



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN INSTITUCIONES EBR CON ACREDITACIÓN DE
LA CALIDAD EDUCATIVA

Tesis presentada por:

ESTHER MORI DE LA CRUZ

LUZ ANITA VALENCIA JUSTO DE CORREA

Para obtener el Grado Académico de
MAESTRA EN EDUCACIÓN

con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación
Profesional

Asesora:

Dalila Salvador Pérez

Cód. Orcid 0000-0002-6737-1768

Lima - Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ESTHER MORI DE LA CRUZ

LUZ ANITA VALENCIA JUSTO DE CORREA

DALILA SALVADOR PÉREZ

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

NILDA ELIZABETH SALVADOR ESQUÍVEL

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

MARIELLA VICTORIA MENDOZA CARRASCO

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

ROSARIO GUADALUPE ALARCÓN ALARCÓN

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue conocer la relación entre liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en instituciones de EBR con acreditación de la calidad educativa. Este estudio tiene nivel descriptivo, tipo sustantivo, con diseño correlacional transversal descriptivo. La muestra estuvo conformada por 75 docentes de instituciones educativas seleccionadas que cuentan con acreditación de calidad por SINEACE y SACE Perú-México. Como instrumentos, se aplicaron dos cuestionarios: uno para liderazgo pedagógico, VAL-ED; y otro de autoevaluación del desempeño docente. Así mismo, para complementar y fortalecer la descripción de la sexta hipótesis de la investigación cuyo componente es responsabilidad por los resultados, se tomaron como referentes los resultados de la ECE 2019 de dos instituciones acreditadas con el fin de corroborar la relación directa entre las variables y logros de aprendizaje de estudiantes. Finalmente, los hallazgos de la investigación evidenciaron la existencia de correlación directa y significativa entre liderazgo pedagógico del director y desempeño docente, confirmando las hipótesis planteadas y sustentadas por la teoría desarrollada.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, desempeño docente, calidad educativa, acreditación de la calidad educativa, comunidades profesionales de aprendizaje

ABSTRACT

The purpose of this research was to find out the relationship between the director's pedagogical leadership and teaching performance in EBR institutions with educational quality accreditation. This study has a descriptive level, a substantive type, with a descriptive cross-sectional correlational design. The sample consisted of 75 teachers from selected educational institutions that have quality accreditation by SINEACE and SACE Peru-Mexico. As instruments, two questionnaires were applied: one for pedagogical leadership, VAL-ED; and another self-assessment of teaching performance. Likewise, to complement and strengthen the description of the sixth hypothesis of the research whose component is responsibility for the results, the results of the ECE 2019 of two accredited institutions were taken as references in order to corroborate the direct relationship between the variables. and student learning achievement. Finally, the research findings evidenced the existence of a direct and significant correlation between the director's pedagogical leadership and teaching performance, confirming the hypotheses raised and supported by the developed theory.

Keywords: Pedagogical leadership, teaching performance, educational quality, accreditation of educational quality, professional learning communities

RECONOCIMIENTOS / DEDICATORIA

A Dios, por habernos otorgado el don de ser maestras y mantenido fieles a la misión de acompañar el crecimiento nuevas generaciones con amor, integridad y profesionalismo.

A nuestras familias, por su amor, inspiración y apoyo.

Un reconocimiento especial a la magíster Dalila Salvador Pérez, por su gran profesionalismo y asesoría.

Al doctor Alfredo Silva Merino, a quien agradecemos por sus valiosos aportes en la investigación y evaluación educativa. Nuestro mayor reconocimiento a su gran trayectoria profesional e importantes contribuciones en la formación integral de muchas generaciones de docentes en el Perú.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTOS/DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	14
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	20
1.1. Planteamiento del problema.....	20
1.2. Justificación de la investigación.....	28
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación.....	30
1.4. Objetivos de la investigación.....	33
1.4.1. Objetivo general.....	33
1.4.2. Objetivos específicos.....	33
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	35
2.1. Antecedentes de la investigación.....	35
2.1.1. Nacionales.....	35
2.1.2. Internacionales.....	38
2.2. Bases teóricas.....	43
2.2.1. Liderazgo educativo.....	44
2.2.1.1. El liderazgo en la gestión escolar.....	50
2.2.1.2. Liderazgo pedagógico directivo.....	54
2.2.1.2.1. Definición.....	55
2.2.1.2.2. Características.....	58
2.2.1.2.3. Componentes del liderazgo pedagógico.....	75
2.2.1.2.4. Evaluación del Liderazgo Pedagógico del Director.....	86
2.2.1.2.5. Marco de Buen Desempeño Directivo.....	95
2.2.1.2.5.1. Propósitos.....	96
2.2.1.2.5.2. Dominios.....	97
2.2.2. Desempeño docente.....	98
2.2.2.1. Definición.....	99

2.2.2.2. Dimensiones.....	100
2.2.2.3. Dominios y competencias.....	103
2.2.2.4. Evaluación.....	108
2.2.2.4.1. Autoevaluación.....	110
2.2.2.4.2. Heteroevaluación.....	112
2.2.2.5. Marco de Buen Desempeño Docente.....	113
2.2.3. Rendición de cuentas en el ámbito de educación.....	116
2.2.3.1. Responsabilidad del equipo directivo.....	120
2.2.3.2. Responsabilidad de docentes y estudiantes.....	121
2.2.3.3. Evaluación Censal del Estudiante ECE.....	123
2.2.4. Acreditación de la calidad en educación.....	129
2.2.4.1. Calidad educativa.....	130
2.2.4.2. Procesos que aseguran el logro de los aprendizajes.....	137
2.2.4.3. Modelos de acreditación que ponderan el liderazgo pedagógico	139
2.2.4.3.1. Modelo Nacional SINEACE.....	142
2.2.4.3.2. Modelo internacional SACE Perú México.....	144
2.3. Definición de términos.....	145
2.4. Hipótesis.....	147
2.4.1. Hipótesis general.....	147
2.4.2. Hipótesis específicas.....	147
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	149
3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación	149
3.2. Participantes.....	150
3.2.1. Población.....	150
3.2.2. Muestra.....	151
3.3. Variables de investigación.....	154
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	156
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	173
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	175
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	204
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	219

6.1. Conclusiones.....	219
6.2. Recomendaciones.....	221
REFERENCIAS	223
APÉNDICES	237
A: Declaración jurada de documentos de tesis.....	238
B: Solicitud de autorización para la aplicación de instrumentos.....	240
C: Autorización de la institución para el estudio.....	241
D: Consentimiento informado.....	242
E: Declaración voluntaria de consentimiento informado.....	243



LISTA DE TABLAS

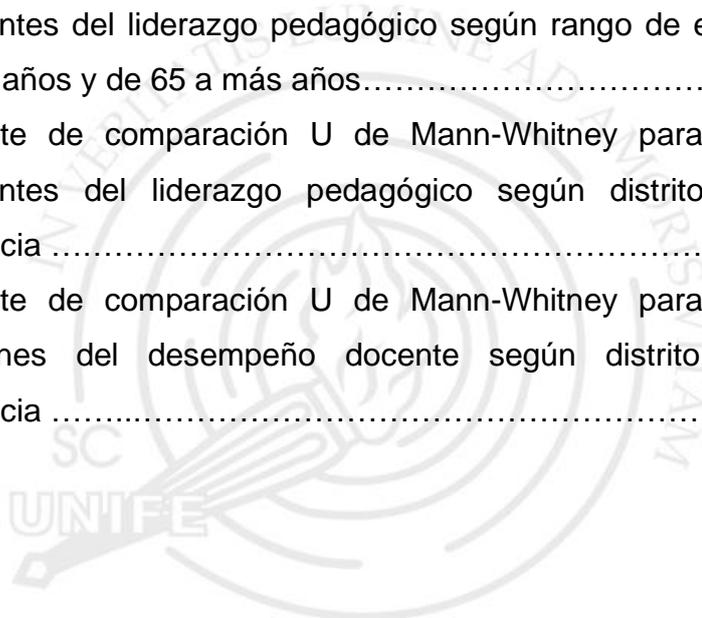
Tabla	Página
1. Dimensiones y prácticas de liderazgo.....	66
2. Factores que afectan al compromiso y motivación docente.....	102
3. Resultados de Lectura y Matemática en los años 2016, 2018 y 2019 a nivel nacional en 2° grado de educación secundaria ...	125
4. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Lectura en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE	127
5. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Matemática en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE.....	127
6. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Ciencia y Tecnología en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE.....	128
7. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Lectura en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada por SACE Perú-México.....	128
8. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Matemática en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada por SACE Perú-México.....	128
9. Resultados comparativos de la ECE 2019 en Ciencia y Tecnología en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada SACE Perú-México.....	129
10. Población de las Instituciones Educativas en función a la variable de estudio.....	151
11. Sexo y nivel educativo de los participantes.....	152

12. Sexo y edad de los participantes.....	153
13. Nivel educativo y edad de los participantes.....	153
14. Nivel educativo y años de trabajo de los participantes.....	154
15. Operacionalización de la variable liderazgo pedagógico del director.....	155
16. Operacionalización de la variable desempeño docente.....	156
17. Coeficientes de confiabilidad de los componentes del Cuestionario de liderazgo en educación	162
18. Coeficientes de correlación entre los componentes y el puntaje total del liderazgo pedagógico	162
19. Índices de homogeneidad del componente objetivos de aprendizaje del liderazgo pedagógico	163
20. Índices de homogeneidad del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico	164
21. Índices de homogeneidad del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico	164
22. Índices de homogeneidad del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico	165
23. Índices de homogeneidad del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico	165
24. Índices de homogeneidad del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico	166
25. Coeficientes de confiabilidad de las dimensiones del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente	169
26. Índices de homogeneidad de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente	169
27. Índices de homogeneidad de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente	170
28. Índices de homogeneidad de la dimensión compromiso docente del desempeño docente	170
29. Índices de homogeneidad de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente	171

30. Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de desempeño docente	172
31. Coeficientes de correlación entre las dimensiones y el puntaje total del desempeño docente	173
32. Valores descriptivos del Cuestionario de liderazgo en educación en la muestra total	176
33. Valores descriptivos del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente en la muestra total	177
34. Distribución de porcentajes en los niveles del liderazgo pedagógico	177
35. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente objetivos de aprendizaje del liderazgo pedagógico	182
36. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico	183
37. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico	184
38. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico	185
39. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico	186
40. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico	187
41. Distribución de porcentajes en los niveles del desempeño docente	188
42. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente.....	191

43. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente.....	192
44. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión compromiso docente del desempeño docente	193
45. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente	193
46. Análisis de normalidad de las variables a contrastar.....	194
47. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente	195
48. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente objetivos de aprendizaje elevados del liderazgo pedagógico y el desempeño docente	195
49. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico y el desempeño docente	196
50. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico y el desempeño docente.....	196
51. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente cultura de aprendizaje del liderazgo pedagógico y el desempeño docente	197
52. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico y el desempeño docente	197
53. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico y el desempeño docente	198
54. Coeficiente de comparación Kruskal-Wallis para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad..	199

55. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 25-34 años y de 65 a más años.....	200
56. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 35-44 años y de 65 a más años	200
57. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 45-54 años y de 65 a más años.....	201
58. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 55-64 años y de 65 a más años.....	201
59. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según distrito de procedencia	202
60. Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para las dimensiones del desempeño docente según distrito de procedencia	203



LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. La escuela como organización para el aprendizaje.....	57
2. Dimensiones de liderazgo pedagógico en el aprendizaje.....	63
3. Medición de los efectos de las cinco dimensiones del liderazgo en el aprendizaje del estudiante.....	63
4. Los efectos del liderazgo escolar.....	64
5. Efecto y determinante del Liderazgo Educativo.....	67
6. Relación de la propuesta componencial del liderazgo pedagógico con las prácticas de liderazgo según autores.....	75
7. La evaluación de directores en el marco del sistema escolar....	88
8. Estructura del Marco de Buen Desempeño Directivo.....	97
9. Una educación de calidad: un marco.....	139
10. Lógica y relación entre elementos del modelo de acreditación para IIEE de Educación Básica.....	144
11. Niveles del componente objetivos de aprendizaje elevados o de alto nivel de logro del liderazgo pedagógico.....	178
12. Niveles del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico.....	179
13. Niveles del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico.....	179
14. Niveles del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico.....	180
15. Niveles del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico.....	180
16. Niveles del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico.....	181
17. Niveles de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente.....	188
18. Niveles de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente.....	189

19. Niveles de la dimensión compromiso docente del desempeño docente.....	190
20. Niveles de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente.....	190



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen numerosas investigaciones internacionales y otras pocas a nivel nacional que ponderan el liderazgo pedagógico del director para lograr el éxito educativo, sobre todo, en los logros de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, Bolívar (2009) afirma que “el liderazgo pedagógico... se centra en cómo mejorar la educación ofrecida por la escuela” (p. 2) y “provoca un efecto significativo en los niveles de aprendizaje de los alumnos” (p. 3); por ello, se deben disponer de los medios necesarios para que los docentes estén cada vez más capacitados; así mismo, el rol del director es asumido desde un liderazgo distribuido o compartido con el equipo educativo de la escuela, ya que la mirada está puesta en un liderazgo que debe orientarse hacia la eficacia, la equidad y la calidad educativa.

