmente aplicables a cualquier tipo de liderazgo y adaptables al que se ejerce dentro de una institución educativa, la principal preocupación del liderazgo educativo ha de ser la promoción de la potencialidad o competencias de todos los miembros de la institución, orientadas a lograr una educación de calidad (p.10).

El liderazgo educativo, obedece a la capacitación de un actor profesional para promover un aprendizaje de calidad y motivar a los estudiantes y maestros para lograr objetivos institucionales, competencias o estándares educativos. Tiene un rol fundamental, el cual consiste en instruir y educar a cada miembro del equipo, en resumen, el que asume un liderazgo educativo, realiza un compromiso social. La institución educativa actualmente desempeña un papel cada vez más importante como soporte y fuerza motriz para el desarrollo de una sociedad. La necesidad de

aumentar la calidad del proceso de capacitación conduce a la certeza de la necesidad de cambios en los procesos de gestión y de organización, de la capacitación y el desempeño de los directores que son socialmente responsables con su liderazgo.

El director es una parte importante de la organización y el desarrollo de una institución educativa. El éxito en el cumplimiento de los objetivos institucionales depende en gran medida de su capacidad para diseñar, dirigir y movilizar a la comunidad educativa hacia metas y objetivos que mejor se adapten a dicha organización. Además, el uso del potencial de cada maestro y equipo docente en general, están fuertemente condicionados por la capacidad del director para estimularlos a establecer objetivos cada vez más ambiciosos.

2.3 Gestión escolar

Antes de definir la gestión escolar es importante adentrarse en la génesis de los que se entiende por gestión, en líneas generales este término tiene que ver con llevar a cabo un plan, resolver un problema, teniendo en cuenta objetivos claros, previendo recursos, determinar el tiempo, todo ello con el propósito de que sea concluido.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO (2000) señala que la gestión se relaciona, en la literatura especializada, con “management” y este es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como "dirección" ,"organización", "gerencia", otros.

La IIPPE- UNESCO (2000), señala que la “gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación” (s/n). Así, se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las

prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Para Escalante *et al.* (2009) la gestión se caracteriza por una visión generalizada de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o alcanzar un fin determinado. Se define como el “conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (p 42).

Por su parte Mintzberg y Stoner (1995) asumen el término gestión como la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado. El concepto gestión tiene al menos tres grandes campos de significado y aplicación según Mintzberg y Stoner (1995), los cuales se observan en la Figura 16:



Figura 16. La gestión y sus campos de significado. Fuente: Elaboración propia a partir de Mintzberg y Stoner (1995).

1. La acción, tiene que, con el hacer diligente, es una forma de proceder para conseguir un objetivo o fin determinado por personas.
2. La investigación, donde la gestión trata del proceso formal y sistemático para producir conocimiento sobre los fenómenos observables en el campo de la acción, sea para describir, comprender o explicar tales fenómenos.
3. La innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla, es decir, para enriquecer la acción y hacerla eficiente.

En este sentido, desde el contexto de la educación se define a la gestión educativa en palabras de Escalante *et al.* (2009) como un “conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales” (p 2). “Es de saber que la gestión educativa es una nueva disciplina que busca vincular el proceso administrativo con los de la organización, a través de liderazgos múltiples con el fin de lograr la misión educativa” (Álvarez, 2011, p. 4).

De allí que la gestión educativa se entiende como todas aquellas acciones desarrolladas por los gestores dirigen espacios amplios organizacionales. “Es un saber de síntesis capaz de unir conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático” (Escalante *et al.*, 2009, p 15).

Es importante mencionar que, al hablar de gestión educativa, no es hacer mención a la administración escolar o a la planificación, es una forma de comprender y conducir la acción educativa. De allí que García *et al* (2018) señala que la gestión articula procesos teóricos y prácticos para ayudar el mejoramiento continuo de la calidad, equidad y pertinencia de la educación, “mientras que la administración es una parte del todo, que tiene que ver con el manejo y uso de los recursos” (p 22).

El asumir en la educación este nuevo concepto, invita a rediseñar la organización escolar, la IPE-UNESCO (2010) señala que la tarea fundamental es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo

genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica.

Para ello es necesario una profunda transformación de la forma de trabajo en educación. Los procesos de cambio en la que estamos inmersos nos impone transitar desde un presente modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca sólo un deseo: la gestión educativa estratégica. Desde esta perspectiva es de suma importancia tener claro y saber diferenciar los procesos administrativos escolares de lo que implica la gestión educativa. Algunas dimensiones que diferencian ambos procesos se muestran en la tabla 3:

Tabla 3

Diferencias entre Administración Educativa y Gestión Educativa

Administración Educativa	Gestión Educativa
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y Esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Nota: Elaboración propia a partir de IIPE-UNESCO (2012).

Con base a lo referido García *et al.* (2018) infiere que es necesario que exista un buen esquema administrativo para que se dé una excelente gestión, es decir, que una buena administración es eje fundamental para una gestión de calidad. De allí que La administración se convierte en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

Si bien es cierto la gestión educativa como tal es una forma relativamente nueva de ocuparse del hecho educativo en su integralidad; más esta forma actual de vivenciarla ha tenido un proceso de evolución en el tiempo y en el espacio, que le ha permitido ir adaptándose a las exigencias del contexto educativo actual, en este sentido Casassus (2000) hace una presentación de las experiencias de gestión educativa y como estas han evolucionado y transformándose para dar respuestas al contexto actual; es una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional.

Estos modelos que presenta el autor citado son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada nuevo modelo, aporta y da respuesta para suplir las limitaciones del modelo anterior. “Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental” (Casassus, 2000,p. 7). Los modelos pueden se pueden observar en la tabla 4:

Tabla 4

Evolución de los modelos de gestión

Modelo	Años	Definición	Aportes
Normativo	1950 1960	Este modelo se caracteriza por utilizar técnicas de proyección y programación a mediano plazo, se orienta a los resultados cuantitativos del sistema, para ampliar la cobertura y destinar más recursos económicos	Introducir la racionalidad para alcanzar el futuro desde las acciones del presente
Prospectivo	1970	Este modelo se fundamenta en la construcción de escenarios para llegar al futuro, dado que aquí se considera previsible y múltiple e incierto, por ello se desarrolla una planificación con visión prospectiva que genera reformas profundas y masivas	Se emplean estrategias como la micro planeación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de recursos
Estratégico	1980	Este modelo consiste en la capacidad de optimizar y articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros); adopta una forma de hacer visible la organización a través de una identidad institucional (análisis de	Permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante; y se reconocen las identidades organizacionales. La

		tipo FODA: misión, visión, fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas), Este modelo conduce a redefinir la unidad de gestión educativa; el objeto de la gestión deja de ser el sistema en su conjunto; se divide en unidades más pequeñas que se caracterizan por tener la competencia de determinar objetivos propios, y a los cuales se pueden asignar recursos. Este modelo reconoce el antagonismo de los intereses de los actores en la sociedad y el tema de la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional	visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva La descentralización educativa
Estratégico	1980		
Situacional	1990		
Calidad Total	1990	Este modelo da la pauta para la visión de la calidad al interior de la organización. Las características de este modelo son: la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua, a la reducción de los márgenes de error y el establecimiento de los compromisos de calidad.	Generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación; analiza y examina los procesos y a los que intervienen para orientar las políticas educativas, y se concentra en los resultados
Regenerada	Final 1990	Este modelo considera el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global; implica optimizar los procesos existentes; es una reconceptualización fundacional y rediseño radical, con el propósito de lograr mejoras educativas.	Mayor valoración del capital humana, se toman más en cuenta las características del contexto para la acción
Comunicacional	2000	Este modelo nace por las exigencias de la sociedad de la comunicación y la información la gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas	Introduce los procesos de comunicación a través de la tecnología

Nota: Elaboración propia a partir de Casassus (2000).

Se puede apreciar en el cuadro que cada modelo generado muestra una trayectoria evolutiva, que nace de una valoración con el propósito de apuntar hacia la calidad educativa; si bien es cierto y así lo reseña Casassus (2000) “el modelo

normativo parte de una situación abstracta y determinista, para luego pasar por distintas etapas de concreción y flexibilización” (p.37), en esta evolución se tiene todo el sistema en su conjunto, para luego desagregarlo en sus distintos niveles administrativos, este proceso culmina con las personas que constituyen la organización, todo ello enmarcado en una serie de situaciones flexibles, cambiantes e indeterminadas, que constituyen contextos de desequilibrio, frente a las cuales es necesario hacer ajustes constantes mediante la innovación, para “mejorar la gestión educativa; en este sentido, emergen con fuerza las competencias de análisis contextuales que le son propias a las perspectivas estratégica, de calidad total y de reingeniería” (p.38).

Con base a lo anteriormente señalado, la IPE- UNESCO (2012) establece que la gestión tiene que ver con gobernabilidad y esta a su vez con los nuevos balances e integraciones, allí entra lo técnico y lo político en la educación: “sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión” (p.17). Asimismo señala que la gestión educativa con la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa.

Supone, además, centrarse en la complejidad de los entornos escolares , y revisar a profundidad sus postulados y principios como organización educativa, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno. Dentro de este mismo marco:

La gestión, articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos.(IPE- UNESCO, 2012, p.20).

Finalmente, hablar de gestión educativa es hacer referencia a conceptos como fortalecimiento, integración y la retroalimentación del sistema. Asimismo, La gestión educativa integra variables que correlaciona la multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, los procesos gerenciales y sociales; la práctica de aula. Entre los aspectos técnicos concierne la inspección, la evaluación entre otros.

2.3.1. Clasificación de la Gestión Educativa

La gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: “gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica”, (Escalante et al 2009, p 65) las cuales se representan en la Figura 17:

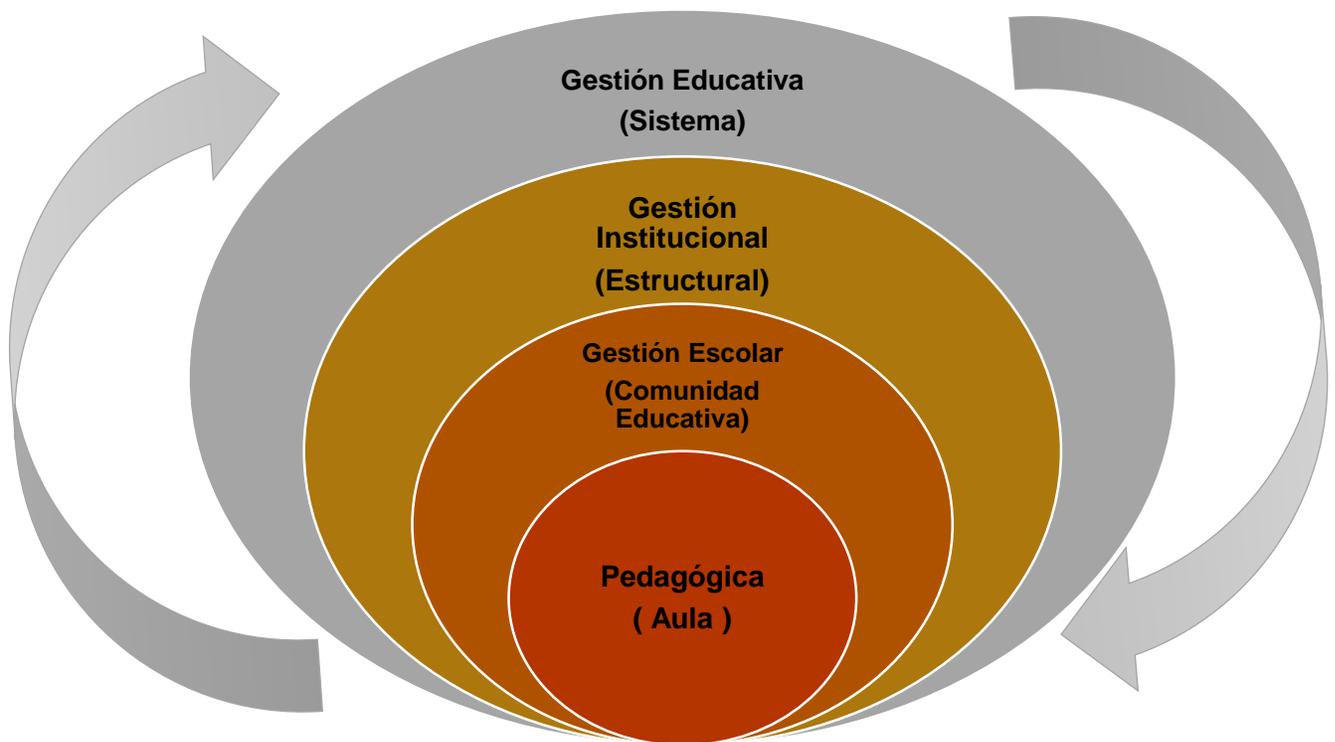


Figura 17. Gestión educativa y sus niveles de concreción. Tomado de Escalante et al. (2009).

2.3.1.1 Gestión institucional

Ésta se basa en la manera en que cada organización entiende lo establecido en las políticas educativas; Escalante et al. (2010) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (2001) señalan que la “gestión institucional es un proceso que ayuda a la conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí,” (PEC, 200, p,58) Dicha acción educativa se vincula con las formas de gobierno y de dirección, con el resguardo y la puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educativo hacia la calidad. En este marco, el hacer se relaciona con evaluar al sistema, sus políticas, su organización y su rumbo, para rediseñarlo y reorientarlo al cumplimiento cabal de su misión institucional.

De acuerdo con Cassasus (2000), Por la complejidad de la gestión educativa es un reto para la administración de la dirección educativa, estructuras estatales y federales lograrla, sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacer presentes en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

2.3.1.2 Gestión Escolar

La gestión escolar, es el conjunto de procesos que suceden al interior de la escuela. De acuerdo con Loera (2003), tiene que ver con las acciones realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y estudiantes), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación (p,35). Para Corredor (2000) La gestión escolar constituye un reto cuando se trata de determinar el rendimiento educativo en el cual

se reconoce la decisiva influencia de una apropiada dirección y evaluación para concretar el éxito escolar.

Por su parte, UNICEF (2004), la gestión escolar como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (Pozner 1995, p. 22). Esta se relaciona con la existencia de un liderazgo con propósito que genere una visión, objetivos y metas compartidas. Una gestión efectiva es aquella que se centra en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, involucrando a los docentes en las orientaciones y planificaciones curriculares. Por otra parte, una buena gestión es capaz de generar un clima positivo, un ambiente agradable, con normas claras para generar un aprendizaje favorable al (UNICEF 2004).

En este mismo orden de ideas Jiménez (2016) señala que una buena gestión escolar, está dada en gran parte por la definición de objetivos claros por parte de la dirección educativa. No se trata, sin embargo, de definir cualquier tipo de objetivos, sino de poner el foco en lo pedagógico. La gestión escolar es un proceso que busca fortalecer el funcionamiento adecuado de las escuelas, mediante la autonomía institucional.

Para que la gestión escolar sea exitosa, todos los involucrados en las instituciones educativas (docentes, administrativos, padres de familia y alumnos) deben trabajar en conjunto y tener presente lo siguiente:

1. Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.
2. Definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de los recursos.
3. Definir acciones para extraer ventajas a futuro; se consideran tanto las oportunidades y amenazas del medio en el que está inserta la escuela, como los logros y problemas de la misma organización.
4. Comprometer a todos los actores institucionales.

Con base a lo referido, la gestión escolar corresponde al “conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela

para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995, p. 70).

Por otro lado, Namó de Mello, (1998) señala que la gestión escolar es “una gestión pedagógica cuya esencia es la generación de aprendizajes” (p. 26), esto permite lograr una calidad educativa; por su parte Alvaríño et al. (2000) señala que el éxito de una escuela está supeditada a una excelente gestión escolar.

En este mismo orden de idea Paredes et al (2016) señalan que la gestión escolar implica una mirada sistémica y global de la escuela que hace referencia a la interacción de diversos aspectos o elementos internos (las personas que son los elementos de la organización como estudiantes , docentes, directivos, personal administrativo y de mantenimiento) así como externos (lo constituido por todo lo exterior a la organización, padres y madres de familia, la comunidad local, organizaciones sociales, la economía que entorna a las escuelas, el sistema legal, el cultural o el político) presentes en la vida cotidiana de la escuela. Se incluye lo que hacen, cómo lo hacen, las relaciones entre sí, que se enmarcan “en un contexto cultural que le da sentido a la acción y contiene normas, reglas, principios y todo esto para generar ambientes y condiciones de aprendizaje de los estudiantes” (UNESCO 2011, p. 32), tal y como se muestra en la Figura 18:

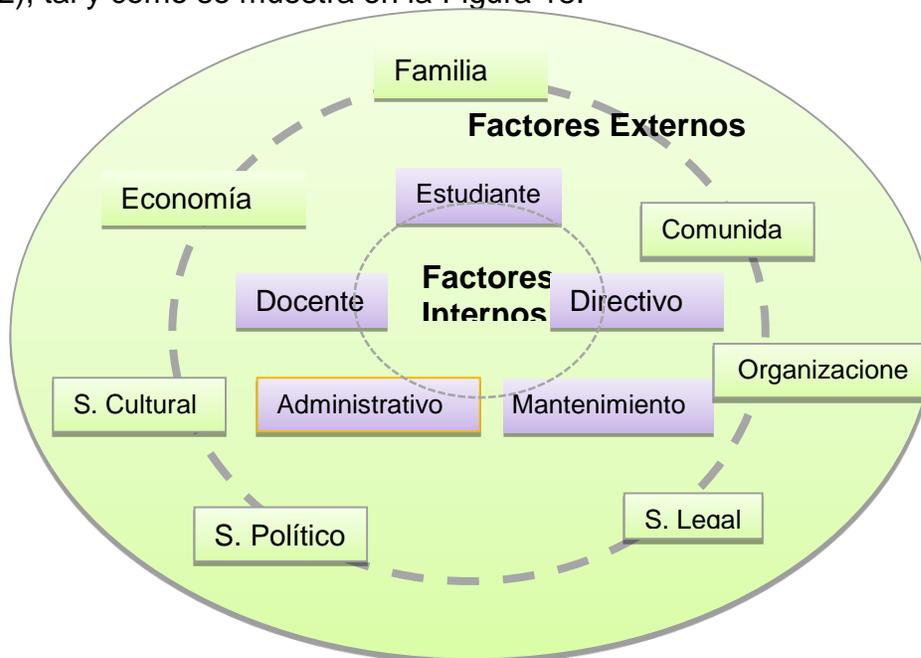


Figura 18. Sistema Global de la composición escolar. Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2011).

Tales elementos se articulan de manera dinámica generando diferentes acciones que se integran con base en rasgos específicos. De manera que se pueden identificar “acciones de índole pedagógica, administrativa, institucional y comunitaria [que conforman dimensiones que serán...desde el punto de vista analítico, herramientas necesarias para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la institución educativa” (UNESCO, 2011, pp.32-33).

2.3.2 Dimensiones de la gestión escolar

Las dimensiones que conforman a la gestión escolar, presentan diversas denominaciones de acuerdo al autor que lo aborde, sin embargo, las más representativas son: la dimensión pedagógico-curricular, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativa y la dimensión organizacional (Frigerio et al.,1992), tal y como se observa en la Figura 19:

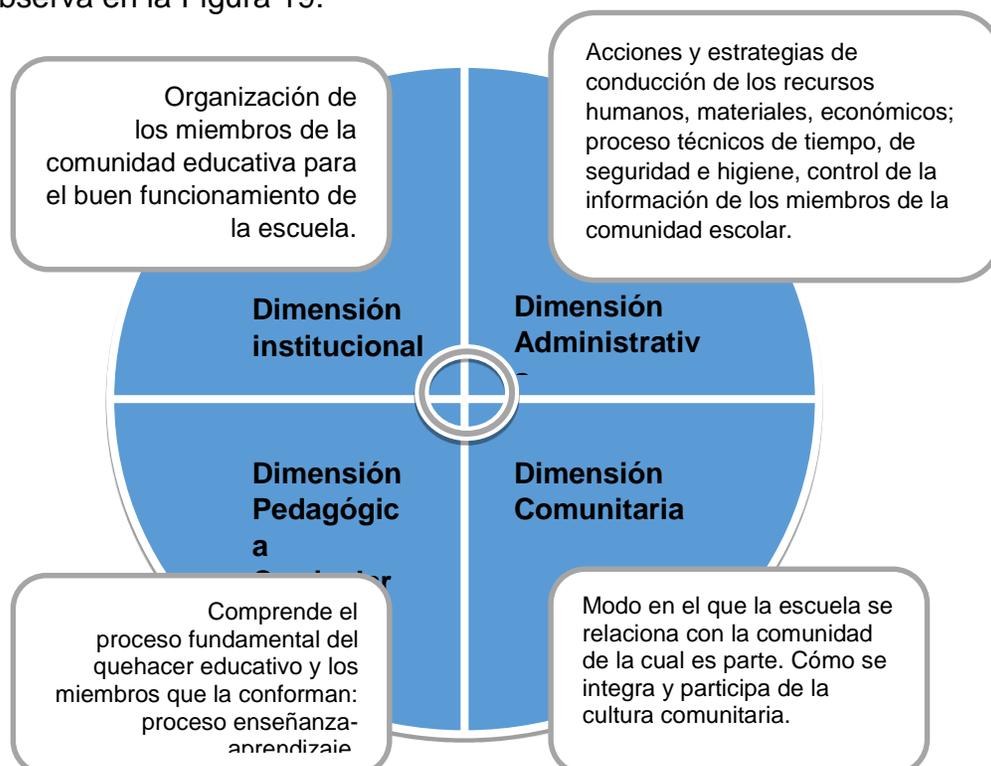


Figura 19. Dimensiones de la Gestión Escolar. Fuente: Elaboración propia a partir de Frigerio et al (1992).

La dimensión institucional: está conformada por las siguientes funciones las cuales forman parte de los roles que debe asumir el director de la institución: (a) la toma de decisiones (b) la delegación de tareas (c) la conducción de equipos de trabajo (d) la conducción de la negociación (e) la supervisión.

Las decisiones de gestión, constituyen el modo de concretar, en la acción, sin perder la visión de unidad del proyecto. La delegación de tarea puede convertirse en una situación de aprendizaje, a partir de esta se puede mejorar la calidad del trabajo, porque incrementa la capacidad de todo el personal implicado. Para quien delega, significa precisar tareas y funciones a delegar, elaborar las consignas claras y efectuar un proceso de seguimiento y control; para el delegado, supone un enriquecimiento de sus posibilidades de desarrollo y proporciona mejores niveles de satisfacción personal. Frigerio et al (1992).

La conducción de equipos de trabajo, es una de las tareas interesantes de la que es responsable el equipo directivo, aunque implica cierto esfuerzo en el inicio, produce impacto favorable en la tarea institucional implica modificar la situación, transformando el estilo competitivo en uno cooperativo. Por su parte la función de la supervisión está determinada dos aspectos íntimamente relacionados entre sí: la evaluación, por un lado, y el asesoramiento o ayuda profesional, por el otro. La evaluación se reduce a un control, pero también induce a detectar fortalezas debilidades para la toma de decisiones de manera objetiva; el otro aspecto, el asesoramiento profesional, se sustenta en los datos provistos por la evaluación, de allí que el asesoramiento es un medio o recurso para mejorar el desempeño de los docentes al tiempo que puede constituirse en un mecanismo de motivación hacia la tarea.

La dimensión pedagógica curricular: Esta dimensión está relacionada de acuerdo a las autoras Frigerio et al (1992) con la práctica pedagógicas y esta a su vez con la transposición didáctica entendida por el “proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y este en conocimiento enseñado” (p.70). Desde esta perspectiva Rodríguez (2015) expresa que las instituciones educativas deben

fundamentar su práctica pedagógica en las propuestas curriculares diseñadas por los entes educativos encargados de reglamentar esta área.

De acuerdo a la UNESCO (2011) esta dimensión se refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la enseñanza-aprendizaje además de diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en la planificación curricular institucional (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos. La dimensión pedagógica curricular comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos, las estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente, entre otros aspectos.

De allí que es necesario el directivo, dentro de su gestión tenga presente la evaluación constante de la praxis pedagógica del docente, no para ser cuestionada sino más bien para estimular la investigación y la búsqueda de nuevas alternativas estratégicas en pro de elevar el interés y motivación en los estudiantes, para que el aprendizaje sea efectivo; pues son los docentes los responsables directos de crear las condiciones propicias para desarrollar las capacidades y el interés en sus estudiantes.

La dimensión administrativa: Las funciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación de los recursos humanos, materiales, económicos y del tiempo para garantizar el correcto logro de los objetivos, por lo cual el personal directivo, responsable de gestionar el trabajo escolar, debe favorecer la construcción de una visión colectiva, es decir una visión compartida sobre lo que se desea alcanzar y los medios para lograrlo (Rodríguez, 2015).

Según Hernández y Sánchez (2003), el director en materia administrativa debe cumplir lo siguiente:

Registrar y controlar los bienes inmuebles que tenga o adquiera en la escuela, prever los recursos materiales y financieros de la escuela, mantener la infraestructura escolar, elaborar con el apoyo de los docentes el programa

anual de trabajo basándose en las necesidades detectadas dentro de la escuela, revisar que el personal docente tenga al corriente el registro de avance programático para evaluar cuál ha sido el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, tramitar los permisos correspondientes para realizar visitas extraescolares, mantener actualizada la documentación de los alumnos, organizar y dirigir los procesos de inscripción, mantener actualizada la planilla del personal docente. (p. 28).

Lo anterior referido coincide con la UNESCO (2011) al señalar que en esta dimensión se incluyen acciones y estrategias de conducción de los recursos humanos, materiales, económicos, procesos técnicos, de tiempo, de seguridad e higiene, y control de la información relacionada a todos los miembros de la institución educativa; como también, el cumplimiento de la normatividad y la supervisión de las funciones, con el único propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta dimensión busca en todo momento conciliar los intereses individuales con los institucionales, de tal manera que se facilite la toma de decisiones que conlleve a acciones concretas para lograr los objetivos institucionales. Algunas acciones concretas serán la administración del personal, desde el punto de vista laboral, asignación de funciones y evaluación de su desempeño; el mantenimiento y conservación de los bienes muebles e inmuebles; organización de la información y aspectos documentarios de la institución; elaboración de presupuestos y todo el manejo contable-financiero.

La dimensión comunitaria: Esta dimensión también es conocida como participación social, y se refiere a la inserción social de la escuela, a su apertura a los diferentes grupos o entes que hay en la comunidad, a la participación de estos en la vida de la institución, en fin a la intervención activa de la escuela en el quehacer comunitario.

Según Hernández y Sánchez (2003), dentro de la dimensión de participación social:

El personal directivo debe “informar a los padres y representantes el funcionamiento de la escuela, definir la participación de los mismos en las diferentes actividades, abrir espacios de comunicación, fomentar la participación de la comunidad en el mantenimiento de las instalaciones, participar y apoyar en las actividades escolares y extraescolares, propiciar el apoyo al aprendizaje en el hogar, atender las diferentes demandas de la comunidad en torno a lo educativo. (p. 36)

Por su parte la UNESCO (2011) señala que esta dimensión hace referencia al modo en el que la institución se relaciona con la comunidad de la cual es parte, conociendo y comprendiendo sus condiciones, necesidades y demandas. Asimismo, cómo se integra y participa de la cultura comunitaria. También alude a las relaciones de la institución educativa con el entorno social e interinstitucional, considerando a los padres de familia y organizaciones de la comunidad, municipales, estatales, organizaciones civiles, eclesiales, etc. La participación de los mismos, debe responder a un objetivo que facilite establecer alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Para concretar en la Figura 20 podemos observar que cada una de estas dimensiones se concreta en procedimientos, medios e instrumentos que se manejan en el diario vivir de la institución y que le dan una dinámica específica, propia de cada realidad.



Figura 20. Procedimientos, medios e instrumentos de las dimensiones de la gestión escolar. Fuente: Elaboración propia a partir de Frigerio et al (1992).

2.3.4 Principios de la Gestión Escolar

Los principios de la gestión educativa junto como los de calidad son elementos transversales para el desarrollo y el ejercicio de los componentes de los modelos de gestión educativa, es decir, la base del liderazgo, del trabajo colaborativo, de la participación social, del diseño de la planeación y la realización de la evaluación, son principios que rigen la forma como los docentes se relacionan y ejercen en la práctica los componentes. Sin embargo, todos ellos son integrados en tres grandes valores así lo refiere Escalante et al (2010) en el programa gestión de escuelas de calidad:

Principio de autonomía responsable: Dentro de gestión educativa y de todo el proceso educativo, la formación del estudiante el factor fundamental, pro para ello deben existir políticas educativas sustentadas y argumentadas con base al contexto inmediato y las vivencias sociales. De allí que la autonomía en palabras de Bolívar

(2009) se enmarca en un proceso de reconfiguración de los modos de regulación de las políticas educativas. Pero a su vez señala el autor que:

La autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de las escuelas. (p.38).

De acuerdo lo señalado el principio de autonomía, implica la toma de decisiones centrada en los estudiantes, pero a su vez brinda un criterio de identidad institucional, entonces se estaría siendo coherente y congruentes con reconocer a la escuela y al estudiante en el centro de toda iniciativa y ampliar el margen de decisión para que suceda lo anterior (Escalante et al., 2010).

Con base en esos criterios se pretende que los centros educativos tengan autonomía para operar e innovar en el diseño y ejecución de planes y proyectos; Esto conlleva que la gestión educativa no sólo promueva, “sino que favorezca y apoye a la escuela para que no sólo tome decisiones, sino que lo haga con responsabilidad en función del aprendizaje y el logro educativo de sus estudiantes” (Escalante et al., 2010, p13).

Principio de corresponsabilidad: Este principio de la gestión educativa alude al hecho de poner en práctica un trabajo colaborativo y un liderazgo compartido, y esto supone que cada uno de los integrantes del colectivo asuma la responsabilidad que les corresponda a partir de la visión escolar establecida.

Visto de forma se crea una diferencia significativa en la gestión educativa, es una cualidad que distingue a una escuela vanguardista, de aquella anclada a viejos modelos de seguir instrucciones. Por otro lado, con este principio se rompe con las formas tradicionales de control, donde la base del fenómeno educativo, que son los estudiantes y los profesores, ejerce libremente sus derechos de enseñar y de aprender, en una relación centrada en el propósito que los vincula; ser corresponsable de las decisiones implica serlo con los procesos y los resultados educativos (Escalante et al., 2010).

Principio de transparencia y rendición de cuentas: Este permite establecer estrategias de información a la comunidad educativa de las actividades y de los resultados de la gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, el desempeño profesional, la participación social y la administración de los recursos.

En educación, de acuerdo con Poggi (2008,), el concepto se difunde en un contexto reciente, caracterizado por aspectos como los siguientes:

- a) Una redefinición del papel del Estado.
- b) El fortalecimiento del discurso sobre autonomía escolar.
- c) El establecimiento de mecanismos para tomar decisiones.
- d) La producción de estándares y el desarrollo de sistemas de evaluación focalizados en resultados académicos. (p,22)

Es cuestión de cultura ser transparente en la rendición, esta acción es fuente generadora de confianza y credibilidad. Rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se hace y cómo se hace, con lo cual se generan condiciones para solicitar una colaboración más amplia de ésta, pues una comunidad bien informada está dispuesta a apostarse en favor de los asuntos relacionados con la fuente que genera la información y, en un dado caso, convertirse en la proyectora y difusora de esa información (Escalante et al., 2010).

Principio de flexibilidad en las prácticas y relaciones: Este principio no solamente refiere a las prácticas y relaciones en el aula, también de la organización escolar y de todos los actores para atender lo importante; si bien, la escuela es un nivel y el aula es otro debemos tener claridad de que en ambas partes debe ocurrir lo mismo en cuanto a las prácticas y relaciones, para que la innovación se dé, lo que implica poner en práctica es un pensamiento flexible.

Schmelkes (2009) comenta

...que las transformaciones globales, sociales, económicas y culturales hacen necesario que los sistemas educativos estén alertas a estos cambios para que puedan incorporarlos a su quehacer de manera pertinente y

relevante, lo que conlleva a las escuelas, en lo particular, y a todo el sistema educativo, en lo general, a ser flexibles en sus prácticas y en sus relaciones para poder adaptarse a ese nuevo contexto (p.10).

Esta característica hace hincapié en que es preciso respetar e impulsar la autogestión de las organizaciones educativas para que, en el ámbito de su competencia, responda a la población que beneficia al satisfacer sus demandas con un sentido de empatía y responsabilidad. Al respecto, Namo de Mello (1998) señala: Hoy en día existe una necesidad de cambio constante para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda el desarrollo. Debe tenerse presente la necesidad de proceder a diseñar un sistema organizativo que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno, por su flexibilidad para responder a aquellas situaciones no previstas o a aquellas demandadas por los usuarios y los actores de los sistemas. (p. 94).

En este contexto, la propuesta que el modelo de gestión educativa hace a los colectivos, respecto a las formas y los fines de sus prácticas y relaciones va más allá de conformarse con lograr un conjunto de contenidos curriculares, debe asegurar que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan integrarse y desenvolverse con plenitud en los niveles educativos posteriores y en la vida misma.

2.3.5 Componentes de la Gestión Educativa

De una manera simple la IIFE- UNESCO (2009) afirman que todas las actividades de la gestión educativa pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo. Para completar la definición de gestión que se está elaborando, pueden identificarse es componentes esenciales y analíticamente distinguibles pero que operan interrelacionados y recíprocamente potenciados.

Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias. Y, en todos los casos, supone otros tres componentes inseparables y fundamentales: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional. (UNESCO 2009, s/p).



Figura 21. Componentes de la gestión Escolar. Fuente: Elaboración propia a partir de IPE-UNESCO (2009).

2.3.5.1 *Pensamiento sistémico y estratégico*

El pensamiento estratégico se presenta como una forma de evolución de los conceptos de planificación estratégica y gerencia estratégica, que lleva a transformar estos conceptos de procesos a un estado de conciencia (Vivas, 2000). La presencia del pensamiento estratégico se puede medir a través de varios elementos o punto de vista, entre ellos “el pensamiento estratégico como actitud y cultura (enfoque psicológico), como procesos y herramientas (enfoque gerencial y administrativo); y como cualidad (condición del individuo)” (Villasmil et al, 2017 p,14).

En tal sentido, el pensamiento estratégico es “un proceso que ocurre en la mente del director y le permite visualizar cómo será el aspecto de la institución en

el futuro, y donde los integrantes de la misma se convierten en elementos claves” (Robert y Días, 2000, p. 58).

El pensamiento estratégico permite incorporar los valores, la misión, la visión y las estrategias en la toma de decisiones y efectuar una revisión de los mismos ante las exigencias de las nuevas realidades y escenarios. “Proporciona un sentido acerca de la posición que debe ocupar la organización en el futuro, de manera que las acciones que emprenda sean coherentes y compatibles con la filosofía de la misma” (Villasmil et al, 2017, p14).

Desde esta misma perspectiva Juárez (2007) refiere que “el pensamiento estratégico no es simplemente la creación de grandes estrategias, implica también grandes ejecuciones supervisadas por todo el grupo institucional” (p. 44). Por otro lado, Luque (2012) señala que el pensamiento sistémico, es una consecuencia de la abstracción ya que no sería posible identificar y comprender el funcionamiento de la escuela y sus dinámicas a partir de componentes aislados.

Asimismo, señala que “la escuela es una unidad dinámica y una organización compleja, en la que conviven personas con diferentes niveles de pertenencia e intereses, se despliegan prácticas diversas; se conforman culturas, tradiciones, visiones; se desatan conflictos, se ejercen diferentes roles, etc.” (Luque, 2012, p,18) Por tal razón es fundamental que los directivos desarrollen un pensamiento que vincule, integre, articule y establezca conexiones entre todos estos componentes. Esta capacidad posibilita construir una visión global e integrada de la institución, fundamental para las diferentes alternativas de intervención y para ajustar mejor las decisiones. Luque (2012) por su parte la IIPÉ-Unesco establecen que el pensamiento sistémico, permite una visión holística e integral del escenario educativo, donde el todo es más que la suma de las partes.

De allí que el “pensamiento sistémico contribuye a consolidar las instituciones, como organizaciones que cambian, que aprenden y se adaptan a dificultades”; (Luque 2012, p 7). El pensamiento sistémico permite fortalecer la capacidad institucional para desplegar acciones y reflexionar sobre ellas, optimizar los procesos y alcanzar metas, en el marco de una planeación estructurada que se

anticipa a los problemas del entorno y a aprovechar las posibilidades de la institución educativa (Luque 2012)

Entonces se puede decir que el pensamiento sistémico y estratégico como actitud tanto del personal directivo como docente se convierte en un enfoque y una herramienta poderosa que contribuye en la conducción de las instituciones educativas a un estado de calidad y éxito.

2.3.5.2 Aprendizaje organizacional

Formar equipos de trabajo es la esencia en las organizaciones. Es a partir ello que los miembros enriquecen sus conocimientos, además de compartir y crear nuevas competencias habilidades y destrezas que exitosamente repercutirán en su responsabilidad laboral. Habrá aprendizaje organizacional en la medida en que las organizaciones aumenten su espacio de acción. “En este sentido el aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que considera las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales e interpersonales” (IPE-UNESCO, 2009, p71,).

Por su parte Escalante et al. (2010) señala que un “clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, la cooperación, el intercambio, la integración y el establecimiento de valores, como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los miembros de la comunidad escolar” (p12). Es responsabilidad del director, junto con el equipo docente, que exista un ambiente de esta naturaleza en la escuela, al consolidar su capital social organizacional, es decir, la capacidad de trabajo cooperativo, basado en confianza y reciprocidad. En este sentido, la escuela se establece como una comunidad abierta a la autocrítica y dispuesta a desarrollar acciones de aprendizaje organizacional.

2.3.5.3 Liderazgo pedagógico

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. En este sentido, la construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos. No hay transformación sobre la base de autoridades formales, impersonales, reproductoras de conductas burocráticas (IIPE-UNESCO 2009).

Con base en lo señalado se entiende por liderazgo al conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación.

Dada la cantidad de información aquí referida acerca de gestión educativa se presenta la Figura 23 el cual sintetiza todos los procesos y elementos que le conciernen:

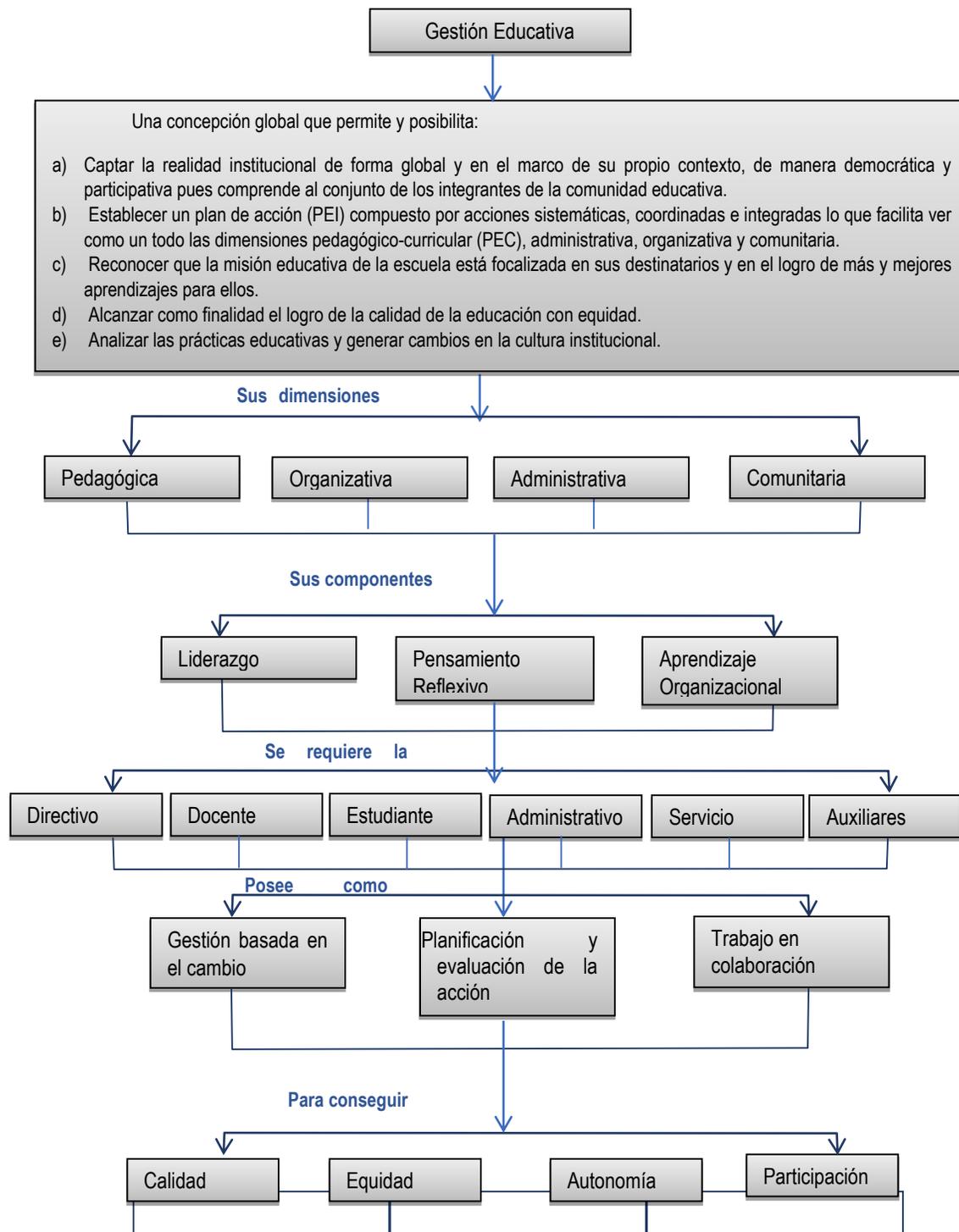


Figura 22. Procesos y elementos de la Gestión Educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de Luque (2016).

2.3.6 La gestión en el Sistema Educativo Ecuatoriano

En el Sistema Educativo Ecuatoriano la calidad educativa se orienta bajo los estándares de Calidad, uno de estos modelos o patrones relevantes dentro de la calidad, viene dada por la Gestión Escolar “(...)la cual se refiere a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen al buen funcionamiento de la institución, además, favorecen el desarrollo profesional de los actores de la institución educativa permitiendo que esta se aproxime a su funcionamiento ideal” (Ministerio de Educación, 2017, p. 5).

En correspondencia a esta premisa, Carreño (2010), afirma que la gestión escolar en una institución educativa obedecerá en gran cuantía de la visión social del director y el desafío que este asuma en pro de obtener una educación transformadora e innovadora, que favorecerá aspectos relevantes no sólo en el hacer académico del docente sino en el desarrollo cultural, deportivo, laboral y social del escenario educativo de las instituciones fiscales. Asimismo, afirma la autora que “la gestión del director se ha convertido en un fenómeno capaz de realizar cambios trascendentales en el contexto escolar y comunitario que amerita conciencia y racionalidad” (p.1).

De tal forma que, la perspectiva asumida por el director puede llegar a favorecer nuevas formas de gestión del conocimiento en el contexto académico, las cuales, a su vez coadyuvaran en la manera de pensar y desarrollar la educación y el currículo. Así que, los cambios generados requieren el compromiso ante los desafíos emergentes de todos los miembros de la comunidad educativa, liderizada por el director, en aspectos tales como: rescatar el aspecto emancipador de su gestión como director, entender la dirección de una escuela como una práctica administrativa y pedagógica y asumir que la aplicación de las reglas y normas no solo son atribuciones exclusivas de los docentes y del director (Carreño, 2010)

De esta manera, la gestión escolar realizada por el director aunada a otros elementos inherentes a la acción pedagógica administrativa, así como la reflexión continua en la aplicación del currículo y el establecimiento de la sinergia en las

diversas relaciones sociales-comunitarias adquieren un papel determinante en el armonioso desarrollo de la institución, de la comunidad y por consecuencia del país.

Es por ello, que es perentorio otorgar la oportunidad a los estudiantes de estar inmersos en su proceso de formación, desarrollo de su sentido de pertenencia y en la forma de establecer compromisos con el mismo y con el entorno que lo constituye. De tal manera, que las decisiones a considerar y los cambios aplicados en una institución escolar se llevan a cabo de manera participativa con los estudiantes, representantes y con la comunidad en general, tanto interna como externa a la institución, de esta manera se genera un compromiso compartido.

En manos de los directivos de las instituciones educativas fiscales recae un complejo y un arduo camino para el ejercicio de sus funciones en pro de transformar viejos paradigmas educativos y traspasar las barreras encontradas en la cotidianidad, presentes en los diversos problemas sociales, económicos y familiares que tienen incidencia en la sociedad. Tareas que no pueden ser asumidas desde la individualidad sino desde la gestión cooperativa y colaborativa de cada uno de los miembros del personal docente y directivo.

En consecuencia, el liderazgo de las autoridades de las instituciones educativas tiene relación directa con la eficiencia de la gestión escolar, siempre que se considere a la gestión escolar como un proceso integral que tiene como centro los aprendizajes, y que es capaz de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa de manera participativa para responder a la necesidad social y política en la que se circunscribe.