En consecuencia, el Marco de Buen Desempeño Directivo MBDDir (2014) acoge esa concepción, pues asume que “la prioridad inminente es impulsar el cambio que requieren los procesos educativos para la transformación efectiva de la escuela, en su dinámica, estructura y organización, con el fin de lograr resultados de aprendizaje significativos en los estudiantes y la sociedad” (MINEDU, 2014, p. 12). Y, desde dicho documento, propuso cambios estructurales en la manera de gestionar las escuelas, considerando el liderazgo pedagógico del equipo directivo que está centrado en los aprendizajes. Se trata de una organización educativa con un liderazgo compartido que responda a las necesidades de su propio contexto, donde se lleve a cabo una práctica educativa armoniosa, respetuosa, intercultural y participativa, y promueva una relación cercana con las familias. No obstante, este planteamiento aún sigue siendo ideal en la realidad peruana. Para mostrar un ejemplo de ello, la última Evaluación

Censal de Estudiantes ECE (2019), aplicada a alumnos de segundo grado de secundaria a nivel nacional, se evidenció que el 14,5% de estudiantes a nivel nacional tiene un nivel satisfactorio en Lectura; en Matemática, el 17,7%; y en Ciencia y Tecnología, el 9,7%. Sin duda, se requiere con urgencia la reestructuración de la organización escolar para ponderar el liderazgo pedagógico del director y establecer la autoevaluación institucional, que incluye la instauración de una cultura de mejora continua para asegurar la calidad educativa. Cabe señalar que la ECE no se aplicó en 2020 y 2021 debido a la pandemia por COVID-19.

Respondiendo ante esta problemática, en noviembre del 2020, el Sistema Nacional de Acreditación de Calidad Educativa SINEACE ha formulado la guía que orienta a las instituciones educativas para ejecutar la autoevaluación institucional, que tiene como fin la mejora continua. Al respecto, Bolívar (2020) elaboró un documento a solicitud del SINEACE, donde afirma que la autoevaluación institucional se sostiene “con un sentido de comunidad profesional de aprendizaje comprometida con la mejora de la propia institución... que habrá que ir construyendo mediante el desarrollo de un conjunto de capacidades institucionales” (p. 3). Sin duda, son grandes los desafíos al respecto y de una importancia de primera línea en la educación peruana si se quiere alcanzar la tan anhelada educación de calidad.

Para brindar mayor precisión acerca de la relación del liderazgo pedagógico del director que ejerce influencia en el desempeño docente y en los aprendizajes, se planteó esta investigación, la cual está distribuida en seis capítulos. El primero aborda el problema de investigación, presentando una línea base que ha permitido profundizar en la problemática y su trascendencia de

manera coherente; luego se brindan los fundamentos que justifican este estudio; de la misma manera, se precisan las delimitaciones y limitaciones más importantes; y finalmente, se determinan los objetivos.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, el cual expone antecedentes nacionales e internacionales, luego desarrolla las bases teóricas que fundamentan la postura de la influencia directa del liderazgo pedagógico del director en el desempeño docente e, indirectamente, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; así mismo, se han considerado los resultados de la última prueba ECE que dan cuenta del logro de aprendizajes.

El tercer capítulo presenta el método de investigación empleado, explicando nivel, tipo y diseño; también se describen población y muestra, considerando a las dos instituciones con acreditación de calidad; así mismo, detalla las variables de estudio y técnicas e instrumentos para recolección de datos, procesamiento y análisis respectivos.

El cuarto capítulo describe resultados; primero, se muestran los resultados descriptivos; luego, se plantea la contrastación de las hipótesis, en el entendido que se trata de un diseño correlacional; finalmente, se explican los resultados complementarios.

El quinto capítulo plantea la discusión de resultados, donde se analizan, interpretan y fundamentan los hallazgos, que son confirmados a la luz del marco teórico presentado y, a su vez, permiten desencadenar importantes inferencias, desafíos y posibles temas para investigaciones futuras.

Por último, el capítulo seis presenta las conclusiones y recomendaciones, donde se destaca el rol del liderazgo pedagógico del director y su influencia en el desempeño docente para mejorar los resultados de aprendizaje; que pueden

ser analizadas con la finalidad de reestructurar la organización escolar e implementar procesos de autoevaluación para instaurar la cultura de mejora continua y potenciar la calidad educativa cuya meta es la formación integral de los estudiantes.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo desarrolla el planteamiento del problema, siendo la base inicial que explica la problemática del estudio de manera clara. Luego se da paso a los argumentos de la justificación de la investigación. Seguidamente, de forma breve, se precisan las delimitaciones y limitaciones del estudio. Finalmente, se determinan los objetivos generales y específicos.

1.1. Planteamiento del problema

Todas las transformaciones para el crecimiento de la sociedad han tenido como origen a líderes que han dado respuestas efectivas a las necesidades y urgencias de su entorno, quienes han movido las energías de un pueblo para asumir compromisos y acciones potentes para el cambio. Estos cambios alcanzan cimientos más firmes cuando surgen auténticos líderes en el campo educativo. En ese contexto, una nación requiere de un liderazgo que renueve el ejercicio docente hacia la formación integral de los alumnos, asumiendo la responsabilidad compartida de los resultados. En ese sentido, UNESCO (2011) señala lo siguiente:

Los cambios no ocurren de modo mecánico, requieren de conductores, de líderes que piensen un futuro diferente y que sean capaces de conducir a las comunidades educativas hacia dicha meta. Son los directores de las instituciones educativas quienes deben liderar estos procesos. (p. 9)

Por tanto, los directores de las instituciones educativas son los líderes que deben dirigir los procesos pedagógicos para transformar la realidad educativa de su comunidad. Es así como deben reconocer las causas que dificultan el aprendizaje con el fin de plantear los cambios educativos que se requieren alcanzar para asegurar la calidad.

Desde esta perspectiva, toda nación debe asegurar calidad desde la edu-

cación básica, porque esta etapa educativa es fundamental para la formación de las dimensiones cognitivas, psicoemocionales, sociales, físicas, éticas, morales y espirituales de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, para que estos aprendizajes sean óptimos, se debe garantizar un liderazgo pedagógico del director capaz de influir en las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de que estos respondan a los desafíos de la realidad educativa de manera efectiva. Según Bolívar (2010b), el liderazgo pedagógico desempeña un rol estratégico “en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje” (p. 17). Al respecto, Freire y Miranda (2014) también reconocen el liderazgo pedagógico como valor primordial en la consecución de la calidad educativa. Así mismo, esta mejora se vincula con la eficacia del desempeño docente; y este, a su vez, se ve influenciado por el liderazgo del director; por ello, es importante que las escuelas gestionen cambios en los procesos pedagógicos, y los consoliden al interior del aula como centro de su quehacer. Es así como este tema ha sido ampliamente estudiado en diversas partes del mundo; sin embargo, “se observa cuán escasa es la literatura empírica existente en América Latina, y especialmente en el Perú, aun cuando se reconoce la importancia del tema y este forma parte de la agenda política” (Freire y Miranda, 2014, p.17).

En tal sentido, en el Perú, organismos internacionales y nacionales han demostrado su preocupación por el rol del director y el desempeño docente para conseguir calidad educativa. En el año 2011, la UNESCO en Perú elaboró un manual de gestión para orientar a los directores a través de conocimientos, estrategias y recursos que coadyuven a gestionar sus instituciones educativas con principios de relevancia, eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Por su

parte, el MINEDU, desde el año 2012, también creó documentos normativos y planes de acción que apuntan hacia el mismo propósito. Por ejemplo, el desempeño número 12 del Marco de Buen Desempeño Docente MBDD afirma que el maestro “orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje” (MINEDU, 2012a, p. 38). De acuerdo con lo que señala MINEDU (2014), estos resultados también dan cuenta de la responsabilidad de los directores para gestionar los recursos y los procesos pedagógicos que desarrollan sus docentes.

Pese a todos los estudios y esfuerzos desarrollados, la realidad sobre el liderazgo del director y el desempeño docente en el Perú no tiene resultados de mejoras significativas en las instituciones; ya que, al analizar los resultados de las evaluaciones PISA en 2018, estos evidencian un bajo nivel de eficacia, pues de 77 países o regiones participantes, Perú se encuentra en el puesto 64, por debajo de los países latinoamericanos participantes en esta evaluación. El Perú obtuvo promedios de 401 en comprensión lectora, 400 en matemática y 404 en ciencia. El primer puesto en esta evaluación fue China, con promedios de 555 en comprensión lectora, 591 en matemática y 590 en ciencia.

En cuanto a las evaluaciones a nivel nacional, el Perú cuenta con los resultados de la ECE que aplicó el MINEDU en 2016, donde se evidenció que, por ejemplo, en Matemática, en el segundo grado de primaria, 34,1% de los estudiantes logró nivel satisfactorio, 37,3% estuvo en proceso y el 28,8% se encontró en el nivel de inicio. En cuarto grado de primaria, el nivel satisfactorio fue de 25,2%; el nivel de proceso, de 41,6%; el nivel de inicio, 22,5%; incorporándose el nivel previo al inicio con 10,7%. Finalmente, en segundo grado de secundaria, solo 11,5% alcanzó nivel satisfactorio; 16,9%, proceso; 39,3%,

en inicio; y 32,3%, previo al inicio.

Esta misma evaluación aplicada en el año 2018 no tuvo cambios sustanciales, aplicándose solo a cuarto grado de primaria y segundo de secundaria. En cuarto grado de primaria, siguiendo el ejemplo con el área de Matemática, el nivel satisfactorio fue de 30,7%; el nivel de proceso, de 40,7%; el nivel de inicio, 19,3%; persistiendo el nivel previo al inicio con 9,3%. En segundo grado de secundaria, solo 14,1% alcanzó nivel satisfactorio; 15,9%, proceso; 36,4%, inicio; y 33,7%, previo al inicio. Finalmente, en el año 2019, no se aplicó esta evaluación en educación primaria, tan solo se evaluó a segundo grado de secundaria. Los resultados en matemática fueron los siguientes: en el nivel satisfactorio, 17,7%; en proceso, 17,3%; en inicio, 32,1%; y previo al inicio, el 33%, evidenciando, con respecto al año anterior, un nivel de progreso en esta área equivalente a 3,6% en el nivel satisfactorio, así como el 1,4% en el nivel de proceso, pero persistiendo aún el nivel previo al inicio con un porcentaje similar.

Estos resultados revelan el bajo nivel de rendimiento de los alumnos y, consecuentemente, las dificultades de los docentes para generar aprendizajes satisfactorios en los estudiantes. Es importante destacar que la investigación actual, “derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje” (Bolívar, 2010b, p. 17). Esto quiere decir que los efectos del liderazgo del director y docentes se ven evidenciados en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. En tal sentido, Elacqua et al. (2019), en el informe del Banco Interamericano de Desarrollo BID en torno a índices de calidad, señalan que Latinoamérica adolece de sistemas efectivos

para la medición de la calidad educativa, ya que, en primer lugar, ningún sistema de la región evalúa de manera sistemática a grados de estudio contiguos; en segundo lugar, no se mide el nivel de vocabulario antes del ingreso al colegio; en tercer lugar, no hay estadísticas confiables del gasto ni del nivel de recursos por estudiante en la mayoría de los países; y, por último, no se han determinado, en casi ningún sistema, los estándares ni los criterios que orienten los procesos para las prácticas pedagógicas de alta calidad dentro de las instituciones educativas. Es más, el informe señala que solo los sistemas de Chile, Brasil y Colombia, dentro de la región, son los que poseen una mayor práctica elaborando y determinando indicadores de calidad a nivel de las escuelas.

Esto pone en evidencia que existen serias falencias de calidad educativa en las instituciones de educación básica en el Perú; por tal motivo, surgen organismos nacionales e internacionales que, desde una mirada integral, establecen estándares y procesos de gestión pedagógica e institucional que articulan las necesidades y desafíos sociales con el crecimiento sostenido de las altas expectativas de desarrollo de los estudiantes, con el fin de asegurar la calidad educativa. En tal sentido, en el año 2016, el SINEACE actualiza su modelo de acreditación para instituciones de EBR. Esta iniciativa buscó garantizar que se ofrezca una educación de calidad a la sociedad. Por ello, determinó los estándares y criterios específicos que toda institución educativa debiera cumplir para tal efecto. Ese modelo de acreditación contempla dentro del primer factor, denominado conducción institucional, al “liderazgo pedagógico colaborativo, que guiará el quehacer de toda la comunidad educativa hacia el desarrollo integral, la mejora de los aprendizajes, la formación integral de todos los niños y adolescentes y el consecuente logro del perfil de egreso” (SINEACE,

2016, p. 19); no obstante, el modelo de calidad para la EBR del SINEACE está en revisión actualmente. Por otro lado, también se cuenta, por ejemplo, con el Sistema de Acreditación Internacional de la Calidad Educativa Perú-México (SACE) que, en el año 2015, actualiza su estructura y estándares elaborando su 4ta versión. Este modelo exige espacios colegiados de reflexión pedagógica “para valorar la congruencia entre la propuesta institucional de orientación curricular y su aplicación en la práctica académico-administrativa y docente” (SACE, 2015, p. 11). De la misma manera, plantea la evaluación de desempeño docente para favorecer los resultados de aprendizaje, siendo muy exigentes al respecto, pues sus referentes de calidad son PISA y ECE, esta última de carácter nacional. Por tal motivo, para el presente estudio, se han considerado a dos instituciones de EBR que poseen estas acreditaciones de calidad educativa.

Para alcanzar la acreditación de la calidad, las instituciones educativas contemplan, como primera fase, la Autoevaluación, etapa donde los directivos y docentes evidencian compromiso en la mejora, fundamentalmente, con la gestión curricular, lo que conlleva a implementar planes de mejora continua e instaurar la calidad como cultura institucional. Sin embargo, en el año 2017, según los registros de la Oficina de Monitoreo y Estadística del SINEACE, solo 16 instituciones educativas de Lima y 2 instituciones de provincia obtuvieron la acreditación de calidad en Perú, según el modelo propuesto. No obstante, en el mismo año, de acuerdo con la información de la Unidad de Estadística Educativa del MINEDU, ESCALE, el Perú contaba con 92 988 instituciones; de las cuales, 42 632 son de gestión privada. Así mismo, considerando a todas las organizaciones que otorgan la acreditación, hasta el año 2021, el Perú tenía 65 instituciones de EBR con acreditación de la calidad educativa, tal como lo señala

el Sistema de Gestión de la Calidad Educativa (SGCE), es decir, menos de 1% de instituciones educativas de EBR obtuvieron oficialmente la acreditación de la calidad, por el SINEACE o por otras acreditadoras internacionales.

De acuerdo con lo expuesto, las instituciones educativas con acreditación aseguran estándares de calidad donde el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente son tomados en cuenta; ya que ello permite, a su vez, que los estudiantes alcancen altos logros de aprendizaje. Esto conlleva al compromiso del director para conducir una gestión directiva que regule un justo equilibrio con la gestión administrativa, la cual debe estar supeditada a su liderazgo pedagógico. Ante esta situación, se evidencia la urgente necesidad de conocer y analizar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en las instituciones de EBR con acreditación de la calidad educativa. Así mismo, es importante recoger información sobre la evaluación del liderazgo del director a partir de la percepción de los docentes, porque son ellos quienes, de manera directa, asumen la responsabilidad de los logros de aprendizaje.

Igualmente, el desempeño de los docentes mide el éxito del liderazgo pedagógico del director, ya que este incide en los docentes al generar entornos de aprendizaje favorables, mantiene una comunicación fluida, los supervisa, monitorea, asesora y comparte con ellos el liderazgo pedagógico; del mismo modo, apoya sus motivaciones y capacidades, para asegurar mejoras en la propuesta curricular y en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, una investigación cualitativa en el Perú determinó “que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, lo que los lleva a restringir su quehacer

pedagógico” (Freire y Miranda, 2014, p. 14). La realidad planteada motiva a realizar la presente investigación, la cual se confronta con la preocupante situación actual desde la propia experiencia en la educación básica, pues es necesario profundizar e identificar las acciones y el liderazgo directivo que se ejerce en las instituciones así como el impacto generado sobre el desempeño docente, más aún cuando se siguen procesos de autoevaluación con fines de acreditación, ya que se pone de manifiesto el rol de coordinación, trabajo en equipo multidisciplinario, pues todas esas acciones se ven reflejadas en la calidad educativa así como en los resultados de aprendizaje de evaluaciones internacionales y nacionales. En tal sentido, la información revela que es necesario identificar, a través de investigaciones empíricas, las acciones que realiza el director orientadas al empoderamiento de los docentes para que pueda fortalecer y articular sus funciones adecuadamente en una cultura institucional que pondere el aprendizaje y la mejora continua.

Por todo lo expuesto, se ha puesto en evidencia la falta de efectividad del liderazgo del director para influenciar en la mejora del desempeño docente y, por tanto, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, a partir de una profunda preocupación por la realidad educativa del Perú, que requiere cambios fundamentales en las estructuras organizativas de las instituciones de educación básica, donde se pondere el rol del director como líder pedagógico que influye y trabaja de manera colaborativa y distribuyendo el liderazgo con su equipo directivo y docentes, se realiza la presente investigación con la intención de describir realidades educativas específicas que conduzcan a buscar posibilidades de desarrollo favoreciendo el liderazgo pedagógico, el logro de altas metas de aprendizaje y la centralidad de la persona.

Por ello, a través del estudio de dos instituciones con acreditación de la calidad educativa, una por el SINEACE y otra por SACE Perú-México, se podrá comprobar si existen alternativas viables para impulsar reformas educativas, desde el aula y la escuela, que ponderen la calidad educativa, la mejora continua y una organización escolar que tiene como centro el aprendizaje.

Por tanto, la presente investigación pretende identificar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de EBR que cuentan con acreditación de la calidad educativa. De esta manera, el enunciado de la pregunta general de la investigación es la siguiente: ¿Qué relación existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular que cuentan con acreditación de la calidad educativa?

1.2. Justificación de la investigación

Desde el punto de vista teórico, esta investigación tiene relevancia, pues valida la teoría sobre la incidencia del liderazgo pedagógico del director en el desempeño docente para mejorar los aprendizajes. Por ello, existen modelos que acreditan la calidad educativa y subrayan como factor clave al liderazgo pedagógico del director en un óptimo desempeño docente. En tal sentido, se han considerado dos instituciones de educación básica regular que han sido acreditadas con dos modelos: 1) el modelo del SINEACE, que está centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, a partir del liderazgo pedagógico del director, que ejerce influencia en las prácticas pedagógicas e impulsa el mejoramiento continuo para asegurar la calidad educativa; y 2) el modelo de SACE Perú México, que pondera la reflexión pedagógica del equipo educativo para la mejora de la propuesta curricular, así como los resultados de aprendizaje

y el desarrollo integral. Estos se evidencian a través de las pruebas de evaluación que se aplican a nivel nacional e internacional. Por tanto, esta investigación permitirá registrar dos realidades educativas que han incorporado prácticas de liderazgo pedagógico y servirán de referente para directores y docentes de instituciones educativas que quieran validar procesos conducentes a lograr la calidad educativa.

Desde un enfoque metodológico, el presente estudio cobra importancia porque valida dos instrumentos a partir de su aplicación en la realidad educativa peruana: evaluación del liderazgo pedagógico del director y autoevaluación del desempeño docente. Por eso, se ofrecen diversos criterios para definir o mejorar políticas educativas.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos permiten determinar rasgos significativos de las dos variables de estudio y, consecuentemente, del rendimiento de los estudiantes. Igualmente, las instituciones educativas podrían aplicar ambos instrumentos como parte de su proceso de autoevaluación con el fin de fortalecer su cultura de mejora continua. De esta manera, con la información recogida, se pueden organizar mesas de debate, de construcción conjunta, sobre la pertinencia de la gestión y el desempeño docente, a fin tomar decisiones e implementar medidas de solución y planes de mejora, de manera oportuna.

El valor pedagógico y educativo de la presente investigación radica en identificar las competencias del liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente de instituciones que han pasado procesos de acreditación, por cuanto darán evidencia objetiva de la efectividad de la gestión del director para generar las condiciones que posibiliten la mejora de los procesos

pedagógicos, y los docentes asuman mejores estrategias de enseñanza para optimizar el aprendizaje.

1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación

Esta investigación considera a instituciones educativas que cuenten con acreditación de la calidad educativa y que tengan en cuenta el enfoque del liderazgo pedagógico del director. Desde esta perspectiva, se eligieron dos instituciones de EBR que cumplieran con dicha condición, las cuales presentaron mayor disponibilidad y apertura en medio de un contexto de confinamiento social y de educación a distancia por la pandemia COVID-19. Las instituciones elegidas pertenecen a la UGEL 01 y la UGEL 07 de Lima, que han sido acreditadas por SACE (Perú-México) y el SINEACE (Perú), respectivamente.

La investigación se desarrolló desde el año 2019 hasta el año 2021, tiempo en el cual se realizaron coordinaciones con las instituciones elegidas, así como con el SINEACE y SACE, para recoger datos relevantes sobre el desempeño docente, prácticas de liderazgo del director y resultados de aprendizaje. En tal sentido, los participantes fueron docentes de las instituciones seleccionadas, quienes constituyeron la unidad de análisis.

Los conceptos principales para esta investigación son liderazgo pedagógico del director, liderazgo compartido, desempeño docente, comunidad profesional de aprendizaje, calidad educativa y resultados de aprendizaje.

Para recabar los datos, se contaron con dos instrumentos, los mismos que fueron aplicados de manera virtual: *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) y Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente, para analizar las variables del presente estudio. Los dos instrumentos han pasado por procesos de validación y confiabilidad. El instrumento VAL-ED es un

cuestionario elaborado por las Universidades de Pensilvania y Vanderbilt, y fue traducido al español por la Universidad de Granada, a través del equipo de investigación liderado por Antonio Bolívar. Así mismo, ambos instrumentos se aplicaron a 75 docentes para medir su percepción acerca del liderazgo pedagógico del director y su propio desempeño.

Por otro lado, se identificaron limitaciones:

a. El confinamiento social que se vivió en el país, producto de la pandemia, trajo como consecuencia dificultades en la comunicación, a todo nivel, con las instituciones involucradas, afectando los procesos de la investigación: Talleres de Información y Explicación con los directores y docentes, Reuniones Virtuales de Aplicación de Instrumentos en las instituciones seleccionadas y otras instituciones involucradas; lo cual provocó, entre otros aspectos, retraso en el recojo y procesamiento de la información.

b. El escaso número de instituciones acreditadas directamente por el SINEACE (solamente se cuenta con tres a nivel nacional), condujo a seleccionar otra institución acreditada por un modelo internacional.

c. La existencia de pocas instituciones que cuentan con acreditación nacional e internacional redujo las posibilidades de poder contar con mayor número de docentes como participantes en la presente investigación.

d. La insuficiente cultura de evaluación en las instituciones, desde el marco de la mejora continua, provocó muchas reticencias en los directivos y los docentes, evidenciadas en la poca apertura a la aplicación de los instrumentos propuestos, siendo uno de los factores que generó mayor dificultad para la aceptación de las instituciones.

e. La desactivación temporal del programa de acreditación del SINEACE

para la EBR frenó el proceso de acreditación de muchas instituciones educativas y, por ende, ocasionó una falta de motivación e interés por realizar o acoger investigaciones relacionadas con actividades evaluativas. Si bien el énfasis de la investigación está puesto en la correlación de las variables antes mencionadas, se tomó, como uno de los referentes, el modelo de acreditación del SINEACE, vigente hasta marzo 2021; así mismo, se consideró a aquellos modelos de acreditación afines a la línea planteada por el SINEACE, como es el caso de SACE. En este contexto de desactivación del SINEACE, se apreciaron las pocas posibilidades, especialmente en las instituciones del sector público, para acreditarse; no obstante, se considera de gran valor el aporte que representa esta investigación, ya que recoge y potencia muchos elementos del estudio realizado por el SINEACE, por espacio de 10 años, el mismo que es afín al modelo SACE.

f. La presente investigación se desarrolló durante la educación remota, la cual no es una práctica eficientemente generalizada en los docentes de nuestro país, evidenciada en el poco dominio de herramientas tecnológicas y en el mayor uso del tiempo en el entorno virtual. Este hecho, sumado a los problemas de interconectividad, podría haber afectado los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo, los que cursan los primeros grados de educación.

g. La situación de empobrecimiento de algunas familias, el desempleo, crisis económica u otros factores, generados por la pandemia de COVID-19, provocaron que se produzcan algunas deserciones de estudiantes de la educación privada, a fin de trasladarse a la educación pública, afectando también la reducción de los docentes que han tenido la experiencia de acreditación y no se encontraron laborando en las instituciones donde se aplicaron los

instrumentos para el presente estudio, limitando el número de docentes participantes.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

1.4.2. Objetivos específicos

O1: Determinar la relación que existe entre el componente objetivos de aprendizaje elevados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

O2: Determinar la relación que existe entre el componente currículum riguroso de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

O3: Determinar la relación que existe entre el componente calidad de la enseñanza de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

O4: Determinar la relación que existe entre el componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

O5: Determinar la relación que existe entre el componente relación con la

comunidad de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

O6: Determinar la relación que existe entre el componente responsabilidad por los resultados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Actualmente, el liderazgo pedagógico del director, que tiene como centro el aprendizaje, cobra gran relevancia para el éxito de la gestión escolar. Desde este enfoque, el director tiene como principal deber gestionar las condiciones pedagógicas y ejercer influencia a favor del buen desempeño docente cuyo propósito es asegurar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, en un primer bloque, antecedentes referidos a investigaciones nacionales e internacionales ofrecen una visión aproximada de la relación e importancia de las dos variables de estudio. En segundo término, se presentan bases teóricas de los conceptos fundamentales sobre los que se apoya la presente investigación y los teóricos que los sustentan.

2.1. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes incluyen estudios nacionales e internacionales, subrayando países latinoamericanos o habla hispana. Todos estos estudios han sido realizados en instituciones de educación básica regular sobre temas afines a la naturaleza de la presente investigación y en armonía con los nuevos enfoques que buscan garantizar una educación de calidad.

2.1.1. Antecedentes nacionales

En esta sección, se incluyen seis investigaciones nacionales. Todas han desarrollado estudios para optar el grado de maestría. La primera y más reciente corresponde a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ; la segunda, tercera y cuarta pertenecen a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; la quinta es de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega; y la sexta corresponde a la Universidad Marcelino Champagnat.