Asimismo, desde esta acción transformadora y emancipadora en concordancia con lo establecido en el sistema educativo ecuatoriano debe trascender a la educación parcializada y compartimentada, que no encuentre sus raíces es los aspectos sociales, políticos y económicos de Ecuador. Los cuales, a su vez, estén en consonancia con los problemas mundiales, que a través de la globalización adquieren un carácter cada vez más transversales y transdisciplinarios. Es por esto que el director de escuelas es un actor clave en este proceso educativo de la mano del maestro de aula y el sistema educativo involucrando directamente con las familias.

De tal forma que, la gestión escolar, según Martinic (2002) menciona que se debe considerar la eficiencia para la consecución de sus metas, relaciones efectivas entre todos los miembros de la comunidad y la capacidad de contextualización de la gestión a la realidad, necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este sentido contar con estrategias de gestión escolar claras permite orientar el trabajo de la comunidad educativa.

La evaluación de los estándares recae sobre las autoridades de las instituciones educativas, y su seguimiento considera los logros de aprendizaje demostrados por los estudiantes en las evaluaciones externas. Hablar de liderazgo pedagógico en el Ecuador, demanda del análisis de las estrategias de gestión escolar que aplican los directivos para responder a los logros esperados para la educación ecuatoriana.

Namo de Mello (1998) plantea la posibilidad de que las comunidades aprenden y son capaces de planificar para un aprendizaje que optimice el potencial de los estudiantes, en entornos apropiados acordes al contexto y a las necesidades. Es entonces necesaria una gestión escolar responsable que no se limite al cumplimiento de la normativa sino a fomentar el desarrollo de la comunidad en todas sus dimensiones y componentes.

En suma, la existencia de un director comprometido con la gestión escolar que asuma con responsabilidad y eficiencia su rol promoverá la disposición de los docentes activos con un fuerte compromiso ético, que sobrepase el ejercicio de la profesión asumida, y coadyuve a generar importantes reflexiones y acciones sobre el sentido y el fin de la educación, en un debate que abarca la perspectiva organizativa, curricular y social.

2.3.7 Gestión escolar y liderazgo pedagógico

Para hablar de liderazgo, hay que tener pendiente en la organización la gestión. En esta se hace necesario precisar tópicos que subyacen en este proceso,

propio de cualquier gerencia que, hasta hace poco tiempo, ni siquiera eran tomados en cuenta, sobre todo en las instituciones educativas. Las actividades estaban conceptualmente separadas, por un lado, la planificación y por el otro la administración, incluso, hoy en día existen escuelas distintas, unas que forman planificadores y las que forman administradores. Precisar un concepto de gestión, significa concebir una nueva forma de administrar las instituciones educativas incorporando nuevas herramientas. Para esta realidad, "la gestión educativa, es una herramienta de conducción eficiente para potenciar los ciclos de aprendizaje profundos en organizaciones que buscan concretar transformaciones en épocas de cambios permanentes" (Maureira, 2008, p.65).

En Educación, a la gestión se le entiende en dos sentidos: Por un lado, como aspecto referido a procesos administrativos que el diseño, la implementación del sistema suponen, y otro lado la administración de los procesos educativos. La administración educativa es el conjunto de acciones mediante las cuales el directivo desarrolla sus actividades a través del cumplimiento de fases del proceso administrativo: planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Para Chiavenato, (2000), son procesos de gestión: 1) La *Planificación*, que a su vez está enmarcada en, diseñar y diagnosticar; plantear objetivos, metas, estrategias, presupuesto, planes, programas y proyectos. 2) La *Organización*, la cual es la estructura de la institución, se encarga de crear cargos y establecer métodos, procedimientos y sistemas. 3) La *Dirección*, constituida por la toma de decisiones, delegar funciones, desconcentra y descentraliza. 4) La *Coordinación*: compuesta por comités, comisiones, equipos de trabajo. 5) *Control*: Supervisión, evaluación, verificación, orientación, retroalimentación.

Desde estas cinco fases del liderazgo educativo, Bolívar (2010) explica que son tipos de prácticas de liderazgo educativo que tienen un gran impacto en la gestión en las instituciones escolares y que se complementan con otros procesos o actividades que el gerente o directivo, en este caso debe tomar en cuenta, como:

La creación de una dirección: la cual a vez debe tener (visión, expectativas, objetivos grupales), además de contar con directores efectivos, que le den a la escuela una visión y un significado claro, desarrollan un entendimiento y una misión

común para la organización, enfocada en el progreso del estudiante. Para esto, se desarrollan métodos que: identifican nuevas oportunidades para la organización, para motivar y alentar al personal a lograr objetivos pertinentes al grupo.

El desarrollo personal: Es la capacidad del líder para fortalecer las competencias de los miembros de la organización y así lograr movilizarse productivamente de acuerdo con los objetivos. Estos se logran mediante métodos consistentes son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que extienden la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.

La reorganización de la organización: Entendida como el establecimiento de condiciones de trabajo que permiten al personal desarrollar sus motivaciones y habilidades, con prácticas que construyan una cultura de colaboración, faciliten el trabajo en equipo y gestionen el medio ambiente. Para esto, se crean espacios para la planificación conjunta con los docentes, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo y una mayor participación de todos en la toma de decisiones.

Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje: Esta acepción es el conjunto de tareas diseñadas para monitorear y evaluar la enseñanza, coordinar el plan de estudios, proporcionar los recursos necesarios y revisar el progreso del estudiante. Los métodos adecuados son: monitoreo del aula; motivar emocionalmente a los maestros con una actitud de confianza hacia ellos y sus habilidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Estas características son importantes para incrementar la eficiencia y la equidad de la educación, por lo que el líder debe tener la habilidad de potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización que son necesarias para movilizarse de manera productiva en función de los objetivos y las metas propuestas para alcanzar la calidad de la educación. Se ha comprobado que el liderazgo directivo es la segunda variable más relevante para elevar la calidad de los aprendizajes (después de la calidad docente) y resulta especialmente efectiva en escuelas vulnerables. Esto refuerza la importancia del trabajo colaborativo, en el

que ambos factores, directivos y docentes, se conjugan y fortalecen alrededor del liderazgo pedagógico.

2.4. Calidad Educativa

2.4.1 Panorama global

La Declaración de los Derechos Humanos (1948) marca el inicio de la visibilización mundial de la educación como un derecho humano prioritario para la comunidad de naciones. La gratuidad, universalidad y obligatoriedad son características comunes que constituyen este derecho y por consiguiente son el horizonte de los objetivos de las políticas globales, sin embargo, no es sino hasta la década de los 80-90 que los países comienzan a reestructurar sus sistemas educativos y se establece un nuevo principio educativo a cumplir: la calidad educativa.

Ante esta realidad, en América Latina se abordaron temas como la cobertura y expansión de la educación que se tradujo en reformas educativas orientadas hacia la mejora de los sistemas educativos con base en la calidad, eficiencia de la gestión y equidad. La Conferencia Internacional de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia celebrada en el año 1990 fue un escenario de consenso para tal fin, en el que distintos países del mundo refrendaron políticas que reconocen la educación universal clave para la justicia social, el desarrollo sostenible y un futuro promisorio para los pueblos.

Arcos y Espinosa (2008) aluden al incremento del gasto público en educación en Latinoamérica en esa época, siendo el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo los financistas de varios programas y reformas con miras a mejores resultados académicos de los estudiantes, mayor autonomía administrativa de los centros escolares, formación docente y aumento de la equidad educativa a través de políticas dirigidas a los más vulnerables. En el caso de Ecuador, según Barros (2012) se impusieron algunos proyectos financiados como: Proyecto de

mejoramiento y expansión de la educación técnica a nivel medio, Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica, PROMECEB y Programa de Redes Escolares Autónomas, PREAR, sin embargo no existen evidencias de avances significativos en los aprendizajes según el autor.

En este sentido, el concepto de cobertura como categoría referencial daba cuenta de las metas y políticas comunes a nivel global cuyo propósito básico era lograr la incorporación al proceso educativo de la mayor cantidad posible de niños y niñas. Sin embargo, la cobertura por sí sola no basta para explicar el tema de la calidad, la incorporación de los niños en las escuelas no permite verificar si han aprendido lo que les corresponde de acuerdo a sus niveles de desarrollo, si lo aprendido ha sido significativo y relevante para su vida y si realmente han podido obtener herramientas personales, académicas y sociales para desempeñarse en la sociedad: es decir, si se han satisfecho sus necesidades de aprendizaje y mejorado su calidad de vida.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996) sostiene que la educación no solo enriquece el conocimiento, habilidades y destrezas del individuo, sino que contribuye a su propia estructuración personal y a las relaciones que con su grupo familiar y sociocultural establece. Por esta razón señala la integración de cuatro pilares de la educación: a) Aprender a conocer, adquisición de conocimientos y su comprensión; b) Aprender a Hacer, conocer y aplicar intencionalmente técnicas y herramientas de acuerdo a las situaciones planteadas; c) Aprender a convivir, conocer y respetar a los otros con un espíritu de realizar proyectos comunes y d) Aprender a Ser, comprenderse a sí mismo y asumir responsabilidad personal ante el destino de la sociedad.

Vinculado a estas ideas, en la Cumbre del Milenio del año 2000 se establecen los Objetivos del Milenio que debieron alcanzarse en el año 2015 referente a la educación:

1. *Erradicar la pobreza extrema y el hambre*, el cual no puede lograrse sin la educación como derecho humano.

2. *Lograr la enseñanza primaria universal*, es decir, que todos los niños y niñas culminen su ciclo de primaria con educación de buena calidad.
3. *Promover la igualdad de géneros y empoderamiento de la mujer*, garantizar que las niñas sean incorporadas a la educación en igualdad de condiciones.

La calificación del proceso educativo como “de calidad” vislumbra una ampliación de la perspectiva para abordar las políticas educativas, ya no solo basta con la asistencia de niños a las escuelas, sino que deben procurarse aprendizajes que contemplen las dimensiones conocer, hacer, convivir y ser; aprendizajes que trasciendan a la persona e impacten en la construcción de la humanidad con sentido y conciencia de sí y de los demás. Al respecto, el Marco de Acción de Dakar del año 2000 con el propósito de cumplir los compromisos comunes de los países firmantes, declaran:

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. (UNESCO, 2000, p.1)

De conformidad a los planteamientos presentados, América Latina también ha conformado grupos de naciones para el logro de una educación de calidad para todos a través del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2009) que busca la transformación de los paradigmas y prácticas aún

vigentes en la región que han conducido a la educación por un camino tradicionalista, así como el cumplimiento de los objetivos que devienen del Marco de Acción de Dakar. Así presentó 5 focos estratégicos de acción:

- Foco 1: Contenidos y prácticas educativas que permitan construir sentidos personales y sociales.
- Foco 2: Políticas para la profesionalización docente.
- Foco 3: Cultura escolar, transformación hacia comunidades de aprendizaje.
- Foco 4: Gestión y flexibilización del sistema educativo.
- Foco 5: Responsabilidad social por la educación.

Ahora bien, la evaluación realizada en el año 2015 para verificar el cumplimiento de las metas propuestas menciona que, aunque ha habido progresos en la educación desde el Foro Mundial de Dakar, la calidad educativa no ha avanzado al mismo ritmo. La mayoría de los niños y niñas que son escolarizados y recién se incorporan a los sistemas educativos provienen de familias pobres y menos alfabetizados. Asimismo, se determina la necesidad de realizar evaluaciones de aprendizaje a nivel nacional de gran escala que verifiquen los progresos de los estudiantes, además de invertir en los docentes, aumentar los cargos estables o fijos y disminuir la figura del docente interino (UNESCO, 2015).

En relación con estos resultados, se fijan nuevamente en el año 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales no solo refieren aspectos de las personas y las sociedades involucradas, sino que aspira a que todas las acciones se hagan en un marco de respeto por la vida en el planeta, es decir, sin comprometer los recursos naturales y las posibilidades de las generaciones futuras.

El Objetivo 4 precisa la Educación de calidad (ODS4) “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.7). El compromiso de los Estados miembros en este sentido, es promover una educación que mejore los resultados de aprendizaje, pero también fortalezca procesos de evaluación de los mismos, atender la formación docente y su nivel de vida y la disposición de recursos que optimicen los sistemas educativos.

En aras de cumplir con el ODS 4, los Ministros de Educación de Latinoamérica y el Caribe se reúnen en Buenos Aires en 2017 para hacer su declaración “E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI” y reconocen en consenso que la calidad educativa de la región sigue siendo un tema pendiente por lo que se comprometen “a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo” (p. 10). Asimismo, se valora la labor del docente y su papel en el logro de la calidad educativa de modo que su participación en los procesos de planificación y evaluación de las políticas educativas es fundamental.

Otro aspecto que puede favorecer la calidad educativa y que ha emergido de forma más reciente es la actuación de los directivos y su liderazgo como promotor de las mejoras que se producen en las instituciones escolares con respecto a los procesos formativos; son ellos los encargados de asegurar la calidad educativa en los centros. Esta perspectiva se relaciona con distintas experiencias en países latinoamericanos como Colombia y Paraguay, y que han sido clave en la consecución de este análisis (Vaillant y Rodríguez, 2018).

Cabe agregar, que la calidad educativa continúa siendo motivo de análisis en los distintos sistemas educativos desde una perspectiva local, regional y global para velar por su cumplimiento y determinar cuáles son las acciones estratégicas y emergentes a emprender en pro de unos resultados de aprendizaje óptimos y de una educación que le permita a cada persona un verdadero desarrollo humano, en consecuencia, una educación que impacte en el desarrollo de los países involucrados.

2.4.2 Conceptualización de la Calidad Educativa

La calidad educativa es un constructo multidimensional que abarca políticas, estrategias, discursos, sentidos y prácticas que definen si el proceso educativo cumple o no cumple los preceptos sobre los cuales están constituidos y en qué

condiciones sucede. Incluye factores o variables educativas como proceso formativo, visión curricular, aprendizajes de los estudiantes e incluso la participación de otros actores sociales familiares y comunitarios en su desarrollo. Se propone en este análisis dos perspectivas para definir la calidad educativa: una social de carácter general, y una institucional-escolar de carácter particular. Acerca de la primera, ¿qué indica que exista o no calidad educativa? Al respecto, Agüerrondo (1993) sostiene:

Cuando hay congruencia o consistencia entre estos ejes fundamentales (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y la organización (o la apariencia fenoménica) del aparato educativo, no se percibe inconsistencia y, por ende, no se cuestiona la “calidad” de la educación. En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de “calidad”. (p. 5-6).

La educación vista a través de la calidad es un fenómeno y elemento transversal del hacer social que responde a los otros marcos de actuación de una nación y que requiere ser congruente con el ciudadano que se aspira formar. Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) definen la calidad de la educación como “la integración dinámica de la organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica, de los procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje” (p. 11). Una educación de calidad entonces, tiene la capacidad de empoderar y proveer de herramientas para mejorar su propia vida y responder al bienestar colectivo de la sociedad. Clark (citado por UNESCO, 2015) menciona:

En nuestro mundo, el conocimiento es poder, y la educación empodera. La educación es una parte indispensable de la ecuación del desarrollo, y tiene un valor intrínseco-que va mucho más allá de la dimensión económica- para

brindar a las personas la capacidad de decidir su propio destino. Por eso, la oportunidad de recibir educación es clave para el desarrollo humano. (p.13).

Significa entonces, que una educación de calidad trasciende los muros escolares; impacta los otros sistemas en los que se desarrolla el ser humano y puede impactar de forma positiva o negativa en ellos creando un lazo insoslayable entre individuo y sociedad, forma ciudadanos. Sin embargo, ocurren diferentes interpretaciones acerca de la calidad por la diferenciación de las políticas educativas de acuerdo a cada país y “son las contradicciones de significados que impactan negativamente las acciones y la planificación de estas, como sucede cuando se toman los resultados como procesos, las condiciones como indicadores, los propósitos como realidades” (Quintana, 2018).

Por otra parte, la calidad educativa vista desde la institución educativa en la voz de sus actores sociales (estudiantes, docentes, familias) puede definirse como: Aquella que responde a sus necesidades, demandas y expectativas, la cultura escolar, el clima e interacciones que en ella se dan, el cumplimiento de compromisos, los recursos humanos, tecnológicos, la formación permanente de su capital intelectual, el trabajo en equipo y los proyectos de la organización. (García, Juárez y Salgado, 2018, p.211).

Este planteamiento, supone la importancia de los participantes del proceso educativo en la toma de decisiones y evaluación del hacer pedagógico, así como la actuación que lleva a cabo en los escenarios institucionales; son ellos realmente a quienes van dirigidas las políticas educativas y deben ser ellos que monitoreen y aporten al proceso, así se sostiene en este estudio que tanto la perspectiva social como la institucional de la calidad aportan elementos claves para el análisis de la misma. De allí que sostienen Barrera, Barragán y Ortega (2017) que se requiere un trabajo mancomunado y organizado en donde todos los que participan “forjan efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación y estos son enfocados al aprendizaje, al desempeño profesional, a la infraestructura

y a la gestión educativa” (p. 11); los cuales se evalúan a través de dimensiones y estándares que deba cumplirse a cabalidad.

Desde esta perspectiva, coinciden Marchesi y Martín (1998):

Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zona social o culturalmente desfavorecidas. (p.33).

El constructo calidad educativa tiene entonces según Bracho (2018) un carácter *relativo*, pues depende de los factores normativos previamente establecidos para el sistema educativo; un carácter *axiológico* pues la calidad implica unos valores y principios que modelan de forma ética lo que debe o no hacerse; un carácter *subjetivo* porque pone en juego las decisiones que actores educativos despliegan en un momento y situación específica en el proceso educativo, y *contextual* porque está indisolublemente unida al entorno social en el que se encuentra. En este sentido, la calidad educativa se relaciona tanto con aspectos normativos como con aspectos descriptivos que actúan como promotores de la misma, impulsando a las instituciones a lograr los objetivos que se han propuesto enmarcados en la misión y visión de escuela (Lugo, Stincer y Campos, 2013).

2.4.3 Enfoques de análisis

La calidad educativa requiere poner en juego una amplitud de valores, ideas y políticas alternativas que también den cuenta de su construcción histórica y social; comprender lo que ha ocurrido y lo que sucede ahora es necesario para definir el concepto de calidad (Escudero, 2003). De allí que el autor sostiene que existen 6 enfoques para su análisis como se observa en la Figura 24:

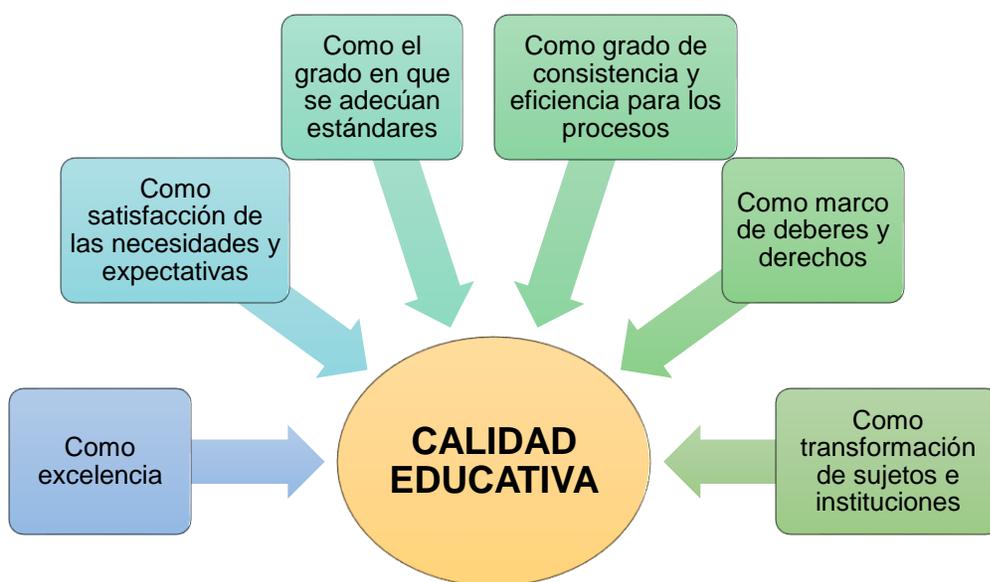


Figura 23. Enfoques de análisis de la calidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de Escudero (2003).

- 1) *Calidad como excelencia*, que emerge de las ideas tradicionales del concepto. El término excelencia según la RAE (2017) significa “superioridad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación”, lo que significa que la excelencia es un asunto de minorías, de un grupo que puede alcanzarla o la merece. Esta postura es contraproducente para la meta de la universalización educativa pues no parece haber sentido si solo algunos podrán lograr una educación de calidad, “un antídoto... de la buena

educación” (p. 24); es en todo caso una versión opuesta de la garantía de inclusión que sostienen los diferentes organismos internacionales.

- 2) *Calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio*, es decir, se cambia la perspectiva hacia el sujeto como quien requiere de la educación de acuerdo a sus necesidades y valoraciones individuales basadas en los recursos disponibles. Es una calidad neoliberal en la que la educación se sujeta a los parámetros propios del mercado y como un servicio para satisfacer a los clientes, en este caso, los estudiantes y sus familias. Puede relacionarse con el término administrativo de eficiencia que alude al producto de la formación en términos cuantitativos (calificaciones, rendimiento académico) y que descalifica la actuación docente en términos de formación para el desarrollo humano (Sarzuri, 2014). Estas ideas se pueden ver reflejadas en el modelo de Calidad Total heredado del campo empresarial que para la consecución de los logros institucionales establece un liderazgo vertical del directivo y que rompe con la postura actual de escuelas democráticas.
- 3) *Calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos*. Esta mirada continua refiriendo el concepto de calidad en términos de producto, en tanto éste se adecue o no a los indicadores preestablecidos, adecuación que se medirá en resultados de aprendizaje deseables y legítimamente impuestos.
- 4) *Calidad como el grado de consistencia, eficiencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos*. En este sentido, los procesos develados a través de las acciones de mejora, recursos y materiales disponibles, el esfuerzo del capital humano, la movilización de liderazgos educativos en beneficio del logro de las metas, formación docente entre otros se convierten en la marca de renovación de la dinámica institucional educativa.
- 5) *Calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo*; perspectiva que han asumido los diferentes organismos mundiales y regionales para el aseguramiento de la

educación como un derecho humano a través del consenso global de políticas legitimadas en su adscripción.

- 6) *Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios.* La Educación para Todos asume una postura participativa e inclusiva en la que los actores educativos, incluyendo la familia y comunidad aprenden junto a la escuela para desarrollarse y transformar su visión de vida.

Con referencia a lo anterior, se perciben distintas formas de abordaje que aportan elementos para el análisis y las prácticas dirigidas a la calidad educativa. Puede afirmarse, que una visión complementaria que considere diferentes aspectos puede ser una respuesta válida en el desarrollo de estrategias que ayuden a los sistemas educativos a hacer frente a la complejidad del concepto calidad, por tanto, un modelo de calidad apropiado debe ser abierto, flexible y dar relevancia al contexto en el cual se está inserto.

Aguerrondo (1993) coincide con este planteamiento y declara la *complejidad* como una característica del concepto de calidad, el cual además puede aplicarse a diferentes aspectos de la educación pues puede hablarse de calidad de los aprendizajes, calidad de la enseñanza, calidad de la infraestructura escolar, entre otros. De igual forma, es un concepto *social e históricamente determinado* ya que su análisis no puede abstraerse de la realidad y contexto del sistema educativo, el cual se encuentra en una sociedad con características culturales propias, con un marco político y económico propio en un tiempo determinado.

La calidad educativa, refiere la autora *se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa* que se reajusta de acuerdo a las demandas sociales y de la revisión de la estructura original del sistema educativo para producir su modernización o transformación. En efecto, también se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio; eficiencia no vista desde un punto de vista instrumental sino como vía para optimizar los medios y estrategias que apuntan a mejorar los resultados de aprendizaje, las decisiones institucionales, los planes de formación colectiva que incluya a padres y comunidad.

2.4.4 El Derecho a una Educación de Calidad

En el ideario internacional el derecho a la educación es un planteamiento clave que se ha consagrado en el enfoque de los derechos humanos, ya que son inalienables a los individuos y debe ofrecerse en igualdad de oportunidades y sin discriminación alguna. En este sentido, la UNICEF (2008) plantea tres dimensiones interrelacionadas para abordar este marco interpretativo de los derechos humanos:

- *El derecho al acceso a la educación:* que se ofrezca en todas las etapas de la infancia y luego de ésta. Para ello deben asegurarse plazas escolares accesibles y oportunidades de aprendizaje en todos los niveles educativos. En el marco de Educación Para Todos (EPT) se hace énfasis en la importancia de los primeros años para sentar las bases de la personalidad a partir del proceso educativo, así como de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria en infraestructuras adecuadas con suficientes recursos tanto materiales como tecnológicos
- *El derecho a una educación de calidad:* que contemple un currículo amplio, pertinente e integrador, un clima escolar como entorno seguro y saludable y un proceso evaluativo respetuoso en el marco de los derechos. Todo programa de estudio debe responder a las características, necesidades e intereses de los niños, además de proveer experiencias de aprendizaje que les permitan adquirir las competencias básicas instrumentales y las competencias personales y sociales para toda la vida. Una educación de calidad también significa atender la diversidad, aprender a resolver conflictos pacíficamente y acceder a materiales educativos libres de estereotipos de género y de representaciones negativas hacia un grupo cultural, étnico o indígena. La UNICEF (2008) sostiene que existen obligaciones para asegurar la educación de calidad como derecho humano, tal como se muestra en la tabla 5:

Obligaciones para asegurar el derecho a una educación de calidad

- ▶ Desarrollar las personalidades, los talentos y las capacidades mentales y físicas de los niños en toda la medida de lo posible.
- ▶ Promover el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y preparar a los niños para una vida responsable animada por deseos de paz, tolerancia, igualdad y amistad.
- ▶ Promover el respeto de la identidad, cultural, el idioma y los valores del niño, de sus progenitores y de otras personas.
- ▶ Promover el respeto del entorno natural.
- ▶ Asegurar el acceso del niño a información de diversas fuentes.
- ▶ Asegurar que se tenga siempre muy en cuenta el interés superior del niño.
- ▶ Promover el respeto de las capacidades en evolución de los niños en el ejercicio de sus derechos.
- ▶ Respetar el derecho de los niños al descanso, el ocio, el juego, la diversión y la participación en las actividades artísticas y culturales.

Nota: Tomado de UNICEF (2008) Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos (p.32). New York: UNICEF-UNESCO.

- *El derecho al respeto en el entorno de aprendizaje:* que se respete su participación, su integridad y principalmente su identidad personal, social, cultural. Un entorno de aprendizaje debe ser acogedor para que represente seguridad y confianza para los niños en un ambiente pacífico, sin violencia y que exalte su dignidad humana.

Como puede observarse, una educación de calidad actúa de manera interdependiente con otras dimensiones en un enfoque que podría definirse de complementariedad, el cual reposa en el marco de los derechos humanos y del contexto escolar, comunitario, político, social y económico que requiere la colaboración de todos los actores y entes responsables para hacerlo posible. Es la educación de calidad.

2.4.5 Dimensiones y perspectivas de la calidad educativa

El concepto de calidad educativa es dinámico y multidimensional pues siempre convergen aspectos referentes la realidad educativa, social, cultural desde la cual se analice. De acuerdo a Schmelkes (2018) el sistema educativo solo puede valorarse a partir de sí mismo, de su pasado y futuro, de la capacidad que tiene de mejorar permanentemente, por lo tanto, no es un estado fijo e inamovible, es una tendencia de avanzada.

No obstante, el sistema educativo debe al mismo tiempo responder a esa realidad en la cual está inmerso y su valoración se hace básicamente al proveer aprendizajes de calidad que contribuyan a la satisfacción de necesidades básicas, así como para propiciar condiciones de paz y desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). De allí que este organismo propone 5 dimensiones interdependientes que aportan las perspectivas y fundamentos para cumplir con una Educación de Calidad a nivel global, tal como se muestra en la Figura 25.



Figura 24. Dimensiones y perspectivas de la calidad educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2015).

- a) *Relevancia*: Se relaciona con la perspectiva filosófica de la educación; esto es, el cumplimiento de las metas y nobles propósitos del acto educativo:

formar ciudadanos competentes que respondan a los intereses de las naciones orientados por principios y valores deseables en pro del bienestar individual y social. La relevancia además se pregunta acerca del sentido de educar y de qué contenidos son cónsonos con los objetivos propuestos en una sociedad de la información que cambia vertiginosamente y requiere currículos relevantes y ciudadanos competentes en cualquier escenario de acción.

- b) *Equidad*: Es la dimensión relacionada a la igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en el sistema educativo; “en la reflexión social, la educación es de calidad si las oportunidades de beneficiarse de ella se distribuyen equitativamente entre los sectores que la reciben” (Instituto Nacional de Evaluación México, INEE, 2018). La equidad es la perspectiva social de calidad que implica no solo acceso igualitario a la educación, sino que atiende y procura igualar las capacidades según los ritmos y particularidades de cada persona ofreciendo los apoyos que se requieran, es también el acceso al conocimiento (Formichella, 2011; Schmelkes, 2018).
- c) *Eficacia*: Se relaciona con el logro de objetivos pedagógicos propuestos, la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo, que logren culminar sus estudios. También la eficacia de asume en un sentido más amplio al valorar el cumplimiento de la equidad, relevancia y pertinencia en la educación.
- d) *Pertinencia*: Es una dimensión que refiere la perspectiva cultural de la calidad en cuanto a la correspondencia y significatividad del proceso educativo en la vida de las personas respecto a su propia vida, su cultura. Asimismo, si el currículo planteado responde a las necesidades de cada alumno, ¿el sistema provee oportunidades de aprendizaje según los intereses y motivaciones del niño o joven? ¿Permite que se apropien de su acervo cultural y social, así como de los conocimientos propios de un ciudadano del mundo? La pertinencia entonces interpela al sistema educativo en cuanto al sentido de ser educado y su importancia para la persona.

- e) *Eficiencia*: se relaciona con la perspectiva económica de la calidad educativa, si se cuenta con los recursos apropiados para ello y si éstos son distribuidos adecuadamente y aprovechados de manera óptima.

2.4.6 Modelos de Calidad Educativa y sus elementos

Como se ha mencionado, la calidad de la educación es un constructo amplio y complejo contentivo de múltiples factores y elementos característicos que requieren una mirada interdisciplinar y transdisciplinar para su comprensión y abordaje. Investigaciones internacionales, coinciden en que la calidad desde el punto de vista institucional contempla la atención al liderazgo del director y como es ejemplo para la comunidad educativa al equiparar la supervisión del quehacer pedagógico con la delegación de tareas en un clima de confianza y respeto; la importancia de mejorar la calidad de los docentes a través de capacitaciones, talleres, orientación tecnológica, así como su liderazgo en el aula; la autonomía de las instituciones para determinar la política de escuela, la estrecha cooperación entre familia-escuela y comunidad al hacer aportes desde su experiencia y visión como colectivo particular interno; incluso la atención a los aspectos de infraestructura para tener a disposición los bienes y espacios escolares y que estos se encuentren en las mejores condiciones posibles (Sallis, 2006; Weinstein, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015; Irmayani, Wardiah y Kristiawan, 2018; Tansiri y Bong, 2018).

Del mismo modo, la calidad educativa en el ámbito de la realidad externa a la institución se refleja en una serie de indicadores, que según Madani (2006) incluyen el gasto público en educación, la proporción de alumnos / docentes, las calificaciones de los docentes, los puntajes de las pruebas y el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela. De allí, que cada inversión debe medirse en función de cómo puede servir esos aspectos para garantizar la máxima calidad de los programas de calidad educativa en el marco de la Educación para Todos. Invertir en educación refuerza la riqueza y el crecimiento de una sociedad, donde los

individuos pueden mejorar fácilmente su propia eficacia personal, productividad e ingresos.

Un desafío importante radica en definir los indicadores y circunstancias ideales de educación entre los países; especialmente los países menos desarrollados que se esfuerzan por establecer un tema de evaluación de calidad. Por lo tanto, se necesita un punto de vista multifacético y un marco de razonamiento para realizar evaluaciones de políticas educativas que realmente puedan contribuir a mejorar la situación educativa en los países en desarrollo y en todo el mundo (Madani, 2019).

No obstante, organismos multilaterales como la UNESCO entre otros han establecido modelos comprensivos que permita consensuar aspectos clave de la calidad educativa sin olvidar la contextualización tan necesaria para responder a lo específico del entorno escolar. Un modelo según la RAE (2019) es un “arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” o “es una representación en pequeño de alguna cosa”. Por otra parte, Carvajal (2020) apunta a su significado epistemológico como “representación de la realidad (hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras y sistemas, entre otros), que, por lo general, están en función de unos supuestos teóricos o de una teoría” (p.9), es decir, que intenta representar de forma aproximada las variables o factores que intervienen en un constructo.

Para efectos de este estudio, se considera un modelo como la representación esquematizada de los aspectos, características y variables propias de la calidad educativa, que intentan explicarla y hacerla comprensible ante su complejidad. Obviamente, es imposible que un modelo de calidad aprehenda la realidad educativa y los factores intervinientes, empero ayuda a su análisis y comprensión dejando la posibilidad de ser reinterpretado en función del contexto y las transformaciones que se generan en él.

2.4.7 El modelo de calidad educativa de la UNESCO

La UNESCO (2005) ha asumido como prioridad el acceso de las personas a una educación de calidad y el aprendizaje en dos niveles: a nivel del estudiante y a nivel de los sistemas de apoyo que se requieren para lograrlo; recursos, medios, políticas, evaluación, entre otros dentro de un marco de comprensión, monitoreo y mejora de la calidad educativa. Asimismo, y a pesar de las particularidades socioculturales de los pueblos, sostiene que la educación en el mundo es similar y posee la misma estructura, por lo que el organismo ha unificado una serie de elementos de la calidad educativa para lograr una comprensión de su significado en la realidad, o como le denomina “un marco comprensivo” que incluye: las características de los estudiantes, el contexto, los aportes potenciadores, la enseñanza aprendizaje y los resultados; tal y como se observa en la Figura26:

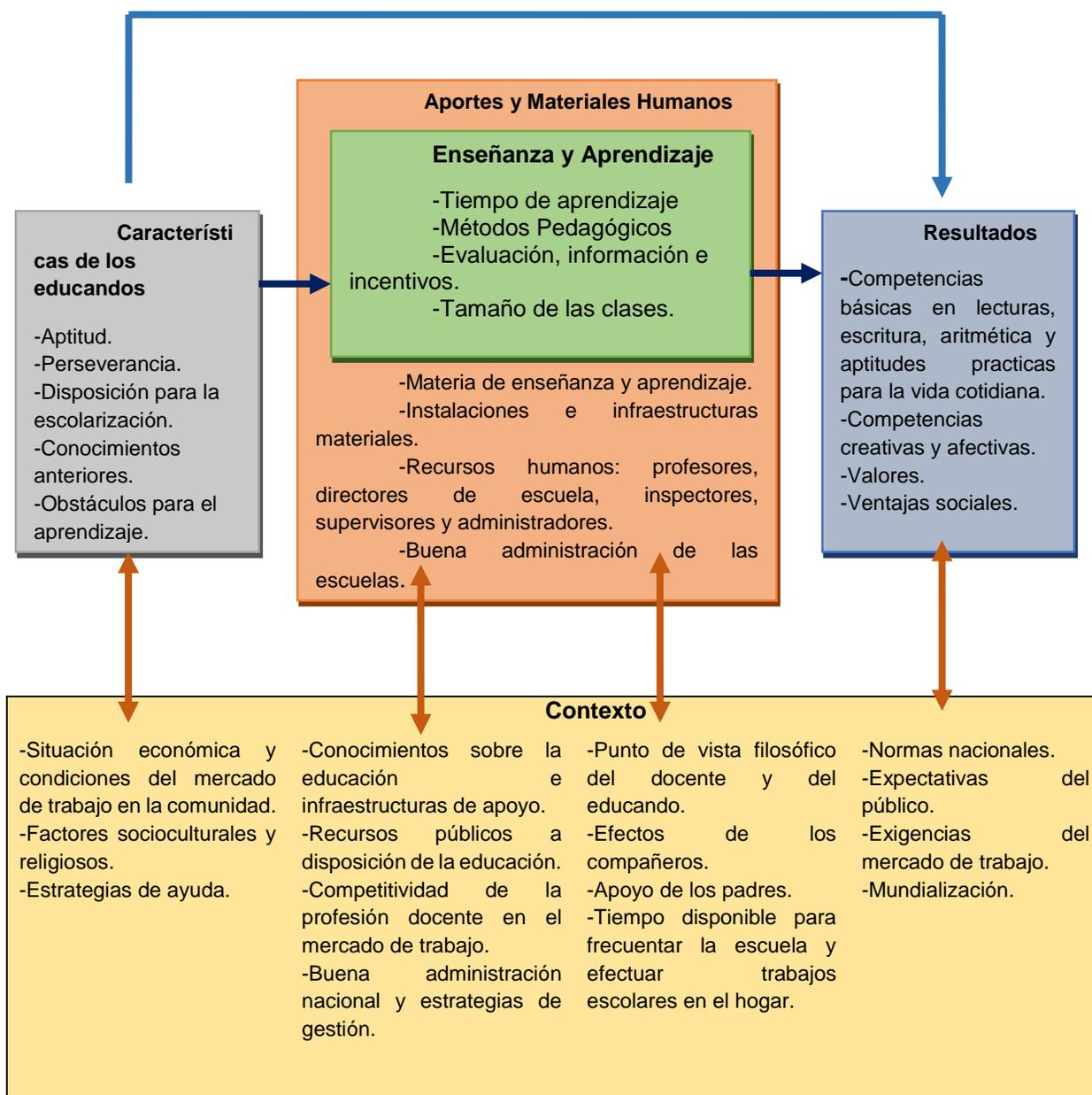


Figura 25. Modelo UNESCO de Calidad Educativa. Fuente: UNESCO (2005).

Características de los educandos: Cada persona tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferente. Reconocer las características iniciales de los educandos es también educar en la diversidad pues provee un conocimiento más profundo de quién es el sujeto que aprende lo cual es vital para el diseño de las situaciones y experiencias de aprendizaje creativas, sensibles y que sean significativas. Además,

es de relevancia comprender el contexto en el cual están inmersos los estudiantes, desde su condición socioeconómica, sociocultural, física entre otras (Jackson, 2002; Eisner, 2002; UNESCO, 2005).

Contexto: En los análisis más recientes orientados por la perspectiva ecológica (Bronfrenbrenner, 1987) se ha determinado cómo el ser humano está influenciado por los otros sistemas que le rodean, pues se encuentran inmersos en una compleja cultura social conformada por estructuras como la familia, la comunidad, una economía propia de la sociedad, políticas educativas particulares; en fin, por un contexto particular y característico que pueden ayudar u obstaculizar su desarrollo humano a través de la educación. De allí, que educar es también transformar positivamente a la sociedad, un indicador claro de la calidad del proceso.

Posibilitar aportes: Los recursos disponibles para la educación son de relevancia para la calidad educativa. Según UNESCO (2005) “los aportes son condiciones de posibilidad en la medida en que éstos tienen y están interrelacionados de modo intrínseco con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 4), y la variedad, tipo y características de dichos aportes influirán en las mejoras del proceso enseñanza aprendizaje. Entre los recursos o aportes principales se tienen: (a) Los recursos materiales relacionados a los libros de texto, recursos en el aula, recursos tecnológicos, disposición de bibliotecas y la misma infraestructura escolar, entre otros; (b) Recursos Humanos que incluyen a los docentes, directivos, administradores e inspectores. Cabe señalar que los maestros son imprescindibles para el logro de la calidad y tener resultados exitosos de aprendizaje; (c) Organización y administración eficiente (UNESCO, 2005).

Enseñanza aprendizaje: Este proceso está unido al sistema de apoyo que proveen los diferentes aportes y factores del contexto. Asimismo, se relaciona con el currículo establecido, los métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje que develan si los estudiantes están aprendiendo conforme a las metas educativas propuestas apoyado por un proceso de evaluación integral y confiable.

Resultados: Se estima que se puede medir en términos de logros académicos de los estudiantes, pero también el desarrollo integral del alumno (creatividad,

emocionalidad, capacidad de resolver problemas cotidianos, etc.). Los resultados también pueden medirse según Flores (2015) con respecto a los logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa; así como en investigaciones más amplias el éxito de los estudiantes en el mercado de trabajo (UNESCO, 2005).

2.4.8 El modelo de las Escuelas Eficaces

Las Escuelas Eficaces representan un movimiento que comenzó hace tres décadas y que ha generado una prolífica información producto de las investigaciones desarrolladas en su perspectiva, en la búsqueda de respuestas al hecho de que algunas instituciones tienen mayor éxito que otras, incluso al estar en el mismo entorno. Purkey y Smith (1983), Cotton (1995) y Marzano (2003) son algunos de los investigadores que en distintas décadas llevaron a cabo estudios debido a la creciente demanda de verificación de los resultados escolares.

En el año de 1966 se realizó un estudio previo que marcó un hito en el interés por la calidad escolar: el grupo liderado por James Coleman tuvo como objetivo determinar la relación entre rendimiento académico y recursos, así como el grado de discriminación con respecto a los diferentes grupos raciales. El estudio arrojó como resultado que la escuela muy poco tenía relación con el rendimiento escolar, que se veía afectado mayormente por el origen social, es decir, la calidad de la enseñanza no impactaba en los logros de los estudiantes. Tal apreciación, criticada por otros investigadores por su idea pesimista y carente de sentido común, conllevó a un interés marcado para continuar estos estudios e invalidar esos hallazgos.

Plantea Báez (1994) que un nuevo estudio resaltó: el de Weber (1971) realizado con base en centros que pasaron las pruebas de eficacia en el área de lectura aun cuando se encontraban en contextos desfavorecidos. Esto se explicó a través de los siguientes hallazgos: a) se individualizaba la enseñanza; b) había disposición docente para clases de lectura; c) la evaluación era sistemática a través de un seguimiento preciso de los avances y logros de los alumnos; d) el profesorado

mostraba altas expectativas sobre sus alumnos y e)liderazgo y atmósfera positiva entre profesores.

La concepción de los estudios derivados del Informe Coleman se enmarcó en el llamado modelo *input- output* o proceso producto relacionadas a las entradas escolares o elementos de entrada al proceso y a los resultados representados en los logros académicos de los estudiantes. Por su énfasis en los resultados la mayoría de estos estudios fueron criticados ya que implicaban una mirada economicista de la educación que no se relacionaba con la esencia y misión propia de las instituciones educativas.

Por su parte, Downer (1991) sostiene que ya en la década de los 80, los estudios hicieron otros aportes relacionados a la existencia de dos tipos de factores comunes a las escuelas efectivas: unos relacionados a factores organizacionales y otros a factores de proceso. Los factores de contenido incluyen: características y comportamiento efectivo del maestro; fuerte liderazgo escolar de apoyo; énfasis académico; estrategia de instrucción efectiva, buenas relaciones hogar-escuela-comunidad; y relación externa positiva del personal con las juntas. Los factores del proceso incluyen: claramente metas articuladas, objetivos, misión; toma de decisiones descentralizada y colaboración; altas expectativas de los estudiantes y fuerte cultura escolar.

A medida que se realizaron nuevas investigaciones se ampliaba la visión del significado de ¿qué es una escuela eficaz? ¿cómo se distingue de una escuela ineficaz? En este sentido, Edmonds (1982) plantea 5 componentes o características de las escuelas eficaces:

- Un sólido liderazgo del director con enfoque instructivo.
- La manifiesta expectativa del profesorado acerca del aprendizaje de los alumnos, procurando la obtención de al menos conocimientos mínimos.
- Un clima escolar y áulico seguro que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Énfasis en el logro y adquisición de capacidades y habilidades básicas.
- Seguimiento y evaluación constante para verificar los logros y avances.

Uno de los principales aportes de este enfoque fue el cuestionamiento que hizo del enfoque burocrático y administrativista puesto que ponía de relieve la importancia del directivo de la institución y el clima del aula para el logro de una escuela eficaz.

Por otra parte, se destaca el estudio de Rutter et al. (1979) en Inglaterra denominado *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, que refiere las quince mil horas que los niños permanecen en la escuela por lo que los investigadores se preguntan “¿Tienen las experiencias escolares algún efecto?; ¿tiene importancia a cuál escuela se asiste?; ¿cuáles son las características que sí importan respecto a una escuela?” (p. 1). Rutter et al. (1979) a través de una investigación longitudinal en 1 escuelas de secundaria en Londres llegan a las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias significativas entre las escuelas estudiadas en cuanto al rendimiento académico.
- Las conductas de entrada no logran explicar las diferencias encontradas.
- Las diferencias se mantienen en un largo período de tiempo.
- Hay correlación alta entre los indicadores dentro de la misma institución.
- Las diferencias no se producen por la infraestructura, equipamiento ni el aspecto administrativo escolar.
- Las diferencias están relacionadas con el énfasis en lo académico que exista en la institución.
- También se relaciona con la labor docente, su didáctica y estilo de enseñanza.
- Son vitales la recompensa al esfuerzo del alumno, así como la oportunidad de asumir responsabilidad en el proceso.