Salvador y Yapias (2019) realizaron un estudio titulado “Percepción de la gestión directiva en instituciones educativas de la UGEL N° 06 - Lima Metropolitana. Estudio Comparativo según los resultados de la ECE 2015”. Su objetivo general fue “comparar la percepción de la gestión directiva de las instituciones educativas con alto y bajo desempeño en comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de primaria de la UGEL N° 06 de Lima Metropolitana” (p. 26), tomando en cuenta la percepción docente. El diseño fue transversal y descriptivo comparativo, de tipo sustantivo. La muestra estuvo constituida por 189 docentes de escuelas con alto y bajo desempeño en acuerdo con la ECE 2015. Como instrumento, elaboraron y aplicaron el cuestionario “Conociendo las buenas gestiones directivas”; así mismo, consideraron los resultados de comprensión lectora de 2° grado de primaria de la ECE 2015. Finalmente, demostraron que la mejor percepción docente corresponde a escuelas con alto desempeño.

Chumpitaz (2019) desarrolló una investigación denominada “Liderazgo pedagógico y el desempeño docente en el nivel secundaria en la institución educativa Brígida Silva de Ochoa Chorrillos, Lima – 2016”. Su objetivo central fue “Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente” del nivel e institución mencionados líneas arriba. Su estudio tuvo enfoque cuantitativo, con diseño correlacional descriptivo. La población la conformaron 65 docentes y la muestra, 52 docentes de secundaria. Empleó una encuesta como técnica y dos cuestionarios como instrumentos. Finalmente, concluyó que el nivel ambas variables de estudio tuvieron un buen resultado y que el nivel de la correlación fue significativo de acuerdo con la t de Students.

Saavedra (2018) realizó la investigación “El liderazgo pedagógico directoral y los procesos de aprendizaje en la Institución Educativa N° 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres - Lima”. El objetivo fue “determinar la relación entre el liderazgo pedagógico directoral y los procesos de aprendizaje” (p. 21) en la institución mencionada. Su enfoque fue cuantitativo y su diseño, ex-post-facto de grupo criterio, siendo el grupo de control docentes y padres de familia, IE N° 0051 Clorinda Matto de Turner. Como instrumentos, utilizó fichas de encuesta y opinión. Su muestra incluyó 23 docentes y 7 padres de familia. Como conclusión, se demostró que los resultados del grupo experimental fueron mejores que los del grupo de control, probando que existe una influencia significativa entre liderazgo pedagógico directoral y aprendizaje.

Aguilar (2018) desarrolló la investigación “Liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa 1278, La Molina”. Este estudio buscó “Determinar la relación que existe entre liderazgo directivo y el desempeño docente” (p. 14). Su enfoque fue cuantitativo, diseño correlacional descriptivo. La muestra fue 36 docentes, que resolvieron los dos instrumentos para medir las variables de estudio. Como conclusión, estableció existencia de relación significativa entre liderazgo directivo y desempeño docente, validando su hipótesis general, la cual afirmaba que existía dependencia entre ambas variables.

Mestanza (2017) realizó el estudio “Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la I.E. San Antonio de Jicamarca, del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima Metropolitana”. Su objetivo general fue “Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de las/os docentes” (p. 123). Su enfoque fue cuantitativo,

con diseño correlacional descriptivo. Como técnicas de investigación, usó la encuesta y la observación. Así mismo, empleó cuestionario y ficha de observación. Su población y muestra estuvo constituida por 56 docentes. Finalmente, según hallazgos, el director no ejerce liderazgo pedagógico. Sin embargo, de acuerdo con la ficha de observación aplicada por el investigador, los docentes sí demuestran un buen desempeño. Por tanto, sus resultados contradijeron su hipótesis y la teoría que la sustenta, ya que evidenciaron la no existencia de relación significativa entre las variables liderazgo pedagógico y desempeño docente.

Arana y Coronado (2017) desarrollaron el estudio “Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro”. Su objetivo general fue “Determinar la relación de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente” (p. 21). Su enfoque fue cuantitativo, con diseño correlacional, transaccional, no experimental. La población y muestra fueron 48 docentes. Como instrumentos, emplearon el “Cuestionario de liderazgo directivo” de Paz H. y Zamora C. (2014) y las evaluaciones obtenidas de la dirección de la institución, para medir las variables. La conclusión fue que entre las variables existe relación directa y significativa, pero únicamente en inicial y primaria; así mismo, el desempeño de los docentes fue alto y predominó el liderazgo transformacional.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Con respecto a las investigaciones internacionales, se presentan cinco. La primera es una tesis de maestría de la Universidad de la Sabana de Colombia; la segunda, una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona; la tercera, una tesis doctoral de la Universidad de Alcalá; la cuarta, una tesis de

maestría de la Universidad Católica de Chile; y la quinta, una tesis de maestría de la Universidad del Tolima de Colombia.

Ruiz (2020) realizó el estudio denominado “Competencias de liderazgo directivo para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño en el nivel de básica primaria de Evergreen School”. Tuvo como objetivo “analizar las competencias directivas que tienen los líderes de básica primaria del Colegio Evergreen en la conformación de equipos de alto desempeño para establecer un plan de mejora” (p. 23). Su enfoque fue cuantitativo y diseño transversal descriptivo. Tanto su población como muestra fueron 4 directivos y 10 docentes. Los instrumentos aplicados fueron dos cuestionarios que midieron, desde la percepción de los propios directivos y de los colaboradores, las competencias directivas. Como conclusión, la percepción de los directivos sobre sus propias competencias directivas fue favorable en el 58% y en nivel de mejora, el 42%. Así mismo, tres competencias se encontraron consolidadas: estrategias de aprendizaje, interculturalidad, así como manejo de problemas, siendo estas las fortalezas del equipo directivo; no obstante, hubo diez competencias directivas que aún necesitaban consolidarse. Por otro lado, desde la percepción de los docentes, quienes evaluaron a los directivos en las competencias interpersonales, sistémicas y específicas, excepto las instrumentales, se determinó que solo el 12% de las competencias de los directivos estaban consolidadas y el 88% aún necesitaban ser desarrolladas. Por tanto, hay disonancia entre la percepción de los directivos y los docentes. Por otro lado, existió concordancia en trabajar todas las competencias del PEI y la calidad de la gestión.

Riveras (2020) desarrolló el estudio denominado “La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas”. Tuvo como objetivo general “analizar la influencia del liderazgo del director en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación de las escuelas” (p. 25). Su enfoque metodológico fue mixto, cualitativo-cuantitativo, con diseño no experimental, transversal. Para recoger la información, elaboró un cuestionario para los docentes y entrevistas semiestructurada y en profundidad, tanto para los directivos como para los 168 docentes de las 8 escuelas seleccionadas de la Región de Magallanes y Antártica de Chile, siendo la población 115 escuelas y 2780 docentes. La muestra consideró el promedio superior de los resultados académicos a través del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. Como conclusiones, estableció que el liderazgo directivo es imprescindible para la creación de una organización innovadora, así como para generar compromiso e involucramiento en los procesos de transformación docente. Así mismo, se percibió que la mayor influencia del director tiene como base aspectos emocionales, con el fin de motivar y vincular a los docentes con los procesos de cambio e innovación pedagógica. Otros aspectos destacados fueron los espacios abiertos a la reflexión para lograr soluciones conjuntas, así como el trabajo y el aprendizaje colaborativo. Finalmente, se identificaron que los liderazgos transformacional, pedagógico y distribuido son los que se relacionan con el favorecimiento de una cultura que propicia el cambio y la innovación.

Molina (2017) realizó, en la Universidad de Alcalá, España, la tesis doctoral titulada “Estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora. Estudio de caso en seis instituciones escolares de la ciudad de Chillán,

Chile". Por tanto, tuvo como principal fin identificar las características y estrategias del liderazgo de los directores para alcanzar la innovación y la mejora en las instituciones seleccionadas. Para ello, consideró el análisis de la gestión de procesos y los resultados de las instituciones educativas. El enfoque de su estudio fue cualitativo con estudio de caso. Su muestra estuvo representada por los directores, jefes académicos y docentes de seis colegios que demostraron muy buenos resultados sostenidos en los últimos años en las pruebas del gobierno SIMCE, son católicos, de zona urbana, privados subvencionados y de vulnerabilidad media y media alta. En sus conclusiones, destaca que las seis instituciones evidencian un liderazgo centrado en lo pedagógico, donde los directores son reconocidos y legitimados como líderes y agentes de cambio por toda la comunidad educativa y son los responsables de los resultados institucionales. No obstante, ellos y sus equipos concretan los ideales institucionales. También se observaron sistemas instalados de planificación, organización, monitoreo y acompañamiento pedagógico, evidenciando una trayectoria de mejora continua institucionalizada de todos sus procesos, reflejada en comunidades de aprendizaje de trabajo colectivo sostenido, con roles y funciones claramente definidas, posibilitando el desarrollo de un liderazgo más distribuido y la toma de decisiones en equipo. Sus planes de mejora responden a su contexto e impactan significativamente en el aprendizaje, priorizando el acento en las personas. Por tanto, las estrategias curriculares son las de mayor importancia, porque aseguran la centralidad en los aprendizajes. Finalmente, se resalta el buen clima y la identificación institucional, la autonomía para tomar decisiones, docentes capacitados, prestigio institucional, buenos resultados académicos y formación en valores.

Bravo (2017) desarrolló una investigación denominada “Liderazgo Pedagógico del Director y Buenas Prácticas de Gestión Escolar en el Colegio Municipal de la VI Región”. Tuvo como objetivo general “Identificar las características de Liderazgo Pedagógico que ejerce el Director del Liceo Ignacio Carrera Pinto de San Vicente, sobre la base del Marco para la Buena Dirección, en la conducción del Proyecto Educativo Institucional de la organización” (p. 14). Su estudio tuvo un enfoque cualitativo. Como técnicas, usó la entrevista semiestructurada y la observación. Su muestra estuvo representada por los funcionarios del liceo, desde el director hasta un consejo de profesores. Para recoger la información, aplicó diez entrevistas a los diferentes funcionarios y efectuó una observación directa al consejo de profesores. Como conclusión, determinó que el director demostró las competencias de liderazgo pedagógico; él vinculaba las acciones administrativas y curriculares para obtener logros pedagógicos, traducidos en buenas prácticas de gestión escolar; así mismo, destacó en inteligencia emocional: empatía, motivación, manejo de las relaciones, control emocional y conocimiento de sí mismo. El director también evidenció que poseía un vasto conocimiento de las áreas pedagógica, administrativa y financiera de la institución; por esta razón, recibió el apoyo de la comunidad de aprendizaje y el reconocimiento como líder pedagógico, participativo, eficiente y justo. También se demostró el esfuerzo por lograr la disciplina y respeto en las clases; de la misma manera, los apoderados se comprometían y acompañaban los procesos de aprendizaje de sus hijos. La información recopilada reveló que el Liceo poseía las características positivas de funcionamiento, con objetivos claros institucionales y con un personal docente comprometido con el Proyecto Educativo Institucional. Por ello, como resultado

de su gestión, el Liceo se ha posicionado entre los mejores colegios municipales de la provincia.

Acosta (2017) desarrolló la investigación “Estilos de liderazgo en la gestión directiva de la Institución Educativa técnica San Luis Gonzaga del Espinal”. Tuvo como objetivo general “Evidenciar las prácticas de liderazgo ejercidas en la Institución Educativa Técnica San Luis Gonzaga en la perspectiva de mejorar la calidad educativa” (p. 22). Su enfoque fue mixto. La población estuvo constituida por 1482 estudiantes, 58 docentes y 3 directivos; la muestra, por 50 estudiantes de 10° y 11°, 58 docentes y 3 directivos de dicha institución. Usó entrevista, encuesta y diario de campo. Como conclusión, la mayoría de los estudiantes demostraron aceptación por el estilo de liderazgo transformacional del rector, ya que buscaba optimizar la calidad educativa. Así mismo, observó un clima escolar favorable. No obstante, la aceptación de los docentes sobre la gestión y el tipo de liderazgo del director fue parcial, pues parecía que quiso copiar el modelo de la institución educativa de la que provenía. Por otro lado, pudo constatar que el director respetaba la normatividad y las leyes del Ministerio de Educación.

2.2. Bases teóricas

La presente investigación reconoce y analiza algunos planteamientos teóricos, conceptos y términos que permiten identificar y sustentar la relación entre las dos variables de estudio: liderazgo pedagógico del director y desempeño docente, cuyo principal propósito es la mejora del aprendizaje; en consecuencia, también ha sido importante considerar los resultados de la ECE porque dan cuenta de la responsabilidad del director y los docentes, desde una cultura de calidad educativa.

2.2.1. Liderazgo educativo

En un contexto de cambio permanente como el que se vive actualmente, las expectativas puestas en la educación se traducen en un desafío constante por responder a las transformaciones sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas, que el futuro va delineando. Desde este enfoque, se puede deducir que el líder educativo no solo debe adaptarse al cambio, sino también, estimularlo, con el propósito de generar transformaciones para crear conocimiento y desarrollar competencias que respondan a las demandas actuales (Montecinos y Uribe, 2016). Efectivamente, son muchos los cuestionamientos que se hacen a la educación. Por ello, es un imperativo formar ciudadanos que respondan a un nuevo orden social proveniente de la sociedad del conocimiento para enfrentar lo complejo en el ámbito educativo.

En ese aspecto, existen muchas interrogantes relacionadas con la búsqueda de sentido de la educación; y se espera que las propuestas respondan a las necesidades del contexto (Touraine, 2005, citado por Sierra, 2016), de tal forma que produzcan sociedades más humanas, que prioricen el valor de la persona y proyecten su actuación y desempeño en la sociedad, con una visión sostenible (Sierra, 2016).

El inicio de esta nueva década está caracterizado, también, por la existencia de grandes reformas de los sistemas educativos de Latinoamérica y del mundo en general, que impactan directamente en las instituciones e intentan permear nuevas tendencias para atender urgencias de cada sociedad (Grint, 2011, citado por Montecinos y Uribe, 2016), así como propuestas para el cambio, propias del siglo XXI, especialmente en aquellas que inciden en la mejora del sistema escolar. En este sentido, los liderazgos deben propiciar la calidad,

equidad e inclusión en el sistema escolar, como principios fundamentales de los derechos ciudadanos, en los que la igualdad de oportunidades sea para todos. Desde esta perspectiva, la Agenda 2030 ofrece lineamientos de acción para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), denominado Educación de Calidad, y sus compromisos. (UNESCO, 2017c).

Se puede calificar el liderazgo educativo directivo como una disciplina que influye en toda la comunidad educativa, a partir de acciones y ejercicios que movilizan hacia una participación democrática, así como al conocimiento sobre la organización de la escuela para lograr las metas definidas. Además, se considera que el liderazgo es una habilidad que motiva, dinamiza y se desarrolla a partir de un ejercicio personal y colectivo (Alfonso et al.,1999), lo cual no contradice la idea de que puedan existir profesionales con capacidades y habilidades para orientar y animar las acciones de otros; todo esto es válido, pues suma en la difícil tarea de gestionar una escuela, dadas las múltiples tareas y funciones que debe asumir el líder, en un escenario muchas veces adverso, por un sinfín de limitaciones, que van desde los bajos presupuestos asignados al sector hasta las carencias que afectan la ética y el comportamiento moral, e inciden negativamente en los logros de aprendizaje; no obstante, existen evidencias de que la aptitud se va cultivando, desde la experiencia, en confrontación con los diversos equipos de trabajo, que permiten la construcción y asimilación del concepto, como base formativa de los buenos líderes, en interacción con otras instituciones educativas y con el entorno; este proceso se reconoce como parte de un aprendizaje y preparación para el cumplimiento de la misión del directivo.

Resulta interesante provocar una suerte de reflexión permanente en la

presente investigación, que permita hacer algunos deslindes terminológicos y similitudes de ciertos conceptos en torno a liderazgo, dirección, director, liderazgo educativo o escolar, liderazgo pedagógico, entre otros, ya que los teóricos educativos y autores los utilizan indistintamente, refiriéndose a uno u otro; esto, con el fin de dar consistencia y esclarecer el sentido del estudio y, en todo caso, tomar postura y la correcta interpretación respecto de una u otra propuesta que se analice, siempre y cuando este análisis se haga desde la base conceptual que lo fundamenta, así como el contexto temporal y situacional; además, se tomará en cuenta la naturaleza poco rigurosa, en la utilización, de algunos términos y conceptos, producto de su reciente incursión en el campo educativo y su evolución (Gajardo y Ulloa, 2016), enriquecida por las propias experiencias educativas y las investigaciones que se vienen desarrollando, lo cual va transformando naturalmente los conceptos.

En esta línea, Pautt (2011) señala una diferencia entre liderazgo y dirección, por la función que desempeñan y la prioridad puesta en cada una de las acciones que realizan, generando un desequilibrio funcional al interior de la institución, afirmando que algunos directivos centran su quehacer en la gestión administrativa, vale decir, el directivo dirige, administra y controla; mientras que los líderes provocan los cambios, la innovación, favorecen la investigación e inspiran confianza (Kotter, 1999, citado por Pautt, 2011). Como se puede imaginar, estos dos conceptos vienen generando una fractura en los roles y funciones del director, quien es la persona en quien recae la tarea de gestionar la organización escolar.

En referencia a este tipo de tensiones, que aún se presentan en las organizaciones escolares, cada vez se focalizan más las demandas de la

sociedad por una reforma educativa y el rol que cumplen los principales agentes, para responder a los continuos cambios sociales; así mismo, las escuelas, desde sus direcciones, también se viene transformando y adaptando, dejando de lado gestiones burocráticas y administrativas, que son insuficientes. Actualmente, resulta imprescindible contar con procesos participativos democráticos, e incidir en la mejora de la enseñanza, así como promover las buenas prácticas pedagógicas a favor de los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010b; Murillo, 2008, citados por Freire y Miranda, 2014).

Entonces, es relevante la figura de un líder educativo, no solo por la responsabilidad que encarna en relación con la filosofía y objetivos institucionales diseñados en la institución, sino también por su compromiso con un conjunto de condiciones que obligan al líder educativo “a buscar la relación entre lo educativo y lo organizacional como una gestión integrada y sistémica, con visión de futuro, lo que conlleva a pensar en las capacidades de quién debe liderar esos procesos educativos” (Sierra, 2016, p. 117). Para tal caso, intentando definir el liderazgo escolar, se puede decir que está concebido como proceso de influencia que lleva a lograr metas y propósitos, a partir de un ejercicio compartido, que busca articular la misión, la visión, la estructura organizacional y las acciones de guía y orientación en la búsqueda de oportunidades de desarrollo (Bush y Glover, 2003, citados por Freire y Miranda, 2014).

En ese sentido, se consideran imprescindibles el conocimiento, la habilidad y la actitud que acompaña a los líderes educativos. El conocimiento está referido a los saberes pedagógicos, sociales y gerenciales. Las habilidades para direccionar el sistema educativo están relacionadas con la función de

innovación y supervisión, así como el acompañamiento a las prácticas pedagógicas. Finalmente, la actitud es la que dinamiza y va tallando la personalidad del líder, su intencionalidad, ideales y compromisos, con el propósito de construir un clima de aprendizaje efectivo (Sierra, 2016).

Por otro lado, “se establece la importancia del modelo de gestión educativa y de la forma de liderar en cuanto al carácter, las capacidades y el sentido de liderazgo” (Sierra, 2016, p. 118). El carácter del líder se refleja en la manera de guiar a los docentes y equipo directivo, en la eficacia de sus determinaciones y en su capacidad autoevaluativa y reflexiva. Las capacidades se evidencian en el manejo de la información, en compartir el liderazgo y empoderar a los miembros de la organización, de proyectar y compartir su visión de futuro y contagiarla a todos (Sierra, 2016). Y el sentido del liderazgo toma en cuenta la fidelidad hacia las metas de la institución educativa, la lucidez para orientar proyectos, para analizar y superar problemas, creando escenarios de comunicación para relacionarse con la autoridad y otros actores, demostrando capacidad de escucha y poniendo relevancia en su influencia en las interacciones de la comunidad (Vargas et al., 2010, citado por Sierra, 2016).

Entre otros rasgos del liderazgo educativo, se menciona la visión compartida, como principio clave para comprender y ejercer liderazgo, la cual refleja una imagen clara de lo que el líder y su equipo esperan que se realice, a través de los diálogos igualitarios, los grupos interactivos y las tertulias pedagógicas dialógicas, entre otras prácticas exitosas, características de las comunidades de aprendizaje y conforme al plan de capacitación profesional (Valls et al., 2014). La habilidad para reconocer las situaciones favorables y dominar el miedo a equivocarse es otra característica importante que los líderes

educativos enfrentan con coraje y valentía, mostrando energía y amor por la misión encomendada, con gran entrega y espíritu de trabajo.

Por último, ser líderes en el campo de la información es otro de los rasgos del liderazgo educativo, que invita a crear convenios estratégicos y a dominar el campo del conocimiento, que posibilite su transformación hacia la gestión de la información (Cubillo, 1997, citado por Alfonso et al., 1999). Esta característica adquiere gran significación e importancia en las nuevas modalidades educativas que se han implementado en los dos últimos años, atendiendo a la emergencia educativa a través de la educación remota. Sin embargo, es indispensable que lidere la gestión de la información, insertándose en el ámbito político e institucional a partir de promover alianzas y proyectos y de administrar nuevos circuitos de gestión a través de su articulación en redes y, de esta manera, poder viabilizar cambios significativos en el desarrollo de las organizaciones escolares.

Tomando en cuenta estos planteamientos y reflexiones, se hace indispensable replantear la gestión y el liderazgo en el campo educativo, apostando por un liderazgo pedagógico, que tiene como rasgo esencial un liderazgo compartido, considerando a su vez un liderazgo transformacional, como impulsor de las nuevas tendencias en lo que respecta al liderazgo educativo, incluyendo la participación democrática en la comunidad educativa, en el tipo de escuela anhelada por todos (Contreras, 2016). Al respecto, son muchos los autores y teóricos de la educación que refieren, en sus propuestas, la importancia de un liderazgo educativo, en tránsito hacia el liderazgo pedagógico, como el modelo más eficaz para alcanzar logros significativos de aprendizaje, al ritmo del desarrollo y la búsqueda constante de las organizaciones escolares que lideran, preocupadas por alcanzar niveles de

calidad aceptables que evidencien prácticas educativas efectivas con óptimos resultados de aprendizaje.

2.2.1.1. El liderazgo educativo en la gestión escolar

Ante las ideas expuestas líneas arriba, comprender el sentido del liderazgo educativo implica abordar el tratamiento del modelo de gestión que lo sustenta. En efecto, el sistema educativo, por sus condiciones naturales, posee una particularidad que, indefectiblemente, lo impulsa a superar su estructura histórica, reflejada en una gestión cerrada, centralista, burocrática y contable, con fuerte énfasis en la actividad administrativa, dirigida fundamentalmente a garantizar el cumplimiento de la documentación y normativas exigidas por la autoridad del sector, así como la supervisión y monitoreo del personal y los recursos físicos y económicos (Riveras, 2020); y, en las últimas décadas, tipificada en resultados de aprendizaje deficientes evidenciados en las pruebas nacionales e internacionales. No obstante, ese modelo de liderazgo educativo, en el contexto escolar actual, va perdiendo vigencia; hoy se espera por parte de los líderes una mejor intervención e involucramiento en el quehacer pedagógico propiamente dicho, que les permita garantizar un buen aprendizaje para el total de los estudiantes (Bolívar, 2011; Duarte, 2020).

Se reconoce a la escuela con capacidad suficiente para hacer frente a las etapas de transformación e innovación educativa; los verdaderos cambios suceden en las sesiones de clase, así como en las instituciones (UNESCO, 2011); ese es el espacio donde se consolidan los cambios y lineamientos educativos, siempre que gocen de mayor autonomía que les posibilite aprender y desarrollarse desde su propia experiencia. Esto supone, también, contar con un liderazgo educativo que conciba a la escuela como unidad de diseño y

creación (Contreras, 2016), es decir, que impulse el rediseño de las estructuras y de la organización; que piense junto a otros para reconstruir la escuela soñada por todos con visión de futuro para aprovechar y desarrollar el potencial del equipo y comunidad, y arribar a las metas comunes. Según Stoll y Temperley (2009), los líderes educativos requieren tomar decisiones suficientes e importantes, lo que demanda gozar de la autonomía para responder de manera oportuna y descentralizada, sin perder de vista que el eje fundamental es lograr aprendizajes de calidad y el bienestar de toda la comunidad educativa

En esta línea, resulta interesante, y hasta necesario, analizar y reconocer el concepto de gestión escolar, el mismo que ha evolucionado, en la medida en que ha transitado por las diversas instituciones y entornos sociales. Entonces, se podrán comprender los diversos modelos en respuesta a exigencias de la sociedad en diversos ámbitos de su accionar cotidiano. Al respecto, Gimeno Sacristán (1981) se refiere a modelo educativo como representación de la realidad, conceptual y simbólica, parcial y selectiva; como algo provisional y aproximativo, que se traduce en orientador del quehacer cotidiano y regulador de la práctica. En el ámbito educativo, se han distinguido dos modelos de gestión opuestos: cerrados o normativos y abiertos, que responden a modelos estratégicos participativos.

Históricamente, la gestión nace y se desarrolla ligada al pensamiento administrativo y a su evolución, en una permanente búsqueda de lograr los objetivos de la organización, permeando enfoques: autoritarios; democráticos; los que refuerzan la división del trabajo (unos piensan y otros ejecutan); o como sistemas burocráticos, que consideran a la organización de carácter cerrado e impersonal. Recién a partir de 1950, se concibe a la gestión de forma más

estructurada: se reconoce la organización como unidad social y la administración como un proceso que facilita la coordinación e integración para un fin común. Luego surge la visión sistémica centrada en las metas (Parsons et al., 1978, citados por UNESCO, 2011), que conciben a la organización como un sistema de carácter abierto, que se relaciona con otros subsistemas y con el entorno. Simon, en 1960, propone la Teoría del Comportamiento, que prioriza los procesos e interacciones y mantiene la prioridad en la persona. Posteriormente, Chandler, Skinder y Burns, con la Teoría de la Contingencia, señalan que no existe “la mejor” forma para administrar, sino que se puede usar la herramienta adecuada para cada caso. A partir de 1980, aparecieron técnicas, procesos y estrategias que contribuyeron con la evolución y humanización del pensamiento administrativo.

De este modo, se aprecia que, tradicionalmente, concepciones administrativas subyacen a la gestión educativa (Huergo, 2003). Por otro lado, en el ámbito educacional, la gestión se desarrolló en Latinoamérica en la década 80-90; lo cual hace suponer que, en sus inicios, las acciones administrativas se separan de las acciones técnico-pedagógicas, generando una visión fracturada del proceso de gestión, que limita la propia concepción de liderazgo educativo y su naturaleza integradora.