Estas conclusiones sugieren la importancia del proceso y el resultado, no como aspectos separados, sino como factores que se influyen mutuamente creando un *ethos* particular contentivo de valores, actitudes, saberes y comportamientos característicos de cada comunidad escolar. Una escuela eficaz (López, 1994, citado por Tenutto et al., 2004) se caracterizan por:

- Objetivos bien definidos y que son factibles de lograrse entre todos los participantes del proceso educativo.
- Respeto de la comunidad escolar por las normas y valores establecidas.
- Un director que actúe como líder pedagógico y que genere un clima de cooperación en toda la institución.
- Participación visible de los docentes en las decisiones didácticas.
- Estabilidad laboral de los docentes para favorecer su compromiso con la escuela.
- Un programa de formación y desarrollo para el personal.
- Un clima armónico en el que se reconozca y motive a los actores sociales.
- Un ambiente escolar ordenado, en el que la justicia y la disciplina se produzcan simultáneamente.
- Aprovechamiento al máximo del tiempo escolar para el aprendizaje.
- Regulación de las tareas y situaciones de aprendizaje para que el alumno logre cada vez más un desarrollo intelectual óptimo.
- Alto nivel de participación y apoyo por parte de las familias del centro.
- Apoyo irrestricto de las autoridades escolares hacia los procesos de dirección y mejora del centro.

2.8.9 El modelo Commonwealth

La Commonwealth es una asociación voluntaria de 54 países de África, Asia, Caribe y América, Europa y Pacífico con una participación igualitaria en sus encuentros independientemente de su tamaño o riqueza y cuya intención es configurar políticas de interés para sus miembros basadas en la prosperidad, democracia, paz, justicia y los derechos humanos, entre ellos la educación.

Según la Commonwealth Secretariat (2017), la educación sigue siendo crítica en diferentes países por muchas razones y por ello se debe reducir los niveles de pobreza, mejorar la calidad de vida y estimular la innovación y el progreso; crear entonces unos estándares de calidad, aunque es un desafío puede ser muy útil en

la consecución de las metas educativas y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a cumplir para 2030.

Se sostiene que los estándares de calidad para los países miembros deben ser amplios e inclusivos, vistos en el contexto de las culturas, creencias y enfoques en los diferentes sistemas de enseñanza y aprendizaje. De allí proponen un modelo de calidad basado en los siguientes estándares:

- *Efectividad*: Educación basada en evidencia, costo eficaz y entrega de resultados. Asimismo, el establecimiento de prioridades que permitan tener en cuenta los costos de oportunidad, para ello utiliza varias metodologías reconocidas: análisis coste-beneficio, análisis de costo-efectividad y análisis de costo-utilidad.
- *Empoderamiento*: Una educación que permite el empoderamiento como expansión de las capacidades de las personas para participar, negociar, influir, controlar y mantener instituciones responsables que afectan sus vidas.
- *Equidad*: Una educación justa y accesible para todos e inclusiva. La equidad en la educación es el medio para lograr la igualdad. Tiene la intención de brindar las mejores oportunidades para que todos los estudiantes logren su pleno potencial y actuar para abordar casos de desventaja que restringir el logro educativo (UNESCO 2015).
- *Sostenibilidad*: la educación puede mantener una cierta tasa o nivel que equilibra los requisitos de la economía social y desarrollo ambiental. La Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (CEPE) destacó el informe de la Comisión Brundtland (1987) tiene desarrollo sostenible definido como “desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones actuales sin comprometerla capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (p. 29). El concepto apoya un fuerte desarrollo económico y social que subraya la importancia de proteger el recurso natural base y el medio ambiente.
- *Apropiación*: una educación adecuada o relevante a las circunstancias que se viven. Comprende Métodos, procedimientos, técnicas y equipos que son científicamente válidos, adaptado a las necesidades locales y aceptables para

aquellos quienes los usan y para aquellos para quienes se usan, y que se puede mantener y utilizar con recursos de la comunidad o país puede permitirse.

- *Bienestar y Educación de seguridad*: que protege y promueve la salud y el bienestar y fortalece la resiliencia. Contempla la reducción del riesgo, promoviendo ambientes saludables y seguros en entornos educativos, saneamiento, concienciación acerca del ruido, lesiones en el transporte y peligros químicos, ambientales, biológicos y de radiación. Además, la protección contra calor, frío, inundaciones, desastres ambientales, lesiones y violencia. Por la complejidad del contexto mundial, da importancia a desarrollar habilidades de resiliencia: alfabetización emocional basada en la escuela, violencia y programas de prevención de abuso y el comportamiento y alfabetización en salud para abordar los factores de riesgo y promover actitudes positivas de salud (tabaco, alcohol, drogas, salud sexual, actividad física, prevención de lesiones, alimentación saludable y salud bucal. En fin, promover entornos de vida saludables.

Estos estándares de calidad se basan en el Marco de Política Educativa de la Commonwealth, que refiere las áreas que se observan en la Figura 26

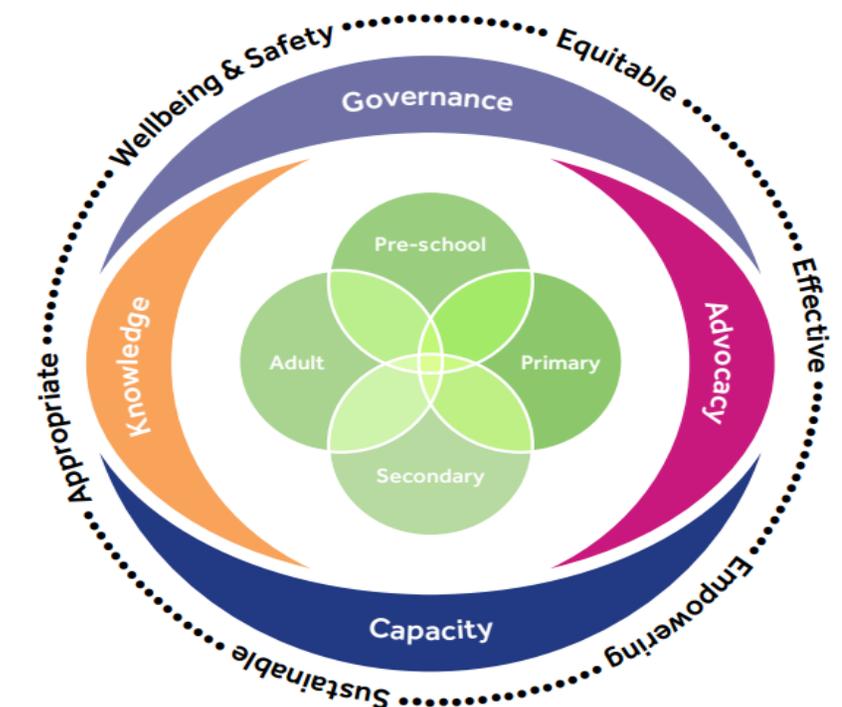


Figura 26. Diagrama de normas de calidad aplicada a la Educación de la Commonwealth. Marco político. Fuente: Universal Standards for Quality in Education to enable the delivery of Sustainable Development Goals (2017).

- *Gobernabilidad*, relacionada con la voluntad política; legislación; regulación; planificación estratégica; financiación; organización; calidad y garantías que pueden ofrecer los gobiernos para dar respuesta a las demandas educativas emergentes.
- *Asistencia humanitaria*: Liderazgo y ética; movilización social y comunidad compromiso; comunicación para dar voz a los actores sociales que participan del acto educativo.
- *Capacidad* profesional educativa para el desarrollo; plan de estudios; infraestructura y tecnología; estándares y acreditación que permitan ampliar las competencias de los profesionales de la educación, algo más amplio que solo la planificación administrativa de la fuerza laboral educativa.
- *Conocimiento*: que comprende la investigación, desarrollo del conocimiento, innovación, monitoreo y evaluación, difusión y captación, TIC y aprender en línea.
- *Preescolar*: Como área de abordaje refiere la socialización temprana de niños; y la preparación de los alumnos.
- *Escuela primaria*: Cuyas metas giran en torno a la alfabetización, aritmética y socialización para proporcionar las bases para la enseñanza en secundaria, la evaluación temprana de aprendizaje y desarrollo, política en el abordaje de los idiomas y de cuestiones específicas de equidad de género.
- *Secundaria*: alude al establecimiento de políticas diferenciadas con respecto a la escuela para menores; seguridad y accesibilidad al nivel, abordar los desafíos específicos que surjan de los contextos y del proceso de aprendizaje y de cuestiones específicas de equidad de género.
- *Educación terciaria para adultos*, comprende la técnica y educación vocacional, el entrenamiento de habilidades específicas de interés para el individuo, educación y aprendizaje de adultos. Se concibe así que el aprendizaje es permanente y puede darse en cualquier momento de la vida.

2.5. Liderazgo pedagógico, gestión escolar y la calidad educativa en Quito-Ecuador

El liderazgo pedagógico en el contexto educativo de Quito tiene su asidero legal en la Constitución de la República del Ecuador (2008), en sus artículos 26 y 343, los cuales explican la educación como derecho humano y deber social, estipula en líneas generales, que la misma es un servicio público cuya finalidad es el pleno desarrollo del potencial creativo y de la personalidad de cada ser humano y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, consustanciadas con los valores de la familia, de la identidad nacional y universal, en donde se reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende; por otra parte, en este mismo orden, se establece que el sistema nacional de educación procura una educación de calidad.

Desde esta posición, se tiene qué en Ecuador, de todas las políticas implementadas, se destaca la prioridad dada a la enseñanza. "Sin buenos maestros, no hay cambio educativo", fue la comprensión de los gerentes de políticas educativas de finales del siglo XIX. Este mensaje, que en el siglo XXI es nuevo para los círculos de pensadores educativos que admiran reformas educativas exitosas, fue acogido y ejecutado por líderes de la reforma educativa autoritaria, como José Peralta, Celiano Monje y Julio Andrade, al poner el tema de la enseñanza como la columna vertebral de la reforma. Así, se crearon instituciones para educar a los educadores. Se fundaron normas laicas como Juan Montalvo, Manuela Cañizares, Rita Lecumberri, entre otras.

Los retos y desafíos en la educación de calidad, exige de los directivos y docentes de excelencia en su totalidad, por conformar la ventaja competitiva que marca la diferencia en el funcionamiento de la organización. Los resultados obtenidos en el resumen de PISA-D (2018), en lo que respecta a los problemas del sector educación, encontramos que existen brechas y desigualdades a nivel territorial, entre instituciones, por tanto, la capacidad de contextualización del servicio educativo también marca la calidad de liderazgo y el desarrollo de la

localidad. En este sentido, es necesario fortalecer el trabajo conjunto en los centros educativos, porque, así como los estudiantes deben tener una visión de conocimiento común que les permita conectar ideas y mejorar su capacidad analítica, el equipo directivo debe expresar los objetivos desde una perspectiva holística donde el resultado es mayor que la suma de las partes.

Esta realidad requiere de nuevos líderes pedagógicos con una nueva visión de futuro que redefina la cultura, la doctrina, el modelo y una forma idónea de internalizar el comportamiento y las creencias en el estilo organizativo a seguir, orientados a afrontar de manera técnica y pedagógica, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la prioridad más apremiante es impulsar el cambio que requieren los procesos educativos, con una escuela de alto rendimiento que sepa articular el currículo, la dinámica educativa del aula, pero sobre todo motivar al docente para que tome una decisión urgente de impulsar la función que le pertenece de manera idónea y competitiva.

El liderazgo se prueba en situaciones complejas, en momentos difíciles o críticos. En el caso de la educación de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito, la organización vive, según los resultados de PISA-D (2018) y tomando en cuenta los objetivos nacionales e internacionales en lo que respecta a la educación, se puede iniciar a trazar un plan de acción para mejorar la calidad de la educación a nivel nacional, aunque con una percepción crítica de la situación, se deben considerar los índices positivos alcanzados en la consecución del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 (Senplades, 2017), y el objetivo es «Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas». Una de las políticas de ese objetivo es garantizar el derecho a una educación de calidad.

Ante este desafío, directivos y docentes deben lograr cumplir no solamente con el cien por ciento de lo exigible, sino ir más allá y entregar más tiempo y sus mejores esfuerzos. Tal cosa no es posible sin una alta motivación de todo el plantel, en donde el liderazgo trate justamente de eso, de cómo lograr que una comunidad humana, una escuela, una empresa, una comuna o un municipio, una nación, entregue sus mayores esfuerzos, no por coerción sino por convicción propia. Lograr eso requiere motivación y la motivación es asunto de liderazgo.

En relación con este contexto, Gimeno(1992) afirma que la institución es un escenario político y de conflictos donde sus miembros forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses. Por tanto, la institución educativa se distingue entre autoridad e influencia, donde se entiende la primera como el poder asignado de manera formal; y la segunda, como las estrategias que pueden adoptar los miembros de la organización para conseguir adhesiones a intereses personales o grupales. El enfoque propiamente político del liderazgo asume que el poder se busca y se gana en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias. En términos más amplios, esta manera de abordar la institución es llamada micropolítica. En este escenario se desenvuelve la organización educativa.

La experiencia evaluativa de la administración de una institución educativa en la mayoría de los países de América Latina se inició por los años noventa, con objetivos y propósitos diversos. Ecuador participó por primera vez en 2000, en el primer estudio internacional comparativo en gestión educativa en la Calidad de la Educación (LLECE). Los bajos resultados de la evaluación de los estudiantes ecuatorianos se conocieron después de tres años. Por su parte, la UNESCO señaló que, de 43 naciones, el Ecuador fue uno de los países donde más de la mitad de sus estudiantes se encuentra en el tercio inferior de la educación mundial.

Estos resultados son indicativos de la baja calidad del sistema educativo, y de los gestores de su administración, esto ha generado marcadas controversias desde las altas esferas del Gobierno hacia el magisterio nacional, responsabilizándolo, además, de la baja calidad educativa y de su propio desempeño. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los docentes por cumplir un rol instructivo y educativo de los estudiantes tienen una responsabilidad significativa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes. Sin embargo, se debe remarcar con el mismo énfasis, que la educación en general de los estudiantes, es una tarea compartida con la familia, la sociedad civil y el mismo gobierno, en el cual cada sector tiene asignado cumplir un rol específico.

Los cambios de planeamiento estratégico educativo del sector educativo en el Ecuador se están visualizando, todo esto es llamado modernización de la

educación, pero los resultados de la evaluación indican que todavía la crisis educativa radica en la gerencia institucional de los actuales directivos. Ante este problema es necesaria la búsqueda de adecuadas y eficaces propuestas para la formación y actualización para quienes gerencian las instituciones educativas, ya que son los que están inmersos en esta tarea y les corresponde formular algunas aproximaciones conceptuales posibles, en este caso con relación al impacto y a las técnicas de gerencia de gestión educativa, en otros términos, los líderes en la gestión.

Desde la década de 2000, en relación con la educación en Quito y en todo el Ecuador, se hace necesario crear instituciones educativas que aseguren el éxito educativo de todos los estudiantes en todos los lugares, es decir, una buena educación. Las escuelas deben garantizar a todos los estudiantes el aprendizaje esencial y el enfoque de la escuela es hacerlo posible, enfocar sus esfuerzos en ese objetivo. A su servicio, debe agregar autonomía, soporte y recursos adicionales. Sucede que, al igual que cuando la administración se limita solo a procesos gerenciales, la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes se diluye; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central.

En este sentido, la capacidad de mejorar una escuela depende de manera relevante de los equipos de liderazgo que ayuden a proporcionar energía, apoyo y alienten a la organización, a aprender a desarrollarse, lo que contribuye a desarrollar la capacidad interna de mejora, ya que el liderazgo del director es el otro factor interno para la institución que tiene más relevancia para el desempeño del aprendizaje luego de la enseñanza del personal docente. En este sentido, como se pretende argumentar en este trabajo, la capacitación y actualización de los directores de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito, que son los encargados de ejercer el liderazgo pedagógico, es un problema continuo. Se requiere una interrupción en los gerentes y las habilidades de los gerentes para aumentar su impacto en la mejora del aprendizaje en las respectivas instalaciones de capacitación.

Los actuales modelos de gestión educativa en la realidad ecuatoriana han demostrado empíricamente que los problemas de burocratización de la

administración, las rutinas de las prácticas escolares e ineficiencia de los resultados finales, se debe a la falta de liderazgo y planeación en los instrumentos de gestión. La buena conducción en la gerencia educativa asegura que las metas trazadas con todos los estudiantes se cumplan, pero, es imprescindible la implementación de alternativas de formación y actualización sobre liderazgo pedagógico para la calidad educativa de los directivos de las instituciones fiscales de la ciudad de Quito, Ecuador.

Asimismo, partiendo del análisis sistemático de la realidad anteriormente descrita, se deben generar un modelo teórico, con el cual se generen constructos válidos relacionados con la gestión educativa. Quizá este modelo permita relacionar variables con las cuales se contrarresten causas de una administración vertical y sus posibles efectos de las prácticas burocráticas, que desde hace algunas décadas han estado instaladas en las instituciones educativas. También se considera que con este aporte al conocimiento se profundizará en los efectos de las desigualdades sociales y educativas a nivel territorial que han mermado la capacidad de contextualización del servicio educativo e influyendo negativamente en la forma de ejercer el liderazgo para el desarrollo de la localidad.

La investigación educativa y la experiencia han demostrado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de liderazgo en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela, por lo tanto, las estrategias para mejorar la calidad de la educación deben implementarse sin tener en cuenta la realidad de las instituciones, donde el liderazgo institucional debe adaptar la política general, no desde los niveles centrales, llamados desde el escritorio.

2.6 Instituciones educativas fiscales

En el Ministerio de Educación de Ecuador, se habla de la aplicación de estándares de calidad educativa, a través de los cambios que suponen una revolución educativa, con un nuevo ajuste curricular implementado desde el año

2016 para Educación General Básica y Bachillerato, que presume que los estudiantes desarrollarán conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas, en contextos diferentes. La educación en Ecuador es reglamentada por el Ministerio de Educación (2016) y se encuentra dividida en educación pública o fiscal, fiscomisional, municipal; privada o particular; laica o religiosa; hispana o bilingüe intercultural.

Según la Constitución de la República del Ecuador vigente desde el 2008, el estado garantizará la gratuidad de la educación en todos los niveles. También en el mismo cuerpo legal se pone de manifiesto que una parte de los ingresos de las arcas fiscales debe destinarse para la inversión en educación. Por su lado, la LOEI en el Capítulo I: PROCESO GOBERNANTE en el artículo 15: Generación de políticas educativas del Sistema Nacional de Educación, reza lo siguiente sobre la Misión: “esta persigue proponer y desarrollar políticas educativas para mejorar la calidad del servicio educativo” (p. 15). Asimismo, son atribuciones y responsabilidades del ministerio:

- Establecer lineamientos y directrices estratégicas para la formulación de políticas en el ámbito educativo que deben aplicarse a nivel nacional.
- Aprobar las políticas que deben aplicarse a nivel nacional.
- Dictar políticas y expedir normas de acuerdo con la Constitución y la LOE'.
- Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos, políticas y normas de la Educación que figuran en la LOE1.
- Celebrar convenios interinstitucionales, nacionales o internacionales.
- Presidir los consejos, comités, comisiones y otras dignidades a nivel nacional e internacional en el ámbito de su competencia.
- Presentar información requerida y rendir cuentas periódicas al presidente de la República, a la Asamblea Nacional, a los Ministerios Coordinadores, y a la sociedad en general.
- Aprobar la proforma presupuestaria anual y el plan plurianual del sector educativo.
- Dirigir estratégicamente el Ministerio de Educación.

- Nombrar y remover a los funcionarios que son de libre nombramiento y remoción.
- Delegar atribuciones en el nivel que creyere conveniente.
- Resolver, en última instancia, situaciones que no hayan sido solventadas por los niveles pertinentes del Ministerio.

Apoyando lo anterior, en el Capítulo III: ESTRUCTURA DEL MINISTERIO se establece en su artículo 32:

Los establecimientos educativos oficiales son: fiscales, municipales y de otras instituciones públicas. Los establecimientos particulares son los promovidos, dirigidos y pertenecientes a personas naturales o jurídicas de derecho privado. Son también establecimientos educativos, para los efectos de esta Ley, los que cuentan con financiamiento parcial del Estado y se rigen por los convenios especiales.

Se denominan escuelas a las instituciones que imparten la primaria desde 2º a 7º año, colegios a la secundaria desde 8º a 10º básico y bachillerato de 1º a 3º año. Cuando se desea determinar un nivel de instrucción se distinguen primaria, secundaria o educación media, aunque en la vida estudiantil el uso de básica y bachillerato es más común. En la última década los establecimientos educativos en Ecuador lo han posicionado en los puestos más altos en América, tan solo superado por la educación estadounidense, canadiense, argentina y uruguaya, y superando a la chilena, colombiana y mexicana, con planteles en su mayoría dotados de tecnología de punta y mallas curriculares de última investigación.

CAPÍTULO III. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

3.1. Antecedentes

En el escenario educativo, las relaciones y las estrategias que se producen en las instituciones escolares han cambiado a la par de las transformaciones generadas en lo social, económico, cultural y tecnológico. La necesidad de adaptarse a los cambios y proponer vías no tradicionales de gestión educativa en la que participen los diferentes actores educativos convoca a repensar el liderazgo pedagógico y la calidad educativa como variables fundamentales en el desarrollo de la gestión institucional.

Según Alfaro (2010), la gestión escolar es una de las columnas básicas para la efectividad organizacional de todas las instituciones educativas. La gestión escolar y su relación con el liderazgo son importantes para el desarrollo de las instituciones en términos de aprendizaje, sus docentes, el plan de estudios y su contenido, lo que permite alcanzar la calidad educativa en la organización.

Desde esta perspectiva, se han venido desarrollando investigaciones en el área a fin de realizar aportes en pro del incremento del funcionamiento administrativo de las organizaciones y del mejoramiento académico del recurso humano, así como de caracterizar las dinámicas institucionales que contribuyen al logro de las metas propuestas y de comprender las prácticas pedagógicas, administrativas, evaluativas y de convivencia como marco referencial del quehacer pertinente, diferenciado y contextualizado de la gestión escolar positiva. En este propósito se han seleccionado y organizado fuentes primarias (tesis de nivel de posgrado y artículos científicos) que tienen resultados actualizados acerca de la temática de estudio, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Se han organizado de forma cronológica y con preferencia de publicación de los últimos 5 años, tal como se muestra en la tabla 6 de sistematización de los antecedentes.

Tabla 6

Matriz organizativa de investigaciones previas

Ámbito internacional				
N°	Año	Autores	Título	País en el que se desarrolla el estudio
1	2015	Flores, Claudia	El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en los resultados de aprendizajes	Chile
2	2016	Arroyo	Gestión Escolar y las dimensiones en el proceso de calidad	México
3	2016	Contreras	Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica	Perú
4	2016	Sarasola y Da Costa	Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado.	España
5	2017	Anderson	Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature	USA
6	2017	Cravens, Xiu & Drake, Timothy	From Shanghai to Tennessee: Developing instructional leadership through Teacher Peer Excellence Groups	USA China
7	2017	Hickman	A qualitative study on educational leadership styles and teacher morale	USA
	2017	Valencia, Elizabeth	La Gestión Educativa y su relación con el liderazgo de los directores en las instituciones educativas iniciales de la Red N° 09 Ate Vitarte – 2016	Perú
9	2018	Argote	Liderazgo de los Directivos y su influencia con el desempeño docente en las instituciones de educación pública del nivel de Educación Secundaria	Perú
10	2018	García, Juárez y García	Gestión escolar y calidad educativa	México
11	2018	García, Díaz y Ubago	Entrenamiento de liderazgo educativo, la construcción de Comunidades de aprendizaje. Una revisión sistemática	México y España
Ámbito nacional				
12	2015	Balda Rubén y Guzmán Antonio	Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador	Manabí, Ecuador
13	2015	Gallo y Vásconez	Análisis del liderazgo institucional en la gestión escolar de la Unidad Educativa "Santa María de Mazzarello" en el año lectivo 2013-2014.	Quito, Ecuador
14	2016	García Jahaira	El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador	Manabí, Ecuador
15	2017	Rodriguez Elsy	La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria	Guayaquil, Ecuador
16	2019	López, Iván y López, Marielsa	El rol de la gestión directiva en los resultados educativos	Carchi, Ecuador

Nota: Elaboración propia.

3.1.1 Ámbito internacional

A nivel internacional el abordaje de la temática relacionada al liderazgo pedagógico, la gestión y la calidad educativa ha sido prolífico. Primeramente, Flores (2015), presenta en Chile una tesis doctoral en la que analiza la relación entre el liderazgo de los directivos y la eficacia escolar a partir de las mediciones *Simce* (Sistema de medición de la calidad de la educación) en las que los alumnos han obtenido buenos resultados. Por otra parte, el estudio contempla un análisis histórico del sistema educativo chileno para ayudar a comprender la situación actual de las instituciones y de sus procesos de gestión. Asimismo, profundiza en los diferentes modelos de gestión de calidad más importante a nivel internacional y los modelos propios del escenario chileno que han sido propuestos por el Ministerio de Educación respectivo. Las teorías de liderazgo han sido abordadas a profundidad para explicar su desarrollo en los diferentes contextos y momentos históricos de emergencia.

La autora parte del liderazgo transformacional como eje conductor del estudio y de una medición psicométrica para explorar la variable. Desde el punto de vista metodológico, la muestra es bastante significativa pues está conformada por 562 docentes de 30 centros escolares y se realizó un análisis de regresión y comprobar la relación entre la variable dependiente e independiente. De tal modo, la autora se posiciona en un abordaje ecléctico del estudio y asume un diseño multi-métodos (técnicas cualitativas y cuantitativas) para indicar la complementariedad de los resultados por ser un fenómeno social y educativo complejo. Fue importante la contrastación que hizo la autora de los resultados del cuestionario aplicado a los directivos (autopercepción de su liderazgo) y a los docentes (percepciones acerca del liderazgo de los directivos).

Las conclusiones del estudio refieren la orientación al liderazgo transformacional que presentan los directivos de los centros, lo cual es aceptado por los docentes; sin embargo, también muestran conductas de liderazgo transaccional orientado a la visión instrumental y de cumplimiento de los parámetros establecidos. El liderazgo transformacional genera expectativas en el entorno

escolar ya que los actores educativos perciben que hay mayor eficacia en la gestión. Por lo tanto, los directivos contribuyen al rendimiento estudiantil de manera indirecta ya que coordinan el trabajo de equipo, motivan a los docentes, participan junto a los otros y ajustan o adaptan sus capacidades y acciones a las necesidades del contexto sociocultural.

Con respecto al modelo de calidad de la gestión escolar se concluye a partir de la información recopilada que un modelo es eficaz si se implementa de forma gradual con previa formación al personal, así se crea un liderazgo que se percibe como positivo para guiarlos y motivar a los otros a participar. El modelo de gestión también ha favorecido la comprensión de los roles y funciones de los actores en la comunidad escolar y a contextualizar las acciones conjuntas para mejorar además la convivencia escolar.

La pertinencia del estudio para este trabajo de investigación radica en la similitud de variables de estudio que se han asumido: liderazgo, gestión y calidad, mismas que han sido analizadas teórica y empíricamente a profundidad en el contexto chileno el cual tiene una gran experiencia en este sentido. Otro aporte, resulta de posibilidad de a partir de sus datos comparar y discutir los resultados que se obtengan, verificando incluso condiciones de transferibilidad y replicabilidad del objeto de estudio.

Por otra parte, Arroyo (2016) realizó un estudio acerca de la “Gestión Escolar y las dimensiones en el proceso de calidad” en una escuela primaria en México, cuyo objetivo fue elaborar una propuesta de intervención para proponer acciones de mejora que se ajustarán a los criterios de calidad previamente establecidos por los órganos rectores nacionales. Así, desde una metodología participativa pudo diagnosticar y analizar las necesidades propias del centro y del contexto para establecer rutas de mejora. Entre los hallazgos encontrados se evidencia que existe una gran dedicación a las actividades administrativas y el trabajo burocrático producto de las demandas de las autoridades educativas quienes al mismo tiempo no comunican oportunamente los requerimientos organizativos, lo que obstaculiza la labor integral de la gestión educativa.

Es relevante el hecho de que a pesar de que en las reformas educativas mexicanas se ha incorporado un Modelo de la Gestión Escolar las actividades del directivo se mantienen estáticas y mecanizadas ante la dinámica institucional, misma que exige innovación y visión prospectiva para transformar la realidad. Se concluye, que existe una necesidad de formación a los directivos que les permita adquirir competencias propias de un gerente escolar que lo acerquen a una verdadera comprensión de su rol multidimensional y al trabajo en equipo con los docentes y con los padres de familia, que también mantienen una baja participación en la institución.

Este trabajo permite evidenciar que los modelos de gestión por sí solos no transforman la realidad educativa, ni las políticas decretadas generan resultados por sí solas, sino que es necesario que haya una actitud de compromiso de los actores educativos con la calidad de los procesos institucionales, son los directivos en tal caso quienes guían y orientan el proceso para el resto de la comunidad escolar.

Contreras (2016), realizó en Perú en la Universidad San Ignacio de Loyola en Lima, una investigación concerniente al liderazgo educativo, el liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela. Esta investigación tuvo como objetivo repensar los modelos tradicionales de liderazgo y el liderazgo en las escuelas y centrarse en un enfoque educativo, liderazgo distribuido, desarrollo participativo de la escuela y el desarrollo profesional de los maestros. Para esto, el autor utilizó tecnología de análisis y revisión de literatura con el apoyo de un estudio documental.

Esta investigación permitió realizar un abordaje teórico/conceptual del liderazgo pedagógico y del liderazgo docente, refiriendo los marcos en los que pueden desarrollarse y su papel en la mejora de la escuela, del cual se concluye que el potencial de liderazgo de los docentes en unión al liderazgo pedagógico se redimensiona de forma integral a la organización educativa, la cual tiene como misión máxima servir al alumno y su aprendizaje, al desarrollo humano y al desarrollo profesional. También se concluye que los gerentes son líderes funcionales, enfocados en el campo educativo, que tienen un impacto real y efectivo tanto en el personal docente como en los estudiantes en los centros de capacitación. La revisión de literatura de este antecedente identifica el liderazgo de las

organizaciones educativas como una de las variables más importantes que afectan el mejor desempeño de las instituciones y el sistema general.

En este orden de ideas, se considera que la investigación mencionada favorece la comprensión de la relación intrínseca entre la gestión de un directivo con liderazgo pedagógico, el proceso de desempeño y la calidad educativa.

Es de resaltar que el proceso de evaluación también está presente en la acción del liderazgo y la calidad educativa. Desde esta perspectiva, se revisó la investigación realizada por Sarasola y Da Costa (2016), quienes relacionaron la evaluación del liderazgo educativo y el aprendizaje centrado en el alumno, el cual fue publicado en la revista Educación de la Universidad de Deusto, España. El propósito de dicha investigación fue presentar el análisis del VAL-ED (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education) como un instrumento de evaluación de la gestión, a partir de liderazgo centrado en los aprendizajes.

En el estudio se propone a partir del Informe TALIS 2013 cuatro líneas de acción: programas de formación inicial para los directivos antes de que asuman la gestión de los centros, formación continua para ellos, fomentar un liderazgo distribuido y asegurar que la formación se oriente principalmente a los procesos de enseñanza aprendizaje. Los autores parten de la idea de que el directivo es el líder del cual depende la gestión del centro y de cómo los centros educativos pueden gestionar para la justicia social; aspecto tal de gran importancia en contextos vulnerables pues se busca potenciar y valorar el desarrollo personal, profesional y social de cada actor involucrado y del mismo centro como comunidad.

En lo que se refiere a la metodología, el VAL-ED es un instrumento valioso al cual se le ha comprobado alta validez y fiabilidad a los 6 componentes que mide: Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado, Currículo exigente, Educación de calidad, Cultura de aprendizaje y práctica profesional, Vínculos con el entorno y Responsabilidad por el desempeño y que se relacionan con la medición adicional de los 6 procesos clave de la gestión: Planificación, Implementación, Apoyo, Promoción, Comunicación y Supervisión. Es precisamente este cruce de dimensiones entre los 6 componentes y los 6 procesos lo que permite establecer las prácticas de liderazgo para una gestión eficaz.

De allí, que se concluye que la evaluación del liderazgo utilizando el instrumento VAL-ED inicia un cambio positivo en el centro educativo y logra mejores niveles de desempeño del alumnado por la amplitud, validez y fiabilidad de su diseño, además es una herramienta para apuntalar la gestión a través de un análisis y una reflexión sobre la práctica cotidiana, que permite identificar áreas de la gestión que necesitan un plan de trabajo con objetivos precisos que permitan incrementar los procesos educativos. Asimismo, el instrumento ya ha sido traducido y adaptado al contexto hispano, lo que facilita su aplicación en otros escenarios.

El estudio de Sarasola y Da Costa (2016) deja entrever las múltiples posibilidades de análisis y dimensiones temáticas que pueden considerarse en las investigaciones acerca del liderazgo, la gestión escolar y la calidad educativa, asimismo ofrece una alternativa metodológica cónsona con las dimensiones que se pretenden investigar en este trabajo.

Anderson (2017) realizó una revisión sistemática acerca del Liderazgo transformacional en la educación anglosajona basado en los datos empíricos que evidencian que es el tipo de liderazgo sobre el cual se ha realizado más investigaciones. Los resultados se orientan a la percepción del director como el líder transformacional responsable de transformar la cultura escolar, el cual no solo es un modelo a seguir, sino que promueve la cooperación entre los miembros del equipo docente y los estimula intelectualmente para repensar las prácticas. Un elemento primordial del líder transformacional es las expectativas de alto rendimiento que muestra hacia su equipo, lo que ofrece un ambiente de seguridad al maestro que replica muchas veces en su aula de clases para impactar positivamente en el rendimiento estudiantil. En este sentido, los logros de los estudiantes y sus actuaciones positivas en la escuela son un beneficio indirecto del estilo transformacional del directivo.

La importancia de este trabajo radica en demostrar que el liderazgo transformacional propicia cambios en diferentes niveles de la gestión escolar, unos directos (satisfacción del maestro, clima de trabajo, compromiso) y otros indirectos (desempeño y conductas de los estudiantes); y aun cuando existen diferentes tipos de liderazgo este tiene elementos de probidad que pueden asumirse en la gestión

escolar para contribuir a la calidad educativa y el logro de las metas que los equipos directivos se proponen en su planes estratégicos y proyectos.

Cravens y Drake (2017) documentan a través del artículo “From Shanghai to Tennessee: Developing instructional leadership through Teacher Peer Excellence Groups” el Proyecto Internacional TEPG (Grupos de Excelencia de Maestros) que involucra a 27 escuelas pilotos de Tennessee y los resultados del seguimiento de su implementación. El registro de los datos se llevó durante 3 años utilizando técnicas como: observaciones, grupos focales, entrevistas y los documentos de planificación docente. Los resultados muestran resultados consistentes y significativos de las 3 prácticas consideradas clave para la efectividad de la gestión: colaboración educativa, comodidad con la práctica de la enseñanza privada y la participación. Asimismo, se plantea la necesidad de desarrollar y adecuar las herramientas de trabajo en las actividades de formación a través del liderazgo instructivo, esto es liderazgos enfocados intencionalmente a los procesos de aprendizaje con metas claras de lo que quiere lograrse.

En este sentido, los directivos están altamente enfocados para hacer efectivos los logros y facilitar y apoyar a los maestros para que sean ellos mismos que lideren los procesos de enseñanza y así alinear las responsabilidades. Como se ha mencionado la formación de los maestros es un aspecto clave en las investigaciones de calidad, y este estudio provee otra visión desde un liderazgo instructivo el cual también puede producir altos niveles de efectividad al estar fundamentado metodológicamente a través de un programa o propuesta educativa.

Hickman (2017) en su tesis doctoral “A qualitative study on educational leadership styles and teacher morale” estableció como propósito determinar cuáles prácticas de liderazgo se relacionaban positivamente con la moral docente en escuelas del sureste de los Estados Unidos desde una perspectiva metodológica cualitativa. Así, encontró que los directivos considerados como líderes trabajaron de forma proactiva para construir relaciones personales positivas con maestros y demás especialistas profesionales de los centros educativos, actuaron como un modelo respetuoso de compromiso y motivación para el aprendizaje.

Adicionalmente, buscaron una visión compartida con los docentes al alentarlos y comunicarse con estos de manera consistente y desafiaron los procesos emergentes a través de una comunidad de aprendizaje en la que cada uno aprende del otro. De ser necesario los directivos permiten que otros actúen, es decir, invitan a otros profesionales dentro y fuera de la escuela a brindar formación necesaria de acuerdo a su conocimiento y experiencia. Algo muy significativo para los docentes entrevistados fue la compasión, el elogio y reconocimiento que obtuvieron de los directivos, una práctica de saber “alentar el corazón”.

Este estudio ofrece una visión humanista del papel del director como líder pedagógico, un ser humano que puede ir adecuando su accionar en la medida que aprende junto al resto del equipo docente y que facilita los procesos asumiendo su responsabilidad con compromiso y estando al frente de las situaciones, sin volverse un líder autocrático. Al contrario, reconoce la importancia de aprender de forma continua y accede a la participación de otros profesionales destacados en áreas de interés en este aprendizaje permanente.

Valencia (2017), investigó la Gestión Educativa y su relación con el liderazgo de los directores de 3 escuelas de Lima Perú. Inicialmente, realizó un análisis documental amplio y profundo acerca de estas dos variables describiendo la complejidad de la gestión actual y cómo el liderazgo puede ser clave para la transformación y mejora en las escuelas, así como en el desarrollo personal y profesional de los involucrados para lograr los objetivos trazados en la organización. A través de un enfoque cuantitativo con diseño correlacional, la autora luego de encuestar a 25 docentes de las escuelas seleccionadas encontró una relación entre la planificación, la organización y los aprendizajes de calidad con el liderazgo que ejercen estos en el centro educativo, liderazgo que consideran de un nivel de desarrollo alto con características de liderazgo consultivo, participativo y considerado.

En este sentido, las dimensiones estudiadas son análogas al presente estudio y tiene trascendencia en el ejercicio de la gestión pues a medida de que los planes y acciones de planifiquen en colectivo, mayor incidencia positiva tiene en el desarrollo del Proyecto del centro. En este orden de ideas, concluye la autora que

lo administrativo es una vía para el logro de lo pedagógico, debe estar al servicio de éste a través de la participación de la comunidad escolar.

Argote (2018) realizó una investigación en Arequipa Perú acerca del “Liderazgo de los Directivos y su influencia con el desempeño docente en las instituciones de educación pública del nivel de Educación Secundaria”. Para ello y ubicada en una metodología cuantitativa a través de un diseño correlacional la autora pretendió determinar si había una relación significativa entre el liderazgo y el desempeño docente, de lo cual se obtuvo una asociación positiva fuerte entre ambas variables: a buen desempeño del liderazgo directivo existe un buen desempeño proporcional de los docentes.

Estos resultados permitieron concluir, la necesidad de una relación armoniosa entre directivo y docente, de un liderazgo positivo que incluya a todos: docentes, alumnos, administrativos y padres de familia. En los centros donde el directivo mostró actitudes negativas de imparcialidad, exceso de control, entre otras, se generaron climas de hostilidad y discrepancia en el accionar docente que impiden la consecución colectiva de metas; contrario a aquellos centros donde hubo mayor armonía y el ejercicio de un liderazgo positivo en pro del bienestar común.

La relevancia del antecedente mencionado para esta investigación se refiere a la caracterización que se hace de los rasgos y acciones emprendidas por líderes pedagógicos considerados positivos y la variable desempeño docente que presentamos como un indicador de calidad educativa, pues de estos dependen en gran medida los resultados de aprendizaje del alumnado, responsabilidad central de la escuela como se ha dicho en secciones anteriores.

Es de resaltar que el proceso de evaluación también está presente en la acción del liderazgo y la calidad educativa. En relación con la calidad educativa, es necesario destacar a García, Juárez y García (2018), quienes en su trabajo sobre la gestión escolar y la calidad educativa, publicada en la Revista Cubana de Educación Superior, partieron de la intención de aclarar los factores asociados con el liderazgo educativo en el contexto mexicano, a partir de la reforma orientada a la educación de 2015, concluyeron que para desarrollar una calidad educativa en las instituciones escolares a todos los niveles, se requiere un liderazgo educativo con

la calidad de los procesos, un enlace a las teorías pedagógicas y al desarrollo humano, el vínculo dentro del marco de la relación académica para cambiar aspectos sociales y lograr también obtener recursos técnicos y financieros que mejoren cada proceso. Los directores como líderes tienen una tarea relevante que realizar, para lo cual deben prepararse como tales, ya que son gerentes de una educación de calidad.

García, Díaz y Ubago (2018) a través de una revisión sistemática cuyo objetivo fue analizar la literatura académica disponible acerca de los diferentes programas mexicanos y españoles de formación de directivos y maestros hacia el liderazgo educativo. En primer lugar, se evidencia que a pesar de las reformas educativas de ambos sistemas continúan enfocados en una racionalidad técnica de las metas de aprendizaje que suelen no coincidir con las prácticas reales de la comunidad escolar. Sin embargo, los programas de formación deben incluir a directivos y maestros al mismo tiempo para propiciar acciones colaborativas y comprensión de lo que sucede en el seno de la institución, a través del enlace teoría práctica

Se concluye la necesidad de un cambio en el enfoque técnico de trabajo hacia un modelo centrado en el liderazgo, por lo tanto se debe reducir las demandas burocráticas a las escuelas que obstaculizan los procesos de gestión en general. Asimismo, los estudios concluyen que el liderazgo instructivo también es importante para construir los procedimientos y metodologías de las comunidades de aprendizaje permanente que deben surgir en un liderazgo efectivo que promueva la responsabilidad compartida directivo-docente.

3.1.2Ámbito nacional

Balda y Guzmán (2015), desarrolla un análisis acerca del “Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador” a partir de una valoración acerca de las características del liderazgo que se evidencia en los colegios fiscales rurales del cantón Portoviejo de la provincia Manabí. En el diagnóstico realizado, los autores hallaron una débil comunicación entre los actores educativos y una escasa participación de los

docentes y de los padres de familia en las acciones que se emprenden. Solo en 2 instituciones de las 7 estudiadas los docentes ejercen roles protagónicos más allá de las clases, es decir, en las acciones que incorporan a las familias pues éstas se ejecutan desde la dirección y coordinación. Los mismos docentes arguyen poca preparación para trabajar con las familias y dan preferencia a su rol instruccional dentro del aula; en general docentes y estudiantes suponen que es el director el único responsable de lograr la participación conjunta de toda la comunidad.

Desde otra perspectiva, los autores analizan también un caso en el que un centro educativo ha logrado una participación comprometida entre el directivo, los docentes, estudiantes y padres de familia en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje y de la formación del colectivo. Esto ha originado un liderazgo transformacional en el que se han establecido actividades para todos y con todos, como: actividades para el óptimo desarrollo profesional, para el compromiso de las familias, de apoyo institucional con otras organizaciones e instituciones y para el sentido de pertenencia.

Se concluye que el verdadero liderazgo pedagógico parte de la confluencia de todos los actores educativos a través de una excelente relación sociedad institución y docentes que le permita dinamizar los procesos institucionales. El liderazgo transformacional permite superar el estilo tradicional para propiciar la pertinencia y excelencia en la misión de educar. Este antecedente investigativo, aporta una visión del problema acerca de los estilos de liderazgo que se mantienen aún en las prácticas directivas escolares y que pueden obstaculizar los procesos de cambio y transformación que lleven al sistema educativo ecuatoriano a alcanzar mayores logros de excelencia académica por parte de los estudiantes, mayor involucramiento de la familia como sus educadores principales y superar las dificultades que los contextos adversos generan en la dinámica institucional.

Gallo y Vásconez (2015) desarrollan una investigación cuyo objetivo fue analizar el liderazgo institucional en la gestión escolar de una institución en la ciudad de Quito, Ecuador. Cabe resaltar que ya la institución se encontraba en proceso de diagnóstico a través de la aplicación de 4 instrumentos dirigidos a la familia, recuperación histórica de lo organizativo, resultados de aprendizaje de los alumnos

y los procesos internos de la institución. Este último, a su vez dimensiona la gestión en cinco procesos de gestión: estilo gerencial, lo pedagógico curricular, gestión administrativa (recursos y talento humano), convivencia y gestión con la comunidad. La autoevaluación institucional determinó que existían debilidades en cuanto al seguimiento administrativo de los procesos: libros de actas, registros de las reuniones con los docentes son algunos de las fallas encontradas. Con respecto a la planificación del PEI o Proyecto Educativo Institucional aún no se involucra lo suficiente a la comunidad escolar.

La investigación que proponen las autoras surge como un aporte más al proceso de reflexión que se desarrolla en el centro, para lo cual diseñaron unas encuestas que permitieran conocer el estilo de liderazgo que se presenta en el centro (transformacional, transaccional o instructivo) así como el liderazgo en el marco de un modelo de gestión de calidad. Por otra parte, las autoras señalan que prefirieron utilizar el modelo de gestión chileno pues en ese momento solo existían estándares de calidad ecuatoriano y no un modelo como tal.