Desde esta perspectiva, el sistema de gestión educativa tradicional bloquea las relaciones organizacionales, desconoce las diferencias en cada uno de los docentes, en las poblaciones estudiantiles, entre los trabajadores, en los diversos salones de clase, así como en las necesidades y demandas de la comunidad (García et al., 2018). Por ello, resulta relevante destacar la apremiante necesidad de contar con líderes educativos éticos y dinámicos que

respondan a los cambios que exigen las organizaciones escolares y la sociedad en su conjunto.

En ese sentido, se entiende que la gestión escolar con liderazgo educativo significa cualificar de manera estratégica los procesos de la comunidad educativa (responsabilidades de la dirección, la enseñanza de los docentes, participación de las familias y acciones concretas con las instituciones aliadas), enfocados en el aprendizaje. En esta línea conceptual, la gestión educativa es la acción que desarrolla procesos colectivos y en la que se promueve la interacción de los distintos actores educativos en los diversos ámbitos: teórico, político y práctico (Casassus, 2000).

Por esta razón, el liderazgo educativo en la gestión escolar demanda competencias especializadas en el cuerpo profesional, en quienes gestionan la escuela, e implica la movilización de experiencias auténticas a nivel de toda la organización (García et al., 2018). La gestión escolar resulta ser un constructo muy complejo que requiere atención descentralizada, por su carácter dinámico y flexible, ya que atiende desafíos permanentes, propios de las ciencias sociales. Identificar el liderazgo es clave para provocar una sinergia especial en el sistema escolar, pues reconocer su presencia permite que todos los elementos que lo conforman interactúen positivamente y se combinen produciendo efectos de cambio. En ese sentido, Bolívar (2010c) afirma que la dirección escolar debe atender prioritariamente la enseñanza y el aprendizaje, procesos caracterizados por su flexibilidad y adaptación a los distintos contextos sociales. En esta perspectiva, se considera que un buen líder en el sistema educativo es imprescindible, no solo porque inicia y estimula el cambio, sino también, porque sostiene y acompaña sus efectos en los comportamientos y

resultados. Escandón y Hurtado (2016) expresan que “el liderazgo educativo constituye la capacidad de una persona para ejercer influencia sobre otras con el propósito de lograr ciertas metas” (p. 138). Esto significa generar influencia para compartir los mismos fines educativos. En este sentido, Graffe (2002) fundamenta su accionar en los principios de la educabilidad, de la educatividad, de la pasión y de la racionalidad para dinamizar la enseñanza y aprendizaje centrados “en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 34).

2.2.1.2. El liderazgo pedagógico directivo

En el presente siglo XXI, el proceso de cambio en educación implica contar con instituciones educativas que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes; ello conlleva a la prioridad de direccionar la gestión escolar en la mejora continua, fortaleciendo e implementando evaluaciones permanentes, así como desarrollando la autonomía y la capacidad de autorregulación institucional con fines de mejora (SINEACE, 2020). La gestión, con énfasis en lo pedagógico, constituye la respuesta a este desafío a través de un liderazgo centrado en el aprendizaje.

Durante las últimas décadas, se ha dado especial realce al liderazgo pedagógico, pues este se centra en una gestión dinámica, compartida y estratégica para generar aprendizajes en los estudiantes. Robinson (2006) señala la importancia del liderazgo pedagógico, no como una responsabilidad adicional, sino como una responsabilidad central, es decir, las prácticas de liderazgo deben alinearse con la meta de mejorar la enseñanza y el aprendizaje; lo cual implica un replanteamiento sobre el liderazgo mismo. Un buen líder educativo posee los conocimientos, las habilidades y tiene la disposición para

crear los entornos y recursos que requieren los docentes para generar buenos aprendizajes. Así mismo, como afirma Bolívar (2015b), las investigaciones sobre el liderazgo pedagógico del director ponen de manifiesto “una alta incidencia en los resultados de aprendizaje, habiendo sido descrito por algunos como el factor más importante en las escuelas que se mueven y progresan” (p. 2). En este sentido, el liderazgo es clave para asegurar óptimos niveles de calidad educativa, desde el cambio en la estructura organizativa de la institución hacia la mejora continua, alineada con los logros educativos elevados.

El liderazgo pedagógico debe ser ejercido en las escuelas por los directivos y profesores (Leithwood, 2009); así mismo, se desarrolla desde una dirección centrada en la mejora del aprendizaje, a partir de procesos evaluativos y la práctica reflexiva. Esto conlleva a la institución a funcionar en comunidad profesional de aprendizaje, que progresa cuando se desarrolla un liderazgo compartido o distribuido (Bolívar, 2011). De la misma manera, a través de la visión institucional, tanto los directivos como los docentes influyen sobre creencias, conductas y valores de toda la comunidad educativa (Anderson, 2010).

Al respecto, UNESCO (s.f., citado por Sierra, 2016) afirma que en este escenario el liderazgo pedagógico promueve integración de diversos ejercicios pedagógicos y competencias profesionales, y constituye uno de los componentes de mayor impacto estratégico, desde una perspectiva de cambio permanente y de mejora continua.

2.2.1.2.1. Definición

El liderazgo pedagógico es la facultad del líder educativo para influenciar en los miembros de una organización y movilizar al grupo hacia una misma meta:

el óptimo aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010b). Asimismo, “un liderazgo para el aprendizaje toma como eje central de su acción la calidad educativa y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010b, p. 14). Desde esta perspectiva, resulta vital que el equipo directivo genere condiciones que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes, lo cual tendrá impacto, finalmente, en las mejores posibilidades para el aprendizaje. Además, de manera puntual, Bolívar (2010b) también expresa que este tipo de liderazgo pone relevancia en las buenas prácticas de enseñanza para mejorar el aprendizaje e incide en “la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela” (Bolívar, 2017, p. 6).

Así mismo, el liderazgo pedagógico es uno de los factores que tiene mayor influencia en la efectividad de las escuelas; esta premisa ha sido fundamentada por estudios internacionales (Sammons et al., 1998; Scheerens, 1992, citados por MINEDU, 2014). Otros consideran que este tipo de liderazgo incide con mayor ponderación en el rendimiento académico (Robinson et al., 2008, citados por MINEDU, 2014). De la misma manera, Leithwood (2009) propone un liderazgo pedagógico entendido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20). En este mismo sentido, “los equipos directivos, con capacidad de liderazgo pedagógico, desempeñan una posición estratégica por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto” (Bolívar, 2020, p. 13).

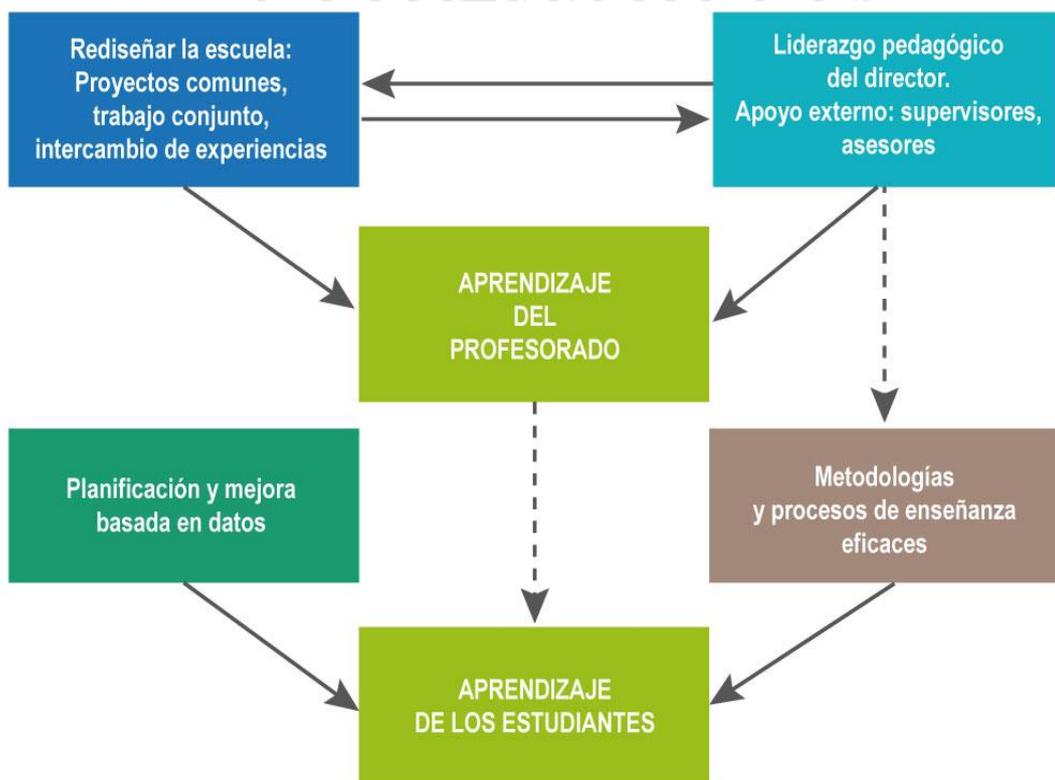
Desde estas definiciones, las metas compartidas en la organización escolar cobran importancia, lo que deja entrever el carácter participativo y

democrático como rasgos fundamentales del liderazgo pedagógico. Además, Robinson et al. (2014) señalan que el rendimiento de los alumnos debe constituirse en las metas compartidas.

Bolívar (2010c) presenta, en la figura 1, la dinámica sobre la organización de una escuela, que resalta como fin principal que el quehacer pedagógico del profesor es el aprendizaje de los estudiantes; y el director tiene, como rol pedagógico, el aprendizaje de profesores y estudiantes. Los docentes intervienen como líderes directos en las aulas y los directivos como líderes indirectos de los resultados de aprendizaje, al generar las condiciones para el rediseño de la organización institucional y la mejora continua de las estrategias y procesos de una enseñanza eficaz.

Figura 1

La escuela como organización para el aprendizaje



Nota. De “Liderazgo para el aprendizaje” (p. 16), [Diagrama], por A. Bolívar, 2010, *Organización y Gestión Educativa*, 1(1).

2.2.1.2.2. Características

Últimamente, las investigaciones sobre el liderazgo educativo se han desarrollado por el deseo de encontrar el verdadero sentido de la calidad, así como por la necesidad del mejoramiento de las escuelas y sistemas escolares; y se ha colocado en el foro educativo, ya que está directamente vinculado a las prácticas educativas que conectan a los líderes con las organizaciones.

Bajo este entendimiento, el liderazgo influye en las conductas y la dirección de una comunidad escolar hacia el proceso de mejora continua, traducida en los resultados de aprendizajes (Leithwood y Jantzi, 2000). Por ello, es importante distinguir en los directivos aquellas prácticas que corresponden a un auténtico liderazgo, que posibilitan aproximarse hacia el logro de las metas educativas compartidas (Robinson, 2009). Estas prácticas demuestran claramente las características del líder, su posición, sus actitudes y su experticia; y, por lo tanto, su autoridad es aprobada por todos. Las otras prácticas de liderazgo toman en cuenta acciones administrativas relacionadas con la dirección del centro, pero se comportan con otros modos de coerción, manipulación y autoritarismo (Fay, 1987, citado por Robinson, 2009).

En este sentido, las prácticas educativas de muchas escuelas eficaces, reconocidas en el mundo educativo y respaldadas por estudios de los teóricos de la educación, evidencian que los resultados de aprendizaje de los estudiantes tienen influencia indirecta del liderazgo pedagógico del director. También es preciso señalar que el liderazgo directivo genera un impacto positivo en la enseñanza y los resultados de aprendizaje, favoreciendo las condiciones que hacen posible dichos procesos, sobre todo, en aquellas escuelas en situación de desventaja, mediados, ciertamente, por las experiencias de aprendizaje de los

docentes. Por ello, se destaca lo siguiente:

el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. (Bolívar, 2010b, p. 11)

En consecuencia, los docentes constituyen la primera variable que más influencia tiene en el aprendizaje, mediados por su capacidad, motivación y condiciones de trabajo.

Entonces, para el directivo, todo ello significa asumir medidas estratégicas en un trabajo conjunto, de tal forma que pueda construir una comunidad de aprendizaje con profesionales empoderados para trabajar bajo la misma misión y visión de la institución. En este contexto, se identifican diversas características del liderazgo pedagógico directivo, las cuales se describen a continuación:

a. El liderazgo pedagógico centra su misión en el ejercicio de las capacidades de cambio y desarrollo de la escuela enfocándose en las prácticas de liderazgo de los diferentes actores educativos, para la mejora de los aprendizajes, como desafío central que ha de enfrentar la escuela como organización. Aunque la mejora y la innovación, a nivel de las escuelas, implican procesos complejos, algunos se constituyen en claves para dinamizar el cambio. En este sentido, muchos investigadores manifiestan que “el liderazgo educativo constituye un factor estratégico de mejora e innovación escolar, e identifican al liderazgo directivo como eslabón para mejorar el funcionamiento y resultados escolares” (Maureira et al., 2014, p. 136).

En este sentido, la figura del director cobra gran importancia en tanto es capaz de gestionar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, en concordancia con su desarrollo integral que está determinado en los estándares

de calidad y las competencias, que permiten a los egresados enfrentar exitosamente los retos después de la escuela. Entonces, el liderazgo del director ha pasado de ser responsable de la gestión administrativa, como función central, a ser responsable de la gestión pedagógica. Díaz (2013) afirma que “de todas las responsabilidades de un director, la relacionada con los resultados de aprendizaje es la más importante” (p. 43).