Un aspecto importante y que es valioso y replicable para la presente investigación, es que las autoras también indagaron los índices del desempeño estudiantil en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas lo que les permitió medir un indicador de la calidad educativa con respecto a los estudiantes. Los resultados arrojan un liderazgo transaccional que consideran bueno en general, pero que posee características de estancamiento que a veces no les permite cambiar ante la situación o problema que se presente. Los resultados de los aprendizajes de los estudiantes demuestran que están en un nivel bueno según los rangos ofrecidos por el Ministerio de Educación, aunque en tercero de bachillerato el nivel es regular y la calificación buena, muy buena o excelente es muy baja en porcentajes de alumnos.

La pertinencia de esta investigación, además de relacionarse con el contexto específico de aplicación, tiene que ver con la importancia del liderazgo institucional en la consecución de las metas académicas de los estudiantes de forma indirecta. Si un liderazgo transaccional permite acuerdos básicos de aprendizaje entre el equipo directivo y docente para llegar a una calificación de bueno, también es cierto

que para lograr resultados de excelencia y mejorar el rendimiento de los alumnos de tercero de bachillerato, entonces deben desprenderse de algunas prácticas y hacer cambios en el hacer pedagógico para también cambiar los resultados. Aun cuando como se ha visto el desempeño del alumnado es una consecuencia indirecta del liderazgo también se ha evidenciado que un liderazgo transformacional puede generar cambios en la actitud y motivación para aprender e implementar nuevas estrategias en el aula, lo que sí se relaciona directamente con el alumno. Por esta razón, es muy importante tener una muestra más significativa y una mayor amplitud de las variables a estudiar para describir y explicar la realidad ecuatoriana, como en efecto se hará a través de este estudio.

García (2016) realizó una revisión documental para describir el proceso de liderazgo en el sistema educativo ecuatoriano a través de las investigaciones realizadas sobre dirección en la provincia de Manabí y así generar un debate político y técnico acerca de la necesidad de lograr una dirección educativa hacia una escuela de calidad. Los resultados precisan que a pesar de haberse establecido un modelo de gestión educativa en el país y contar con estándares de desempeño directivo y docente, las instituciones mantienen una dirección gestionada de manera tradicional y un liderazgo asumido casi exclusivamente por el director con poca participación de los docentes y estudiantes. De igual manera, los aspectos que desfavorecen los procesos de gestión en los centros se relacionan con la violencia intrafamiliar y la poca atención de los padres al proceso educativo de sus hijos los cuales aumentan las estrategias y líneas de acción necesarias en las instituciones, son otros aspectos para abordar sumados a las situaciones pedagógicas propias de la escuela.

Esta perspectiva problematizadora de la autora contribuye a explicar los retos y desafíos de la función directiva y del liderazgo transformacional y distribuido que se requiere en las instituciones escolares, y así lograr una gestión equilibrada entre lo organizativo y lo pedagógico.

Rodríguez (2017) a través de una investigación exploratoria, muestra las percepciones de los directores que ejercen en la zona 8 de Guayaquil, contexto vulnerable con una difícil situación social del país. Un aporte importante del estudio

es la descripción del escenario educativo ecuatoriano y las líneas que dedica también a las debilidades encontradas incluso en la formación universitaria de los docentes para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. Asimismo, la metodología cualitativa etnográfica seleccionada ofrece una visión más comprensiva de la realidad estudiada y aporta algunas reflexiones a partir de las propias voces de quienes dirigen y gestionan los centros educativos.

Es interesante, que entre los hallazgos los directivos se perciben a sí mismos como líderes administrativos sobre el cual recae la responsabilidad del centro y no puede ocuparse de las tareas pedagógicas, más bien debe asignar responsabilidades y coordinarlas. Aun cuando la profesión docente carece de reconocimiento social la mayoría asume esta responsabilidad precisamente por reconocimiento de los otros y satisfacción personal, al respecto expresan que se sienten satisfechos con su labor. Sin embargo, también reconocen la necesidad de involucrarse más en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo aporta también información importante para consolidar la idea del tecnicismo y burocracia que prevalece en las instituciones ecuatorianas en las que los directivos ejercen tareas de supervisión y control la mayor parte del tiempo, aunado a las tareas administrativas que exige el Distrito. Asimismo, la atención de los padres y de las familias se limita a resolver situaciones problemáticas con los estudiantes y las quejas referentes a los procesos de enseñanza, lo que multiplica sus tareas diarias y lo convierte en un “apagafuegos” institucional.

López I. y López M. (2019) en su trabajo “El rol de la gestión directiva en los resultados educativos” analiza las prácticas de los directivos en el marco de los resultados de las pruebas Ser Estudiante 2015 y cuyas instituciones obtuvieron los mejores resultados en la provincia de Carchi en el área fronteriza del país con una economía agrícola y un índice de pobreza de 32,6%. El caso es notorio pues a pesar de las condiciones descritas, Carchi obtuvo un puntaje de 756/1000 mientras que el promedio nacional era de 661/1000, lo que genera inquietud en los investigadores y se fijan como propósito caracterizar las prácticas de los directivos en esas escuelas para comprender los logros obtenidos.

Los resultados resaltan la importancia de la comunicación oportuna y clara de parte del directivo y del trabajo en equipo de docentes y directivo como estrategia para abordar lo pedagógico, aspecto prioritario en la gestión a través de exposición de saberes, fiestas de lectura entre otras. La capacitación docente emerge como otra área prioritaria de la gestión pues se percibe al docente como el primer factor de rendimiento escolar por medio de variadas vías: virtuales, presenciales, pregrado, posgrado, autogestión del maestro.

Cabe destacar el papel del PEI como herramienta fundamental de planificación en la cual participan todos los actores de las comunidades escolares estudiadas; otras prácticas como rendición de cuentas de docentes y directivos, monitoreo de la dinámica curricular, asesoramiento pedagógico, socialización de las buenas prácticas pedagógicas son algunos elementos de la caracterización realizada. Este trabajo es importante porque revela que la gestión de un directivo y el trabajo en equipo que implemente con los docentes y comunidad en general puede compensar las necesidades del contexto en los cuales se encuentre la escuela y ser ejemplo de éxito. De igual manera, resulta en un aporte empírico importante para las investigaciones nacionales acerca del tema ya que éstas son escasas.

La pertinencia de estas investigaciones, radica en el hecho de asumir que el liderazgo directivo y la puesta en práctica del liderazgo pedagógico, debe contar con efectivos criterios de formación, que permita adecuar la misma a los estándares de calidad educativa presentes en el contexto, que según el Ministerio de Educación de Ecuador (2013), están tratando con un gerente de calidad que busca contribuir significativamente a la mejora de las prácticas de liderazgo y gestión en todas las instituciones educativas ecuatorianas. Los estándares para el desempeño de la gestión profesional se relacionan con el liderazgo pedagógico, el liderazgo educativo, el talento humano, los recursos, el clima organizacional y la vida escolar, para asegurar su influencia efectiva en el logro de un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes en las instituciones educativas responsables.

El comportamiento y la actitud de las personas que asumen funciones de gestión en una institución educativa son elementos fundamentales que determinan

el hábito, la calidad y el éxito de los procesos de cambios. Para Leithwood (2004), el liderazgo es un fenómeno social que involucra un propósito y una dirección, que es contextual y contingente, y es la tarea de movilizar e influenciar a otros para lograr intenciones y objetivos compartidos, es posible confirmar que si desea cambiar instituciones y con esta mejora de la organización y los actores involucradas en ella, es necesario contar con personas que ejerzan el liderazgo desde dentro; quienes inician, promueven, facilitan, gestionan y coordinan el proceso de transformación, las instituciones y la sociedad pueden liderar el proceso de cambio.

De igual manera se considera, el liderazgo ejercido por los gerentes educativos o directivos institucionales, como la búsqueda de la mejora continua de la calidad de la educación proporcionada en la institución bajo la administración de estos. Por esta razón, la gestión del directivo requiere medidas estratégicas para cumplir objetivos que involucren diferentes sectores en el proceso educativo, en la toma de decisiones y en las medidas destinadas a beneficiar a los estudiantes como actores claves en el proceso educativo. Se trata de transformar la institución educativa en una unidad basada en una cultura organizacional de alta calidad, desarrollando un sentido de pertenencia y raíces en la cultura organizacional de todo el grupo escolar. De esta manera, las acciones, habilidades y prácticas se desarrollan naturalmente hacia el logro de los objetivos previamente establecidos por el líder pedagógico o director educativo.

El Ministerio de Educación del Ecuador considera como factores clave de la calidad educativa, según sus Estándares de Calidad y sus políticas de Desarrollo Profesional: la capacitación y la forma de designación, entre los que se nombran:

a. El estilo de gestión: este es un factor que afectan el desarrollo de los aspectos administrativo en la calidad de un centro educativo. El Ministerio de Educación, sugiere que debería ser participativo, centrado en lo educativo y con gran capacidad de liderazgo.

b. La eficiencia escolar, es otro factor en considerar en el proceso de gestión, para un buen liderazgo pedagógico. Aquí se debe considerar

que ni la edad o antigüedad en la oficina, afectan el rendimiento del aprendizaje, como la capacidad de liderazgo pedagógico.

c. La participación del directivo líder, es una parte clave para lograr un clima favorable para el aprendizaje, así como para la formación de equipos de trabajo que ayuden con el desarrollo institucional.

d. El administrador del campus aparece como una persona especialista, comprometida con el destino escolar y con una buena capacidad técnica para lidiar con aspectos de carácter educativo.

Por otro lado, la dinámica o inercia de las instituciones educativas depende de una serie de factores como son el aspecto económico, político y la capacidad de gestión. Estos a su vez requieren de la capacidad de liderazgo de los directores, que viene siendo el gestor y promotor de la productividad, eficiencia y eficacia, de las instituciones. Al respecto, Pozner (1998), afirma que la gestión escolar y el liderazgo efectivo pueden mejorar la institución educativa mediante la transformación de los recursos humanos, por lo tanto, la gestión escolar debe gestionarse con un enfoque no solo transformador, sino integrando todos los elementos que intervienen en el proceso educativo para que pueda existir una educación de calidad. En este sentido, la investigación actual tiene como objetivo analizar el liderazgo educativo del líder y su relación con la calidad de la educación de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito.

En tal sentido, lo planteado podrá generar debates sobre el liderazgo pedagógico, en el ámbito escolar, de tal forma que se logre una educación más efectiva en las instituciones escolares fiscales. Desde esta perspectiva se puede observar, el liderazgo pedagógico, como un factor que actualmente ha sido privilegiado en la búsqueda científica de un modelo educativo para lograr metas y objetivos, y se afirma que la administración se ha basado en un liderazgo escolar que se ha convertido en una prioridad en los modelos educativos a nivel nacional e internacional. Es por lo que esta propuesta investigativa, pretende correlacionar el liderazgo pedagógico de los directivos de las instituciones fiscales y el desempeño de estos en su rol de gestión y su aporte en la calidad educativa.

En el mismo orden de ideas, Arroyo (2009), sostiene que el liderazgo en la educación se logra mediante la adquisición de competencias, sobre todo en el proceso de toma de decisiones relacionado con la determinación, diseño, dirección y desarrollo de lo que se debe aprender-aprender para el ser social y la sociedad. En este sentido, el liderazgo pedagógico de los directivos, visto como competencia, es un eje dentro de la planificación estratégica desde la nueva visión de los procesos de gerencia educativa, en procura de mejoras continuas en la calidad de los centros educativos en el Ecuador.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Introducción

En correspondencia al tipo de investigación y método que emerge de acuerdo con la realidad del objeto de estudio, en esta sección se presenta la metodología a seguir. En este sentido, se definirán las técnicas y los procedimientos que serán utilizados. La metodología según Hernández y Cols. (2003) traza el "cómo" se llevará a cabo el estudio para responder al problema.

Bisquerra (2009) define la metodología como "el modo de enfocar los problemas y de encontrarles respuestas, es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación" (p.79), dicho de otro modo, la metodología es el procedimiento que se utiliza para responder los problemas planteados en la investigación. De tal manera, que en este apartado se pretende describir la naturaleza y el diseño de la investigación, las hipótesis, las variables, la población y la muestra, los instrumentos con su análisis respectivo, la tecnología de recopilación de datos o procedimientos, así como la forma que serán obtenidos los resultados esperados.

4.2 Diseño de la Investigación

El presente estudio tiene como objetivo evaluar la relación existente entre la gestión escolar, el liderazgo pedagógico de los directivos y su incidencia sobre la calidad educativa en las instituciones escolares fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

De tal manera y para dar cumplimiento a la intención primordial de esta investigación debe reflejarse en un diseño que, desde el principio, integra las diferentes fases del estudio. En este sentido, durante el diseño, se contempla un

acercamiento a la realidad objetivo de estudio para ser intervenida a través de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de información, así como el reclutamiento de participantes, la recopilación de datos y el análisis en sí. Subsecuentemente, se aborda la realidad del liderazgo pedagógico de los directivos, el desempeño gerencial con el propósito de establecer una relación de incidencia sobre la calidad educativa, todo ello de forma objetiva, precisa y problematizada; susceptible a la verificación de los conocimientos a través de la aplicación del método científico.

En relación con esto, Hernández, Fernández y Baptista, (2016) afirman que esta visión de la realidad, el pensamiento del investigador es medular y gira en torno a la concepción de explicar la realidad tal como se presenta. Esto siendo coherente, porque se utiliza instrumentos de medición para la recolección de datos y técnicas estadísticas para el procesamiento de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica.

La presente exploración se sustentará en una investigación de campo, con la cual se busca el análisis sistemático del problema de la realidad, con el propósito de describirla e interpretarla, para entender su naturaleza y factores constituyentes. Aunado a esto es de relevancia citar, que, en este tipo de investigación se recolectan los datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los fenómenos (siendo estos los datos primarios de la investigación) y esto se hace sin alteración alguna de las variables. Además de esto, se pueden utilizar datos obtenidos alternativamente de fuentes bibliográficas los cuales funcionan como datos secundarios, utilizándolos para la construcción del marco teórico, aunque son los datos primarios los que serán de gran relevancia para la solución del problema planteado en la investigación (Arias, 2006). Con base en lo anterior expuesto, se recolecta los datos directamente en el contexto de las Instituciones Educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito, de sostenimiento fiscal.

Por otra parte, conviene declarar que el enfoque asumido es el cuantitativo. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, (2016) en enfoque cuantitativo se “usa la recolección de datos, para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y

probar teorías” (p.5), es decir que en el enfoque cuantitativo se recolectan datos y se comprueban a través de técnicas de medición y estadística. Por su parte, Hurtado y Toro (2007) sostienen que en la modalidad cuantitativa, la investigación es positiva, hipotética, deductiva, particularista, objetiva, orientada a resultados y técnicas confiables y mesurables, comprobables, se privilegia la matemática y la estadística y se formalizan hipótesis en fases operativas.

Con base en lo anteriormente expuesto, puede deducirse que desde el enfoque cuantitativo se seguirán los pasos propios de este método hipotético-deductivo, en el que se parte de unas interrogantes de investigación, se formulan hipótesis, se recolectan los datos pertinentes para su comprobación, se analizan y se interpretan para luego generar los resultados finales.

En cuanto al nivel de la investigación, se trata de un estudio descriptivo de carácter correlacional, en el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2016) el propósito del investigador es describir situaciones y eventos, conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. De la misma manera, Tamayo (2004) establece una serie de características propias de la investigación correlacional, a saber:

1. Es pertinente emplear cuando se requiere relacionar variables, pero no pueden ser controladas de manera experimental.
2. Permite interrelacionar varias variables a la vez cuando el investigador se encuentra en una situación de observación natural.
3. Es útil para saber cuándo una variable se asocia con otra o no, pero para que esto se dé se debe considerar la posibilidad de que estas sean falsas y comprobándolo mediante los controles estadísticos apropiados.
4. Es menos estricta que el tipo de investigación experimental ya que no existe la posibilidad de manipular o controlar rigurosamente las variables.

Con referencia a lo anterior expuesto, Yuni y Urbano (2014) exponen que el estudio descriptivo de carácter correlacional en tanto sea una técnica estadística, requiere que los datos recolectados sean de carácter cuantitativo, y que además los instrumentos utilizados para la recolección de los mismos requieren cierto grado de

validez y confiabilidad. En este mismo orden, los autores establecen tres criterios para la utilización de este tipo de investigación: Cuando “hay un conocimiento cierto y preciso de las variables implicadas en el fenómeno. Cuando se quiere verificar hipótesis de asociación entre variables. Cuando se quiere explicar la fuerza y dirección de las relaciones entre variables” (p. 15). Por lo tanto en la presente investigación se pretende verificar hipótesis formuladas con base en la asociación de una variable independiente (calidad educativa) y dos variables dependientes (liderazgo pedagógico y gestión), a través de un modelo de regresión lineal múltiple.

En el mismo orden de ideas, el presente trabajo concuerda con el diseño no experimental transeccional descriptivo. Según lo definen Hernández, Fernández y Batista (2016), en este tipo de estudio se “indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, que son estudios puramente descriptivos” (p.152). Es decir, sin manipular las variables solo describir los factores dentro de la gestión escolar y liderazgo pedagógico que influyen en la calidad educativa.

En este sentido, de acuerdo con Yuni y Urbano (2014) en el tipo de estudio transeccional “se realiza una sola medición de casos que pertenecen a diferentes grupos, para luego mediante la comparación establecer tendencias” (p.118), es decir que todas las variables que son objeto de estudio y que forman parte de diferentes grupos son medidas de forma única, pasando a compararlas entre sí, para posteriormente desarrollar y establecer los resultados de dicha medición.

Dado estas características del diseño de investigación, es pertinente precisar el paradigma de adscripción del estudio. El término “paradigma”, es definido por Pérez (1998) como “un conjunto de creencias y actitudes, que permiten tener una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (p.17). Dicho de otro modo el paradigma se puede definir como las nociones que comparten un grupo de científicos y que les brinda una perspectiva determinada de la realidad, pudiendo así estudiarla utilizando métodos específicos.

En este sentido, la presente investigación, se inserta en el paradigma positivista descrito por Hurtado y Toro, (2001) como una alternativa teórico

metodológica de las ciencias con características analíticas que buscan explicar los fenómenos y que establece “la neutralidad valorativa como criterio de objetividad” (p.34). En pocas palabras, el positivismo surge como una idea de que los fenómenos que puedan ser cuantificables son considerados dentro de las ciencias como “objeto de investigación”, y que aquello que no pueda ser cuantificado no debe ser considerado como tal. Además, el positivismo obliga al científico a separar su subjetividad del objeto de estudio a partir del hecho de que solo los hechos comprobados a través de las ciencias tienen validez en la investigación. En la Figura 27 se representa la metodología utilizada en este estudio.



Figura 27. Estructura metodológica del estudio. Fuente: Elaboración propia.

4.3 Hipótesis de investigación

H1: La gestión escolar se relaciona positivamente con el perfil de liderazgo pedagógico del director.

H2: La gestión escolar incide significativamente de forma positiva en la calidad educativa.

H3: El liderazgo pedagógico incide significativamente de forma positiva en la calidad educativa.

4.4 Población y muestra

Se entiende por población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz et al. 1980, citado por Hernández, Fernández y Batista, 2016, p.174). Para una definición más extensa del término resulta oportuno citar a Tamayo (2004) el cual establece que la población es la “totalidad de un fenómeno de estudio, incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio integrando un conjunto N de entidades que participan de una determinada característica” (p. 176); es decir, la población es el conjunto representativo del fenómeno a estudiar y en el cual las unidades que lo conforman comparten características similares.

En este sentido, la población de esta investigación está conformada por las 496 instituciones educativas fiscales, de tipología regular u ordinaria, que prestan oferta en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito que, de acuerdo con el modelo de gestión del Ministerio de Educación pertenecen a la Coordinación Zonal No. 9. La Subsecretaría del Distrito Metropolitano de Quito en la Zona 9, se subdivide en 9 distritos, no obstante, para efectos de esta investigación se decidió tomar solo 5 de ellos que corresponden a la zona urbana de la ciudad.

Una vez establecida la población fue necesaria seleccionar la muestra que, según Arias (2006) se define como “un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p.83), significa entonces que la muestra se refiere a la extracción de un grupo perteneciente a la población seleccionada y que será la representación de los resultados de la investigación. La muestra se categoriza en dos grupos: probabilística y no probabilística, siendo necesario definir únicamente la primera categoría ya que es la que corresponde a esta investigación; según Hernández, Fernández y Baptista (2016) la muestra probabilística es aquella en donde todos los individuos pertenecientes a la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados y se extraen definiendo las características de la población y de cuánto será el tamaño de la muestra.

Para el cálculo de la muestra, se aplicará la fórmula estadística para la población en este caso finito, definiéndose la población finita como el conjunto a estudiar del cual se sabe la cantidad que lo conforma (Arias, 2006); además, se aplicará el muestreo por conglomerados el cual se define según Canales, Alvarado y Pineda, (1994) como aquel “que en la selección de la muestra en lugar de escogerse cada unidad se procede a tomar los subgrupos o conjuntos de unidades, a los que se llama "conglomerado” (p.118).

Para calcular el tamaño de la muestra, se tienen los siguientes datos: N = 496, para un nivel de confianza del 95%, el coeficiente Z es igual a 1.96, para la probabilidad de éxito, el coeficiente (p) estará en la proporción esperada que es del 50%. Como no se sabe cuál es la probabilidad de éxito del análisis, la probabilidad del coeficiente de falla será (q), que será del 50%, y el coeficiente (e) es el error de muestreo aceptable para este estudio, la precisión es del 2.5% al reemplazar los dígitos correspondientes con cada letra de la fórmula para ser obtenido. La ecuación siguiente corresponde a este procedimiento:

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{(e^2(N - 1)) + (Z^2 \cdot p \cdot q)}$$

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 496 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05^2 \cdot (496 - 1)) + (1,96^2 \cdot p \cdot q)}$$

$$n = 217$$

Por lo tanto, se tomarán como muestra 217 instituciones, se aplicará el muestreo de conglomerados y muestras aleatorias simples (Cohen y Manion, 2002); para obtener una muestra representativa en este caso, se dividirá en cinco conglomerados correspondientes a cinco de los nueve distritos educativos de la

Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito, que es el nivel desconcentrado administrativo al que pertenecen:

Tabla 7

Distritos Educativos

N	Distritos Educativos
1	17D03 Delicia
2	17D04 Centro
3	17D05 Norte
4	17D06 Eloy Alfaro
5	17D07 Quitumbe

Fuente: Elaboración propia

En el muestreo aleatorio simple todas las instituciones educativas divididas en cada Distrito Educativo tienen la misma probabilidad de ser elegidas, en la muestra tal y como exponen Yuni y Urbano (2014) al referirlo como el proceso aleatorio en el que la muestra se elige de manera directa e individual, y en donde todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. La muestra de 217 instituciones educativas fiscales, también corresponde al número de directivos que serán encuestados para la recolección de información. Asimismo, se pudo conocer que la población total de docentes que pertenecen a los cinco distritos educativos seleccionados es de 13265, de los cuales se extraerá una muestra distribuida por conglomerados tal y como se observa en la tabla 8:

Tabla 8

Distribución de la muestra por instituciones educativas fiscales

Distritos Educativos	Instituciones Educativas Fiscales	Muestra	Docentes	Muestra
17D03 Delicia	80	35	2248	63
17D04 Centro	85	37	1687	48
17D05 Norte	114	50	3330	94
17D06 Eloy Alfaro	135	59	3701	104
17D07 Quitumbe	82	36	2299	65
TOTAL	496	217	13265	374

Nota: Elaboración propia.

4.5 Variables

En la fase diagnóstica se determinará el nivel de relación de los factores dentro del liderazgo pedagógico sobre la calidad educativa de las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito, a través de la selección de la población y muestra a la cual se le aplicará un instrumento de medición, que guarda correspondencia con las variables operacionalizadas, construyéndose un conjunto de ítems, validados y confiables que serán procesados estadísticamente.

4.6 Sistema de variables

La variable es “todo aquello que puede cambiar o adoptar distintos valores, calidad, cantidad o dimensión” (Hurtado y Toro, 2007, p. 75). En este caso se

tomarán todas aquellas variables dentro del liderazgo pedagógico y la calidad educativa. En tal sentido, las variables a considerar son: variable dependiente (calidad escolar) y las variables independientes (gestión escolar y liderazgo pedagógico).

4.6.1 Variable Dependiente

Calidad Educativa: Se define como una construcción social dentro del marco de las organizaciones de conocimiento, que permite aspectos exclusivos de la gestión educativa como: el grado de logro del perfil, la competencia y los objetivos educativos en el nivel en el que se está estudiando; infraestructura; la tecnología; y servicios para la mejor difusión del conocimiento.

Tabla 9.

Operacionalización de la variable dependiente: Calidad educativa

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Calidad educativa	Construcción social que permite aspectos exclusivos de la gestión educativa como: el grado de logro del perfil, la competencia y los objetivos educativos; infraestructura; tecnología; y servicios.	Ambiente de aprendizaje	-Calidad de las instalaciones escolares -Clima escolar -Ambiente inclusivo
		Enseñanza	-Métodos pedagógicos -Atención a las necesidades específicas -Unificación de criterios -Uso de la tecnología
		Aprendizaje	-Rendimiento académico -Deserción -Repitencia
		Docente	-Eficacia escolar -Formación continua -Satisfacción personal -Evaluación del desempeño
		Convivencia y participación	-Comunicación asertiva -Nivel de participación de los padres -Nivel de apoyo a las familias
	Reconocimiento social de la institución educativa	-Participación en espacios de demostración de saberes -Reconocimiento local	

Nota: Elaboración propia.

4.6.2 Variables independientes

Liderazgo Pedagógico: Se define como las prácticas que los líderes usan para influir en los motivos y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo en los procesos de mejora educativa.

Tabla 10

Operacionalización de la variable independiente: Liderazgo pedagógico

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Liderazgo Pedagógico	Se define como las prácticas que los líderes usan para influir en los motivos y habilidades de los docentes y sus condiciones de trabajo en los procesos de mejora educativa.	Rasgos Tipo de liderazgo	-Innovador -Ético -Comprometido -Responsabilidad compartida -Respetuoso -Inspirador -Motivador -Instruccional -Transformacional -Distribuido

Nota: Elaboración propia.

Gestión Escolar: se define como proceso mediante el cual el directivo desarrolla la capacidad de generar políticas institucionales que involucren a la comunidad escolar a partir de diferentes formas de participación democrática en la gestión de proyectos comunes y de alta necesidad para la comunidad.

Tabla 11

Operacionalización de la variable independiente: Gestión Escolar

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Gestión Escolar	Proceso mediante el cual el directivo desarrolla la capacidad de generar políticas institucionales que involucren a la comunidad escolar a partir de diferentes formas de participación democrática en la gestión de proyectos comunes y de alta necesidad para la escuela y comunidad en los ámbitos de: Gestión pedagógica, gestión administrativa, gestión de participación, convivencia y vinculación y gestión de riesgos.	Gestión pedagógica	-Gestión del plan curricular institucional (PCI) -Acompañamiento Pedagógico a la práctica docente -Supervisión de planificación microcurricular -Promoción de un plan de refuerzo académico -Plan para atención de necesidades pedagógicas específicas -Promoción de innovación pedagógica -Seguimiento y evaluación del rendimiento académico institucional -Seguimiento y evaluación de los planes y proyectos
		Gestión administrativa	-Administración del PEI -Rendición de cuentas -Comunicación Institucional -Capacitación al personal -Incentivos al personal -Gestión de recursos y equipos
		Gestión Convivencia	-Trabajo cooperativo y colaborativo -Participación de la comunidad escolar
		Gestión de Riesgos	-Promoción de planes para la seguridad escolar

Nota: Elaboración propia.

4.7 Técnicas e Instrumentos de investigación

Según Yuni y Urbano, (2014) las técnicas de investigación son “procedimientos mediante los cuales se generan informaciones válidas y confiables, para ser utilizadas como datos científicos” (p.29.), es decir, son aquellos procesos empleados en la investigación para la generación de la información y que está tenga validez y confiabilidad. Además de esto, se debe considerar de igual manera el concepto de instrumento el cuál según estos mismos autores “es el mecanismo o

dispositivo que utiliza el investigador para generar la información” (p.31), es este mismo sentido el instrumento es la herramienta que utiliza el investigador para recolectar los datos necesarios para su investigación.

Para este caso, se utilizará la técnica de la encuesta, definida por Balestrini, (2006) como “aquella que permite recoger la información de forma directa, donde el encuestador con un plan previamente establecido y frente al encuestado recoge datos con relación a las cuestiones de su interés” (p.142). En relación al instrumento este se realizará a través de la aplicación de una herramienta de medición tipo cuestionario auto administrado el cual es una forma de encuesta que presenta un formato escrito en papel que contiene una serie de preguntas y con las cuales las respuestas de los encuestados aportarán información sobre el problema a estudiar (Canales, Alvarado y Pineda, 1994). El instrumento que se aplica y permite la recolección de datos, a partir de la operacionalización de las variables, tomando en cuenta sus dimensiones e indicadores. Los instrumentos fueron elaborados para directivos y docentes, de acuerdo a las fases propuestas por Yuni y Urbano (2014):

- *Definir lo que se quiere medir*, es decir, aclarar cuál es el contenido del cuestionario o las variables que se medirán con apoyo de la literatura revisada y analizada. En este caso se establecieron dos variables independientes (gestión escolar y liderazgo pedagógico) y una variable dependiente (calidad educativa).
- *Determinar cada variable a tratar con sus respectivas dimensiones e indicadores*, correspondiente a la operacionalización de dicha variable con relación directa a los objetivos e hipótesis planteadas. Asimismo, debe conocerse el perfil profesional y socio-cultural de los sujetos, el cual en este caso, se refiere a una población de directores y docentes de los cinco distritos seleccionados.
- *Planificar el contenido del cuestionario a aplicar*. Al respecto, se hizo una primera aproximación escrita de las preguntas correspondientes a cada indicador, cuidando su relación con los objetivos de estudio. Se estructuró un número tentativo de preguntas para cada variable y dimensión, agrupadas por

orden temático que guardara una lógica interna y correspondiera a un tipo de pregunta cerrada como se decidió.

- *Elaboración formal del cuestionario:* se redactaron las preguntas definitivas, haciendo una reducción por categoría o dimensión del primer borrador para concretar las ideas. También se decidieron definitivamente las alternativas de respuesta con la gradación correspondiente. En el caso de la variable gestión escolar y el liderazgo pedagógico, las escalas de respuesta son: *Siempre, Casi Siempre, A veces, Pocas veces, Nunca*; para la variable calidad educativa las opciones de respuesta son: Totalmente de acuerdo (TDA), De acuerdo (DA), Indeciso (I), En Desacuerdo (ED) y Totalmente en Desacuerdo (TED). Las fichas técnicas del instrumento final por variable, son las siguientes:

Ficha Técnica del Instrumento

Instrumento parte 1-A: Cuestionario de gestión escolar

Dirigido a: Directivos y docentes (dos versiones)

Nivel de medición: Nominal e intervalos

Confiabilidad: Alfa de Cronbach

Base teórica: Descripción y análisis de la gestión escolar

Contexto: Instituciones escolares fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Duración aproximada de aplicación: 45 minutos

Ítems del cuestionario: 16 ítems (del 1 al 16)

Dimensiones: gestión pedagógica curricular, gestión administrativa, gestión convivencia, gestión de riesgos.

Ficha Técnica del Instrumento

Instrumento parte 1-B: Cuestionario de liderazgo pedagógico

Dirigido a: Directivos y docentes (2 versiones)

Nivel de medición: Intervalos

Confiabilidad: Alfa de Cronbach

Base teórica: Descripción y análisis del liderazgo pedagógico

Contexto: Instituciones escolares fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Duración aproximada de aplicación: 45 minutos

Ítems del cuestionario: 13 ítem (del 17 al 29)

Dimensiones: rasgos y tipos de liderazgo

Ficha Técnica del Instrumento

Instrumento 1 parte b : Cuestionario de calidad educativa

Dirigido a: Directivos y docentes

Nivel de medición: Intervalo

Confiabilidad: Alfa de Cronbach

Base teórica: Descripción y análisis del liderazgo pedagógico

Contexto: Instituciones escolares fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Duración aproximada de aplicación: 45 minutos

Ítems del cuestionario: 16 ítem

Dimensiones: ambiente de aprendizaje, enseñanza, aprendizaje, docente, convivencia y participación, reconocimiento social de la institución educativa

Se sustenta el uso de este instrumento en la presente investigación debido a que se obtendrá información descriptiva desde las respuestas aportadas por los directivos y personal docente de las instituciones educativas ya mencionadas, la cual permitirá establecer comparaciones y buscar las relaciones entre las variables.

Es de hacer notar, que para medir la dimensión aprendizaje de la variable calidad educativa, se recabó información en los registros institucionales de los distritos en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes en Lengua y Literatura y Matemática, además de la búsqueda en la página oficial de estadísticas ministeriales acerca de la tasa de deserción escolar y de no promoción. Toda esta información se registró en hojas de cálculo del programa SPSS 26.

4.8 Validez del Instrumento

La validez “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández, Fernández y Batista, 2016, p.201), para el proceso de validación del instrumento se utilizó el método de Juicio de Expertos, es decir, para estimar hasta qué punto el instrumento mide el universo de contenidos para el cual fue diseñado. La validación del cuestionario mixto será revisada por el tutor de la tesis y posteriormente por un grupo de cinco validadores externos, expertos en investigación y desarrollo profesional, cuyo perfil permitirá la validación, en este caso: Docentes universitarios en especialidades relacionadas al ámbito educativo, PhD en el área de conocimiento, investigadores acreditados tanto a nivel institucional como nacional.

Para el proceso de validación se ideó un instrumento que estudie la coherencia, claridad y pertinencia en cada uno de los ítems de los instrumentos y así los expertos podrán emitir el veredicto de que el instrumento válido o no. El procedimiento asumido para verificar la validez de contenido del instrumento fue asignar a cada ítem un valor de acuerdo a la siguiente escala evaluativa: Excelente (3), Bueno (2) y Deficiente (1). A cada experto se le entregó un instrumento de validación con los criterios (pertinencia, claridad y congruencia) y una columna de sugerencias. Luego, de llenar el instrumento el experto da su evaluación final a cada ítem con la escala evaluativa presentada.

A partir de dicho instrumento, se calculó el índice de validez con base en los criterios de Hurtado y Toro, (2007), adaptados por la autora:

- Si todos los expertos coinciden, el valor por ser un acuerdo es 1.
- Entre 3 y 4 coincidencias de la sinergia de los ítems entre los expertos, se toma la respuesta como un acuerdo y el valor es 1.
- Entre 1 y 2 coincidencias de la sinergia de los ítems entre expertos, se asume como desacuerdo, el valor entonces es 0.
- Si ningún juez coincide con la sinergia de los ítems el valor es 0.

Tabla 12

Índice de validez de contenido

Número de ítems	Ítem con Valor 1	Ítem con Valor 0
45	41	4
Total de puntuación	41	0

Índice de validez: 0,91

Los autores mencionados, indican que para obtener el índice se divide el total de acuerdos entre el total de ítems. Así, se estima que el índice para instrumentos en ciencias sociales no sea mayor de 0,70. Como se observó, el índice obtenido para el instrumento fue de 0,91, lo que indica que tiene una validez de contenido consistente y adecuada.

4.9 Confiabilidad del Instrumento

Este procedimiento se refiere a la consistencia en los resultados arrojados en los ítems que componen el instrumento de investigación, y se realizó en función de la homogeneidad a través de la aplicación de una prueba piloto a 05 directivos de escuelas y a 05 docentes (10 sujetos en total), que no pertenecían al mismo grupo a encuestar, pero con características similares (ecuatorianos, pertenecientes a escuelas fiscales). Es pertinente mencionar, que “Un instrumento es confiable cuando mide consistentemente el objeto que pretende medir” (Ruiz, 2002, s/p); así para determinar el coeficiente y el grado de fiabilidad del instrumento se utilizó el método de Confiabilidad Interna, tomando en consideración que el instrumento que se utilizará constará de opciones de respuestas múltiples, a través de una prueba

de Alfa de Cronbach. En este sentido debe acercarse al coeficiente de 0,7 a 0,9. La utilización de este estadístico será determinado por las características del instrumento el cual presenta múltiples alternativas de selección. La fórmula del coeficiente Alfa de Cronbach se muestra en la ecuación siguiente:

$$a = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i^2}{V^2} \right]$$

Los valores del coeficiente son:

- | | |
|----------------|------------------------|
| De – 1 a 0.00 | No es confiable |
| De 0.01 a 0.49 | Baja confiabilidad |
| De 0.50 a 0.75 | Moderada confiabilidad |
| De 0.76 a 0.89 | Fuerte confiabilidad |
| De 0.90 a 1 | Alta confiabilidad |

En el caso de la presente investigación, se calculó el índice de confiabilidad por cada variable y luego por todo el instrumento.

Tabla 13

Índice de confiabilidad Variable Gestión Escolar

Sujetos	Ítems															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	3	4	4	5	3	4	2	4	2	3	4	3	3	4	4	4
2	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	3	5	5	5	5
3	5	4	5	4	4	5	2	4	4	4	5	4	3	4	4	5
4	3	4	4	4	3	4	3	5	2	3	4	3	3	4	4	4
5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5
6	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	5
7	5	5	5	4	4	3	5	4	4	4	4	3	3	5	4	5
8	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5
9	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	5	3	5
10	5	3	5	5	4	2	5	4	1	3	3	1	3	5	3	4
varianza	0,61	0,41	0,25	0,25	0,49	0,69	1,56	0,16	1,64	0,6	0,49	0,69	0,84	0,24	0,49	0,21

K (número de ítems) = 16
 Vi=varianza de cada ítem= 9,62
 Vt= varianza total= 51,04
 Alfa de Cronbach: 0.865

Nota: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el programa SPSS 26.

Tabla 14

Índice de confiabilidad Variable Liderazgo pedagógico

Unidades	Ítems												
	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29
1	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4
2	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5
3	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4
4	3	5	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3
6	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4
7	3	5	4	3	5	3	3	4	5	4	4	3	3
8	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	3	5	4	3	5	3	4	5	5	3	3	3	3
10	3	4	3	3	5	4	3	4	5	3	3	3	3
varianza	0,61	0,24	0,44	1	0,24	0,69	0,61	0,56	0,24	0,61	0,89	0,36	0,69

K (número de ítems) = 13
 Vi=varianza de cada ítem= 7,18
 Vt= Varianza total=41,36
 Alfa de Cronbach: 0.895

Nota: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el programa SPSS 26.

Tabla 15

Índice de confiabilidad Variable Calidad educativa

Unidades	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35	Item 36	Item 37	Item 38	Item 39	Item 40	Item 41	Item 42	Item 43	Item 44	Item 45
1	3	4	2	2	3	4	5	4	4	2	3	4	2	2	3	3
2	5	4	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	5	3	4	5
3	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4	3	2	4	2	3	4
4	3	4	2	4	3	4	5	4	4	4	3	4	2	2	3	3
5	5	4	5	5	5	4	5	4	3	5	5	5	5	3	4	5
6	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4	3	2	4	2	3	4
7	3	3	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	2	3	3
8	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3
9	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	2	4	2
10	5	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4	2
Varianza	1,16	0,8	1,29	0,89	1,16	0,84	1,21	1,01	0,49	0,85	1,21	1,36	1,24	0,21	0,41	0,76

K (número de ítems) = 16

Vi=varianza de cada ítem= 14,89

Vt= Varianza total= 483

Alfa de Cronbach: 0.985

Nota: Elaboración propia a partir de los datos arrojados por el programa SPSS 26

Una vez determinada la confiabilidad de cada variable, se calculó la confiabilidad total del instrumento a través del promedio de todos los valores, mismo que dio como resultado 0,985 lo que indica que el instrumento es de alta confiabilidad. En el anexo 2 se encuentra el instrumento aplicado a los directivos y docentes.

4.10 Análisis de los datos

Esa fase procedimental se refiere al “conjunto de técnicas y medidas que permiten caracterizar y condensar los datos obtenidos” (Arias, 2009, p.79), siendo analizados en cuanto a las respuestas dadas por los sujetos encuestados. Este apartado, consistió en el análisis de los datos, realizado a través de la estrategia de prueba de hipótesis, esta se realizará de acuerdo las siguientes etapas:

- a) Los datos serán recolectados, codificados y procesados en el Software SPSS versión 26, haciendo uso inicial de las pruebas estadísticas

descriptivas mediante tabla de frecuencias y gráficas de barras para analizar la gestión escolar, cómo se manifiestan las características y los perfiles del liderazgo y finalmente la calidad de la educativa. En este sentido, para determinar el nivel de calidad educativa y orientar el análisis de dicha variable se elaboró una tabla con base en las respuestas: Totalmente de acuerdo (TDA), De acuerdo (DA), Indeciso (I), En Desacuerdo (ED) y Totalmente en Desacuerdo (TED). Asimismo, para el análisis de los datos, se hizo una equivalencia con los estándares de calidad ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2017) que oscilan entre excelente, bueno, regular, deficiente y no cumple, como se muestra en la tabla 16.

Tabla 16

Evaluación del nivel de calidad

Respuestas de los encuestados	Nivel de calidad
Totalmente de acuerdo (TDA),	Excelente
De acuerdo (DA)	Bueno
Indeciso (I),	Regular
En Desacuerdo (ED)	Deficiente
Totalmente en Desacuerdo (TED)	No cumple

Nota: Elaboración propia.

- b) Para analizar la dimensión aprendizaje dentro de la calidad educativa, se promediarán los resultados de los puntajes relacionados a los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en Lengua y Matemática, así como la tasa de deserción/abandono escolar y no promoción. Los resultados obtenidos para las asignaturas clave (Lengua y Matemática), se procesaron utilizando como referente los datos institucionales de cada centro y con el siguiente cuadro de valoración:

Tabla 17

Matriz de valoración de las puntuaciones de los estudiantes

*Calificación	Rango
<i>Excelente</i>	950-1000
<i>Satisfactorio</i>	800-949
<i>Elemental</i>	700-799
<i>Insuficiente</i>	400-699

*Nota: *Con base en las métricas de las pruebas SER ESTUDIANTE y SER BACHILLER.*

La tasa de deserción de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en las instituciones estudiadas, indican quienes se matricularon en el Sistema Nacional de Educación, pero no terminaron el año escolar respecto al total de NNA matriculados. La tasa de no promoción de los niños, niñas y adolescentes (NNA) de los centros educativos son los que aun estando matriculados en el Sistema Educativo Nacional no lograron completar las notas/requisitos mínimos para aprobar el año, respecto al total de NNA matriculados (Ministerio de Educación, 2019).

- c) Se realizará un análisis comparativo que permita comparar los resultados de cada variable entre directivos y docentes, con respecto a la media y a la desviación típica de los datos.
- d) Se realizará una prueba de contraste de normalidad para verificar que la distribución de los datos es normal. La prueba Kolmogorov Smirnov permitirá la “bondad de ajuste” o concordancia en el conjunto de datos, que posteriormente será una condición para iniciar el estudio de regresión lineal entre las variables.
- e) Una vez verificado los supuestos de normalidad se procederá a realizar los respectivos contrastes de hipótesis, con la finalidad de conocer la relación

significativa o no, entre las variables gestión escolar, liderazgo pedagógico y calidad de la gestión educativa, para finalmente analizar la relación “r” hallada. La relación cuantificada mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual está dada por:

-1,00	Correlación negativa perfecta: -1
-0,90	Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
-0,75	Correlación negativa fuerte: -0,75 a 0,89
-0,50	Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
-0,25	Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
-0,10	Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
0,00	No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
+0,10	Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
+0,25	Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
+0,50	Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
+0,75	Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89
+0,90	Correlación positiva muy fuerte: +0,90 a +0,99
+1,00	Correlación positiva perfecta: +1,00

- f) Adicionalmente, se utilizarán las pruebas de regresión y correlación. La aplicación de la distribución Beta, que permitirá apreciar la importancia y la correlación parcial de los indicadores, en las dimensiones en estudio.

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

r = Coeficiente producto-momento de correlación lineal

$$x = X - \bar{X}; y = Y - \bar{Y};$$

Y para datos agrupados:

$$r = \frac{n \cdot \sum f \cdot dx \cdot dy - (\sum fx \cdot dx)(\sum fy \cdot dy)}{\sqrt{[n \cdot \sum fx \cdot dx^2 - (\sum fx \cdot dx)^2][n \cdot \sum fy \cdot dy^2 - (\sum fy \cdot dy)^2]}}$$

Dónde:

n = número de datos.

f = frecuencia de celda.

f_x = frecuencia de la variable X.

f_y = frecuencia de la variable Y.

dx = valores codificados o cambiados para los intervalos de la variable X, procurando que al intervalo central le corresponda $dx = 0$, para que se hagan más fáciles los cálculos.

dy = valores codificados o cambiados para los intervalos de la variable X, procurando que al intervalo central le corresponda $dy = 0$, para que se hagan más fáciles los cálculos.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

Los resultados de una investigación, refieren los datos arrojados en la aplicación de las técnicas e instrumentos seleccionados para tal fin, de modo que puedan utilizarse para explicar las variables del estudio. En este sentido, los resultados en esta tesis doctoral provienen de la encuesta aplicada a directivos y docentes que considera dos tipos de variable:

- Variables independientes: Gestión escolar y Liderazgo Pedagógico.
- Variable dependiente: Calidad Educativa.

A continuación, se muestra el análisis descriptivo de los datos que arrojan las respuestas de los directivos y docentes, luego, el análisis inferencial, como se describió en el capítulo anterior.

5.1 Análisis descriptivo de la encuesta a Directivos

En este apartado, se toma cada variable y se agrupa con sus respectivas dimensiones para analizar los resultados basados en las tablas y gráficos estadísticos. Los resultados que se muestran provienen de las encuestas realizadas específicamente a los directivos, en total 217 (un director por centro).

5.1.1 Variable Independiente: Gestión escolar

5.1.1.1 Dimensión: Gestión pedagógica curricular

Tabla 18

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	0	0	0	0	192	84,47	25	11,52
2	0	0	0	0	21	9,63	155	71,42	41	19,89
3	0	0	0	0	22	10,3	92	71,42	103	47,46
4	0	0	0	0	0	0	85	39,17	132	60,83
5	0	0	0	0	0	0	63	29,03	154	70,96
6	0	0	22	10,13	128	58,98	26	11,98	41	18,89
7	0	0	0	0	0	0	64	24,49	154	76,03

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

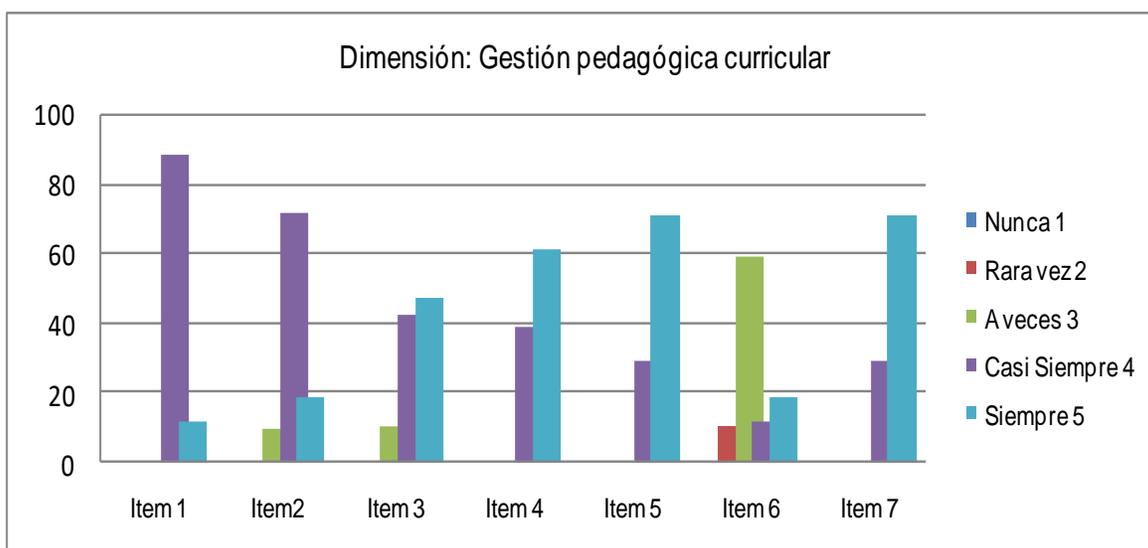


Figura 28. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión pedagógica curricular

En el ítem 1, indicador gestión del Plan Curricular Institucional (PCI) se aprecia que los directivos en un 84,47% manifiestan que casi siempre orientan su diseño de forma coordinada con los otros entes del centro educativo, mientras el 11,52% respondieron que siempre. Ninguno de los directores respondió a veces, rara vez o nunca.

Con respecto al indicador Acompañamiento Pedagógico a la práctica docente (ítem 2) un 71,42 % de los directivos implementan acciones para el acompañamiento pedagógico a la práctica docente en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes, 19,89% lo hacen siempre y un 9,63% lo hacen a veces. El 71,42% de los directivos encuestados supervisan que la planificación microcurricular de los docentes cumpla con la evaluación de los aprendizajes establecidos en el Plan Institucional (ítem 3) en conjunto con el 47,46% que realizan dicha supervisión siempre; aunque hay un 10,3% que lo hace solo a veces.

En relación con la promoción de un plan de refuerzo académico, el 60,83% siempre orienta este plan para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y el 39,17% lo hace casi siempre. En otras palabras, el 100% de los directivos se acerca más a tener una disposición favorable hacia la atención de las necesidades de aprendizaje del alumnado (ítem 4).

En cuanto al ítem 5, referido a si los directivos verifican que los docentes y especialistas ejecuten acciones para la atención de la diversidad y necesidades especiales, responden que el 70,96% siempre lo hace y el 29,03% casi siempre, es decir, que en su totalidad atienden lo relacionado al plan para atención de necesidades pedagógicas específicas.

Acercas del indicador promoción de innovación pedagógica (ítem 6), el 69,11% de los encuestados responden que a veces (58,98%) y rara vez (10,13%) animan a los docentes a incorporar innovaciones en su práctica pedagógica. Las opciones casi siempre y siempre suman un 30,87% del total de respuestas.

Otro indicador abordado fue el seguimiento y evaluación de los planes y proyectos, en el que el 76,03% responde que siempre analizan junto a los docentes la evaluación del rendimiento académico institucional para tomar acciones pertinentes (ítem 7).

Puede observarse que los directivos en general expresan su mayor disposición a acompañar y atender lo relacionado a lo pedagógico curricular, desde la revisión de los planes de aula hasta el seguimiento a los planes dirigidos a la atención de niños con necesidades especiales o de refuerzo académico. Esta actitud es positiva en cuanto a la gestión del directivo, pues las instituciones requieren líderes pedagógicos que motiven a los otros en la consecución de las metas, siendo la flexibilidad y compromiso de acción un elemento clave para los avances en los procesos curriculares y en consecuencia de aprendizaje.

5.1.1.2 Dimensión: Gestión administrativa

Tabla 19

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
8	0	0	0	0	33	15,2	0	0	184	84,79
9	0	0	44	20,27	132	60,83	22	10,14	19	8,75
10	0	0	22	10,14	22	10,14	154	70,96	19	8,75
11	0	0	0	0	22	10,14	176	81,10	19	0
12	0	0	0	0	155	73,29	57	26,7	0	0
13	0	0	0	0	66	30,41	88	40,55	63	29,03

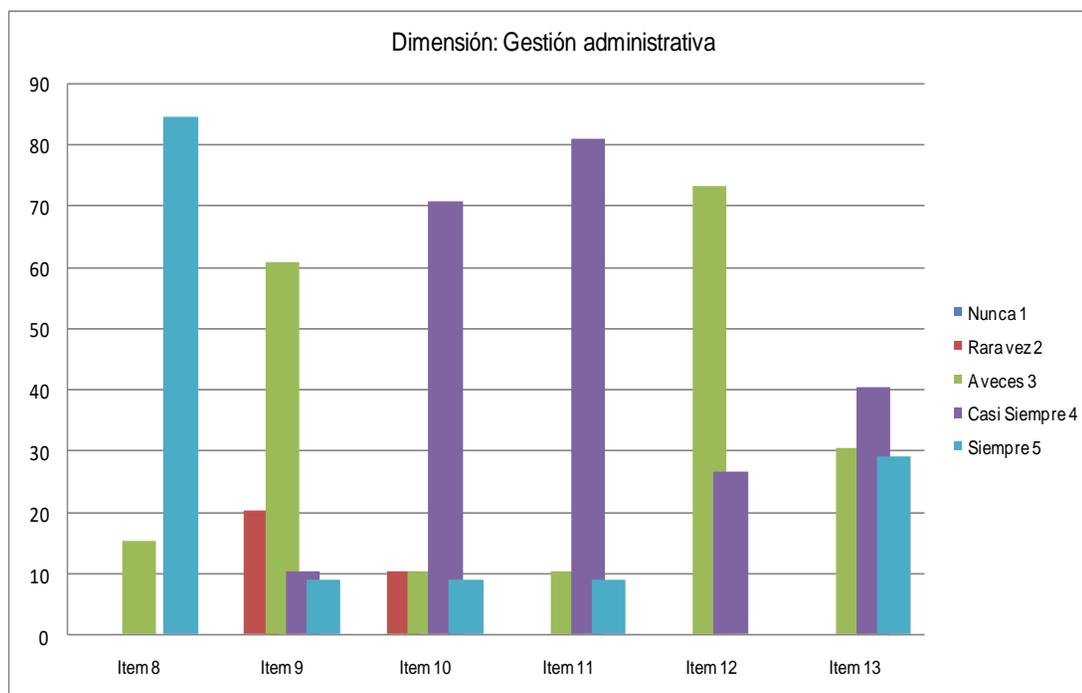


Figura 29. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa

El ítem 8, relacionado con la administración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) arrojó como resultado que el 84,79% de los directivos manifestaran que dirigen su elaboración e implementación, integrando a todos los miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, con respecto al ítem 9 el 60,83% de directivos respondió que a veces promueve la elaboración de los informes de rendición de cuentas de directivo, docentes y demás entes institucionales para luego difundir sus resultados, aunado a un 2,27% que lo hace rara vez. Solo el 18,89% de todos los encuestados, expresó que siempre y casi siempre lo promueven.

La comunicación institucional fue otro indicador estudiado a través del ítem 10, mismo que mostró la mayoría de respuestas en la opción casi siempre (70,96%) y siempre (8,75%) en cuanto a que los directivos verifican que existan diferentes medios de comunicación entre las personas que conforman la comunidad educativa. En menor medida, se presentaron las opciones a veces y rara vez, cada una con 10,14% de frecuencia.

Sobre el indicador capacitación al personal, ítem 11, el 81,10% de los directivos casi siempre organizan diferentes actividades de capacitación al personal docente relacionadas con su desarrollo personal y profesional. Por otro lado, el 73,29% respondió que solo a veces aplican un plan de incentivos para reconocer el desempeño del personal administrativo y docente del centro, teniendo como contraparte el 26,7% que lo hace casi siempre.

La gestión de recursos y equipos, fue un indicador estudiado mediante el ítem 13, en el que los encuestados respondieron en un 30,41% que a veces orientan a todo el personal acerca de la utilización adecuada del equipamiento, infraestructura y recursos didácticos haciendo una verificación periódica; el 40,55% casi siempre y el 29,03% lo hacen siempre.

Con respecto a la gestión administrativa, los directivos muestran actitudes positivas hacia la administración eficaz de lo institucional como la rendición de cuentas, la incorporación de docentes al trabajo de equipo, capacitación al personal. Sin embargo, puede considerarse una debilidad el hecho de que les falta aplicar

mayor incentivo al personal, lo cual motivaría al trabajo de cada uno e incluso pudiera impactar en el clima de trabajo en el centro educativo. Asimismo, al no hacer seguimiento del uso de los recursos materiales del centro, ni orientar acerca de su uso pudiera ocasionar que se malgasten algunos de ellos e incluso exista pérdidas o daños que luego serían imposibles de costear.

5.1.1.3 Dimensión: Gestión convivencia

Tabla 20

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
14	0	0	0	0			22	10,14	195	89,86
15	0	0			44	20,27	154	70,97	19	8,75

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

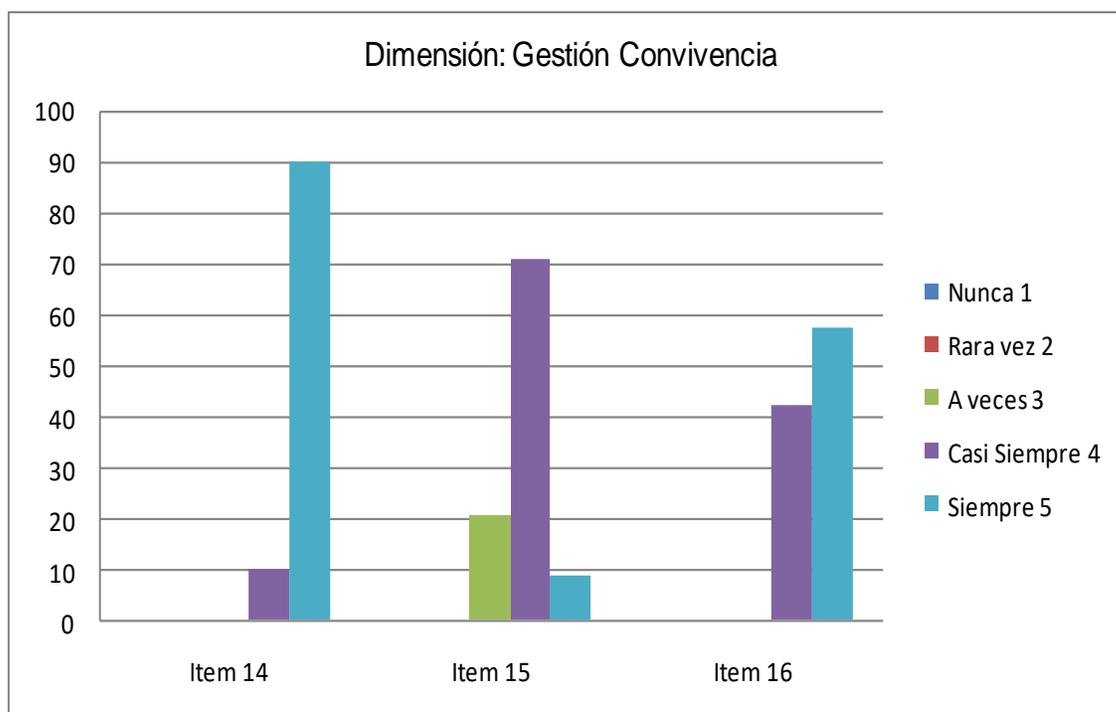


Figura 30. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia

En el ítem 14, el 89,86% de los directivos respondieron que siempre promueven la implementación del código de convivencia hacia los valores de encuentro armónico y bienestar de la comunidad educativa; asimismo el 70,97% casi siempre generan espacios de trabajo colaborativo para la participación de todos los actores de la comunidad educativa (ítem 15). La gestión de la convivencia en líneas generales es apreciada positivamente por los directivos, quienes dan importancia a un ambiente de participación y de un clima armónico y favorable con todos los actores de la comunidad educativa.

5.1.1.4 Dimensión: Gestión de riesgos

Tabla 21

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	0	0	0	0	0	0	92	42,39	125	57,60

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

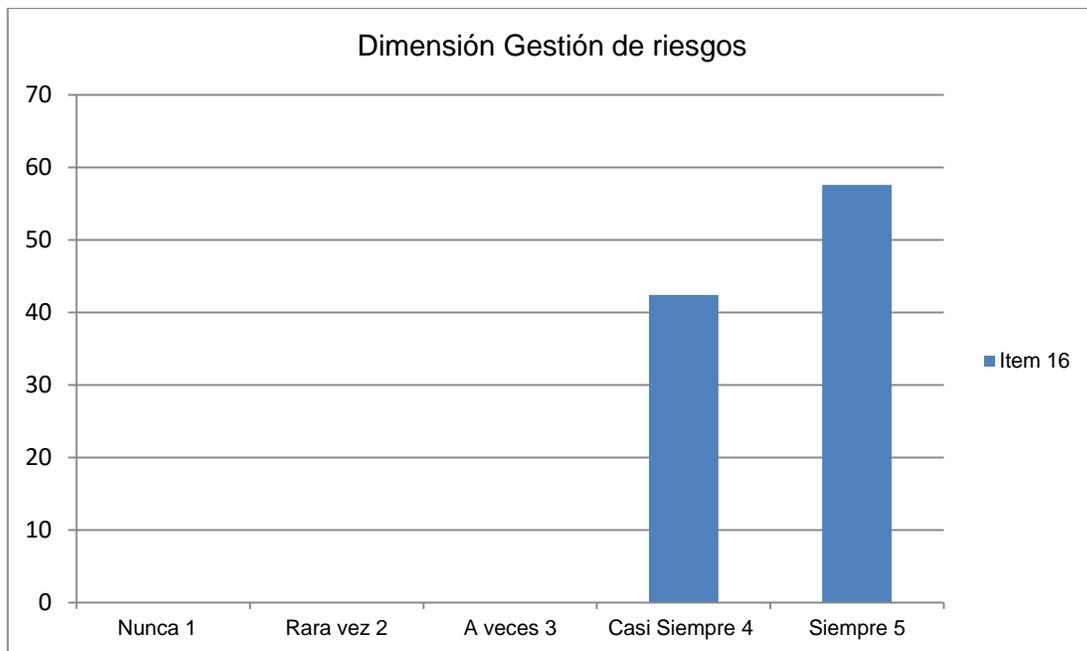


Figura 31. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos

Acerca de la dimensión gestión de riesgos, en el ítem 16 los directivos expresaron que siempre (57,90%) y casi siempre (42,39%) promocionan planes para la seguridad escolar. Estos resultados expresan que los directivos dan valía al cuidado y seguridad escolar de las instituciones, ya que las medidas en caso de una emergencia, catástrofe o la seguridad cotidiana del centro es indispensable por la presencia de vidas humanas que cohabitan diariamente en sus espacios.

5.1.2. Variable Independiente: Liderazgo pedagógico

5.1.2.1 Dimensión: Rasgos

Tabla 22

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Rasgos

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	0	0	0	0	19	8,75	173	79,72	25	11,52
18	0	0	0	0	0	0	0	0	217	100
19	0	0	0	0	0	0	0	0	217	100
20	0	0	0	0	22	10,14	176	81,10	19	8,75
21	0	0	0	0	0	0	26	11,98	191	88,01
22	0	0	0	0	0	0	70	32,25	147	67,74
23	0	0	0	0	0	0	175	80,64	42	19,35

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

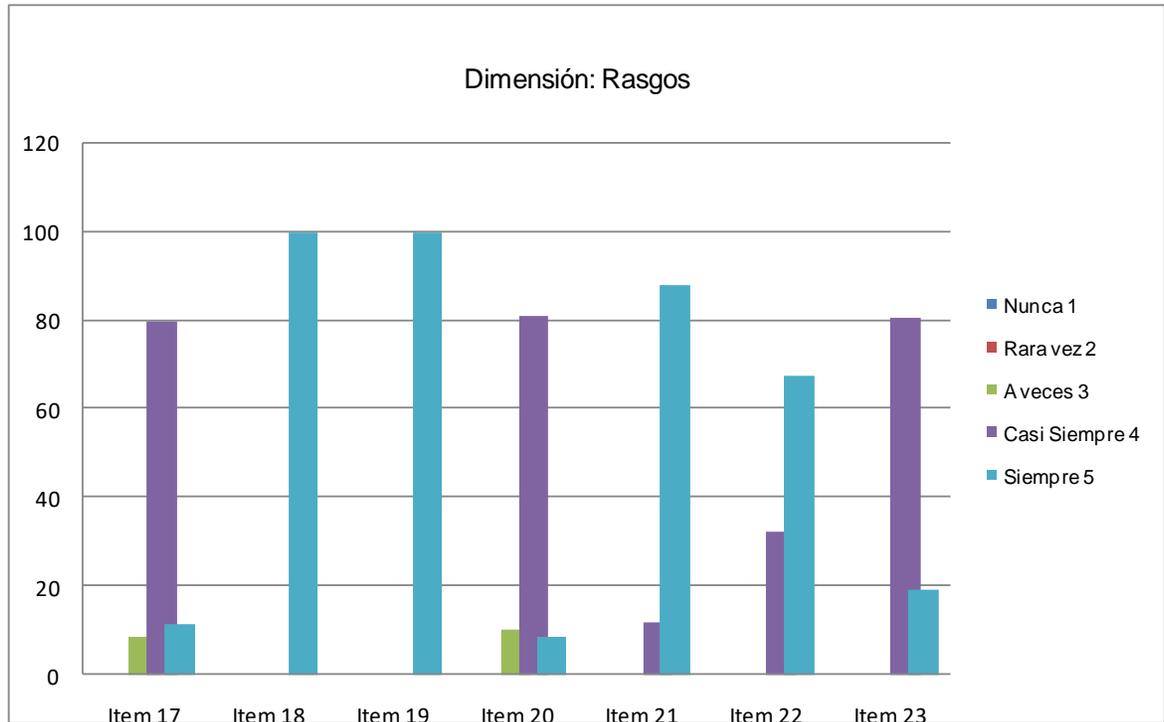


Figura 32. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Rasgos

La dimensión rasgos refleja la percepción de los directivos en cuanto a sus rasgos/cualidades como líderes pedagógicos. En el ítem 17 el 79,72% considera que casi siempre son innovadores junto a un 11,52% que expresa siempre lo es, pues buscan innovar en su gestión como directivo haciendo las cosas de forma diferente.

Con respecto a la ética, el 100% expresa actuar de acuerdo a principios éticos y morales en las decisiones que toma como directivo de una institución (ítem 18), de igual manera el mismo porcentaje respondió que cumple con las tareas y funciones asignadas hasta lograr la meta institucional propuesta (ítem 19).

Un 81,10% de los directivos opina que casi siempre le agrada compartir responsabilidades con los demás (ítem 20) y en un porcentaje de 88,01% sostiene que siempre trata a los demás con respeto y consideración. El 67,74% considera que siempre actúa de forma entusiasta para demostrar la confianza que tiene en el cumplimiento de las metas; aunado a un 32,25% que actúa casi siempre de esta

manera. Vinculado a este aspecto, el 80,64% de los directivos se percibe como motivador ya que hace ver a los demás sus propias capacidades de logro.

Los directivos en general, se perciben como líderes pedagógicos éticos e innovadores, dispuestos a cumplir con las funciones y tareas que le corresponden. Esta actitud es positiva para los centros, ya que puede inferirse que cuentan con directivos que saben conducir la gestión escolar y que gozan de un sentido de pertenencia a las demandas de la labor que desempeñan.

5.1.2.2 Dimensión: Tipo de liderazgo

Tabla 23

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
24	0	0	0	0	44	20,27	48	22,11	125	57,62
25	0	0	0	0	0	0	89	41,01	128	58,98
26	0	0	0	0	0	0	153	70,50	64	29,49
27	0	0	0	0	22	10,14	154	70,96	41	18,89
28	0	0	0	0	22	10,14	154	70,96	41	18,89
29	0	0	0	0	0	0	176	81,10	41	18,89

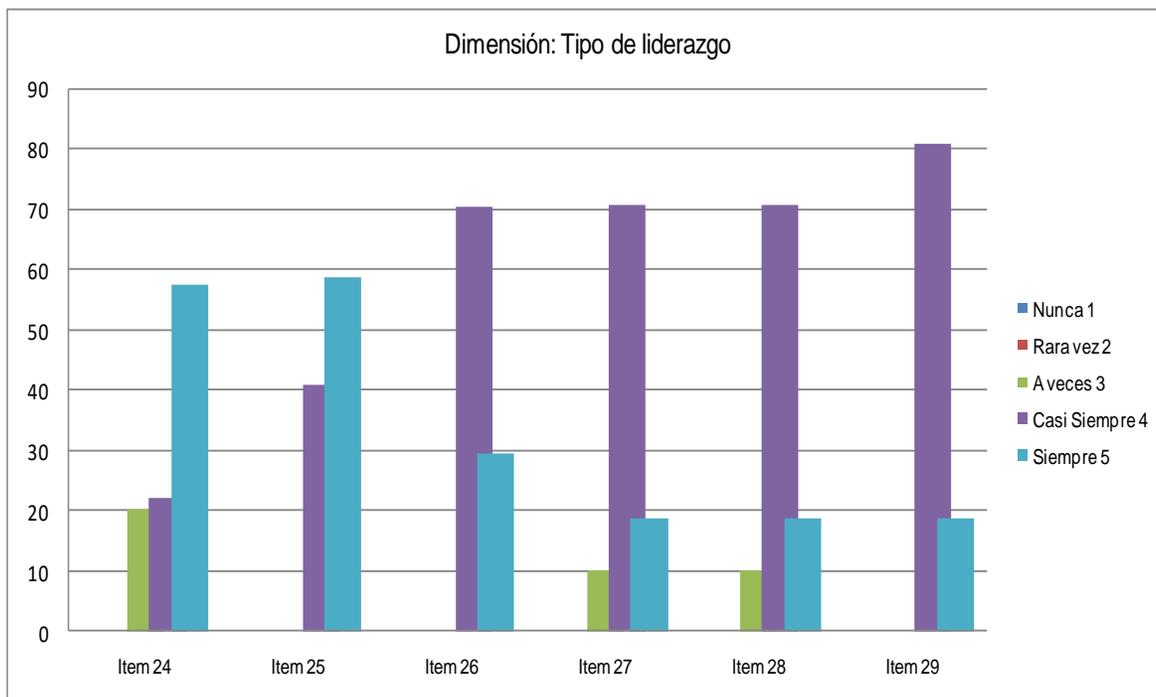


Figura 33. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Tipo de liderazgo

Los tipos de liderazgo en los que se basó la indagación fueron: instruccional, transformacional y distributivo. Con respecto al liderazgo instruccional, en el ítem 24, el 57,62% de los directivos respondieron que siempre definen las metas institucionales para luego comunicarlas al personal, y el otro 42,38% restante lo conforman las opciones casi siempre (22,11%) y a veces (20,27%). Además, un 58,98% siempre supervisa los resultados académicos de los estudiantes para evaluar la efectividad del docente, junto a un 41,01% que supervisa casi siempre (ítem 25).

El ítem 26 se relaciona al liderazgo transformacional del directivo. Sobre esto, el 70,50% siempre y el 29,49% casi siempre buscan la mejora constante de las prácticas docentes y de la suya propia como líderes pedagógicos institucionales. El 70,96% por su parte expresa que casi siempre dedica tiempo a capacitar al equipo de profesores para atender las necesidades emergentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y el 18,89% siempre lo hace (ítem 27).

Acerca del liderazgo distribuido, los porcentajes anteriores se mantienen; los directivos impulsan a los docentes para asumir tareas importantes dentro de la organización institucional de acuerdo a sus potencialidades e intereses así: 18,89%

siempre, 70,96% casi siempre, 10,14% a veces (ítem 28). También manifiestan el 81,10% de los encuestados que casi siempre promueven la organización de diferentes grupos de trabajo que lideren las necesidades pedagógicas del centro.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia que los directivos asumen características de los tres tipos de liderazgo: instruccional, transformacional y distributivo, lo que puede ser altamente favorecedor para la institución ya que ajustan su accionar a la demanda de la situación que se le presenta y les permite cubrir de forma eficaz mayor número de áreas de trabajo.

5.1.3 Variable dependiente: Calidad educativa

5.1.3.1 Dimensión: Ambiente de aprendizaje

Tabla 24

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	0	0	39	17,97	159	73,27	0	0	19	8,75
31	0	0	0	0	80	36,87	118	54,37	19	8,75
32	0	0	22	10,14	17	7,83	137	63,13	41	18,85

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

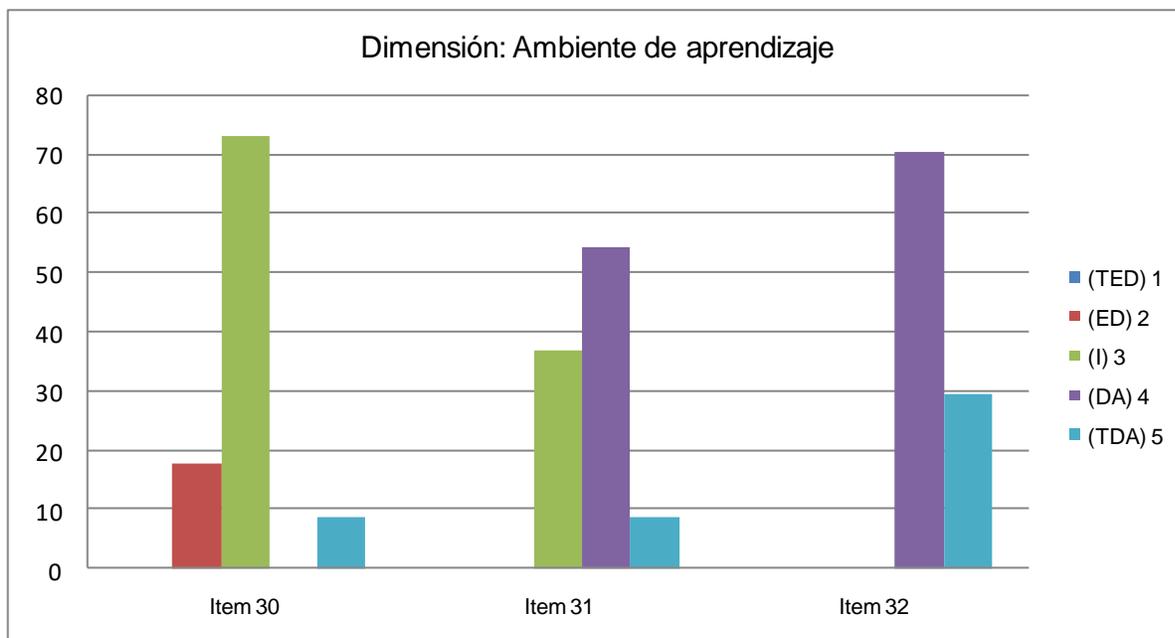


Figura 34. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje, es una de las dimensiones de análisis del presente estudio con relación a la variable dependiente: calidad educativa. En principio, los directivos expresaron estar indecisos en un 73,27% en cuanto al indicador calidad de las instalaciones escolares, es decir, no están seguros de que la infraestructura escolar tenga las condiciones de espacio y distribución física adecuadas para atender al alumnado. A este resultado le acompañan un 17,97% de encuestados que estuvieron en desacuerdo con la afirmación y solo un 8,75% totalmente de acuerdo con que dichas condiciones adecuadas existen en los centros educativos.

Por otra parte, el 54,37 % de los encuestados expresaron estar de acuerdo con que el clima escolar es positivo y armónico, además un 36,87% consideró la opción indecisa en esta afirmación.

El ambiente inclusivo, también se abordó en el instrumento aplicado para medir la calidad educativa. El 63,13% de los directivos están de acuerdo en que en el centro educativo se organizan las aulas tomando en cuenta las edades y necesidades específicas de los estudiantes de acuerdo al nivel educativo, junto a

un 18,85% totalmente de acuerdo. En contraparte, un 17,97% de respuestas se ubican entre indeciso y en desacuerdo.

Los resultados apuntan a que no existe amplia claridad y decisión por parte del directivo acerca de la organización y condiciones del ambiente de aprendizaje en cuanto a la dimensión física y relacional. Dicha apreciación pudiera afectar estas dimensiones e infiere que son elementos que deben ser trabajados por el directivo como una falencia de su gestión.

5.1.3.2 Dimensión: Enseñanza

Tabla 25

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Enseñanza

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33	0	0	22	10,14	17	7,83	137	63,13	41	18,89
34	0	0	0	0	39	17,97	137	63,13	41	18,89
35	0	0	9	4,14	167	76,95	0	0	41	18,89
36	0	0	17	7,80	22	10,14	137	63,13	41	18,89

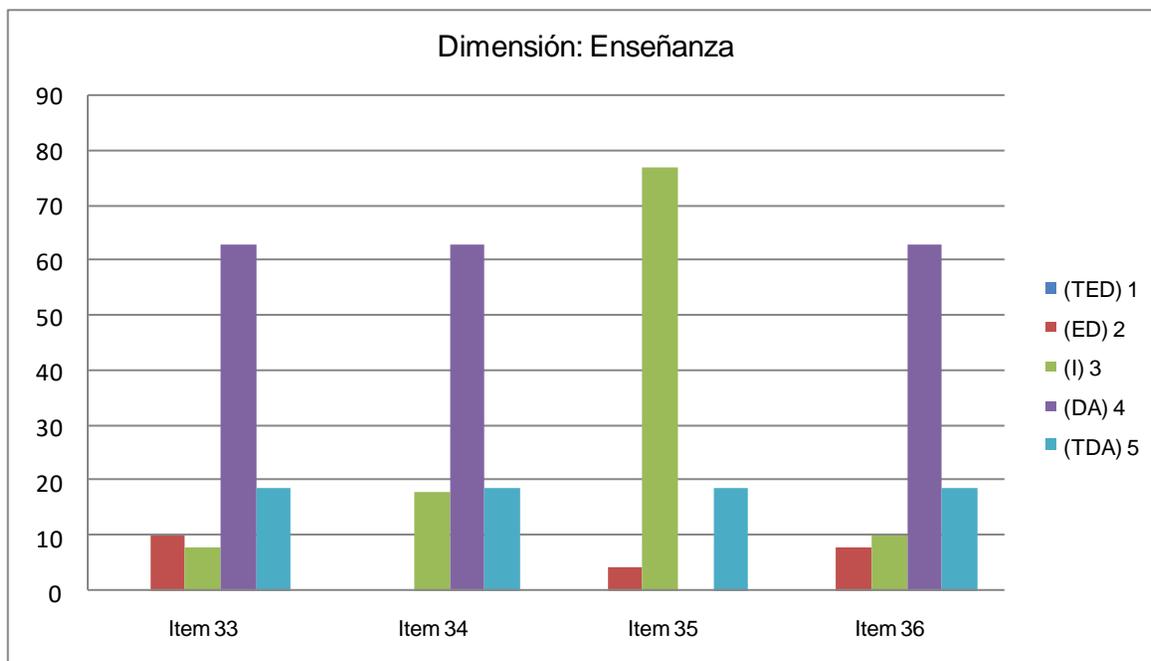


Figura 35. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Enseñanza

Una de las dimensiones importantes de la calidad educativa es la enseñanza. Al respecto, los resultados muestran que el 63,13% de los directivos están de acuerdo con que en sus instituciones se utilizan métodos pedagógicos actualizados basados en trabajo colaborativo, resolución de problemas y el diálogo argumentativo para llevar a cabo los procesos de enseñanza; igualmente un 18,89% se encuentran totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por el contrario, el 10,14% manifiesta estar en desacuerdo y el 7,83% respondió indeciso; es decir, que perciben que en sus instituciones no se utilizan métodos pedagógicos actualizados o no están seguros de ello (ítem 33).

Por otro lado, en el ítem 34 el 63,13% de directivos están de acuerdo con que en sus centros se implementan diversas estrategias pedagógicas para atender de forma individualizada a los estudiantes con necesidades educativas; el 18,89% está totalmente de acuerdo y el 17,97% se encuentra indeciso ante esta premisa.

Existe un alto porcentaje de encuestados (76,95%) que manifiestan estar indecisos ante la afirmación: se generan espacios colectivos o de grupos pequeños con los docentes para unificar los criterios de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes (ítem 35); junto a un 4,14% que están en desacuerdo. Esto permite

inferir que no se generan espacios suficientes para unificar criterios entre los docentes y orientar el trabajo hacia los objetivos comunes. Sin embargo, hay un 18,89% que dice estar totalmente de acuerdo, es decir, que en esas instituciones si se generan dichos espacios.

Con respecto al indicador uso de la tecnología (ítem 36) el 63,13% de los directivos expresan estar de acuerdo en que se utilizan recursos o herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, junto a un 18,89% que están totalmente de acuerdo, lo que alude a un total de 82,02% de directivos corroborando esta afirmación.

Los resultados permiten inferir la satisfacción por parte del directivo en cuanto a la gestión de la enseñanza en los centros educativos que dirigen, salvo en la creación de espacios de discusión y reflexión para generar acuerdos sobre la enseñanza. Esta situación puede resultar negativa a pesar de la disposición que se muestra hacia la labor pedagógica, pues no permite unificar acciones en torno a las metas de aprendizaje que deben procurarse en los centros.

5.1.3.3 Dimensión: Docente

Tabla 26

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Docente

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37	0	0	17	7,83	70	32,26	111	51,15	19	8,75
38	0	0	39	17,97	137	63,13	22	10,14	19	8,75
39	0	0	39	17,97	137	63,13	22	10,14	19	8,75
40	0	0	0	0	22	10,14	154	70,96	41	18,89

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

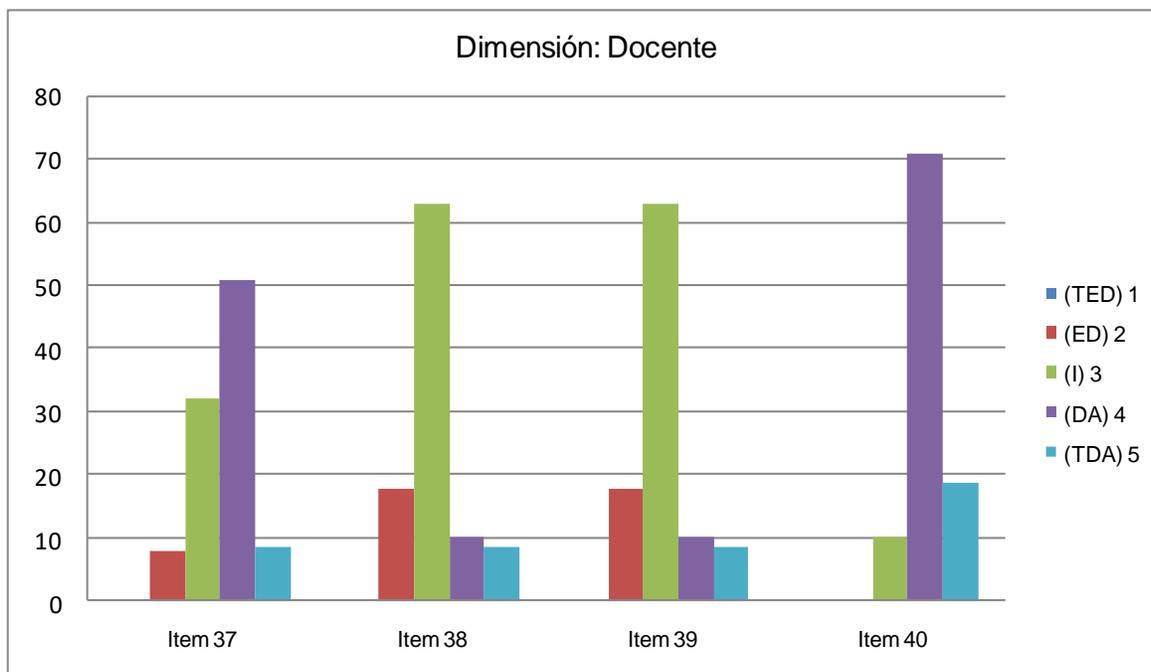


Figura 36. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Docente.

En la dimensión docente, indicador eficiencia escolar ítem 37, los directivos respondieron en un 51,15% estar de acuerdo con que los docentes de la institución consiguen que se cumplan los objetivos pedagógicos propuestos, aún cuando existe un 32,26% que se encuentran indecisos al respecto y un 7,83% de directivos en desacuerdo. Puede inferirse con ello, que el 40,09% no se encuentran seguros o perciben que no se cumplen los objetivos pedagógicos institucionales, lo que puede afectar la eficiencia escolar.

Un porcentaje de 63,13% de directivos, respondieron que están indecisos acerca de si los docentes se interesan por participar de la formación continua tanto dentro de la escuela como fuera de ella, aunado al 17,97% que expresan estar en desacuerdo, es decir, observan que los docentes no se interesan por participar de la formación continua (ítem 38)

Con relación al indicador satisfacción personal (ítem 39), los directivos respondieron estar indecisos en cuanto a si los docentes expresan estar satisfechos con su labor pedagógica, junto al 17,97% que responden estar en desacuerdo. Esto permite inferir que los directivos no tienen claro aún la satisfacción personal de los docentes que laboran en sus centros.

La evaluación del desempeño es otro indicador importante dentro de la dimensión enseñanza, sobre ello los directivos respondieron en un 70,96% estar de acuerdo y en un 18,89% totalmente de acuerdo, con que en los centros escolares se promueven espacios de evaluación del desempeño conjunta y de reflexión de las prácticas.

Los resultados sugieren que los directivos no están claros acerca de la labor docente y de su eficacia para lograr las metas institucionales. Resultado que desfavorece el proceso de aprendizaje, al no tener referente de si se está o no haciendo el trabajo pedagógico de forma correcta, e incluso puede afectar las relaciones directivo-docente, ya que parece haber un vacío o desconocimiento de lo que ocurre en el aula.

5.1.3.4 Dimensión: Convivencia y participación

Tabla 27

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
41	0	0	0	0	74	34,10	124	57,14	19	8,75
42	0	0	61	28,11	115	52,99	41	18,89	0	0
43	0	0	80	36,86	74	34,10	41	18,89	22	10,14

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

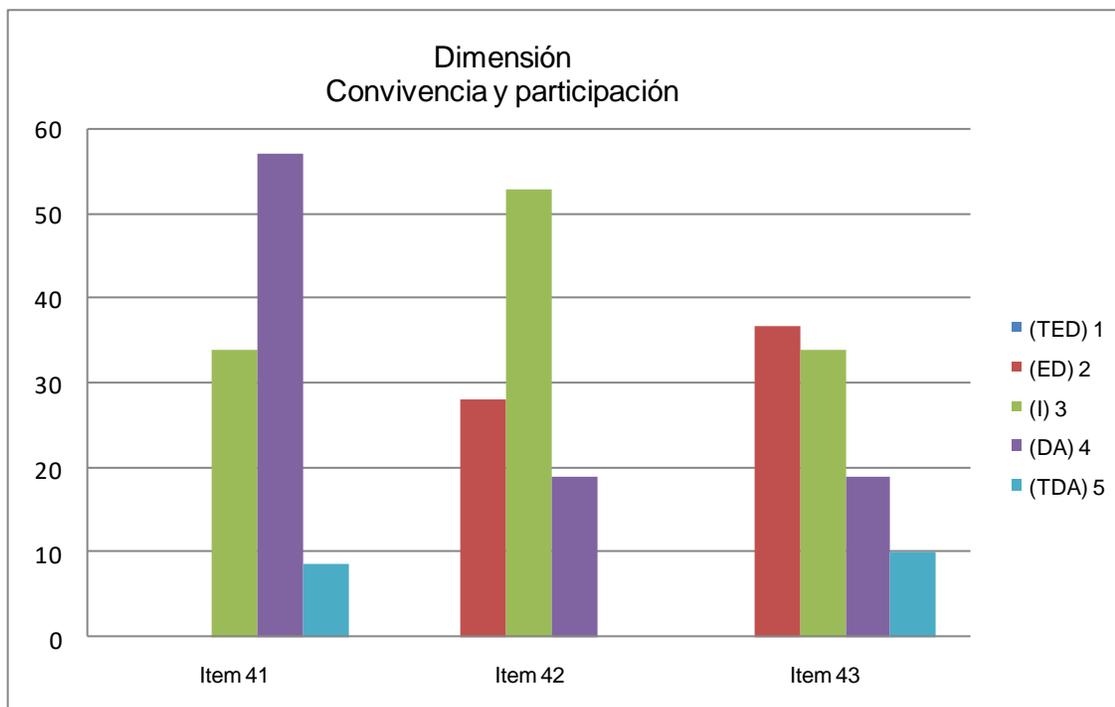


Figura 37. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación

Dentro de la convivencia y participación, el indicador comunicación asertiva del ítem 41, presenta resultados de 57,14% de directivos de acuerdo en que existe una comunicación asertiva, respetuosa y eficaz entre el directivo y el resto del personal, junto al 8,75% totalmente de acuerdo. Sin embargo, el 34,10% de los mismos, se encuentra indeciso al respecto.

El nivel de participación de los padres en las actividades pedagógicas propuestas por el centro (ítem 42), es apreciado por los directivos de forma indefinida: el 52,99% expresa estar indeciso sobre ello y un 28,11% están en desacuerdo con esta afirmación; es decir, los padres participan muy poco o no lo hacen en las actividades institucionales.

Los directivos consideran en un 36,86% estar en desacuerdo con la afirmación: Las familias expresan su apoyo a las decisiones y lineamientos propuestos por el centro, y un 34,10% de los directivos están indecisos al respecto. Se puede inferir que hay poco apoyo familiar a la labor educativa institucional, lo

que es un aspecto negativo para la gestión ya que impide hacer el enlace necesario para trabajar juntos en pro de los aprendizajes de los estudiantes.