Hoy se sabe que toda reforma en la organización de las escuelas o del currículo no genera, de manera aislada, transformaciones en la calidad; por ello, Elmore (1993) señala lo siguiente:

Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el currículum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos. (p. 40)

Estos procesos de mejora se basan, como lo expresan Gairín y Goikoetxea (2008), “en la mejora de los procesos didácticos, en un trabajo colaborativo y mediante el desarrollo de nuevas competencias profesionales individuales, y sólo en segundo lugar, si esas nuevas prácticas de enseñanza lo requieren, en cambios organizativos” (p. 75). Por lo tanto, los cambios organizativos estarán supeditados a los requerimientos de las nuevas prácticas prácticas de enseñanza.

El directivo debe ser capaz de priorizar el enfoque por competencias y, así, gestionar una organización exitosa para responder a demandas y situaciones nuevas y complejas de manera efectiva. Al respecto, Bolívar (2011) señala que “la competencia tiene un sentido más complejo y holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional” (p. 257). Él afirma que las competencias del equipo directivo

han de estar enfocadas hacia el trabajo de manera conjunta, con el fin de construir una gestión participativa que permita el buen funcionamiento de la institución, de la misma manera que está enfocado en mejorar los aprendizajes. Las competencias de liderazgo pedagógico atañen tanto a directivos como a docentes, sin embargo, no son las mismas. Es importante considerar que la claridad de las atribuciones y responsabilidades que debe asumir un director iluminan las competencias que deba poseer. Díaz (2013) define al director desde una perspectiva global:

El director es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa. Es responsable de los procesos de gestión pedagógica y administrativa, de promover las mejores condiciones materiales y del clima institucional para el adecuado desempeño profesional de los docentes y para que los educandos logren aprendizajes significativos. (p. 41)

Es claro que, en atención a las exigencias educativas actuales, los aprendizajes mejoran a partir de la gestión que realice progresivamente el director a favor las condiciones o recursos educativos; así mismo, orienta todos los procesos pedagógicos de la escuela. Por ello, los directivos han de poseer, como prioridad, competencias que les permitan gestionar la formación y el empoderamiento del liderazgo de los docentes. En esta línea conceptual, se considera que un aspecto clave para la atracción de profesores calificados, especialmente, en escuelas de bajo desempeño que presentan mayores retos, se ve reflejado por factores como un fuerte liderazgo del director, un cuerpo docente empoderado que comparte la misma filosofía de la enseñanza y padres de familia comprometidos con el quehacer y la organización de la escuela, los cuales llegan a ser determinantes y mucho más importantes que los incentivos financieros, vale decir, con un peso muy fuerte en las preferencias de los nuevos docentes (Berry y Ferriter, 2006, citados por Fullan 2007), según Informe del

estudio presentado al Consejo Nacional de Profesores certificados, respecto a una experiencia en una de las escuelas eficaces de Norteamérica.

b. El liderazgo pedagógico apoya el aprendizaje y prioriza la construcción de capacidades para la mejora organizacional. Este apoyo está centrado en el rol que brinda el equipo directivo reconociendo el valor de su liderazgo y la intervención del docente en las aulas. Así mismo, en las experiencias educativas estudiadas en el Informe McKinsey (2007), se observaron tres aspectos que se hicieron bien para mejorar la instrucción en sistemas educativos de alto desempeño: i. Seleccionaron a los profesionales mejor preparados en la docencia, evidenciando como principal resultado que la calidad de los docentes es el fundamento más importante de una buena organización escolar. ii. Capacitaron a esas personas, de modo que lograron facultarlos y desarrollarlos en instructores eficientes, es decir, potenciando su práctica pedagógica. iii. Desarrollaron acciones sistémicas para asegurar que los estudiantes reciban enseñanza de calidad.

En esa misma línea, Fullán (2014) afirma que el líder pedagógico del director “maximiza el impacto en el aprendizaje de todos los profesores y, a la vuelta, de todos los alumnos” (p. 6). Así mismo, Bolívar (2020) sostiene que “las escuelas construyen su ‘capacidad interna para el aprendizaje’ a nivel personal, interpersonal y organizativo, con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos” (p. 10). En consecuencia, se evidencia la excelencia en un sistema educativo que está supeditado, finalmente, a la calidad de sus docentes. Por otro lado, investigadores han señalado cinco dimensiones del liderazgo pedagógico que impactan significativamente en el aprendizaje (ver figuras 2 y 3).

Figura 2

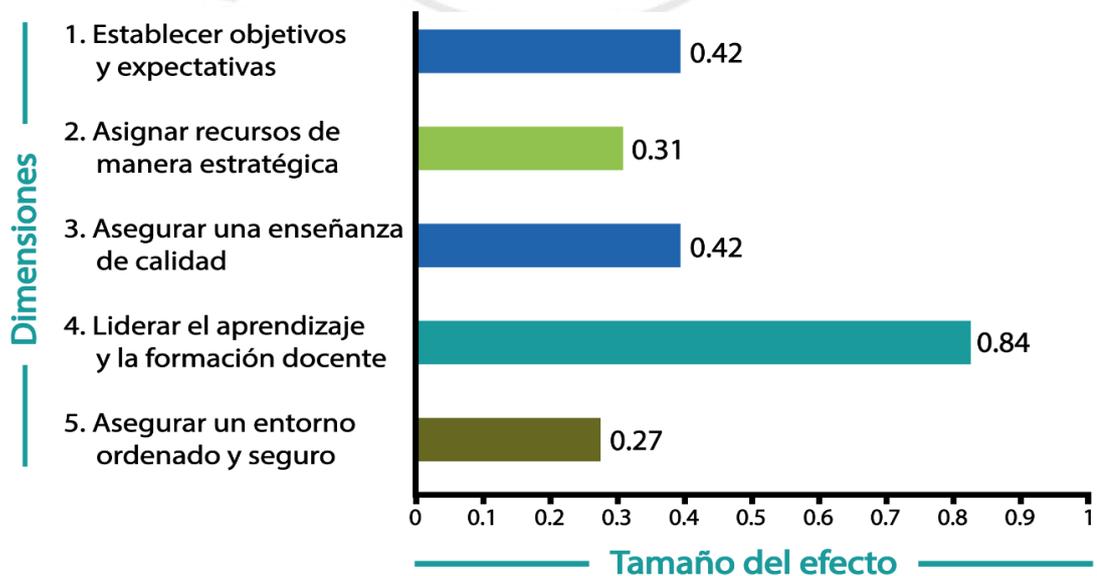
Dimensiones de liderazgo pedagógico en el aprendizaje



Nota. Adaptado de “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio” (p. 125), por V. Robinson, 2019.

Figura 3

Medición de los efectos de las cinco dimensiones del liderazgo en el aprendizaje del estudiante



Nota. Adaptado de “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio” (p. 125), por V. Robinson, 2019.

c. El liderazgo pedagógico del director ejerce influencia en el desempeño de los docentes de manera directa y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes indirectamente, característica que está sustentada en los hallazgos internacionales, la misma que se ve evidenciada a través del compromiso del equipo directivo con la ejecución de prácticas que promuevan las “tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores” (Anderson, 2010, p. 38). Estas últimas están relacionadas con las condiciones internas —refiriéndose a las aulas y a la organización de la institución educativa—, así como externas, sobre los que también el directivo ejerce su influencia. En la figura 4, Bolívar (2010c) presenta la ruta indirecta de los efectos del liderazgo pedagógico, los cuales iluminan y atraviesan el plano de las variables mediadoras de los docentes y, de esta manera, afectan directamente los logros de aprendizaje.

Figura 4

Los efectos del liderazgo escolar



*: Influencia baja; **: Influencia moderada; ***: Influencia alta

Nota. De El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas [Diagrama], por Bolívar, 2010.

La forma en la que el director ejerce influencia se lleva a cabo cuando asume, como función inherente a su rol, responder de manera efectiva a las tres variables mediadoras citadas líneas arriba; lo que ha sido respaldado por las investigaciones de la Wallace Foundation (Leithwood et al. 2004). Es en este momento que se manifiesta el liderazgo pedagógico directivo, porque el director se compromete a promover la ejecución de las tres variables mediadoras de manera simultánea, poniendo atención al desarrollo de cada una de ellas, en una sinergia especial que permite su desarrollo. Todo ello tiene que ver con el desarrollo de los docentes. Al respecto, Leithwood y Beatty (2007, citado por el Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación, 2009) explican “la relación entre las dimensiones de liderazgo efectivo y las emociones de los profesores... En este sentido, para desarrollar a sus docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades” (p. 26). Es evidente que el desarrollo de las capacidades del docente está mediado por componentes emocionales propios de todo proceso de aprendizaje.

En esa misma línea conceptual, Leithwood et al. (2006, citado por Bolívar, 2010c) proponen cuatro dimensiones: “Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo) ... Desarrollar al personal... Rediseñar la organización... Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje” (pp. 17, 18), las cuales conforman un conjunto de prácticas de liderazgo que favorecen el aprendizaje (ver tabla 1).

Por otro lado, para determinar los efectos del liderazgo, es importante considerar el esquema elaborado por Day et al. (2007), en donde, armónicamente, relacionan las variables, prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje, considerando antecedentes y contexto (ver figura 5).

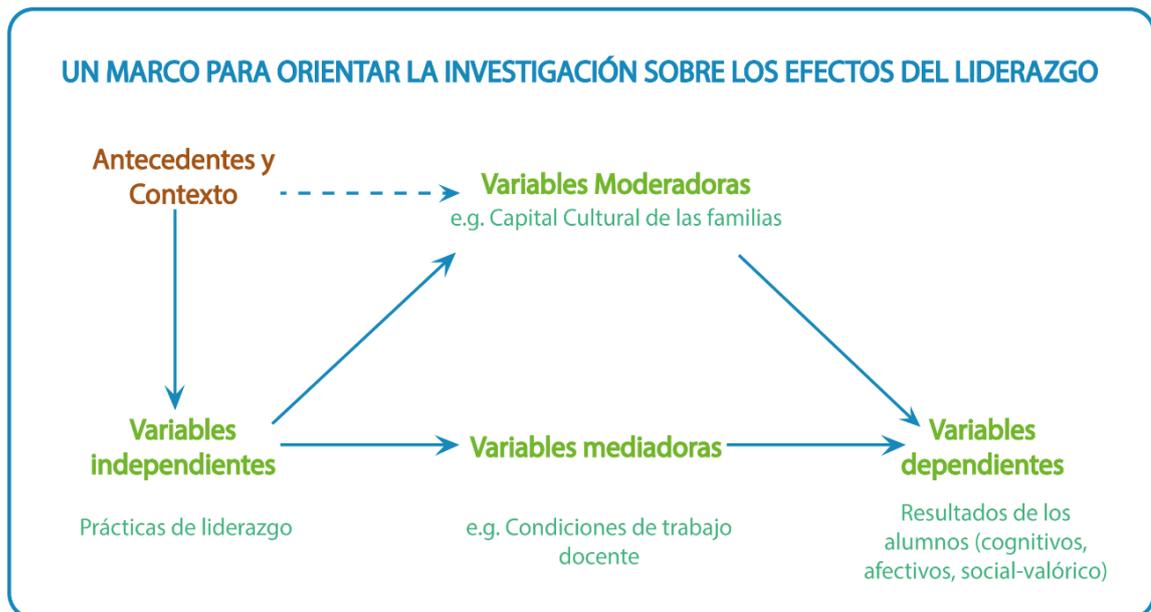
Tabla 1*Dimensiones y prácticas de liderazgo para el aprendizaje*

Dimensiones	Definiciones	Prácticas
Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).	Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.	Identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.
Desarrollar al personal.	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.
Rediseñar la organización.	Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	Creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.	Supervisar la sala de aula. Motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Nota. De Liderazgo para el aprendizaje, (pp. 17-18), por Leithwood et al., 2006, *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15-20.

Figura 5

Efecto y determinante del Liderazgo Educativo



Nota. De *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*, (p. 29), [Diagrama], por Day et al., 2007.

Las características del liderazgo pedagógico, hasta aquí expuestas, presentan al directivo como líder formal de la organización escolar, pues es responsable de generar las condiciones y las oportunidades con el fin de que exista una organización horizontal y los docentes puedan ejercer un auténtico liderazgo en sus aulas. Esto supone el rediseño de una cultura organizacional colaborativa, es decir, la institución debe tener un proyecto educativo institucional y curricular que responda y forme consistentemente a los alumnos.

d. El liderazgo pedagógico del director promueve el ejercicio del liderazgo compartido o distribuido. Siguiendo esta lógica, Bolívar (2011) afirma que “una formación orientada al desarrollo de competencias para un liderazgo centrado en el aprendizaje incluye distribuir el liderazgo entre un profesorado capacitado” (p. 253). Esto supone instaurar una comunidad profesional de aprendizaje donde docentes y agentes educativos compartan el liderazgo. Al respecto, Freire y

Miranda (2014) señalan que esto implica la preparación del equipo docente en materia de currículo y didáctica, de tal forma que estén empoderados del modelo de gestión centrado en el aprendizaje y en la preparación de la comunidad, quienes ejercen algún tipo de liderazgo.

Se genera, entonces, la necesidad de preparar a los directivos y docentes para que ejerzan el liderazgo pedagógico y logren desarrollar en sus estudiantes aprendizajes significativos. En este sentido, Díaz (2013) también señala que “el uso del potencial de cada profesor y del equipo docente está fuertemente condicionado por la capacidad del director de estimularlos a trazarse metas crecientemente ambiciosas” (p. 42).

En consecuencia, como sostiene Bolívar (2012), el liderazgo educativo es la construcción de una práctica pedagógica colaborativa donde la comunidad, con misión y metas compartidas, trabaja proyectos educativos institucionales en función de la mejora, así como la formación integral de los estudiantes. Ello exige, por tanto, cooperación e integración de todos quienes ejercen liderazgo compartido.