5.1.3.4 Dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa

Tabla 28

Resultados de la encuesta a directivo en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
44	0	0	17	7,83	181	83,41	0	0	19	8,75
45	0	0	7	3,22	167	76,95	23	10,59	20	9,23

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

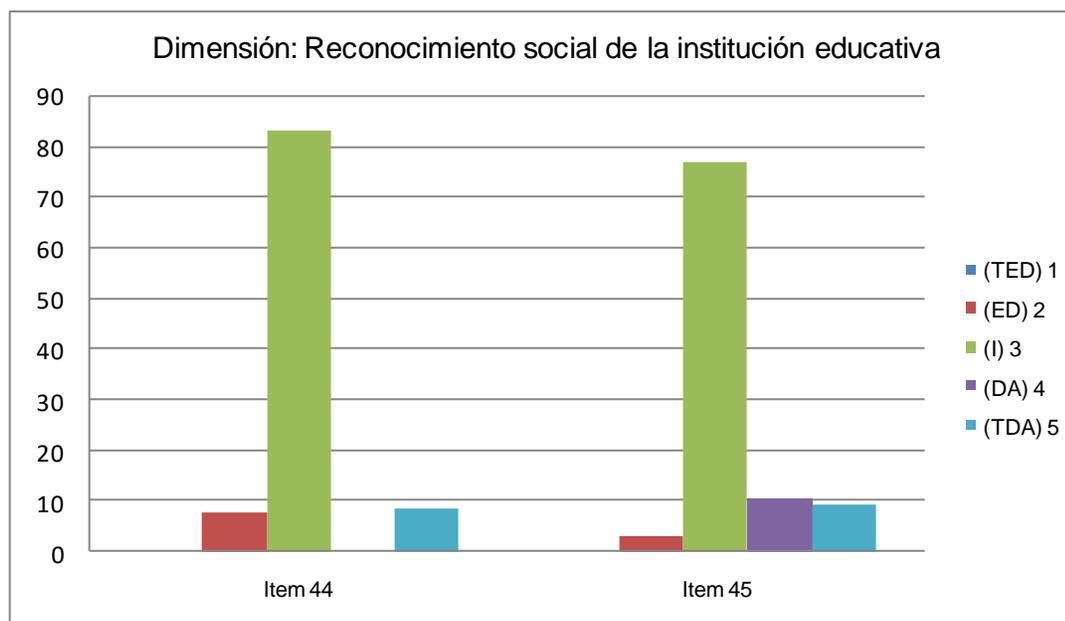


Figura 38. Distribución de los resultados en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa

Acerca del reconocimiento social de la institución educativa como un aspecto de la calidad educativa, las encuestas arrojaron que el 83,41% de los directivos expresaron estar indecisos con relación a si los docentes se muestran interesados por participar en los espacios de demostración de saberes intra e interinstitucional. Asimismo, un 79,95% de los directivos están indecisos acerca de si existe un reconocimiento y apoyo local hacia la escuela por parte de la comunidad. Ambas afirmaciones permiten inferir que los directivos no están seguros acerca del nivel de reconocimiento social de la institución, así como de la motivación docente por mostrar los logros y hacer pedagógicos en actividades dentro o fuera del centro.

5.2 Análisis descriptivo de la Encuesta a Docentes

5.2.1 Variable Independiente: Gestión escolar

5.2.1.1 Dimensión: Gestión Pedagógica Curricular

Tabla 29

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular

Ítems	Nunca		Rara vez 2		A veces 3		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	0	0	39	10,42	105	28,08	230	61,49
2	0	0	0	0	190	50,7	67	17,2	117	32,1
3	0	0	0	0	153	40,90	72	19,23	149	39,86
4	0	0	79	21,12	148	39,57	38	10,16	109	29,14
5	0	0	126	33,70	65	17,37	110	29,41	73	19,51
6	79	21,12	138	36,85	119	31,87	38	10,16	0	0
7	0	0	0	0	76	20,32	153	40,90	145	38,77

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

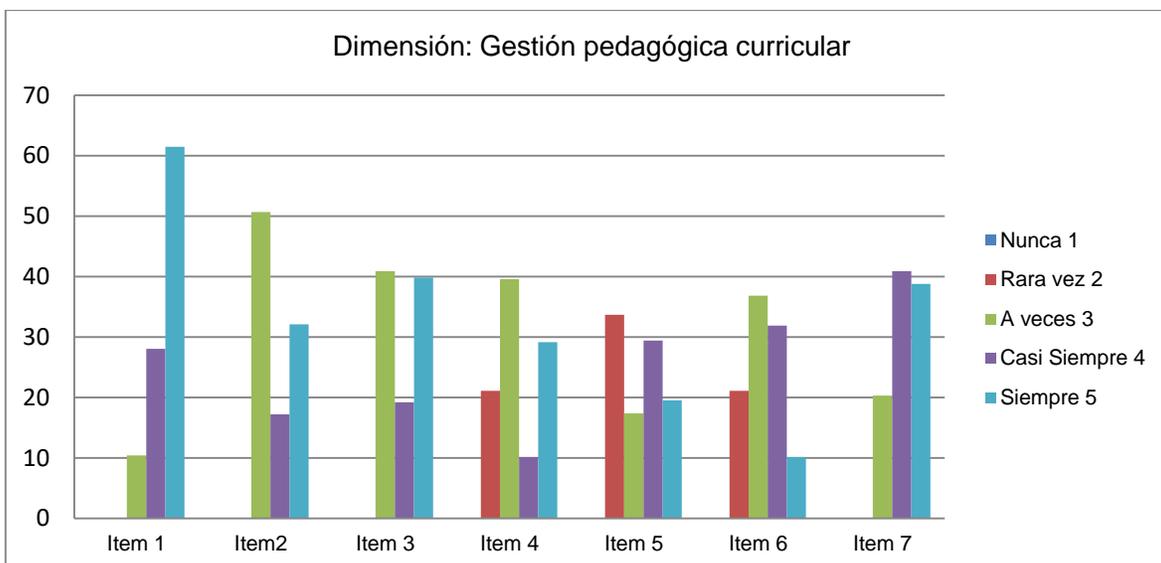


Figura 39. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión Pedagógica Curricular.

Con respecto a la gestión del plan curricular institucional (PCI), los docentes perciben que los directivos en un 61,49% siempre y un 28,08% casi siempre, orientan y coordinan el diseño del PCI junto a los propios docentes, en un trabajo conjunto (ítem 1). No obstante, en el ítem 2 un 50,09% de los docentes mencionan que los directivos solo a veces realizan el acompañamiento pedagógico a la práctica docente con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y el 49,3% respondió que la frecuencia de este acompañamiento se produce casi siempre (17,2%) o siempre (32,1%).

Acerca del ítem 3, los docentes opinan que siempre (39,86%) y casi siempre (19,23%) los directivos supervisan las planificaciones micro curriculares, para verificar que la evaluación de los aprendizajes esté alineada con el Plan Institucional. Es de hacer notar, que el 40,90% de los docentes manifiestan que esta supervisión solo se hace a veces.

La promoción de un plan de refuerzo académico para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (ítem 4) es una tarea que los docentes en un 21,12% consideran que los directivos hacen rara vez junto a un 39,57% que lo hace a veces. Ambas apreciaciones suman un valor de 60,69%, lo que hace inferir que aún no se ve priorizada en la función directiva.

Por otra parte, los docentes han respondido en un 33,70% que rara vez el directivo verifica que los docentes y especialistas ejecuten acciones para la atención de la diversidad y necesidades especiales (ítem 5); junto a un 17,37% que respondió a veces; cifras que suman 51,07%. Es decir, en la mitad de las instituciones los directivos se involucran poco en la supervisión de los planes para atender la diversidad.

En relación con la promoción de innovación pedagógica (ítem 6) los docentes manifiestan que el directivo anima a los docentes a incorporar innovaciones en su práctica en los siguientes porcentajes: nunca, el 21,12%; rara vez, el 36,86%; a veces, 31,87%. Puede inferirse que la innovación pedagógica es poco promovida por los directivos, solo un 10,16% de los docentes creen que casi siempre es una tarea cumplida por el director (a).

Según los docentes, el directivo casi siempre (40,90%) hace seguimiento y evaluación de los planes y proyectos y siempre en un 38,77%. esta acción la realiza el directivo para analizar junto a los docentes la evaluación del rendimiento académico institucional para tomar acciones pertinentes (ítem 7).

5.2.1.2 Dimensión: Gestión administrativa

Tabla 30

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
8	38	10,16	109	29,14	148	39,57	0	0	79	21,12
9	226	60,42	30	8,02	76	20,32	42	11,22	0	0
10	38	10,16	78	20,86	148	39,57	68	18,18	42	11,22
11	0	0	1	0,26	143	38,26	77	20,58	153	40,90
12	179	47,86	68	18,18	127	33,95	0	0	0	0
13	0	0	127	33,95	64	17,11	80	21,39	103	27,54

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

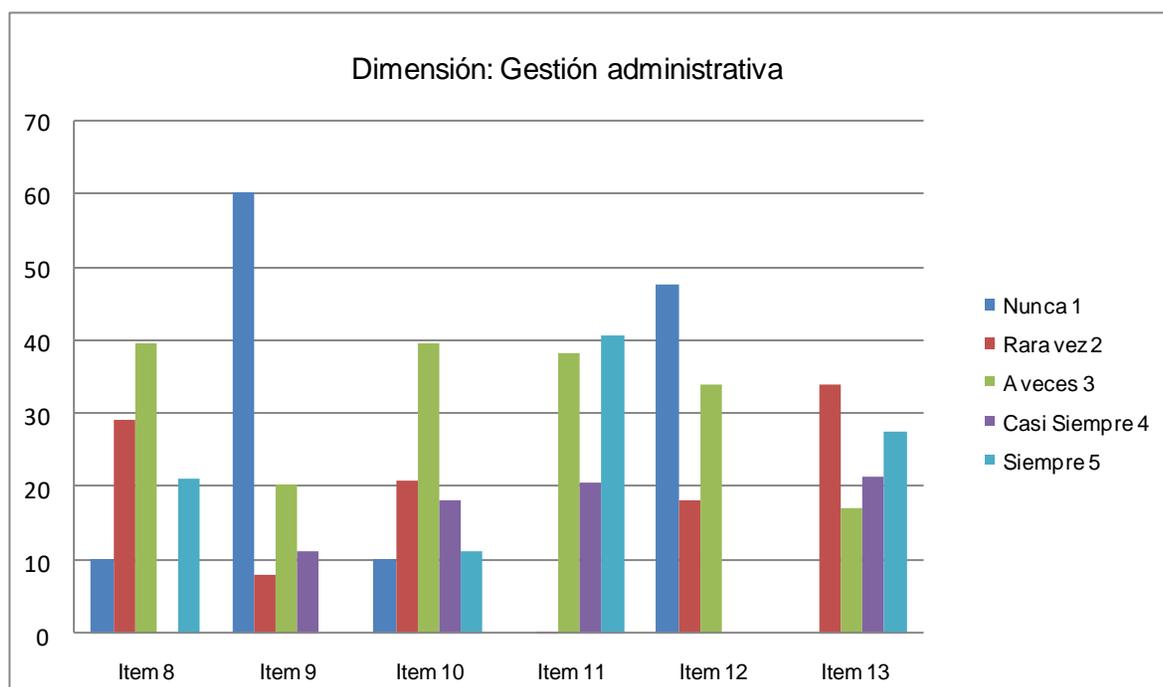


Figura 40. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión administrativa.

En relación con la dimensión gestión administrativa, indicador administración del PEI ítem 8, los docentes expresan que 39,57% de los directivos a veces permiten la participación activa de los docentes y demás actores educativos en la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI); mientras que un 29,14% lo hace rara vez y 10,16% nunca.

Con respecto a la rendición de cuentas (ítem 9) el 60,42% de los docentes expresan que el directivo nunca promueve la elaboración de los informes de rendición de cuentas de directivos, docentes y demás entes institucionales para luego difundir sus resultados, y el 20,32% a veces.

En el ítem 10 relacionado a la comunicación institucional, los docentes respondieron que el 39,57% de directivos a veces verifican que existan diferentes medios de comunicación entre las personas que conforman la comunidad educativa, junto al 20,86% y el 10,16% que manifestaron rara vez y nunca, respectivamente.

De acuerdo a las respuestas de los docentes, el directivo organiza diferentes actividades de capacitación para los primeros relacionadas con su desarrollo personal y profesional, siempre (40,90%) y casi siempre (20,58%). Sin embargo, hay un 38,26% que expresan que lo hacen solo a veces (ítem 11).

El plan de incentivos, según los docentes es aplicado por parte del directivo para reconocer el desempeño del personal administrativo y docente del centro solo a veces (33,95%), rara vez (18,18%) y nunca (47,86%).

Por otro lado, la mayoría de respuestas en cuanto a si el directivo orienta a todo el personal acerca de la utilización adecuada del equipamiento, infraestructura y recursos didácticos haciendo una verificación periódica, oscilaron en casi todas las opciones de respuesta: 33,95% rara vez, 27,54% siempre y 21,39% casi siempre.

5.2.1.3 Dimensión: Gestión convivencia

Tabla 31

Resultados de la encuesta a los docentes en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
14	0	0	0	0	192	51,33	38	10,16	144	38,50
15	38	10,16	43	11,49	110	29,41	67	17,92	116	31,01

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

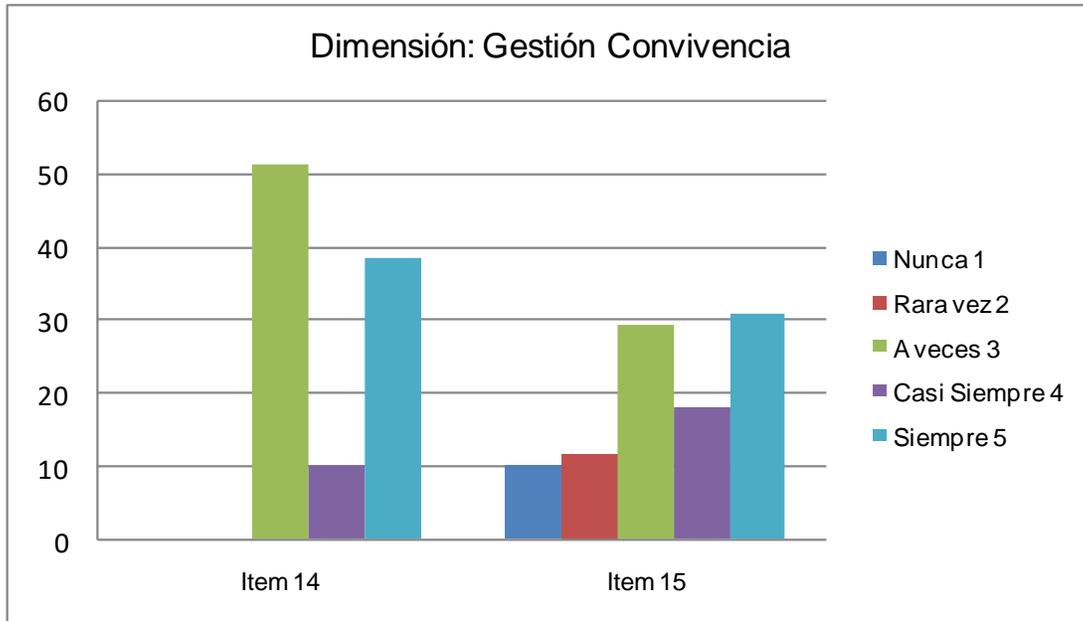


Figura 41. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión convivencia.

Sobre la dimensión gestión convivencia, en el ítem 14 los docentes manifestaron que en un 51,33% a veces los directivos promueven la implementación del código de convivencia hacia los valores de encuentro armónico y bienestar de la comunidad educativa, mientras el 38,50% dijo que siempre lo hacía y un 10,16% casi siempre. Parece haber en los resultados opiniones divididas entre los docentes, por cuanto unos se inclinan hacia la implicación del directivo en la gestión de la convivencia y la otra parte, sugiere que en poca medida lo hace.

En lo referente a la participación de la comunidad escolar, según los docentes, los directivos siempre (31,01%) y casi siempre (17,92%) generan espacios de trabajo colaborativo para la participación de todos los actores de la comunidad educativa. En contraposición, el 29,41% expresa que lo hacen a veces, 11,49% rara vez y 10,16% nunca. Se infiere con los resultados que hay una percepción dividida entre los encuestados con respecto a si el directivo propicia la participación de la comunidad escolar.

5.2.1.4 Dimensión: Gestión de riesgos

Tabla 32

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	0	0	0	0	69	18,44	127	33,95	178	47,60

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

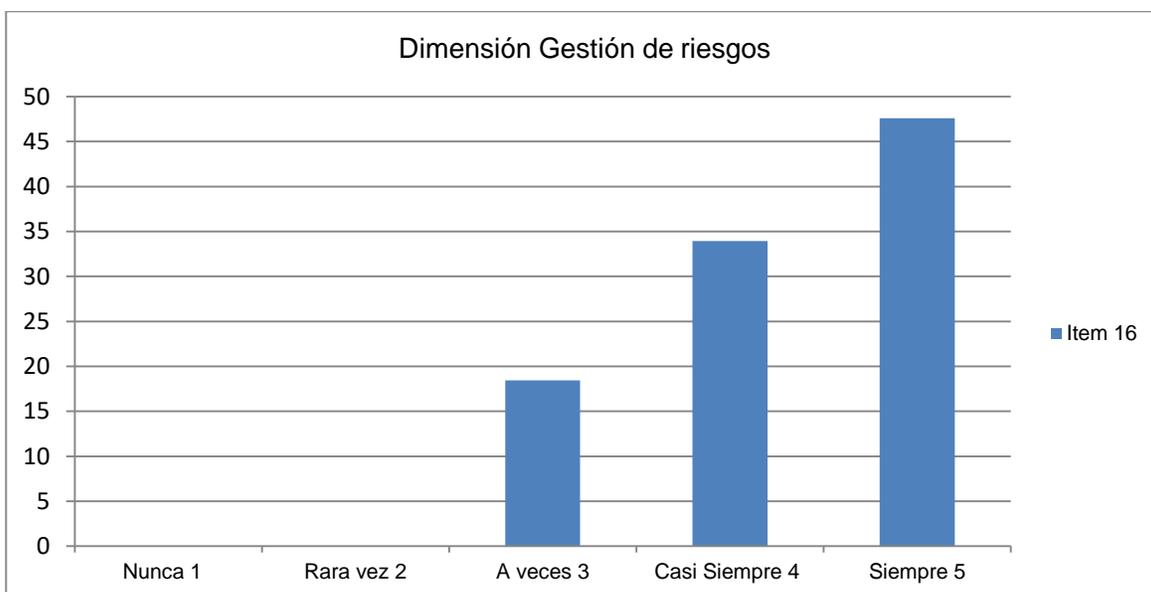


Figura 42. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Gestión de riesgos.

En la dimensión gestión de riesgos, los docentes opinan que siempre (47,90%) el directivo coordina la promoción y ejecución de planes y protocolos de gestión de riesgos y seguridad del centro, junto a un 33,95% que percibe que casi siempre lo hacen.

5.2.2 Variable Independiente: Liderazgo pedagógico

5.2.2.1 Dimensión: Rasgos

Tabla 33

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Rasgos

Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	38	10,16	141	37,70	78	20,86	79	21,12	38	10,16
18	0	0	38	10,16	71	18,98	119	31,81	146	39,03
19	0	0	0	0	68	18,18	76	20,32	230	61,49
20	38	10,16	108	28,87	112	29,94	74	19,78	42	11,22
21	0	0	74	19,78	72	19,25	156	41,71	72	19,25
22	38	10,16	71	18,98	149	39,86	36	9,62	80	21,39
23	38	10,16	108	28,87	148	39,57	38	10,16	42	11,22

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

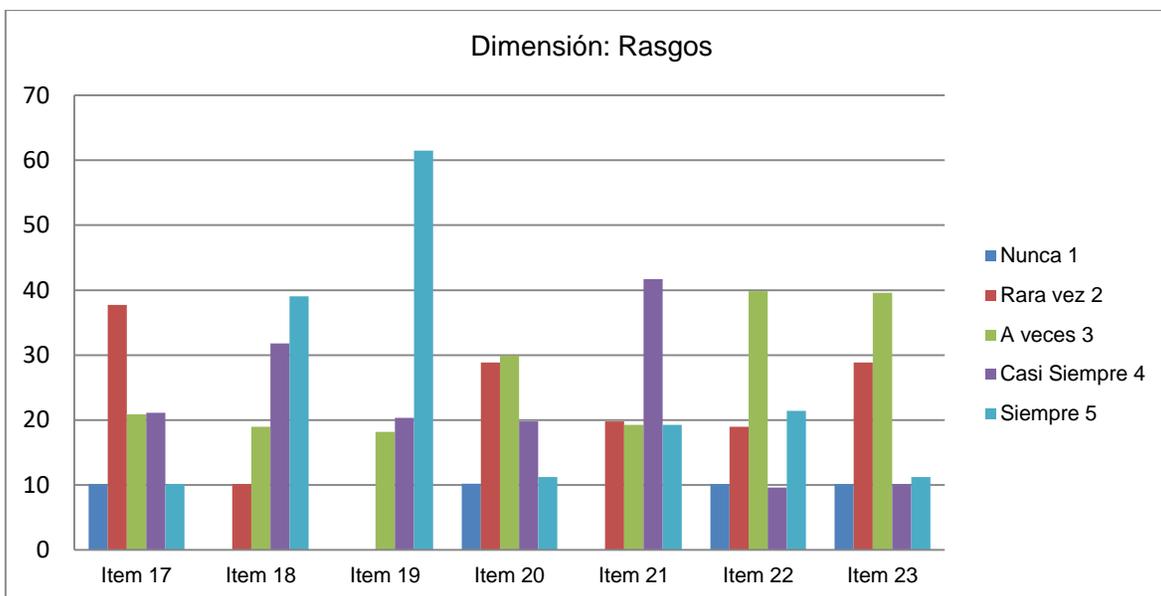


Figura 43. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Rasgos.

Los rasgos del directivo en el liderazgo pedagógico que ejercen, es también una dimensión de estudio importante. Los docentes consideran que rara vez un 37,70% de los directivos y el 10,16% nunca son innovadores en la gestión pues siempre buscan nuevas formas de hacer las cosas (en total 47,86%). No obstante, el 20,86% plantea que solo a veces los directivos son innovadores (ítem 17).

En lo tocante al rasgo ético del directivo, los docentes consideran que en un 39,03% siempre actúan de acuerdo a principios éticos y morales en las decisiones que toman, junto a 31,81% que opina que casi siempre (ítem 18)

El directivo siempre cumple con las tareas y funciones asignadas hasta lograr la meta propuesta según los docentes en un 61,49% y 20,32% casi siempre (ítem 19). Lo que hace inferir un rasgo bien valorado en los docentes hacia los directivos. Por otra parte, hay una distribución de respuestas de los docentes variados acerca de la responsabilidad compartida que promueve el directivo: 29,94% a veces, 28,87% rara vez y 10,16% nunca; es decir, es poco frecuente que al directivo le agrade compartir responsabilidades con los demás (ítem 20).

Con respecto al ítem 21, el 41,71% de los docentes expresó que casi siempre el directivo trata a los demás con respeto y consideración, y 19,25% respondió siempre. Así mismo, los docentes opinan en un 39,86% que los directivos a veces

son inspiradores ya que actúan de forma entusiasta para demostrar la confianza que tiene de que las metas se cumplirán. En ese sentido, el 29,14% se ubica en respuestas entre rara vez y nunca, lo que hace inferir es una cualidad que aparece con menor frecuencia en los directivos.

Al respecto, aparecen resultados parecidos en relación con la motivación: 39,57% de los docentes dicen que a veces el directivo invita a los demás a ver sus propias capacidades de logro, junto al 28,87% que expresa que rara vez motivan y 10,16%, nunca.

5.2.2.2 Dimensión: Tipos de liderazgo

Tabla 34

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo

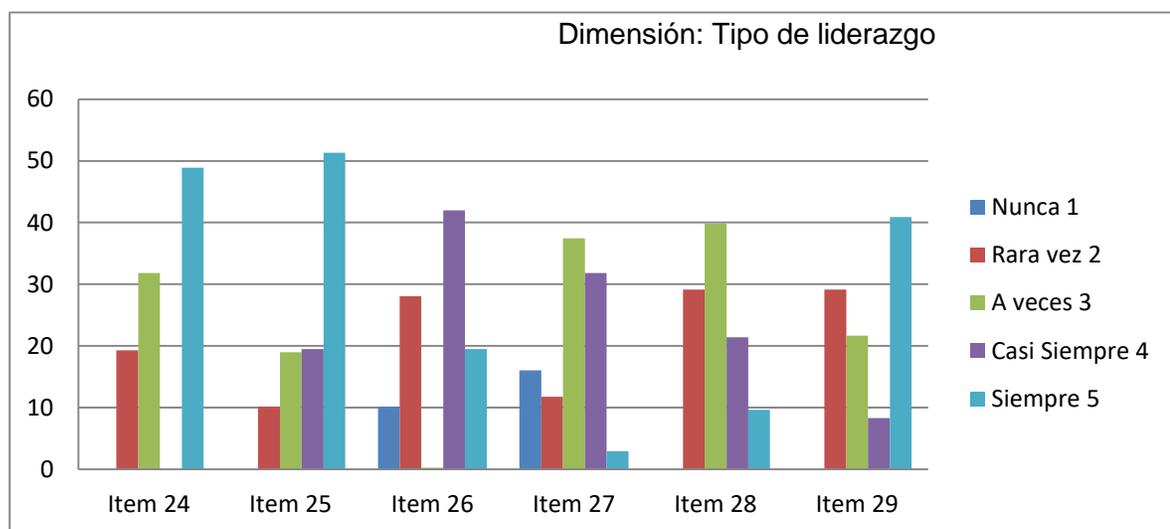
Ítems	Nunca		Rara vez		A veces		Casi Siempre		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
24	0	0	72	19,29	119	31,81	0	0	183	48,90
25	0	0	38	10,16	71	18,98	73	19,51	192	51,33
26	38	10,16	105	28,08	1	0,26	157	41,97	73	19,51
27	60	16,04	44	11,76	140	37,43	119	31,81	11	2,94
28	0	0	109	29,14	149	39,86	80	21,39	36	9,62
29	0	0	109	29,14	81	21,28	31	8,28	153	40,90

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

Figura 44. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Tipos de liderazgo

En el liderazgo pedagógico es importante determinar los tipos de liderazgo ejercidos por el directivo. En principio y con relación al liderazgo instruccional los docentes percibieron que el 48,90% de los directivos siempre definen las metas institucionales para luego comunicarlas al personal, mientras que el 31,81% solo lo hace a veces (ítem 24). Los resultados también arrojaron que el 51,33% y el 19,51% de los docentes respondieron siempre y casi siempre, respectivamente a la afirmación: el directivo supervisa los resultados académicos de los estudiantes para evaluar la efectividad del docente (ítem 25).

En el ítem 26, las sumatorias de porcentajes de siempre (19,51%) y casi siempre (41,97%) resultan en un 61,48% de docentes que opinan que el directivo busca la mejora constante de las prácticas docentes y de la suya propia, al contrario del 38,24% que se ubican entre rara vez y nunca. Sobre el ítem 27 el 37,43% de las respuestas se orientaron a que a veces el directivo dedica tiempo a capacitar al equipo de profesores para atender las necesidades emergentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 28), seguido del 31,81% que respondieron casi



siempre. Además, el 16,04% expresó que ese tiempo de capacitación por parte del directivo no se produce nunca.

Acerca del ítem 28 relacionado a si el directivo impulsa a los docentes a asumir tareas importantes dentro de la organización institucional de acuerdo a sus

potencialidades e intereses, los resultados indican que un 39,86% de docentes creen que solo a veces, frente a 29,14% rara vez y 21,39% siempre.

Por otro lado, según los docentes en el centro se crean diferentes grupos de trabajo para liderar las necesidades pedagógicas del centro. Y esto lo hace el directivo siempre 40,90%, 29,14% rara vez y 21,28% a veces.

5.2.3 Variable dependiente: Calidad educativa

5.2.3.1 Dimensión: Ambiente de aprendizaje

Tabla 35

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
30	0	0	0	0	104	27,80	270	72,19	0	0
31	0	0	38	10,16	255	68,18	81	21,65	0	0
32	0	0	34	9,09	38	10,16	119	31,81	183	48,93

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

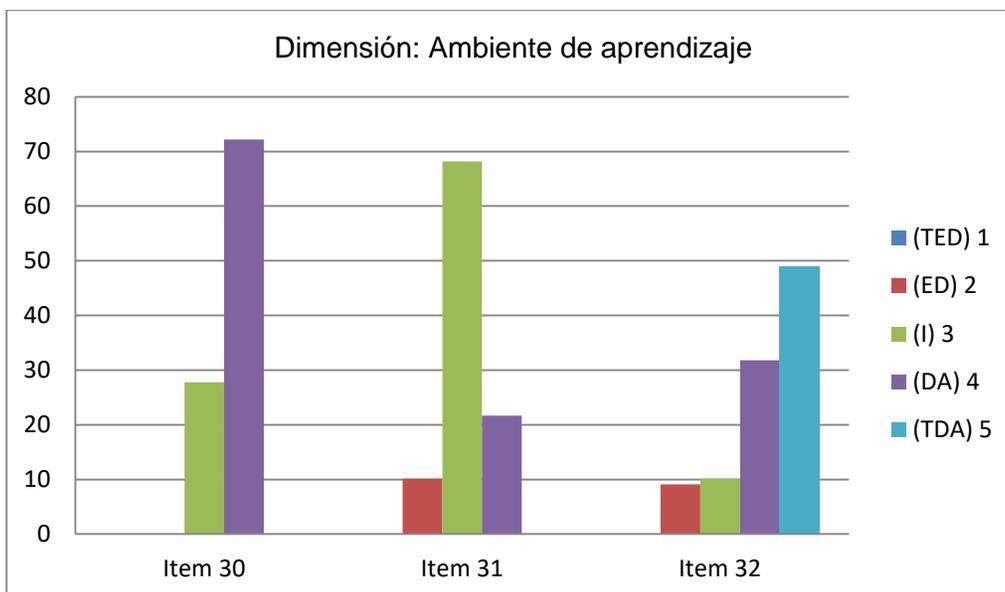


Figura 45. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Ambiente de aprendizaje

La variable dependiente -calidad educativa- en su dimensión ambiente de aprendizaje se midió a través de los ítems 30, 31 y 32. El ítem 30 referente a la calidad de instalaciones escolares, arrojó entre las respuestas de los docentes que el 72,19% considera que la infraestructura escolar tiene las condiciones de espacio y distribución física adecuadas para atender al alumnado, junto a un 27,80% que está indeciso. Esto hace inferir que en general hay una valoración positiva de la infraestructura escolar.

Con respecto al clima escolar (ítem 31), el 68,18% de docentes se encuentran indecisos en cuanto a su percepción de un clima positivo y armónico. El 21,65% de los docentes están de acuerdo con la afirmación y el 10,16% en desacuerdo.

El ambiente inclusivo del centro, es percibido favorablemente por los docentes ya que el 48,93% está totalmente de acuerdo con la expresión: Se organizan las aulas tomando en cuenta las edades y necesidades específicas de los estudiantes de acuerdo al nivel educativo, junto al 31,81% que está de acuerdo (ítem 32).

5.2.3.2 Dimensión: Enseñanza

Tabla 36

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Enseñanza

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
33	0	0	20	0	230	61,49	105	28,07	39	10,42
34	0	0	113	30,21	115	30,74	108	28,87	38	10,16
35	0	0	148	39,57	88	23,52	138	36,89	0	0
36	0	0	1	0,26	262	70,07	73	19,51	38	10,16

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

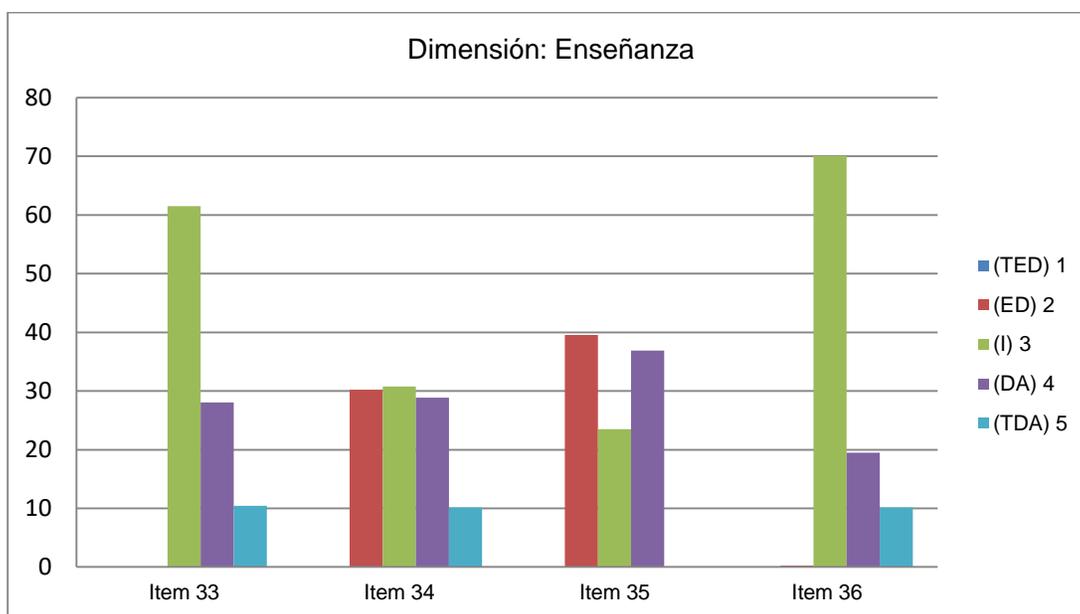


Figura 46. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Enseñanza.

La dimensión enseñanza, con respecto al indicador métodos pedagógicos del docente permitió constatar que el 61,49% de los mismos están indecisos sobre si utilizan métodos pedagógicos actualizados basados en trabajo colaborativo,

resolución de problemas y el diálogo argumentativo. En contraste, el 28,07% está de acuerdo y el 10,42% totalmente de acuerdo, (ítem 33).

Con respecto a la atención a las necesidades específicas los docentes se encuentran indecisos (30,74%) ante la afirmación: Implemento diversas estrategias pedagógicas para atender de forma individualizada a los estudiantes con necesidades educativas, y un 30,21% en desacuerdo; es decir, se infiere poca utilización de estrategias específicas para los estudiantes que requieran acompañamiento pedagógico especial (ítem 34).

El 39,57% de los docentes están en desacuerdo con la afirmación referida a que en su centro educativo el directivo genera espacios colectivos o de grupos pequeños con los docentes para unificar los criterios de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes (ítem 35); mientras el 23,52% se encuentra indeciso ante tal afirmación. Al respecto, un 39,86% está de acuerdo.

El uso de la tecnología en el proceso de enseñanza también es un indicador dentro de la dimensión estudiada. El 70,07% de los docentes están indecisos sobre si hacen uso de las herramientas tecnológicas para enseñar, frente a 19,51% que sí están de acuerdo en que las utilizan.

5.2.3.3 Dimensión: Docente

Tabla 37

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Docente

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37	0	0	0	0	87	23,26	187	50,0	100	26,73
38	0	0	0	0	66	17,64	229	61,22	79	21,12
39	0	0	31	8,28	199	53,25	106	28,3	38	10,16
40	0	0	174	46,52	120	32,08	0	0	80	31,39

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

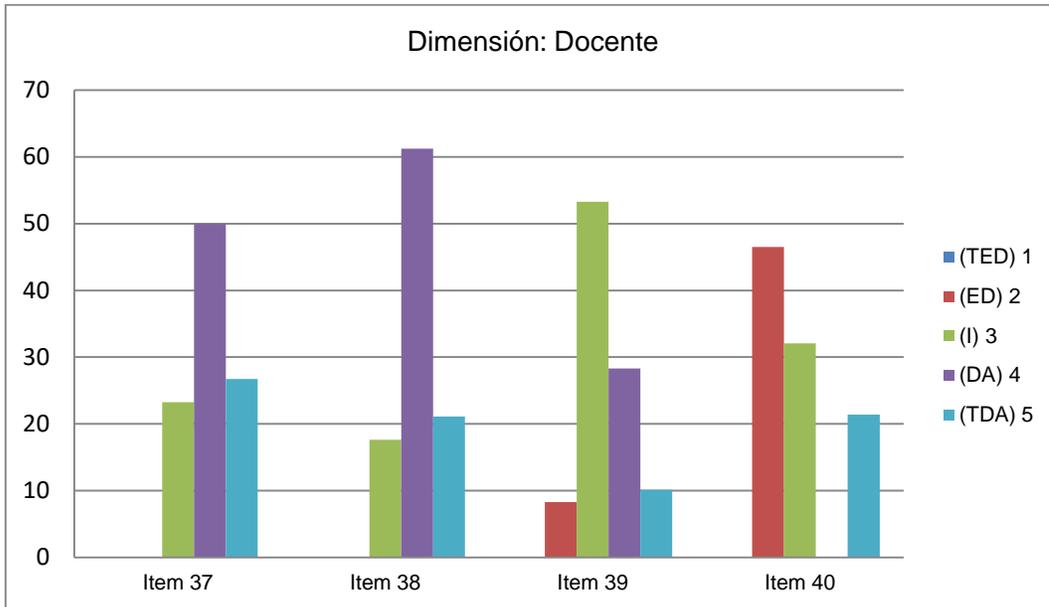


Figura 47. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Docente

Los docentes expresaron que están 50% de acuerdo y 26,73% totalmente de acuerdo en que consiguen que se cumplan los objetivos pedagógicos propuestos a nivel institucional; una percepción favorable sobre su labor en la calidad educativa del centro (ítem 37).

Asimismo, el 61,22% respondió que se interesan por participar de la formación continua tanto dentro de la escuela como fuera de ella, junto al 21,12% totalmente de acuerdo con esta apreciación (ítem 38).

Los docentes mostraron indecisión en un 53,25% en cuanto a expresar estar satisfechos con su labor pedagógica, aunque un 28,03% está de acuerdo y 10,16% totalmente de acuerdo (ítem 39).

Por otro lado, en relación con la evaluación de desempeño el 46,52% de los docentes consideran estar en desacuerdo con la afirmación: se promueven espacios de evaluación del desempeño conjunta y de reflexión de las prácticas, y 32,08% están indecisos. Se infiere, que existen pocos espacios de evaluación y reflexión institucional.

5.2.3.4 Dimensión: Convivencia y participación

Tabla 38

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
41	0	0	36	9,62	220	58,82	76	20,32	42	11,22
42	0	0	35	9,35	135	36,09	204	54,54	0	0
43	0	0	190	50,80	147	39,30	37	9,89	0	0

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

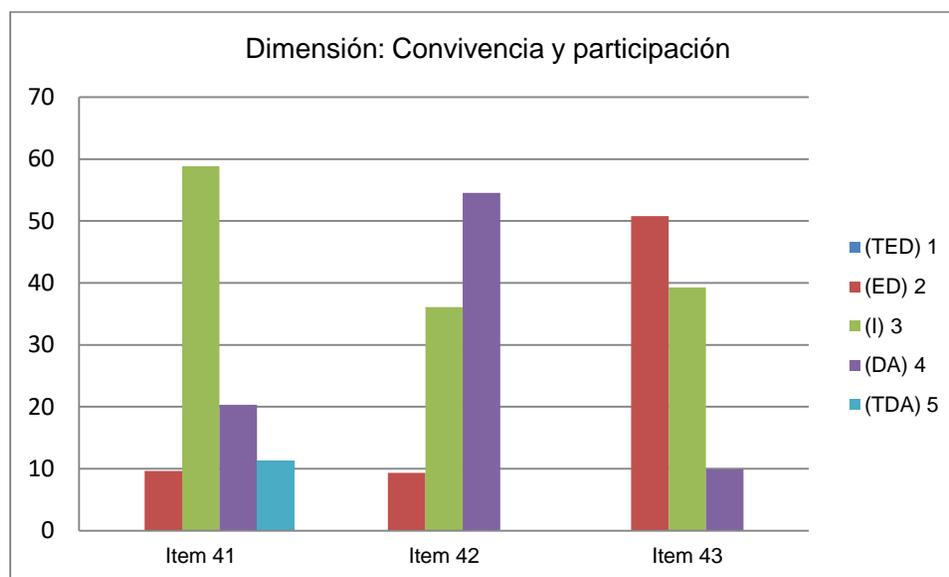


Figura 48. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Convivencia y participación.

En lo referente a la comunicación asertiva (ítem 41), el 58,82% de los docentes aseguran estar indecisos acerca de si existe una comunicación asertiva, respetuosa y eficaz entre el directivo y el resto del personal. El 20,32% están de acuerdo y 11,22% totalmente de acuerdo, es decir, solo el 31,54% muestra una opinión favorable hacia las acciones de convivencia y participación emprendidas por el directivo.

Acerca de, si los padres participan en las actividades pedagógicas propuestas por el centro (ítem 42) los docentes sostienen en 54,54% estar de acuerdo con esta afirmación, aunque existe un 39,09 que está indeciso sobre ello. Por su parte, el ítem 43 referido al nivel de apoyo de las familias a la institución y a las decisiones y lineamientos propuestos por el centro el 50,80% de los docentes están en desacuerdo, es decir, opinan que no es frecuente.

5.2.3.5 Dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa

Tabla 39

Resultados de la encuesta a docentes en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa

Ítems	Totalmente en Desacuerdo (TED)		En Desacuerdo (ED)		Indeciso (I)		De Acuerdo (DA)		Totalmente De Acuerdo (TDA)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
44	0	0	0	0	293	78,34	81	21,65	0	0
45	0	0	0	0	226	60,42	148	39,57	0	0

Nota: Elaboración propia a partir del SPSS 16.

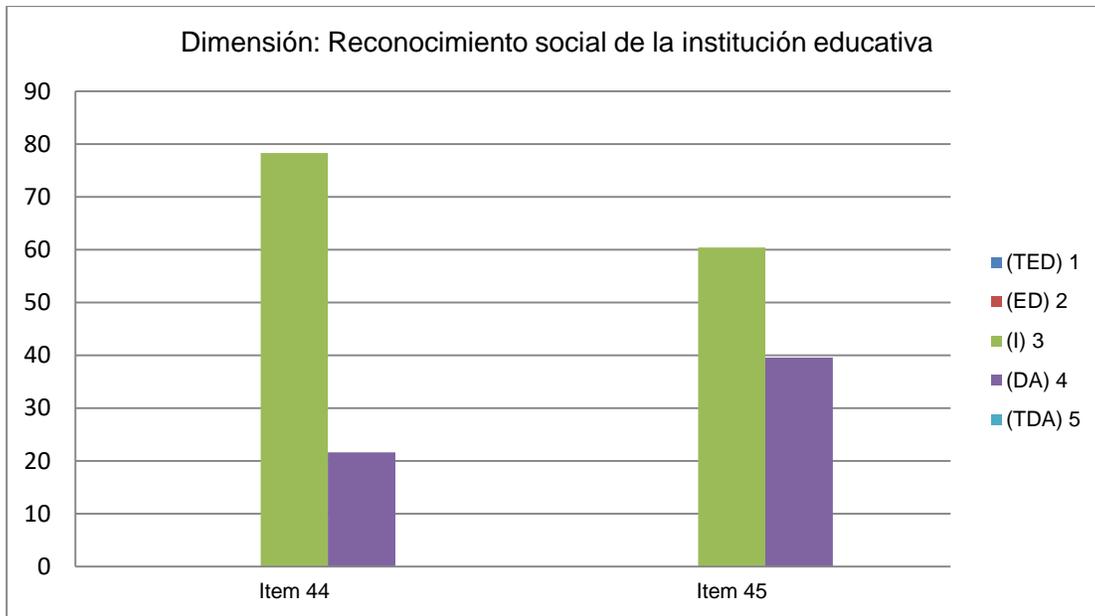


Figura 49. Distribución de los resultados de las encuestas docentes en cuanto a la dimensión: Reconocimiento social de la institución educativa.

La dimensión reconocimiento social de la institución educativa, se midió a través de dos ítems: 44 y 42. El primero relacionado a la participación en espacios de demostración de saberes y si los docentes se muestran interesados en ello, tanto dentro como fuera del centro. El segundo, acerca del reconocimiento local hacia la escuela por parte de la comunidad.

En el ítem 44, los docentes se encuentran indecisos en un 78,74% y en ítem 45, de igual manera se encuentran indecisos en 60,42%; lo que hace inferir que faltan mayor cantidad y calidad de espacios para compartir los conocimientos y productos de la práctica educativa con la comunidad, así como los docentes no están seguros de cuanto es valorado el centro por la misma.

5.3 Estadísticos descriptivos

5.3.1 Gestión Escolar

Tabla 40

Estadísticos de la variable Gestión escolar: Directivo

Medidas descriptivas		
N	Válido	217
	Perdidos	0
Media		4,2238
Desviación típica		0,34853

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

La media de la variable Gestión escolar en las respuestas de los directivos es de 4,212 lo que significa que ese valor es el promedio de los datos. Por su parte, las dimensiones de la gestión escolar del directivo según las respuestas de los directores de las instituciones presentan una desviación de 0,348 en promedio.

Tabla 41

Estadísticos de la variable Gestión escolar: Docente

Medidas descriptivas		
N	Válido	374
	Perdidos	0
Media		3,2931
Desviación típica		0,44369

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Se observa que la media de la variable gestión escolar es de 3,293 en las respuestas de los docentes, siendo éste el valor promedio de los datos. Así, la desviación típica es de 0,443 en promedio.

5.3.2 Liderazgo pedagógico

Tabla 42

Estadísticos de la variable Liderazgo pedagógico: Directivo

Medidas descriptivas		
N	Válido	217
	Perdidos	0
Media		4,4133
Desviación típica		0,17893

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

La media de la variable Liderazgo pedagógico, con relación a los datos arrojados por las respuestas de los directivos es de 4,413. La desviación típica de las respuestas es de 0,178 en promedio.

Tabla 43.

Estadísticos de la variable Liderazgo pedagógico: Docente

Medidas descriptivas		
N	Válido	374
	Perdidos	0
Media		3,4823
Desviación típica		0,61520

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Los datos del liderazgo pedagógico según la visión de los docentes, tienen una media de 3,483; y la desviación típica de esos datos es de 0,615 en promedio.

5.3.3 Calidad Educativa

Tabla 44

Estadísticos de la variable Calidad educativa: Directivo

Medidas descriptivas		
N	Válido	217
	Perdidos	0
Media		3,7152
Desviación típica		0,49164

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Con respecto a la calidad educativa, los valores de las respuestas del directivo tienen una media de 3,715; mientras la desviación típica de los datos es de 0,491 en promedio.

Tabla 45 *Estadísticos de la variable Calidad educativa: Docente*

Medidas descriptivas		
N	Válido	374
	Perdidos	0
Media		3,6301
Desviación típica		0,33935

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

La media aritmética de los datos es 3,482y la desviación típica es de 0,339 en cuanto a Calidad educativa desde la perspectiva de los docentes. En relación con los aspectos descriptivos de la calidad educativa, se ha realizado una tabla de contingencia que muestra los resultados obtenidos de los valores de la moda, es decir, de los que más se repiten en las respuestas de los directivos y docentes.

Tabla 46

Niveles de calidad educativa

		Muestra	
		Directivo	Docentes
Niveles de calidad	Excelente	0%	6,25%
	Bueno	50%	37,5%
	Regular	43,75%	18,75%
	Deficiente	6,25%	6,25%
	No cumple	0%	0 %
Total		100%	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los estadísticos descriptivos.

Como se observa, los directivos otorgan un valor de nivel de calidad buena a las instituciones educativas con un 50% de las respuestas de los ítems orientadas a ese valor. Asimismo, los docentes también otorgan en un 37,5% de valoración buena al nivel de calidad. Ambos directivos y docentes, han valorado la calidad educativa mayoritariamente como buena, lo que hace deducir que esta es el nivel de calidad característico de las instituciones estudiadas, según las percepciones de los encuestados.

5.2 Estadísticos de la dimensión aprendizaje

Para el análisis de la dimensión aprendizaje, se tomaron en cuenta los logros obtenidos en Lengua y Literatura, Matemática, así como los resultados de la tasa de deserción o abandono escolar y la tasa de no promoción (repetencia) de cada

distrito; datos emitidos por los centros educativos y los registros administrativos del Sistema de Información AMIE (2018-2019) ubicados en la página web.

5.4.1 Nivel de logros alcanzados en Lengua y Literatura

Tabla 47

Puntuaciones de Lengua y Literatura por distrito

	Distritos				
	Delicia	Centro	Norte	Eloy A.	Quitumbe
Media	765,37	782,86	794,88	790,02	765,916

Nota: Datos de AMIE 2019/2020.

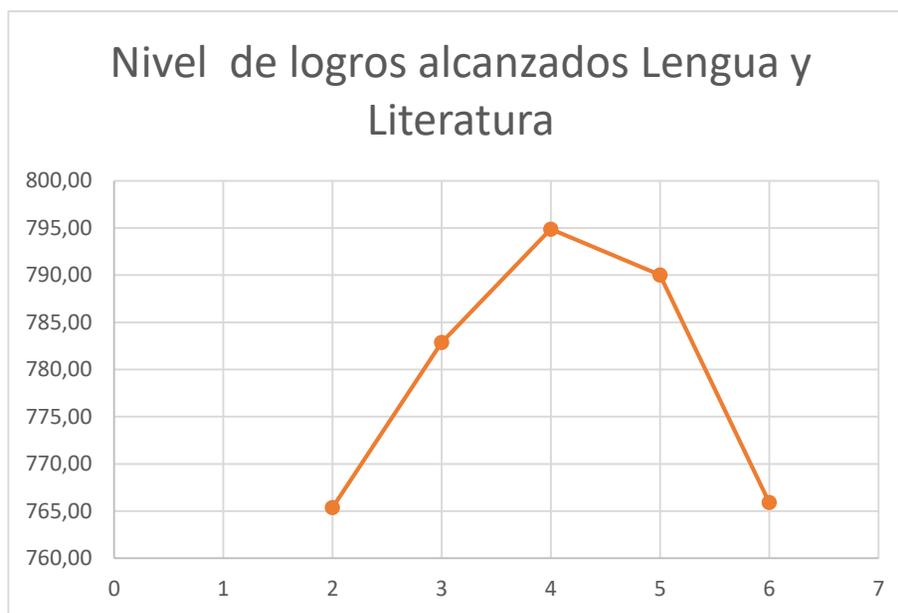


Figura 50. Distribución de los resultados del nivel de logros alcanzados Lengua y Literatura

Al registrar las puntuaciones de lengua y literatura en los centros educativos, se observa:

- El promedio más alto es el de Distrito Norte con una puntuación de 794,88 ptos.
- El promedio más bajo es el de Distrito Delicia con 765,37 ptos.
- La media de todas las puntuaciones es de 779,809 ptos.
- Con respecto a la escala de métricas de las pruebas SER ESTUDIANTE Y SER BACHILLER, la puntuación oscila entre 700-799, rango calificado de Elemental

5.4.2 Nivel de logros alcanzados en Matemática

Tabla 48

Puntuaciones de Matemática por distrito

	Distritos				
	Delicia	Centro	Norte	ELOYA	Quitumbe
Media	740,657	763,513	775,360	775,440	750,222

Nota: Datos de AMIE 2019/2020.

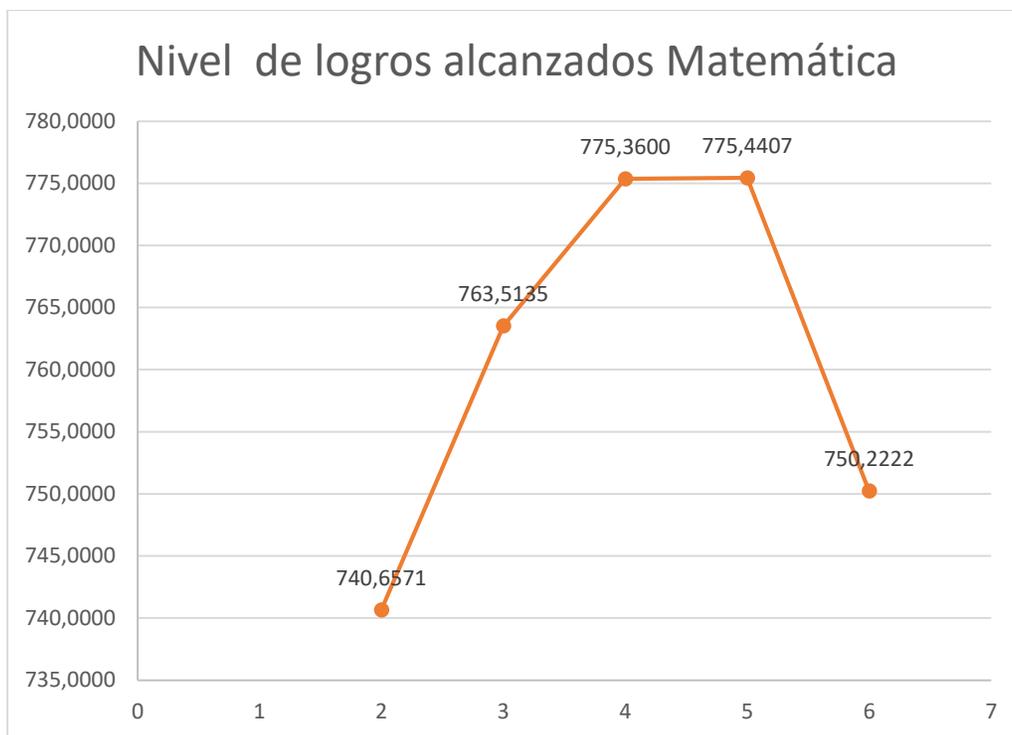


Figura 51. Distribución de los resultados del nivel de logros alcanzados Matemática

Al registrar las puntuaciones de matemáticas en los centros educativos, se observa:

- El promedio más alto es el de Distrito Norte con una puntuación de 775,360 pts.
- El promedio más bajo es el de Distrito Delicia con 740,657 pts.
- La media de todas las puntuaciones es de 761,038 pts.
- Con respecto a la escala de métricas de las pruebas SER ESTUDIANTE Y SER BACHILLER, la puntuación oscila entre 700-799, rango calificado de Elemental

5.4.3 Tasa de Deserción/Abandono escolar

Tabla 49

Tasa de deserción escolar por distrito

	Distritos				
	DELICIA	CENTRO	NORTE	ELOYA	QUITUMBE
Media	2,10	2,22	2,24	2,24	2,15

Nota: Datos de AMIE 2019/2020.

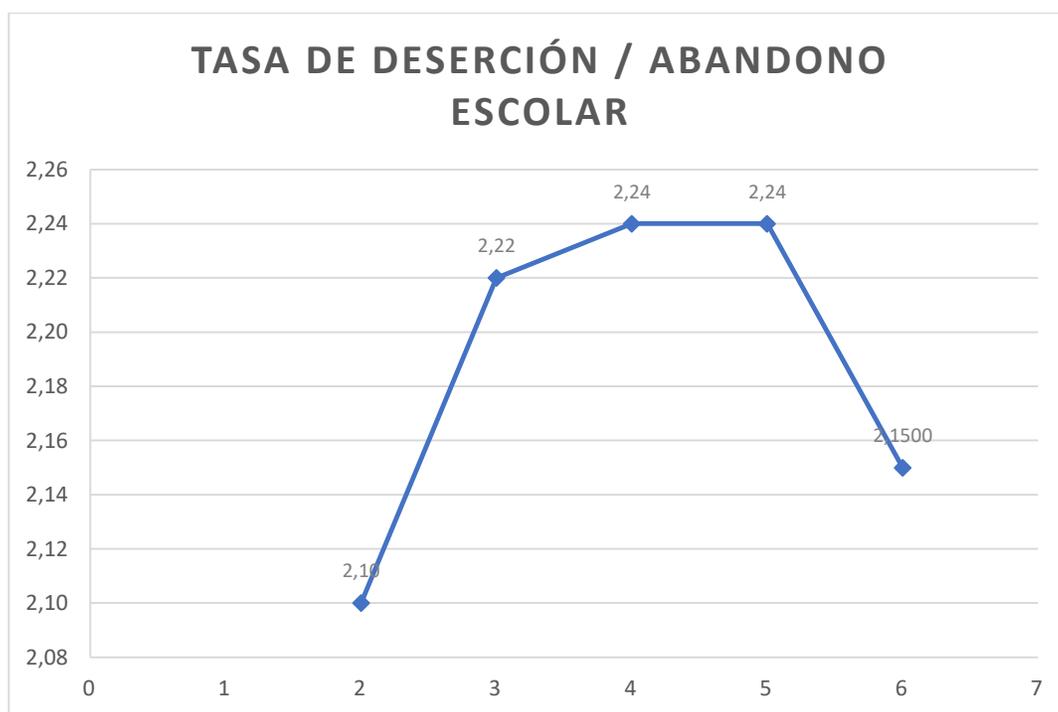


Figura 52. Distribución de la tasa de deserción escolar por distrito. Elaborado a partir de los datos de AMIE 2019/2020.

La tasa promedio de deserción escolar en los distritos estudiados es de 2,19%. La más alta se presentó simultáneamente en dos distritos: Norte y Eloy Alfaro (2,24); y la tasa más baja en Delicia con 2,10%.

5.4.3 Tasa de No promoción

Tabla 50

Tasa de no promoción por distrito

Nota: Datos de AMIE 2019/2020.

TASA DE NO PROMOCIÓN					
	DELICIA	CENTRO	NORTE	ELOYA	QUITUMBE
Media	4,11	3,99	4,06	3,93	4,05



Figura 53. Distribución de la tasa de no promoción por distrito. Elaborado a partir de los datos de AMIE 2019/2020.

La tasa de no promoción más alta es la del Distrito Delicia con 4,11%, y la más baja es la del Distrito Eloy Alfaro con 3,93%. Así la media total es de 4,08%.

5.5 Análisis inferencial

5.5.1 Hipótesis 1

H1: La gestión escolar se relaciona con el perfil de liderazgo pedagógico del director.

Se requiere, primeramente, determinar cuál es la relación entre la gestión escolar y el liderazgo pedagógico en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito

Para realizar la prueba de hipótesis, se ha analizado el tipo de distribución que presenta cada variable a través de la prueba de Kolmogorov. Mediante este procedimiento, se va a establecer cuál es el coeficiente más adecuado para continuar el análisis de los datos, de tipo paramétrico (Pearson) o no paramétrico (Spearman). A continuación, la prueba de normalidad para verificar la bondad de ajuste con un nivel de significancia de $\alpha=0,05$.

La hipótesis de la prueba es:

- Ho: La distribución es normal.
- Ha: La distribución no es normal.

Prueba de Kolmogorov

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra			
		Gestión Escolar	Liderazgo Pedagógico
N		217	217
Parámetros normales ^{a,b}	Media	72,35	70,84
	Desv. Desviación	5,576	2,326
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0,174	0,104
	Positivo	0,084	0,069
	Negativo	-,0103	-,0087
Z deKolmogorov-Smirnov		0,788	0,659
Sig, asintót. (bilateral)		0,564	0,778

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

La decisión se toma con base en los siguientes criterios:

- Si “p” (sig.) < 0,05, se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

De acuerdo a la prueba de Kolmogorov en la variable Gestión Escolar, el valor de p resultó igual a 0,564; por tanto se acepta la hipótesis nula, en consecuencia los datos siguen una distribución normal. Asimismo, la prueba de Kolmogorov en la variable Liderazgo Pedagógico, arroja un valor de p igual a 0,778, por tanto se acepta la hipótesis nula, en consecuencia los datos siguen una distribución normal.

Estos resultados permiten entonces avanzar para determinar cuál es la relación entre la gestión escolar y el liderazgo pedagógico en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Prueba de hipótesis

Tabla 52

Correlación Gestión escolar y liderazgo pedagógico

		Variable Gestión Escolar	Variable Liderazgo Pedagógico
Variable Gestión Escolar	Correlación de Pearson	1	0,784**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	591	591
Variable Liderazgo Pedagógico	Correlación de Pearson	,784**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	591	591

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

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Puede observarse que al aplicar la prueba de correlación que indica el grado de relación de las variables dependientes el resultado es 0,784, lo que indica una correlación positiva fuerte entre el liderazgo pedagógico de los directivos y la gestión escolar.

5.5.2 Hipótesis 2

H2: La gestión escolar incide significativamente en la calidad educativa.

Hipótesis estadísticas

- Ho: La gestión escolar no incide significativamente en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- Ha: La gestión escolar incide significativamente en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Cabe acotar, que para realizar las pruebas, se tomaron diferentes dimensiones de cada variable a estudiar tomando como base hipótesis específicas y se verificaron los datos de correlación.

Hipótesis estadísticas específicas

- H1: La gestión pedagógica curricular se relaciona positivamente con la enseñanza en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- H2: La gestión pedagógica curricular se relaciona positivamente con el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- H3: La gestión administrativa se relaciona positivamente con la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- H4: La gestión de la convivencia se relaciona positivamente con la convivencia y participación en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadísticos de la prueba H2

H1: La gestión pedagógica curricular se relaciona positivamente con la enseñanza en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 53

Correlación Gestión pedagógica curricular-Enseñanza

		Gestión pedagógica curricular	Enseñanza	
Gestión curricular	pedagógica	Correlación de Pearson	1	0,436**
		Sig. (bilateral)		,000
		Suma de cuadrados y productos vectoriales	14323,635	3054,929
		Covarianza	24,277	5,178
		N	591	591
Enseñanza		Correlación de Pearson	,436**	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		Suma de cuadrados y productos vectoriales	3054,929	3430,264
		Covarianza	5,178	5,814
		N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,436$. Entonces existe una Correlación positiva débil entre la gestión pedagógica curricular con la enseñanza en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H2

- H2: La gestión pedagógica curricular se relaciona positivamente con el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 54

Correlación Gestión pedagógica curricular-Ambiente de Aprendizaje

		Gestión pedagógica curricular	Ambiente de aprendizaje
Gestión pedagógica curricular	Correlación de Pearson	1	,241**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	14323,635	1253,939
	Covarianza	24,277	2,125
	N	591	591
Ambiente de aprendizaje	Correlación de Pearson	,241**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1253,939	1883,323
	Covarianza	2,125	3,192
	N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,241$. Entonces existe una Correlación positiva débil entre la gestión pedagógica curricular con el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H3

- H3: La gestión administrativa se relaciona positivamente con la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 55

Correlación Gestión administrativa-Docente

		Gestión administrativa	Docente
Gestión administrativa	Correlación de Pearson	1	0,171**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	10353,404	826,046
	Covarianza	17,548	1,400
	N	591	591
Docente	Correlación de Pearson	,171**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	826,046	2260,244
	Covarianza	1,400	3,831
	N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si "p" (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si "p" (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,171$. Entonces existe una Correlación positiva muy débil entre la gestión administrativa y la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H4:

- H4: La gestión de la convivencia se relaciona positivamente con la convivencia y participación en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 56

Correlación Gestión convivencia- Convivencia y participación

		Gestión Convivencia	Convivencia y participación
Gestión Convivencia	Correlación de Pearson	1	,161**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1775,360	241,990
	Covarianza	3,009	,410
	N	591	591
Convivencia y participación	Correlación de Pearson	,161**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	241,990	1277,587
	Covarianza	,410	2,165
	N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,161$. Entonces existe una Correlación positiva muy débil entre la gestión administrativa y la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

5.5.3 Hipótesis 3

Hipótesis estadísticas generales

- Ho: El liderazgo pedagógico no incide significativamente en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- Ha: El liderazgo pedagógico incide significativamente de forma positiva en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Para realizar las pruebas estadísticas, se tomaron diferentes dimensiones de cada variable a estudiar tomando como base hipótesis específicas y se verificaron los datos de correlación.

Hipótesis estadísticas específicas

- H1: Los rasgos del directivo se relacionan positivamente con el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.
- H2: El tipo de liderazgo pedagógico ejercido por el directivo se relaciona positivamente con la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

- H3: El tipo de liderazgo pedagógico ejercido por el directivo se relaciona positivamente con el reconocimiento social de las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H1:

- H1: Los rasgos del directivo se relacionan positivamente con el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 57

Correlación Rasgos-Ambiente de aprendizaje

		Rasgos	Ambiente de aprendizaje
Rasgos	Correlación de Pearson	1	,482**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	17434,917	1043,237
	Covarianza	29,551	1,768
	N	591	591
Ambiente de aprendizaje	Correlación de Pearson	,482**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1043,237	1883,323
	Covarianza	1,768	3,192
	N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,482$. Entonces existe una Correlación positiva débil entre los rasgos de liderazgo del directivo y el ambiente de aprendizaje en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H2

- H2: El tipo de liderazgo pedagógico ejercido por el directivo se relaciona positivamente con la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 58

Correlación Tipos de liderazgo- Docente

		Tipo de liderazgo	Docente
Tipo de liderazgo	Correlación de Pearson	1	,764**
	Sig. (bilateral)		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	11464,863	1341,442
	Covarianza	19,432	2,274
	N	591	591
Docente	Correlación de Pearson	,764**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	1341,442	2260,244
	Covarianza	2,274	3,831
	N	591	591

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

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se rechaza la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,764$. Entonces existe una Correlación positiva fuerte entre el tipo de liderazgo y la labor del docente en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Estadístico de la prueba H3

- H3: El tipo de liderazgo pedagógico ejercido por el directivo se relaciona positivamente con el reconocimiento social de las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Tabla 59 *Correlación*

Tipos de liderazgo- Reconocimiento social

		Tipo de liderazgo	Reconocimiento social de la institución educativa
Tipo de liderazgo	Correlación de Pearson	1	,045
	Sig. (bilateral)		,270
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	11464,863	95,294
	Covarianza	19,432	,162
	N	591	591
Reconocimiento social de la institución educativa	Correlación de Pearson	,045	1
	Sig. (bilateral)	,270	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	95,294	383,442
	Covarianza	,162	,650
	N	591	591

- De acuerdo a los estadísticos, Si “p” (sig.) < 0,05 se rechaza la Hipótesis (Ho).
- Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta la Hipótesis (Ho).

Conclusión del análisis

Se acepta la hipótesis nula y según el coeficiente de correlación de Pearson $r=0,045$. Entonces No existe correlación alguna entre el tipo de liderazgo y el reconocimiento social en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

5.5.4 Análisis multivariante

Para analizar los factores asociados a la incidencia entre el liderazgo pedagógico y gestión escolar (variables independientes) sobre la calidad educativa (variable dependiente) se realizó un modelo de regresión lineal múltiple. Se parte de la hipótesis de investigación:

Ho= El liderazgo pedagógico y las gestiones escolares no inciden en la calidad educativa.

Ha= El liderazgo pedagógico y las gestiones escolares inciden en la calidad educativa.

Tabla 60

Resumen del modelo de regresión lineal

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R	Cambio en R cuadrado	gl1	gl2	Sig. Cambio en R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Durbin-Watson
1	,784	,614	,613	6,04428	,614	936,850	1	58	,000	,784 ^a	
2	,787	,620	,619	6,00330	,006	9,069	1	58	,003	2,314	,787 ^b

a. Predictores: (Constante), Liderazgo Pedagógico
b. Predictores: (Constante), Gestión Escolar
c. Variable dependiente: Calidad Educativa

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

De acuerdo a los resultados arrojados por el estudio de regresión múltiple en el resumen del modelo 1 y 2 en el coeficiente de determinación se observa que ($R > 0$) es decir el 61% el 62% de variación en la Variable Calidad Educativa esta explicada por la Gestión Escolar y el Liderazgo Pedagógico. Asimismo, se observa que el coeficiente de relación múltiple de $PearsonR^2 = 0,78$ en ambas variables predictoras lo que indica que existe un alto grado de correlación significativa entre

las variables independientes con la variable dependiente. De igual manera, se nota que el valor de R^2 ajustado implica que el 61% de la variación en la variable dependiente Calidad Educativa se encuentra explicada por las variables independientes Gestión escolar y Liderazgo pedagógico.

Tabla 61

Análisis de varianza ANOVA

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Modelo
1	Regresión	34226,232	1	34226,232	936,850	0,02600 ^b
	Residuo	21518,113	589	36,533		
	Total	55744,345	590			
2	Regresión	34553,064	2	17276,532	479,376	0,02600 ^c
	Residuo	21191,281	588	36,040		
	Total	55744,345	590			

a. Variable dependiente: Calidad Educativa

b. Predictores: (Constante), Liderazgo Pedagógico

c. Predictores: (Constante), Gestión Escolar

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Los resultados de Anova revelan el valor de significancia en el cual $P = 0,026 < 0,05\%$, de allí que, de acuerdo el nivel crítico o de significancia se rechaza toda posibilidad de la hipótesis nula y se aceptan las variables planteadas, por lo tanto, se concluye que las variables en estudio están linealmente relacionadas.

Tabla 62

Coefficientes de la recta de regresión

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados			95, 0% intervalo de confianza para B	
		B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	37,884	1,395		27,166	,000	35,145	40,622
	Variable Gestión Escolar	,111	,037	,178	3,011	,003	,038	,183
	Variable Liderazgo Pedagógico	,213	,041	,307	30,608	,000	,133	,294

a. Variable dependiente: Variable Calidad Educativa

Nota: Elaborado a partir de los datos arrojados por el SPSS 26.

Se observa en el modelo 1 acerca de los coeficientes de la recta de regresión, que el coeficiente correspondiente a las constantes está representado por $a=37.884$ y los coeficientes correspondientes a la variable gestión escolar y liderazgo pedagógico en la recta de regresión múltiple están representados por $b=0,111 + 0,213$; por ser ambos datos positivos da la idea de que existe una relación directa entre las variables, de allí que el pronóstico de incidencia de calidad educativa está directamente relacionada con las variables gestión educativa y liderazgo pedagógico. Así mismo se observa en el coeficiente estandarizado que la variable con mayor incidencia en el modelo es el Liderazgo Pedagógico representado por un 30%, esto se corrobora con el valor de los distintos coeficientes en donde se observa que el liderazgo pedagógico tiene el valor máximo ($t= 30,608$) quedando la variable Gestión escolar medianamente importante con un valor de ($t= 3,011$) lo que implica que la variable predictora con mayor magnitud es el liderazgo pedagógico. Así mismo se observa que el intervalo de confianza del 95% en ambos límites esto significa que las afirmaciones y predicciones de las hipótesis son correctas.

5.6 Discusión de los resultados

5.6.1 Gestión escolar

Con respecto a la gestión pedagógica curricular la mayoría de directivos ecuatorianos muestran interés y responsabilidad para orientar la planificación institucional, tanto del acompañamiento pedagógico, planes de refuerzo académico, planificación microcurricular, de atención a la diversidad e incluso el seguimiento de los planes y proyectos. Por su parte, los docentes coinciden con esta apreciación acerca de que el directivo sí orienta la planificación institucional. Dicho esto, la planificación es una herramienta muy importante para la gestión del directivo y es lo que permite dar rumbo a un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje (Nova, 2016). Por lo tanto, los resultados determinan que en la mayoría de planificaciones que debe realizarse con la guía del directivo, se cumplen.

No obstante, la promoción de los planes de refuerzo académico y la verificación de las acciones de docentes y especialistas para atender la diversidad y necesidades especiales aparecen con menor frecuencia en las versiones docentes, actores directos de este proceso. En este sentido, Calucho (2018) en su estudio acerca del refuerzo pedagógico plantea que los planes o acciones coordinadas a nivel institucional para apoyar a los estudiantes que así lo requieran de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, mejora de forma notable el rendimiento académico de los mismos y su desenvolvimiento en la cotidianidad escolar.

En la gestión curricular de las instituciones ecuatorianas, entonces es materia pendiente la orientación y planificación curricular constante de actividades específicas para los estudiantes que requieren ayuda pedagógica y los que poseen algún tipo de necesidad especial para mejorar el nivel de aprendizaje de los niños y jóvenes y orientarlos al logro de los propósitos establecidos para ello.

Otro aspecto al cual hay que atender en la gestión por la discrepancia entre lo dicho por los directivos y docentes, radica en que casi la mitad de los docentes aseguran que no se les hace acompañamiento pedagógico recurrente de su práctica

para verificar los aprendizajes de los estudiantes, en cuanto a los objetivos institucionales aun cuando un poco más de la mitad se les revisa en su mayoría las planificaciones de aula. No obstante, un alto porcentaje le faltaría mayor frecuencia en esta revisión.

Este planteamiento coincide con lo expresado por Bazán (2018) quien en su investigación identificó el poco monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica por parte del directivo como uno de los problemas prioritarios de la gestión escolar. Asimismo, Donoso y Benavides (2018) aseguran que en las instituciones analizadas en su estudio hay poco espacio para la reflexión y acompañamiento de la práctica docente, aun cuando para los mismos entrevistados la función directiva más importante es liderar el proceso educativo.

Con respecto a la promoción de la innovación pedagógica, directivos y docentes coinciden en se realiza con poca frecuencia y se evidencia a través de la poca motivación del directivo a los docentes para implementar estrategias innovadoras en su labor pedagógica. Esto lo perciben los docentes con poca atención a la innovación por parte del directivo, pues el enfoque parece estar en el seguimiento de los planes y proyectos de aula, es decir, en los aspectos administrativos del quehacer pedagógico.

En este orden de ideas, el diagnóstico institucional realizado por Cáceres (2018), pudo constatar la necesidad de implementar estrategias innovadoras en las sesiones de aprendizaje para optimizar el mismo, al tiempo que recomendaba una organización de espacios en el centro para intercambiar experiencias que permitieran hacer cambios en la dinámica del aula y en las metodologías aplicadas. Todo esto, se enmarca en el concepto de innovación propuesto por Rivas (2017) en el que expone “innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (p.20); por lo tanto la innovación pedagógica debe movilizarse por el directivo con la participación de los docentes y demás actores educativos para poner a disposición de los estudiantes nuevas formas de aprender y herramientas que contribuyan con la construcción de sus saberes, con base a actividades novedosas e interesantes que despierten la curiosidad intelectual del estudiantado.

En la gestión administrativa, los directivos expresan que suelen integrar a todos los miembros de la comunidad educativa para elaborar el PEI, pero los docentes piensan que los directivos poco permiten su participación en los Proyecto educativo institucional (PEI). La apreciación de los docentes se relaciona con la investigación de Gallo y Vásconez (2015) en la que refieren que el directivo no considera que los docentes y otros actores deben tener un papel protagónico en la elaboración del PEI, sino que lo realizan como un requerimiento administrativo del nivel central y muchas veces no se socializa.

Asimismo, la contradicción entre los resultados de directivos y docentes, evidencia que no hay acuerdos en el proceso de elaboración del PEI, lo que afecta la construcción y apropiación del mismo, puesto que el PEI debe reunir a todos los actores de la comunidad escolar para que se haga realidad en la práctica educativa, la participación es lo que permite que todos se sientan involucrados y parte de él, además de ser “reconocido y valorado como propio” (Fiabane, Letelier y Tchimino, 2014, p.10).

Otro resultado importante, se refiere a que solo a veces se promueve la rendición de cuentas a través de informes que permitan llevar el seguimiento de los logros y metas por cumplir. Con esto, coinciden los docentes hace falta promover la rendición de cuentas en informes y en espacios donde se muestren sus resultados a la comunidad educativa. El Ministerio de Educación salvadoreño en el año 2008, apuntaba a que todo director como gerente educativo debe buscar los medios y herramientas para que todos los miembros de la comunidad educativa se comprometan con la rendición de cuentas o evaluación de su propia acción, ya que precisamente son esos resultados los que ayudarán a elaborar nuevos planes de acción, corregir los existentes y mejorar la calidad de los procesos pedagógicos del centro.

La comunicación institucional, también arrojó datos contradictorios: mientras los directivos opinan que se da por diferentes canales y vías, los docentes perciben poca efectividad de la comunicación institucional. Este resultado, se puede inferir que demuestra que no porque se envíe información por diferentes vías, hay comunicación eficaz entre la comunidad educativa. En contraparte de estos

hallazgos, el estudio de Papic (2016) arrojó que las diferentes vías en los que se comunica el directivo fortaleció en los centros estudiados la unión de los actores educativos, mismos que están de acuerdo con las acciones comunicativas que ejercen los directivos, e incluso permiten experimentar los valores de la institución.

Con base en los resultados, también se ha determinado que tanto el directivo como los docentes perciben que los primeros muestran preocupación por la capacitación del personal y promueven actividades en pro de ella. Esta situación es cónsona con los planteamientos de Cota y Rivera (2017) quienes afirman que capacitar al personal es invertir en el capital humano pues aumenta la eficiencia, estimula la labor de quienes laboran en la institución u organización y los motiva a crecer personal y profesionalmente.

Otro aspecto en el que coinciden directivos y docentes, es en la necesidad de que la gestión incorpore planes de incentivo al personal; idea vinculada a la importancia de que el directivo promueva acciones para optimizar la calidad de la vida laboral de los docentes (Ramos y Castillo, 2019).

Con respecto a la gestión de la convivencia, la mayoría de directivos la considera como un logro institucional puesto que se han implementado adecuadamente los códigos de convivencia, los espacios de trabajo colaborativo y de participación de la comunidad educativa. Se demuestra que, en aproximadamente la mitad de los centros, los directivos propician la convivencia escolar hacia la armonía en las relaciones que se establecen. Caso igual, se presentó con la promoción del directivo hacia la participación de la comunidad escolar en espacios colaborativos.

La convivencia es definida por Uribe (2015) como las interacciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar en la que existe una aceptación del otro y sus diferencias, construyendo relaciones entre ellos. Argumenta la autora citada que gestionar la convivencia por parte del directivo es de alguna forma reconocer el valor del otro dentro de la institución; situación que corresponde a los hallazgos encontrados dado que tanto docentes y directivos trabajan mancomunadamente para lograr una convivencia armónica en los centros educativos.

La gestión de riesgos, es también un aspecto evidente en la gestión escolar; docentes y directivos concuerdan en que éstos últimos promocionan planes de seguridad escolar. Tal situación, coincide con lo expuesto por Wilches-Chaux (2007) quien asegura que los planes de gestión de riesgos en las instituciones educativas son responsabilidad primeramente del directivo apoyados en las comisiones o comité ambiental respectivo.

5.6.2 Liderazgo pedagógico

Con respecto al liderazgo pedagógico, los directivos se auto perciben como éticos, innovadores, respetuosos, entusiastas y motivadores; rasgos positivos que los distinguen en su quehacer directivo como líderes pedagógicos. Los docentes, por el contrario, han valorado con mayor énfasis los rasgos: comprometido, ético y respetuoso y en menor medida: innovador, responsabilidad compartida, inspirador y motivador. Dado que los docentes finalmente es el grupo “receptor” de La importancia de los rasgos de un director ha sido demostrada en estudios como el del Náñez-Silva y Lucas-Valdez (2018), quien concluyó con su investigación que cuando un director es carismático influye significativamente en la gestión escolar (administrativa, organizacional, social, comunitaria); así las características personales que posea inciden en el clima general del centro.

Según los resultados y desde la visión de los directivos, éstos asumen un liderazgo que podría denominarse mixto pues los resultados del liderazgo instruccional, transformacional y distribuido muestran elementos de los tres tipos como: definir metas y supervisar resultados académicos (instruccional), búsqueda de mejora en las prácticas docentes y directivas y capacitación docente (transformacional), así como distribuir las tareas del centro e impulsar a los docentes a asumir otras responsabilidades (distribuido). No obstante, según los docentes el liderazgo instruccional es el que más se destaca ya que el directivo es el que define y comunica metas institucionales, también supervisa los resultados académicos de los estudiantes para evaluar la efectividad del docente.

El liderazgo transformacional tiene también una valoración media alta ya que presenta mayor frecuencia en las respuestas de directivos y docentes con respecto a los siguientes aspectos: el directivo busca la mejora constante de las prácticas docentes y de la suya propia, sin embargo, consideran que falta disposición de tiempo real para capacitar al personal. Los docentes opinan que el liderazgo distribuido es el que menos se ejerce ya que pocas veces el directivo impulsa a los docentes a asumir tareas importantes dentro de la organización institucional, y con una frecuencia media baja en el centro se crean diferentes grupos de trabajo para liderar las necesidades pedagógicas del centro.

Con respecto a estos resultados, el estudio de Flores C. (2015) sostiene que en los centros estudiados coexisten dos o más tipos de liderazgo del directivo, los cuales muestran con sus conductas de líder, orientadas a lo instrumental y a lo inspiracional-motivacional. Para esta autora, el liderazgo transformacional puede generar mayor eficacia en el proceso pedagógico del centro; caso contrario a las instituciones ecuatorianas que se inclinan a un tipo de liderazgo más instruccional, con menores rasgos de los otros tipos.

Con respecto a la calidad educativa, los directivos expresan que las condiciones de infraestructura y condiciones del espacio físico no son las más idóneas. Por el contrario, la mayoría de docentes hacen una valoración positiva de la infraestructura. Esta contradicción es llamativa, por cuanto ambos actores se encuentran de cuerpo presente en los centros y pudieran tener más precisión sobre las condiciones del mismo. No obstante, a través de diferentes investigaciones educativas se reconoce que el ambiente físico debe propiciar el encuentro, la curiosidad intelectual, la creatividad y el buen ánimo de quienes conviven en los centros escolares (Duarte, 2003; Ramírez, 2015; González, 2019).

El clima escolar, también fue valorado de forma diferente por los directivos y docentes: los primeros consideran que es favorable, asertiva y respetuosa, y los segundos, se mostraron indecisos al respecto, solo un cuarto de los entrevistados acordó que era un clima escolar armónico.

Existe en la mayoría de centros según los directivos una actualización de los docentes en cuanto a métodos pedagógicos y se atienden las necesidades

educativas específicas del alumnado. Además, se usa en la mayoría la tecnología en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, los docentes no están claros si utilizan metodologías pedagógicas más actualizadas, de igual manera afirmaron que poco utilizan estrategias específicas para atender las necesidades especiales. También, se muestran resultados distintos en cuanto la generación de espacios para unificar criterios pedagógicos entre los docentes y el uso de tecnología, pues sus respuestas oscilan mayormente en la opción indeciso. Esta contradicción, deja en evidencia la incongruencia entre lo que plantea el directivo y el docente en los aspectos básicos de enseñanza o el accionar pedagógico, una dimensión vital para el logro de los aprendizajes de los estudiantes y en pro de los objetivos educativos institucionales.

Arroyo (2016) refiere que la dimensión enseñanza es de una gran importancia en la gestión escolar, y debe generarse de forma innovadora con metodologías que inviten al estudiante a construir el conocimiento; de allí que debe planearse cuidadosamente y atender los recursos (tecnológicos, materiales, etc), el tiempo disponible para potenciar el desarrollo integral del alumnado.

La mitad de los directivos refieren estar de acuerdo con que los docentes cumplen con los objetivos pedagógicos establecidos, aun cuando hay otro grupo que no están seguros de que sea así. Estas derivaciones, podrían afectar la eficacia escolar, es decir, en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los docentes están de acuerdo con que cumplen los objetivos de aprendizaje que se han propuesto en la institución, percepción que resulta favorable acerca de su papel en la calidad educativa.

Murillo (2005) argumenta que para que una escuela se eficaz debe, entre otros aspectos, promover el desarrollo integral de los estudiantes a través del comportamiento idóneo del profesor; valdría decir, que un docente que accione hacia el logro de las metas de aprendizaje establecidas.

Otro aspecto a destacar, es que según los directivos los docentes estén interesados en su formación continua, ni tampoco parecen expresar satisfacción personal en su labor pedagógica. Opinión contraria la de los docentes, que aseguran interesarse por formarse no solo en la escuela sino fuera de ella; idea

vinculada a lo expuesto por Rita, Reis, y Peralta (2016), quienes concluyeron en su investigación que los docentes defienden la formación continua y le dan importancia porque para ellos, mejora su desempeño

Por otro lado, los directivos perciben poca satisfacción personal de parte del docente en su labor pedagógica, lo que coincide con la orientación de las respuestas docentes hacia la indecisión de si están satisfechos o no. Justo es decir, que la satisfacción personal es un elemento que representa una actitud favorable o no hacia el propio quehacer pedagógico y que además evidencia el bienestar del docente; mismo que ha tomado un lugar vital en el estudio del fenómeno educativo pues incluso puede ser un factor predictor de otras variables relacionadas (Cantón y Téllez, 2016).

Los directivos opinan, además, que sí realizan la evaluación de desempeño en los centros, es decir, se toma en cuenta el resultado final del proceso educativo que lleva el docente, se enfocan en los resultados que deben obtenerse. Al respecto, los docentes expresan que el directivo no promueve espacios de reflexión de la práctica y autoevaluación. De nuevo, se observa una diferencia entre las respuestas de los docentes y los directivos, entendiendo que los espacios de evaluación institucional son muy importantes para generar la reflexión de la práctica y del meta aprendizaje por parte de todos los actores participantes.

La dimensión comunicación asertiva según los directivos, es medianamente favorable en los centros, lo que contradice lo expresado en la dimensión gestión administrativa acerca de las vías de comunicación. Es decir, por usar diferentes vías para informar a la comunidad educativa no se obtiene precisamente una comunicación asertiva con los mismos. Acá también, los docentes muestran otra opinión: está indecisos acerca de si hay una comunicación asertiva o no en el centro. Una comunicación asertiva, es un elemento importante en el liderazgo pedagógico y para enriquecer las relaciones institucionales (Ugalde y Canales, 2016).

Por otro lado, el nivel de participación y de apoyo de las familias en el centro educativo, es de poca incidencia efectiva según directivos y docentes. Al respecto, LLevot y Bernad (2016) en un estudio relacionado a la participación familiar en las

escuelas, muestra que los docentes afirman que este factor es clave para el éxito escolar de sus hijos, de allí, la importancia que los padres en el proceso educativo.

Así, de acuerdo a las percepciones de directivos y docentes debe mejorarse la proyección de las instituciones en los espacios comunitarios para elevar su reconocimiento social y el sentido de pertenencia hacia la escuela. Sostienen Dobles, Hernández y León (2010) que la escuela debe tener un rostro ante la comunidad, y crear de alguna forma una identidad social que genere su propio proyecto y se articule con los actores educativos.

5.6.3 Calidad educativa

Con respecto a la calidad educativa, también debe notarse que los promedios de las calificaciones de los estudiantes en las pruebas nacionales de Lengua y Matemática, han ubicado su desempeño como elemental, lo que hace pensar que solo tienen las competencias básicas en estas áreas académicas. En este sentido, podría contrastarse este resultado con otros países como Argentina, que al aplicar la prueba Aprender 2019, obtuvo como resultado que los estudiantes habían aumentado sus promedios de básico a satisfactorio y por primera vez, un porcentaje de estudiantes alcanzó el nivel avanzado (Ministerio de Educación de Argentina, 2019).

La deserción escolar presenta un nivel de 2,19%, el cual es bajo si se compara por ejemplo con Colombia, cuya tasa es de 3,08%según la *Oficina de Comunicaciones del Ministerio de Educación Nacional (2019)*; pero alto si se contrasta con *Bolivia cuya tasa es de 2,0%*(Ministerio de Educación de Bolivia, 216). La no promoción o repitencia escolar tiene un alto valor en los resultados ecuatorianos: 4,08% de la población.

5.6.4 Relación entre variables

Con respecto a las significaciones entre las variables, los resultados han arrojado que la variable liderazgo pedagógico tiene relación con la gestión escolar de forma positiva, así mismo con la calidad educativa. Casi la totalidad de hipótesis generales y específicas fueron corroboradas y aceptadas, solamente la relación

entre los tipos de liderazgo y el reconocimiento social de la institución fue rechazada. Al respecto, investigaciones como la de Arroyo (2016), Argote (2016), Flores (2015); Valencia (2017) entre otras, respaldan estos resultados y muestran relaciones entre aspectos diversos del liderazgo pedagógico, la gestión escolar y la calidad.

La incidencia de las variables independientes (liderazgo y gestión escolar) sobre la variable dependiente (calidad), también fue un resultado que corroboró los planteamientos teóricos metodológicos realizados en esta investigación, tal como lo comprobaron estudios como el de Maya, Aldana e Isea (2019) relacionado al liderazgo pedagógico y calidad educativa, y el de García, Juárez y Salgado (2018) que relaciona la gestión escolar y la calidad educativa.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

6.1 Conclusiones

En el presente apartado se han desarrollado las conclusiones con base a los resultados obtenidos de la investigación “Liderazgo Pedagógico y Gestión Escolar del Directivo: Un análisis al aporte de la Calidad Educativa”. Para ello, desde el inicio, se propusieron una serie de objetivos específicos cuyo norte es la evaluación existente entre el liderazgo pedagógico y la gestión escolar del directivo para establecer su incidencia en la calidad educativa en las instituciones fiscales del Distrito Metropolitano de Quito.

Gestión escolar de los directivos de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Quito:

- De acuerdo a los resultados obtenidos, en general hay una planificación de lo pedagógico curricular en las instituciones fiscales estudiadas que es orientada por los directivos de la mayoría de ellas. No obstante, existe la necesidad de generar apoyos en las planificaciones relacionadas a los casos educativos especiales y los planes de refuerzo pedagógico, para lo cual haría falta acompañamiento pedagógico y promoción de su parte.
- El acompañamiento pedagógico a los docentes también es una tarea pendiente del personal directivo que debe fortalecerse. Dicho acompañamiento debería orientarse básicamente al logro de los objetivos de aprendizaje en cada institución para al unísono verificar que los logros se estén produciendo.
- Una de las acciones menos valorada por todos los encuestados fue la innovación pedagógica, misma que no es promocionada por los directivos en las instituciones, y que produce una gestión escolar más enfocada a lo administrativo que a la visión pedagógica.

- Existe una valoración negativa de la participación de los docentes en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), tarea relacionada a la dimensión convivencia de la gestión escolar.
- En la mayoría de los centros, los directivos promueven con poca frecuencia la elaboración de informes de rendición de cuentas; factor que pudiera debilitar el proceso de evaluación de la institución educativa.
- En relación con la comunicación institucional, los resultados de directivos y docentes fueron contradictorios: los primeros perciben que se propician diferentes vías para informar al personal, los docentes no valoran positivamente este aspecto.
- Una apreciación positiva, resultó el interés del directivo por la capacitación del personal para su desarrollo individual y profesional.
- Es necesaria la puesta en práctica de planes de incentivo para el personal para reconocer su trabajo, puesto que no se da en la mayoría de los centros.
- Los directivos le dan una gran importancia a la convivencia institucional, pues se preocupan por mantener al día los códigos de convivencia, su cumplimiento y preservar unas relaciones intra - escolares positivas. Por otra parte, se puede caracterizar el liderazgo pedagógico del directivo en las instituciones fiscales de Quito de la siguiente manera:
- Poseen más rasgos de ser comprometidos, éticos y respetuosos; cualidades importantes en el desempeño de los directores en las escuelas.
- Las características menos percibidas en los directivos fueron: innovador, responsabilidad compartida, inspirador y motivador.
- Los rasgos del directivo, están más relacionados hacia el sentido ético profesional, es decir, del mantenimiento de una conducta moral pertinente y adecuada a su cargo y como la “cabeza visible” de las instituciones. Esta concepción se acerca también a la comprensión del liderazgo como el modelo a seguir por otros.
- Los rasgos menos percibidos, se relacionan con una visión en prospectiva de la gestión, un liderazgo de avanzada que permita la participación de los

demás con amplitud (responsabilidad compartida) y un movimiento de inspiración que motive y transforme la dinámica institucional.

- El liderazgo del directivo es mayormente caracterizado por una visión más tradicional del líder apegado a los valores.
- El tipo de liderazgo más frecuente en los directivos es el liderazgo instruccional que se acerca más a tareas como definir metas institucionales, organizar al personal, supervisar resultados académicos, más que acompañar pedagógicamente.
- Sin embargo, hay algunas características del liderazgo transformacional en los directivos que también se presentan en menor medida como el interés por la capacitación de los docentes, de la mejora constante de las prácticas del mismo directivo y de los docentes, aunque no se dedica mucho tiempo real en hacerlo.
- El liderazgo distribuido es el que menos se presenta en los directivos, ya que éstos poco incentivan a los docentes a liderar la organización de actividades o poco se crean grupos para esta tarea, sin que sea el directivo necesariamente que los lidere.

Nivel de calidad educativa de las instituciones fiscales de la ciudad de Quito:

- Los docentes perciben un mejor ambiente físico de las instituciones que los directivos.
- Con respecto al clima escolar, presentan diferencias entre las valoraciones, pero concuerdan con que el clima es armónico y respetuoso.
- La enseñanza también es valorada de manera diferente.
- Se determinó que la calidad educativa de los centros es valorada como buena por directivos y docentes.
- No obstante, la evaluación de los aprendizajes en Lengua y Matemática posicionan los niveles de logro de los estudiantes como elementales, según la tabla de calificación de las pruebas de rendimiento académico aplicadas en Ecuador (SER ESTUDIANTE Y SER BACHILLER).
- Existe una contradicción entre la percepción de calidad educativa de directivos y docentes y los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas.

- Las tasas de deserción y de no promoción de los estudiantes ecuatorianos son relativamente bajas si se comparan con los datos de otros países como Colombia, sin embargo, dado que cada estudiante cuenta, las políticas dirigidas a disminuir la deserción y la no promoción de estudiantes debe seguir siendo prioridad del Estado.

Liderazgo pedagógico y la gestión escolar del directivo, y la incidencia de calidad educativa de las instituciones fiscales de la ciudad de Quito:

- Existe una relación significativa entre gestión escolar y liderazgo.
- Con respecto a la relación entre la variable dependiente y las independientes, las pruebas de hipótesis dieron como resultado una correlación positiva entre las dimensiones: Gestión pedagógica curricular y Ambiente de aprendizaje, Gestión administrativa y el docente, los rasgos del directivo y el ambiente de aprendizaje que propicia, además de la gestión de la convivencia y los resultados de la convivencia y participación en cuanto a la calidad educativa.
- La correlación positiva fuerte se encontró entre los tipos de liderazgo y el docente y su labor pedagógica como indicador de calidad educativo.
- No hubo correlación entre tipos de liderazgo y reconocimiento social de la institución.
- La modelización de los datos permitió establecer que las variables gestión escolar y liderazgo pedagógico son predictoras de la calidad educativa, es decir, esta última se encuentra explicada por las primeras.
- Dada la correlación entre las variables, el modelo integró todas las variables estudiadas para medir la magnitud de su efecto, es decir, las variables independientes (gestión y liderazgo) sobre la dependiente (calidad educativa).
- La variable que tiene mayor incidencia en la calidad educativa es el liderazgo pedagógico del directivo, lo que establece una importancia elevada al papel del director en la dinámica de las instituciones y en la consecución de las metas de aprendizaje planteadas.

En consecuencia, se aceptan las hipótesis planteadas en la investigación y se concluye que la variación en la Variable Calidad Educativa está explicada por la Gestión Escolar y el Liderazgo Pedagógico.

6.2 Formulación de líneas estratégicas de acción

Con base en las conclusiones explicadas anteriormente, se presenta la siguiente propuesta:

- Esta propuesta está enmarcada siguiendo los lineamientos del manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente del Ministerio de Educación (2017), dado que los resultados de este estudio invitan a reflexionar y profundizar en estos aspectos. En este sentido lo que se pretende con estas líneas de acción estratégicas es no alejarse de lo que el sistema educativo como tal ha estipulado para el crecimiento y el desarrollo de la nación siendo esta el motor que impulsa el desarrollo de la nación en todas sus áreas; además que atenderá a los puntos álgidos que ha dado a conocer todo el proceso investigativo

De allí que estas líneas de acción estratégica se presentan en tres ejes importantes:

- Administrativa
- Gestión pedagógica
- Convivencia y participación escolar

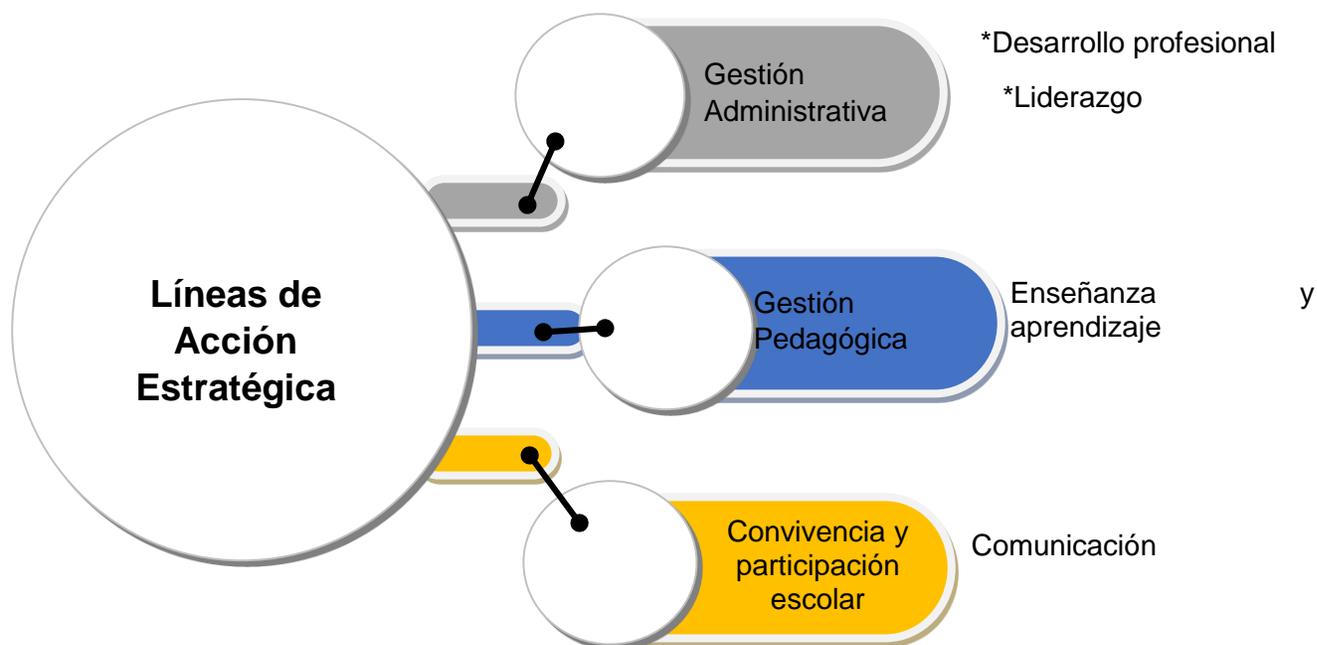


Figura 54. Líneas de acción estratégica. Fuente: Ministerio de Educación (2017).
Elaboración propia

Gestión Administrativa. Desarrollo profesional:

- Capacitación permanente que favorezca el conocer y el hacer docente en las diferentes áreas del quehacer profesional
- Acompañamiento pedagógico con miras a fortalecer la acción docente
- Formación continua para generar nuevos líderes transformacionales
- Formación permanente del directivo en cuanto a los procesos de planificación
- Reconocimiento de la labor docente y demás miembros de la institución
- Hacer uso de la tecnología como herramienta para establecer comunicación sincrónica y asincrónica con los miembros de la institución.

Gestión Pedagógica

- Gestionar espacios de debate reflexivo con los docentes para discutir las debilidades y fortalezas del proceso enseñanza aprendizaje en las instituciones.
- Conformar equipos de trabajo entre los docentes para hacer seguimiento a los casos de estudiantes que requieren mayor atención educativa.

- Genera espacios colectivos o de grupos pequeños con los docentes para unificar los criterios de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.
- Crear espacios de formación y reflexión acerca de las metodologías de enseñanza.

Gestión Convivencia y Participación Escolar

- Mantener los espacios de diálogo con toda la comunidad educativa a fin de facilitar los procesos de aprendizaje a los estudiantes y la mejora institucional en general.
- Organización de eventos familiares y comunitarios en los que los estudiantes demuestren las competencias adquiridas (exposiciones artísticas, culturales, científicas).
- Crear espacios de esparcimiento y encuentro familiar para afianzar los lazos sociales con la escuela.

6.3 Limitaciones e implicaciones

La investigación presentada partió del análisis de tres variables: dos independientes (gestión escolar y liderazgo pedagógico del directivo) y la variable dependiente (calidad educativa). Las mismas, representaron una alta complejidad para su medición pues, aunque existen numerosos trabajos relacionados, el objetivo era verificar la incidencia de una sobre otra, tomando en cuenta que cada una posee numerosos indicadores de evaluación.

La elaboración del instrumento, resultó en una tarea minuciosa y compleja porque se trató de que los ítems abarcaran la mayor de cantidad de reactivos pertinentes al caso, pero al mismo tiempo buscar la precisión y no saturar a los encuestados. Asimismo, para la formulación de las líneas estratégicas se han seleccionado las más relevantes, dada la densidad de la información; lo que a su vez es una excelente oportunidad para otros investigadores ampliar la propuesta.

La multidimensionalidad del estudio, permite entonces ser un referente importante para la medición de las variables mencionadas, puesto que además ha

incorporado los estándares educativos del Sistema Nacional de Educación que rigen el hacer gerencial de las instituciones escolares de Ecuador. Esta combinación de elementos da una valía importante a los datos obtenidos y pueden generar futuras investigaciones para comprobar o contrastar los resultados.

Los resultados y conclusiones de esta investigación, implican un compromiso para desarrollar nuevas indagaciones que den cuenta no solo del porqué de estas relaciones significativas, sino que consideren nuevos objetos de estudio al respecto. En este sentido, también pueden seleccionarse nuevos enfoques metodológicos y paradigmáticos como investigaciones cualitativas de tipo fenomenológicas para comprender el sentir del directivo, de los docentes ante la gestión escolar, vivencias de las familias en las instituciones y su participación, así como investigaciones críticas que asuman la realidad ideográfica de las instituciones y generen cambios desde dentro a partir de las situaciones o problemas emergentes en la cotidianidad escolar.

Finalmente, una investigación para considerarse concluida debe ser comunicada a la comunidad científica y académica que corresponde, pues los datos tratados representan el punto de partida para otros investigadores que pueden profundizar dimensiones o aspectos poco explorados del objeto de estudio. Continua, además, el compromiso del investigador a presentar los hallazgos tanto en los contextos de estudio a los actores educativos, como a través de diferentes publicaciones científicas que den proyección al conocimiento generado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2018). Naturaleza de un gran líder: ¿cómo inspirar?
<https://arbinger.es/naturaleza-de-un-gran-lider-como-inspirar/>
- Acosta, J. M. (2013). *Dirigir: Liderar; motiva, comunicar; delegar; dirigir reuniones*. Madrid: ESIC Editorial.
- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/20668967/La_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_ejes_para_su_definici%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n
- Aguerrondo, L. (2006). *Calidad y Equidad en la Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Ahumada, L., González, A., Pino, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf
- Álvarez, M. (2004). *Dirección y calidad de la educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Álvarez, I., Topete, C., Abundes, A. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión / Ponencia. Recuperado de: http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf

- Álvarez, J., Chaparro, E. M., J. A., Romero, A., Heredia, R. y Martínez Ávila, M. (2012). Administración educativa. Un reto para la competitividad y la pertinencia. México: Universidad Autónoma del Estado de México. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.206881>
- Alvariño C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. Recuperado de: www.mec.es/cide/rieme/documentos/#c.
- Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature, *International Social Science Review*: 93(1), Article 4. Available at: <http://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>
- Arcos, C., y Espinosa, B. (2008). Desafíos de la Educación en el Ecuador: Calidad y Equidad. Ecuador: FLACSO.
- Argote, D. (2018). Liderazgo de los Directivos y su influencia con el desempeño docente en las instituciones de educación pública del nivel de Educación Secundaria de la Provincia De Ilo, Moquegua 2016. Tesis de Maestría de Educación Mención Gestión y Administración Educativa. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5875>
- Arias, A. y Cantón, I. (2007). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_10.pdf
- Arias, F. (2006). *Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, Descentralización Educativa* 4 (2). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a04.htm>

- Balda, R. y Guzmán, A. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 3(2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319621175_LIDERAZGO_EDUCATIVO_TRANSFORMACIONAL_COMO_NECESIDAD_DE_LAS_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_EN_LA_REPUBLICA_DE_ECUADOR
- Balestrini, M. (2006). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación?* Caracas: BL Consultores Asociados, C.A.
- Bazán, C. (2018). *La gestión curricular y el proceso de planificación de los aprendizajes en la institución educativa pública N° 82390 "Pedro, Paula, Augusto Gil" de Celendín*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6145/4/2018_BAZAN_CHORO_CO_CARLOS_MANUEL.pdf
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela. Recuperado de: <https://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/>
- Ballesteros, L., Nadal, A. y Amer J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: 178 Colección Materials Didactics.
- Ban Al-Ani, A. H. y Bligh, M. C. (2011). Collaborating with 'virtual strangers'. <https://doi.org/10.1177/1742715011407382>
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future. McKinsey & Company.

- Barros, T. (2012). *Indicadores de calidad educativa en centros escolares del Distrito Metropolitano de Quito y propuesta de un modelo de calidad pertinente para el Ecuador*. Tesis Doctoral en Docencia y Gestión Universitaria, Universidad del País Vasco, Universidad Nacional de Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5416/2/TEXTN-2012TJMBA.pdf>
- Blackman, A. (2018). ¿Qué es Liderazgo Etico? Cómo Ser un Mejor Líder EticoSpanish (Español) translationby Alfonso Mora <https://business.tutsplus.com/es/tutorials/what-is-ethical-leadership--cms-31780>
- Benavides, J. (2016). Análisis de Liderazgo Transformacional y su Importancia en Tiempos de Crisis. *Podium*, 30, 97–119. <https://doi.10.31095/podium.2016.30.7>
- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. Recuperado de: https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012_1_002_0.pdf
- Bernal, J. L. (2001). Liderar el cambio: El Liderazgo Transformacional. Anuario de Educación. Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_lidtrans.pdf
- Bisquerra, M. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bolden, R. (2011) Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. Espacios en Blanco. Revista de Educación. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3845/384539801004>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*. España: Universidad de Granada.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bush, Tony & Glover, Derek. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*. 34. 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cáceres, A. (2018). *Gestión curricular de estrategias de innovación en las sesiones de aprendizaje en la institución educativa pública N°821024*. Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/6259/3/2018_CACERES_PRADO_ALCIDES.pdf
- Calucho, M. (2018). *El refuerzo pedagógico como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes*. Tesis de Maestría en Innovación de la Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6379/1/T2720-MIE-Calucho-El%20refuerzo.pdf>

- Campos, M. (2008). *Estrategias para la Excelencia Educativa*. México: Trillas.
- Canales, F., Alvarado, E. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Cantón Mayo, Isabel; Téllez Martínez, Sonia La satisfacción laboral y profesional de los profesores Revista Lasallista de Investigación, vol. 13, núm. 1, 2016, pp. 214-226 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>
- Carriego, C. (2005). Los desafíos de la gestión escolar. La Crujía, Buenos Aires. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/los-desafios-de-lagestion-esc.php>
- Carvajal, A. (2002). Teorías y Modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf>
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO. <https://docenciaiep.files.wordpress.com/2017/08/8.pdf>
- Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025021>
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (20), 195–214. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos

capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(3), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114063003>

Chiavenato, I. (2000). *Administración, Teoría, proceso y práctica*. Bogotá: Quebecor Impreandes.

Cohen, L. y Manion, L. (2012). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: la Mulla.

Constitución (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Medios públicos E.P

Contreras, F. y Barbosa, D.(2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509013.pdf>

Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*.4(2),35–46. Recuperado de: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123/391>

Cornejo. M. (2006). *Los secretos del líder*. México: Servicios especiales de edición.

Corredor, C. (2000). La gestión escolar: los proyectos pedagógicos y la evaluación en el contexto venezolano. *Acción Pedagógica*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle>

Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid: Akal.

Cota, J. y Rivera, J. (2017). La capacitación como herramienta efectiva para mejorar el desempeño laboral de los empleados. *Técnica Administrativa*, 16(2), versión digital. Recuperado de: <http://www.cyta.com.ar/ta1602/v16n2a3.htm#ficha>

- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, vol. 33, no. 4, pp. 354-372. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813463>
- Cravens, X. and Drake, T. (2017), "From Shanghai to Tennessee: Developing instructional leadership through Teacher Peer Excellence Groups", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 6 No. 4, pp. 348-364. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0062>
- Cruz Ortiz, V., Salanova, M., y Martínez, I. (2011). Liderazgo transformacional:
- Cuevas M. y Díaz F. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. *Revista de currículo y formación del profesorado*. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41506>
- Darling-Hammond, L. (2011). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. Research review commissioned by the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Recuperado de: <http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>
- Dobles, C., Hernández, D. y León, H. (2010). El reconocimiento de las identidades educativas en la construcción del proyecto escuela. *Revista Electrónica Educare*, 14, extraordinario, 63-73.
- Domínguez, J. (2005). *Democracia y escuela*. Madrid: IFEMA.
- Donoso, S. y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>

- Downer, D. (1991). Review of Research on Effective Schools . McGill Journal of Education, Vo1. 26 No. 3. Recuperado de: <file:///C:/Users/lukaya/Downloads/7995-25254-1-PB.pdf>
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29),97-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514130007>
- Fiabane, F., Letelier, M. y Tchimino, M. (2014). *Guía metodológica para la construcción participativa del proyecto educativo institucional*. Santiago de Chile: CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170822054020/pdf_534.pdf
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R. (2000). Building a new structure for schoolleadership. Washington, DC: The Albert ShankerInstitute. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1004215](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1004215)
- Elmore, R. (2008). Leadership as thepracticeofimprovement. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *ImprovingSchoolLeadership*. Volume 2. Paris: OECD. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Escalante, J. Álvarez J. Mejía. R. Sánchez, J. Villa, M.TeresaAranda, M. Gallegos, M. (2009). Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de: <https://tecnicastlax.files.wordpress.com/2013/07/modelo-de-gestic3b3n-educativa-estratc3a9gica-programa-de-escuelas-de-calidad.pdf>
- Escudero, J. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Education Siglo XXI*, 20, 20-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1154215>

- Esquer, M., Francisco, J. y Bernardo, J. (2012). *Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México* Educere, 16(53), enero-abril, 2012, pp. 43-52 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Fabara, E. (2015). La situación de los directivos de las instituciones educativas en el Ecuador. En: *Reflexiones sobre la Formación y el Trabajo Docente en América Latina*, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, 235-256. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11036/1/La%20situacion%20de%20los%20directivos%20de%20las%20instituciones%20educativas%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Fernández, M.; Quintero, N. (2017) Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela disponible <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29051457005>
- Finol, J. (2004). *Semiótica y epistemología: diferencia, significación y conocimiento*. Enlace: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 1 (2), 22-32. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/13015>
- Flores, C. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en los resultados de aprendizajes: Un estudio de liderazgo educativo en la VI y VII regiones de Chile*. Tesis Doctoral del Programa Curriculum, Profesorado e Instituciones educativas, Universidad de Granada. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55838>
- Flores, E. (2014). *El estilo de liderazgo de los directores de los colegios parroquiales de Piura*. Tesis de pregrado en Educación, Especialidad en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. Recuperado https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1868/EDUC_021.pdf?sequence=1

- Flores, M. (2013). Los directores exitosos de escuelas secundarias: tres estudios de caso en Xalapa, Veracruz. En M. Navarro, & A. Barraza, *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (págs. 18-41). Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen *Educación*, 35(1), 1-36. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica
- Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educa%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, S. y A. Miranda (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: GRADE.
- Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti G. (1992) *Las instituciones educativas Cara y Ceca Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fuentes Cintron, A. (2011). *Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad*. Tesis de maestría, Universidad Metropolitana. Río Piedras, Puerto Rico.
- Gallo, A. y Vásquez, E. (2015). Análisis del liderazgo institucional en la gestión escolar de la Unidad Educativa “Santa María de Mazzarello” en el año lectivo 2013-2014. Tesis de Grado de Maestría de Educación, Mención Gerencia Educativa Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9335>

- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Gamba, M. y Castañeda, D. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios. Acta Colombiana de Psicología. <https://doi.10.14718/ACP.2015.18.1.13>
- Ganga, F., Villegas, F., Pedraja, L., y Rodríguez, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: El caso de un colegio en el norte de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142902/Liderazgo-transformacional-y-su-incidencia-en-la-gestion-docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garbanzo, M., Orozco V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos Educación, 34(1),15-29. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica disponible <https://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- García, J. (2016). El liderazgo en la gestión escolar, República de Ecuador. *Revista Dominio de las Ciencias*, 2,269-279. Recuperado de: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/166/0>
- García F. Juárez S. García L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, (2), 206-216. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>

- García, I., Díaz, M. y Ubago, J. (2018). Educational Leadership Training, the Construction of Learning Communities. *A Systematic Review*,7, 267. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci7120267>
- García, M., Pantoja, M., y Duque, L. (2011). El liderazgo Transformacional en las organizaciones: Un análisis descriptivo. *Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 2(2). Recuperado de: <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/teu/article/view/1117>
- Gento, S.; Palomares, A., García, M. y González, R. (2010). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. Granada - España.
- Gimeno, J. (1992), *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. La gestión pedagógica de la escuela*», UNESCO/OREALC, Santiago.
- Gonzaga-Ramírez, G. (2015). *El perfil del liderazgo del director en la organización escolar de la Institución Educativa N° 15513 Nuestra Señora De Guadalupe de Talara*. (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. Perú.
- González, F. (2019). 2. Análisis socioeducativo de los Simoncitos comunitarios en la atención no convencional de la educación inicial. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(1), 27-53. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.10>
- González, M. (s.f.). *Muestreo No Probabilístico*. Disponible en: https://www.academia.edu/6997845/MUESTREO_NO_PROBABILISTICO
- Guerra, L (2018) *Análisis de las teorías de liderazgo: Una propuesta metateórica*. Recuperado de: <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/prospectivasutc/article/view/115/106>

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. *Leading educational change*. APCLC Monograph Series 1. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hellriegel, D., y Slocum, J. W. (2009). *Comportamiento Organizacional* (12a. ed.). México: CENGAGE.
- Hernández, P. y Sánchez O. (2003). *Labor Técnico - Pedagógica e Innovadora del Director de la Escuela Primaria*. Trabajo de grado Maestría no publicado, Universidad Pedagógica Nacional. México. D.F. Recuperado de: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/19696.pdf>
- Hernández R., Fernández C. y Batista M. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, F. (2016). Perfil Profesional de los equipos directivos de los centros escolares públicos de la Comuna de Talca. Tesis Doctoral en Educación, planificación e Innovación Educativa, Universidad de Alcalá. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/29477>
- Hickman, K. (2017). A qualitative study on educational leadership styles and teacher morale. A Dissertation The Faculty of the Education Department Carson-Newman University In Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Available at: https://www.cn.edu/libraries/tiny_mce/tiny_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Dissertations2017/Hickman_Final.pdf
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative estate-of-the-art review.

School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 257–281.
<https://doi.org/10.1080/09243452.2014.885452>

Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116/143>

Huber, S. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders—Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.

Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación*. Caracas: Clemente Editores C.A.

IPE-UNESCO (2000). *Planeamiento de la educación. Desafíos de la educación, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>

IPE-UNESCO(2003). De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación México, INEE(2018). El Concepto de calidad en la educación: Construcción, dimensiones y evaluación. *Gaceta Recorrer, Aprender y Arribar*. México, 4(10). Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

lñesta, M. (2015) *Sobre el poder, la autoridad y el liderazgo*. Recuperado de: <http://www.circuloeconomiaalicante.com/blog/sobre-el-poder-la-autoridad-y-el-liderazgo/>

Irmayani, H., Wardiah, D., y Kristiawan, M. (2018). The Strategy Of SD Pusri In Improving Educational Quality. *International Journal Of Scientific & Technology Research* 7(7), 99-111. https://www.researchgate.net/publication/326646181_The_Strategy_of_SD_Pusri_in_Improving_Educational_Quality

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez, W. (2016). **Que es una gestión escolar**. Recuperado de: <https://www.eoi.es/blogs/gestioneducativa/2016/05/12/gestion-escolar/>

Juárez, S. (2007) Gestión educativa estratégica y evaluación interdisciplinaria en el aprovechamiento escolar como un problema complejo de alumnos de secundaria. Tesis para optar al grado de Maestría en educación. Universidad pedagógica Nacional Mexico distrito federal. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/24095.pdf>

Kurt, C. (2014). *Qué es la influencia en el liderazgo y cómo se canaliza*. Recuperado de: <https://nckurt.com/tag/liderazgo/>

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: RoutledgeFalmer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_4

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report 800. <https://doi/10.12691/education-2-12-22>

Leithwood., K. y Riehl, C. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. . Recuperado de: www.fundacionchile.cl

- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New Directions in SchoolLeadership. *SchoolLeadership and Management*, 28(2).
<https://doi/10.1080/13632430801969807>
- Loera Varela, A. (2006). Lecciones para la política educativa derivadas de los resultados de la evaluación cualitativa del PEC en cuanto a la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 36, (3-4), 7-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27036402>
- LLevot, N. y Bernad, O. (2016). La participación de las familias en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4993812.pdf>
- López, R. (2010). Nuevo manual del supervisor, director y docente. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://fpolar.msinfo.info/motor/bases/biblo/texto/contenido/7257.pdf>
- López, I. y López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista Espacios*, 40(36), 3-16. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>
- Lowy, M. (1974). *Sobre el método marxista*. México: Grijalbo.
- Lugo, M. Stincer, D., y Campos, R. (2013). *Calidad Educativa*. México: Red Tercer Milenio.
- Luque, M. (2012) Gestión educativa: Un camino para mejorar la calidad de nuestras escuelas. Colección de cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO1.pdf>
- Lussier, R. N., y Achua, C. F. (2010). Liderazgo: teoría, aplicación y desarrollo de habilidades. México: CengageLearning Editores, S.A.

- Madani, A. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203706>
- Madrid, C. M. L. (2012). *Liderazgo Educativo*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima: Escuela de Posgrado.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marín, C. (1998). Toma de decisiones y liderazgo. *Revista Acta Académica* (22), s.p.
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 292, 27-28.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maureira, O. (2008). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Enrique.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1), 1-17. Recuperado de: <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>
- Maya, E., Aldana Zavala, J., e Isea Argüelles, J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 114 - 129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotion on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545–559. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)

- Maxwell, J. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader, becoming the person others will want to follow*. Nashville: Grupo Nelson.
- Maxwell, J. (2005). *Líder de 360°. Cómo desarrollar su influencia desde cualquier posición en su organización*. Nashville: Grupo Nelson.
- Medina, A y Gómez, R (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333329700007>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Mendoza, I. (2007). Perfil liderazgo transformacional de gerentes de ventas de una empresa químico-farmacéutica de clase mundial en México. XI Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C., Jalisco, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4560/456045196003.pdf>
- Mendoza, A. y Lanz, R. (2017). La planificación como estrategia gerencia para el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Revista Educere*, 68(21), 155-164. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43719/art14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador (2016). MINEDUC. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2006). Recuperado de
http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/ECU/INT_CEDAW_ARL_ECU_18971_S.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). Recuperado de:
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Estándares de calidad: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito: Medios Públicos EP.

Ministerio de Educación del Salvador (2008). Dirección Escolar Efectiva. Documento 4. El Salvador: MINED.

Morduchowicz, A. (2011). Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes. Santiago de Chile: CINDE.
http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/11_incentivossalariales_preal2011.pdf

Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional sobre estado del arte. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CIDE, Chile. Recuperado de:
<https://www.cice.org.ve/descargas/Investigaci%C3%B3n%20Iberoamericana%20sobre%20eficacia%20escolar.pdf>

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140403.pdf>

- Murillo, J., y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores escolares en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación de España*, 361, 141-170. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/10794>
- Murillo, F. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, p. 0 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf>
- Nájera, F., Murillo, R. y Santos, M. (2013). *El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes desde las expectativas y experiencias de los docentes*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Náñez-Silva, M. y Lucas-Valdez, G. (2018). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional: Un reto en la educación actual. *Investigación y Postgrado*, 34(1), 167-180. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6931371.pdf>
- Navarro, M. (2013). *Liderazgo y lealtad del director de escuela de educación básica hacia los profesores. Una mirada descriptiva*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Navarro, M. y Barraza, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. Recuperado de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/namo-de-mello.pdf>

- Nieves, L. y Rodríguez, L. (2015). La gestión educativa para el desarrollo de la Dimensión Investigación y Formación Pedagógica. *Revencyt*, 1(1), 24-48. Recuperado de: <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/ifpupel/v1n1/art03.pdf>
- Nova, A. (2016). El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas. *Itinerario Educativo*, 68, 115-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6290704.pdf>
- Nuttall, J., & Thomas, L. (2013). Time and temporality in early childhood educators' work. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 512–523. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949116677924>
- OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OEI (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017*. Madrid, OEI.
- Oficina de Comunicaciones del Ministerio de Educación Nacional (2019). <https://id.presidencia.gov.co/Paginas/prensa/2019/190801-Ministerio-Educacion-presenta-nueva-estrategia-para-prevenir-y-reducir-desercion-escolar-en-el-pais.aspx#:~:text=El%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo,ciento%20entre%202019%20y%202022>.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*

"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Recuperado de:<https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

Ortega, J. (s/f). Calidad de la Educación. Valencia, Venezuela: *Universidad de Carabobo*

Ortiz, A. (2014). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de Educación Básica: Juan Ramón Molina*. Las Américas Nemecia Portillo y José Cecilio del Valle Municipio del Distrito Central. Tesis de Maestría en Gestión de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán". Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-liderazgo-pedagogico-en-los-procesos-de-gestion-educativa-en-los-centros-de-educacion-basica-juan-ramon-molina-las-americas-nemecia-portillo-y-jose-cecilio-del-valle-municipio-del-districto-central/>

Palomino, L. (2016). La otra educación. Políticas docentes. *Voces críticas respecto al nuevo Plan Decenal de Educación de Ecuador*. Recuperado <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/957>

Palomo, M. T. (2014). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo (8va ed.). Madrid: ESTC Editorial.

Papic, G. (2016). La comunicación organizacional en entidades educativas. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, España. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12060/TD_PAPIC_DOMINGUEZ_Gabriela_Katia.pdf?sequence=1

Paredes, L. Sánchez, J. Badilli, M. (2016) La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. Red Internacional de Investigadores en Competitividad, Memoria del X Congreso. Recuperado de: <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1392>

Pérez, A. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educere*, 18(59), 43-50.

Recuperado de:
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12425/21921923532#>

Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Madrid: la Muralla.

PISA-D (2018). *Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Quito, Ecuador: INEVAL.

Pitluk, L; Blejman, B; Brener, G; Donato, V. y Curbelo, J. (2016). *La Gestión Escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Argentina: Homosapiens.

Poggi, M. (2008). El sistema educativo. De la rendición de cuentas a las responsabilidades, Dossier de El Monitor de la Educación. Recuperado de:
http://formacion.intef.es/pluginfile.php/56517/mod_resource/content/1/SEP_Modelo%20de%20gesti%C3%B3n%20educativa%20estrat%C3%A9gica.pdf

Pozner, P. (1997). La gestión escolar, en SEP (ed.) Antología de gestión escolar, México: SEP. Recuperado de:
<http://biblio.upmx.mx/library/index.php?title=Especial:GSMSearchPage>

Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2009). *Informe Del Comité Regional Intergubernamental Del Proyecto Regional De Educación Para América Latina Y El Caribe*. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183781_spa

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.

- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: *una relación dinámica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6718920>
- Quiroz, R. (2006). *Reforma de la educación secundaria: problemas, implicaciones y perspectiva*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/28208950> La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria un estudio de caso
- Ramírez, M. (2015). *La importancia del ambiente escolar en el rendimiento educativo en alumnos de secundaria: Un estudio comparativo*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31332.pdf>
- Ramos, V. y Castillo, N. (2019). *Diseño de un programa de bienestar docente para el instituto colombo sueco que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida laboral*. Trabajo de Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos, Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/8507/1/2019_Programa_%20Bienestar_laboral_ICs.pdf
- Rincón, D. y Arnal, C. (2003). *Métodos de investigación. La muestra*. Madrid: Praxis.
- Rita, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. DOI: [10.6018/reifop.19.2.254891](https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891)
- Rivas, A. (2017). *Cambios e innovación educativa: cuestiones cruciales*. XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XII%20Foro%20Documento%20Bastico%20digital.pdf>

- Rivera, J. (2010). *La importancia del liderazgo en las instituciones educativas. Necesidad de un nuevo modelo de liderazgo integral*. México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Robert, M. y Días, C. (2000). *Estrategia Pura y Simple*. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores S.A México.
- Robins, J. (2009.). *Fundamentos del comportamiento de los grupos*. México: Pretince Hall.
- Robinson, V. M. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, <https://10.1177/0013161X16681630>
- Rodríguez, E. (2017). *La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria*. Revista Ciencia UNEMI 10(25), 79–88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6645980>
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83421404003>
- Rodríguez Molina, G. (2019). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 35(4), 29-46. Recuperado de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>
- Rolff, H. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. En Buhren, C./Rolff, H. (Ed.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* 12-39 Weinheim y Basilea: Beltz <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Rozo, A. y Abaunza de González, M. (2010) *Liderazgo transaccional y transformacional* revista digital Avances en Enfermería. <https://doi.10.15446/av.enferm>

- Ruiz, C. (2002). *Instrumento de investigación educativa, Procedimiento para su diseño y validación*. Venezuela: CIDEG, C.A.
- Rutter, Michael, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston y A. Smith (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Londres: Open Books
- Sallis, E. (2006). *Total Quality Management in Education*. Recuperado de: https://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebooksclub-org_total_quality_management_in_education.pdf
- Santos Guerra, M. (1999). Organizaciones que aprenden. *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía, 1, 22 -37.
- Sarasola M. y Da costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación* 25(49), 121-139 Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v25n49/a07v25n49.pdf>
- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión Escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295-304. <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Sarzuri, M. (2014). *La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la "calidad en la educación"*. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 71-89. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200005&lng=es&tlng=es.
- Schmelkes, S. (2009). *Innovación, calidad y equidad educativa*. Tradición y cambio en educación, en *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: sep. Recuperado de: <http://biblio.upmx.mx/textos/21944.pdf>.
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En: *El Concepto de calidad en*

- la educación: Construcción, dimensiones y evaluación. *Gaceta Recorrer, Aprender y Arribar. México*, 4(10), 18-22. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Seitz, H., y Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Berna, Stuttgart y Viena: Haupt. Recuperado de: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Tansiri, I., y Bong, Y. (2018). *The Analysis of School-Based Management (SBM) Implementation to the Educational Quality Service of State Junior High School. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 258, 424-426. <https://dx.doi.org/10.2991/icream-18.2019.89>
- Tenutto, M. et al. (2004). *Escuela para maestros*. Montevideo: Cadiex International.
- The Commonwealth (2017). *Universal Standards for Quality in Education to enable the delivery of Sustainable Development Goals 2030*. Commonwealth Secretariat, London. Recuperado de: https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wp-content/uploads/2016/05/Quality_Standards_Education_2017_07.pdf

- Trilce S. (2016) *Contreras Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica*<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Ugalde, M. y Canales, A. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5887345.pdf>
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 121-129. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art07.pdf>
- UNESCO (2005). La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: *un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*. EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris 30-37. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO, (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015*. Recuperado de: https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Sintesis_Informe-seguimiento-EPT-2015.pdf
- UNESCO (2015). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2015). *“Educación de calidad”*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ES-P-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO en Perú, (2011). Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162_spa

UNESCO-IIPE-IWGE (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>

UNESCO-PRELAC (2000). *El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/que-es-PRELAC-espanol.pdf>

UNICEF (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. New York: UNICEF-UNESCO. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la EDUCACION PARA TODOS basado en los derechos humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)

Uribe, N. (2015). La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia. Un apoyo a la gestión educativa. Tesis de Especialización, Universidad Libre de Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7864/UribeCorderoNancyEdith2015.pdf>

Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y OEI sobre la calidad de la educación*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/329707592_Perspectivas_de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educacion/link/5c177c49299bf139c75e88c1/download](https://www.researchgate.net/publication/329707592_Perspectivas_de_UNESCO_y_la_OEI_sobre_la_calidad_de_la_educacion/link/5c177c49299bf139c75e88c1/download)

Valencia, E. (2017). La Gestión Educativa y su relación con el liderazgo de los directores en las instituciones educativas iniciales de la Red N° 09 Ate Vitarte – 2016. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación mención Gestión

Educacional, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

Recuperado

de:

<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1307/TM%20CE-Ge%203097%20V1%20-%20Valencia%20Vargas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vargas, I. (2003). Teorías esenciales en el liderazgo. *Revista Umbral* (15), 19-23.
- Villa, A. (2013). Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_res1.pdf
- Villasmil, M. Molero. R Prieto, Pulido, M. Zabaleta de Armas, E. Salazar A. (2017) Pensamiento estratégico en la educación: Un estudio fenomenológico hacia una interpretación compleja y posmoderna. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319990486_Pensamiento_estrategico_en_la_educacion_Un_estudio_fenomenologico_hacia_una_interpretacion_compleja_y_posmoderna
- Vivas, J. (2000) “Piensa Estratégicamente o Perece”. Material Mimeografiado. UCV. Caracas.
- Vivas, R. 2000. Gerencia y pensamiento estratégico: Material de trabajo. Universidad Rafael Bellosillo Chacín (Urbe), Maracaibo (Venezuela). Recuperado de: <http://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/433/3393>
- Weinstein, J; Hernández, M; Cuéllar, C y Flessa, J. (2015). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>
- Wilches-Chaux, G. (2007). “Brújula, Bastón y Lámpara”. Colombia: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial.

- Yarleque, J. Wong (2018) el liderazgo transformacional y su relación con el desempeño docente en la institución educativa 20321 Santa Rosa nivel primaria del distrito de Huacho Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho
<http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2586/YARLEQUE%20WONG%20JUANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yukl, O. (2008). Liderazgo en las organizaciones (Sexta ed.). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Argentina: Brujas.

ANEXO 1

Constancia de aceptación del artículo titulado “Gestión escolar del directivo: Aporte para la calidad educativa”



CONSTANCIA

Quien suscribe, Dra. Elba Ávila. Directora de la Revista Científica EDUCARE, órgano de divulgación de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, hace constar que el artículo titulado Gestión escolar del directivo: Aporte para la calidad educativa” presentado por:

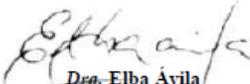
Laura Cristina Barba Miranda
Karina Elizabeth Delgado Vadivieso

Fue arbitrado y APROBADO para su publicación en el Volumen 25 N° 1 correspondiente al mes de abril del año 2021.

Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento por haber seleccionado la Revista EDUCARE como medio para difundir su producción investigativa, con la seguridad que nuestros lectores encontrarán en ella un aporte valioso para el enriquecimiento de sus labores académicas. Por lo cual esperamos contar con su colaboración para próximas oportunidades.

Constancia que se expide en Barquisimeto, a los 15 días del mes de marzo del año dos mil veinte uno

Por el Consejo Editorial


Dra. Elba Ávila
Directora-Editora de la Revista Educare
C.I. 10.967.321



Revista EDUCARE Versión Formato Electrónico
Revista Arbitrada e Indexada, Depósito Legal: ppi201002LA3674 ISSN: 2244-7296



AV. VARGAS CON AV. LAS PALMAS, SECTOR ESTE BARQUISIMETO ESTADO LARA VENEZUELA

ANEXO 2

Instrumento de investigación

Cuestionario dirigido a directivos y docentes para medir las variables de gestión escolar y liderazgo pedagógico.

Nº	ÍTEMS
1	Oriento el diseño de la Planificación Curricular Institucional (PCI) de forma coordinada con los equipos docentes.
2	Implemento acciones para el acompañamiento pedagógico a la práctica docente, en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.
3	Superviso que la planificación de los docentes cumpla con la evaluación de los aprendizajes establecidos en la PCI.
4	Oriento la implementación del Plan de Refuerzo Académico para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
5	Verifico que los docentes y personal DECE ejecuten acciones para la atención de la diversidad y necesidades educativas especiales.
6	Animo a los docentes a incorporar innovaciones en su práctica pedagógica
7	Analizo junto a los docentes la evaluación del rendimiento académico institucional para tomar acciones pertinentes
8	Dirijo la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) integrando a todos los miembros de la comunidad educativa
9	Promuevo la elaboración de los informes de rendición de cuentas de directivo, docentes y demás entes institucionales para luego difundir sus resultados
10	Verifico que existan espacios de diálogo entre las personas que conforman la comunidad educativa para garantizar una comunicación efectiva.
11	Organizo diferentes actividades de capacitación al personal docente relacionadas con su desarrollo personal y profesional
12	Aplico un plan de incentivos para reconocer el desempeño del personal administrativo y docente de la institución.
13	Oriento a todo el personal docente y del DECE acerca de la utilización adecuada del equipamiento, infraestructura y recursos didácticos haciendo una verificación periódica.
14	Promuevo la implementación del Código de Convivencia hacia los valores de encuentro armónico y bienestar de la comunidad educativa.
15	Genero espacios de trabajo colaborativo para la participación de todos los actores de la comunidad educativa.
16	Coordino la promoción y ejecución de protocolos de gestión de riesgos y seguridad de la institución educativa
17	Busco innovar en los métodos de mi gestión como directivo.
18	Mis acciones y decisiones demuestran un actuar ético y transparente.
19	Cumplo con las tareas y funciones propias de mi gestión hasta lograr la meta.
20	Busco compartir las responsabilidades con los demás miembros de la comunidad educativa.
21	Los miembros de la comunidad educativa reconocen que en mi gestión el trato se enmarca en el respeto y consideración.
22	Actúo de forma entusiasta para transmitir la confianza que tengo de que las metas se cumplirán con el aporte de todos.
23	Estímulo a los miembros de la comunidad educativa a reconocer sus capacidades y logros.
24	Garantizo que las metas institucionales que constan en el PEI sean del conocimiento de toda la comunidad educativa.
25	Superviso los resultados académicos y formativos de los estudiantes para evaluar la efectividad de la labor docente.
26	Busco la mejora continua de las prácticas docentes y de mi propia gestión.
27	Considero tiempos planificados para asesorar y orientar al equipo de profesores y así atender las necesidades emergentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

28	Impulso a los docentes a asumir tareas importantes dentro de la organización institucional de acuerdo a sus potencialidades e intereses.
29	Promuevo la organización de diferentes grupos de trabajo que lideren las necesidades pedagógicas de la institución educativa.

Cuestionario dirigido a directivos y docentes para medir la variable de calidad educativa.

Nº	ÍTEMS
30	Considero que la infraestructura de la institución educativa tiene las condiciones de espacio y distribución física adecuadas para un adecuado proceso pedagógico.
31	Considero que el clima escolar de la institución educativa es positivo y armónico.
32	Se organizan las aulas, infraestructura y espacios tomando en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes de acuerdo al nivel educativo.
33	En la enseñanza se utilizan métodos pedagógicos actualizados que fomenten el aprendizaje activo dejando de lado la educación tradicional.
34	Se implementan diversas estrategias pedagógicas para atender de forma individualizada a los estudiantes con necesidades educativas
35	Los docentes trabajan en colectivos de grupos pequeños para unificar los criterios de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes.
36	Se utilizan recursos o herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza.
37	Los docentes consiguen que se cumplan los objetivos pedagógicos propuestos a nivel institucional.
38	Los docentes se interesan por la formación continua, dentro de la institución educativa como fuera de ella.
39	Los docentes expresan estar satisfechos con los resultados de su labor pedagógica.
40	Se promueven espacios de evaluación del desempeño conjunta y de reflexión de la práctica educativa.
41	Existe una comunicación asertiva, respetuosa y eficaz entre La autoridad institucional y los colaboradores pedagógicos y administrativos de la institución.
42	Las familias participan en las actividades formativas propuestas por la institución educativa.
43	Las familias aportan de manera proactiva en las decisiones y lineamientos propuestos por la institución educativa.
44	Los docentes se muestran interesados por participar en los espacios de demostración de saberes intra e interinstitucional.
45	Existe un reconocimiento y apoyo local hacia la escuela por parte de la comunidad.