De acuerdo con los resultados de investigadores internacionales desde la escuela, los enfoques sobre el liderazgo educativo “han destacado el agotamiento de la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico” (Maureira et al., 2014, p. 35). Actualmente, las investigaciones se centran en perspectivas colegiadas y enfocadas en prácticas en el liderazgo compartido con diversos actores, cuya participación es valorada en las decisiones para el crecimiento y la innovación escolar (Maureira et al., 2014).

En concordancia con esta nueva mirada, resulta difícil pensar que una

sola persona asuma todas las responsabilidades y tareas que emanan de una dirección. Es indispensable, entonces, que el director comparta el liderazgo, distribuyéndolo de la mejor manera, tomando en cuenta las potencialidades de sus equipos y personal. El buen líder sabe que el liderazgo existe a lo largo de toda la organización, donde pueda ubicar experticia, visión, nuevas ideas y compromiso (Maureira et al., 2014).

Resulta importante destacar que existen muchas tendencias y énfasis de los tipos de liderazgo, producto de los estudios recogidos desde las prácticas escolares en escuelas eficaces; sin embargo, todos argumentan la necesidad de redefinir el concepto del liderazgo como característica de la escuela desde una mirada organizativa. Maureira et al. (2014) menciona a Marks y Printy, quienes defienden el liderazgo instruccional compartido, el cual es un estilo de liderazgo, cuyo enfoque enfatiza una gestión burocrática y centrada en la organización y el poder; por ello, se plantea optar por otro estilo de liderazgo más enfocado en la enseñanza y el aprendizaje, tanto de docentes como estudiantes (Murillo, 2006). Así mismo, “cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza. Sin embargo, esta visión del liderazgo era claramente insuficiente” (Murillo, 2006, p. 17). Por otro lado, Elmore (2008) subraya lo estrecho del vínculo de este tipo de liderazgo con el aprendizaje, y propone que la condición para un buen líder educativo está centrada en sus competencias para optimizar las experiencias de aprendizaje, así como los resultados a lo largo del tiempo. Surge, entonces, el liderazgo transformacional que es capaz de realizar cambios y transformaciones en la organización influyendo fuertemente en la comunidad, donde se destacan acciones como generar capacidades, formar nuevos líderes e interactuar con

todos los miembros, comprometiéndolos con las metas de la organización (Leithwood et al., 2006). No obstante, la crítica a este modelo es que existe una fuerte dependencia con una persona, el líder, lo que impide el crecimiento y aprendizaje de otros (Bolívar, 2001).

Retomando el concepto del liderazgo colectivo, expuesto por Leithwood (2009), Lewis y Murphy (2008) y Bolívar (2010a), se enfatiza un tipo de gestión que tiene como eje central el aprendizaje, que a su vez es la característica primordial de comunidades profesionales de aprendizaje. No obstante, cada estilo de liderazgo no se ejerce de manera única, es decir, suelen evidenciarse en interacción con otros considerando el ámbito donde se desenvuelven (Lewis y Murphy, 2008).

Las evidencias del estudio realizado por Leythwood (2009), sobre el liderazgo colectivo o distribuido, determinó que las escuelas con mayor liderazgo pedagógico tuvieron mejor rendimiento e influencia en comparación a las escuelas con bajo rendimiento, es decir, cuanto más se distribuye el liderazgo es mayor la influencia y los logros que se alcanzan; no obstante, los directores fueron quienes ejercieron mayor nivel de influencia. Por lo tanto, el liderazgo involucra a toda la institución educativa (Ogawa y Bossert, 1995, citados por Leythwood, 2009), lo cual lleva a pensar que, si los liderazgos están distribuidos entre muchas personas y son más horizontales, pueden ofrecer mejores respuestas para resolver la problemática que enfrentan las escuelas, especialmente las que presentan bajos rendimientos.

Maureira et al. (2014), sustenta un modelo de liderazgo distribuido a partir de investigaciones sobre los cambios organizacionales que provoca este tipo de liderazgo en las escuelas. Este modelo consta de cuatro capacidades:

“construcción de sentido, relación con los demás, construcción de visión e inventiva” (p. 140).

En referencia a la primera capacidad, Hurtado (2011, citado por Maureira et al., 2014) considera que internalizar, compartir y consensuar la visión de la escuela, es clave en la marcha de las comunidades de aprendizaje, para orientar la ruta a seguir por todos en un trabajo colaborativo, participativo y comprometido. La segunda capacidad, relacionarse con los demás, es una condición indispensable del líder efectivo a través de tres formas: la indagación, que se manifiesta en la escucha permanente sobre percepciones, observaciones, sentimientos; la persuasión, para comunicarse asertivamente; y, por último, en las conexiones que establece, procurando crear una red de vínculos con colaboradores de su entorno, para alcanzar los objetivos compartidos.

La tercera capacidad, construcción de visión, compromete su capacidad de sistematizar y crear junto a otros la visión a futuro de la organización que lidera, es decir, de lo que espera lograr. Por último, la inventiva está directamente vinculada con todo el proceso de liderazgo, especialmente para implementar estrategias creativas con fin de involucrar a todos en una misma visión (Ancona et al., 2007, citado por Maureira et al., 2014).

e. El liderazgo pedagógico directivo promueve comunidades profesionales de aprendizaje. A través de la literatura revisada, el director, como líder pedagógico, favorece el trabajo colaborativo de su equipo directivo y de los docentes creando un ambiente que permita el interaprendizaje. Es en un contexto de liderazgo distribuido o compartido que surgen las comunidades profesionales de aprendizaje. El fin es empoderar a los docentes para que

puedan, en principio, asumir su rol como líderes pedagógicos en sus aulas de clase. Esto supone una redistribución de roles y estructuras, donde los docentes y comunidad puedan seguir aprendiendo. En la medida que los docentes tengan claridad de los altos estándares y metas de aprendizaje para los estudiantes y posean mayor dominio pedagógico para que los estudiantes alcancen dichas metas, recién se podría afirmar que el director está asumiendo un liderazgo pedagógico. En este sentido, Bolívar (2012) manifiesta que para identificar un liderazgo pedagógico existen otros factores claves en las comunidades de aprendizaje, las cuales crecen y se sostienen si están lideradas por los directivos, quienes construyen una organización comprometida con los resultados de aprendizaje. Entonces, de manera conjunta, los docentes aprenden cómo deben enseñar mejor y trabajar para el mismo fin: el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2015a).

Por ello, cuando en una institución educativa existe una comunidad profesional de aprendizaje, se evidencia una cultura con sólidas normas y valores compartidos, donde el trabajo es colaborativo, existe el diálogo reflexivo e igualitario, una democracia deliberativa y todos caminan hacia la misma meta.

Desde la mirada de Murillo (2007, 2008), quien profundiza la importancia del liderazgo escolar, especialmente en Latinoamérica, se identifican factores que perfilan una buena escuela, ponderando el rol del director, quien es responsable de crear una concepción clara de comunidad que enrumbe el quehacer pedagógico hacia el cumplimiento de las metas compartidas desde un trabajo colaborativo, así como procurar la calidad del currículo y estrategias de aprendizaje, distribución de horarios, clima escolar, acompañamiento pedagógico, evaluación permanente, altas expectativas, desarrollo profesional

docente, recursos e instalaciones educativas.

Bolívar (2015a) plantea siete características claves de las comunidades profesionales de aprendizaje. La primera se relaciona con la visión y valores compartidos, centrados en los aprendizajes de los estudiantes. Quienes integran una comunidad hablan un mismo lenguaje, y ello se ve evidenciado en la práctica docente. Todo ha de girar en torno de la creación de oportunidades de aprendizaje.

Como segunda característica, Bolívar (2015a) explica que los docentes aumentan sus aprendizajes porque desarrollan e intercambian prácticas pedagógicas y conocimientos que les permiten realizar cambios y alcanzar sus metas. Este contexto de intercambio y mejora profesional abona al crecimiento y al mejor servicio educativo. A su vez, como tercera característica, señala la responsabilidad sobre los aprendizajes. Se trata, entonces, de un trabajo colectivo. Todos los docentes son responsables del aprendizaje de los alumnos. Es así como todos marchan en una misma dirección. No existe un trabajo independiente, sino interdependiente que se nutre con los aportes de cada miembro de la comunidad profesional de aprendizaje, a través de los grupos interactivos y las tertulias pedagógicas dialógicas, consideradas como actuaciones de éxito, propuestas por INCLUD-ED (2006-2011), proyecto liderado por las Universidades de Barcelona y Sevilla. Esa interdependencia profesional formada conlleva a la cuarta característica, donde los docentes abordan los problemas y necesidades educativas de manera conjunta, con el propósito de plantear soluciones más efectivas y mejorar la misma práctica e intervención docente. Como quinto atributo, se generan procesos reflexivos de indagación. No existen procedimientos sin ser abordados desde una mirada

crítica y reflexiva, a través de los diálogos igualitarios, desde una perspectiva dialógica del aprendizaje. Entonces, se puede decir que existe una práctica pedagógica más consciente y coherente, ya que se trabaja desde una mirada investigativa, de la propia enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en sujetos de investigación tanto docentes como estudiantes, como se afirma en INCLUD-ED (Valls et al., 2014).

En comunidades profesionales de aprendizaje, el trabajo es colaborativo y está sustentado en el respeto, confianza, apoyo y consenso; todo esto fortalece los valores que se cultivan en las comunidades de aprendizaje, potenciando el trabajo en equipo, como sexto atributo. Podrán presentarse discrepancias, no obstante, la forma de resolución de estas, para arribar a consensos, dependerá de las metas que se persiguen y de la madurez que se haya alcanzado como comunidad profesional de aprendizaje. Finalmente, la séptima característica es que las comunidades profesionales de aprendizaje están abiertas a generar mayor interaprendizaje, vale decir, no se van a limitar a la propia institución educativa. Su deseo por aprender y buscar mejoras los lleva a generar vínculos y crear conexiones y convenios estratégicos con las familias, las organizaciones y con la comunidad en general.

Por ello, Bolívar (2015a) afirma que, primero, se debe realizar el rediseño de la organización y la cultura institucional, que exige un trabajo colaborativo desde una visión compartida entre toda la comunidad educativa. Solo así será posible que en las instituciones educativas existan comunidades que aprenden. El buen ejercicio del liderazgo pedagógico “asegura que existan comunidades integradas de práctica profesional al servicio del aprendizaje académico y social de los estudiantes” (Bolívar et al., 2017, p. 492).

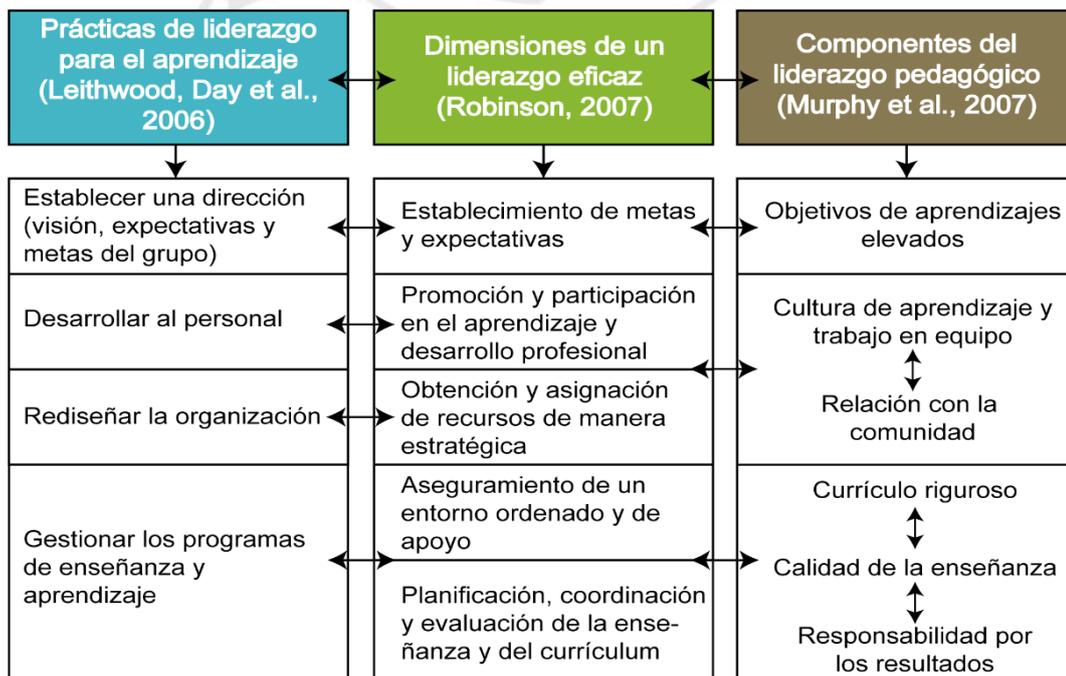
2.2.1.2.3. Componentes del liderazgo pedagógico

Los componentes del liderazgo pedagógico se presentan en el escenario de las oportunidades que tiene el equipo directivo para optimizar la enseñanza-aprendizaje, alineados con los parámetros determinados en *The Interstate School Leaders Licensure Consortium - ISLLC* (Murphy et al., 2007). Cabe indicar que la literatura desarrollada por estos autores guarda estrecha relación con lo propuesto por Leithwood (2009) y Robinson (2006), a quienes se aludirá para desarrollar de manera más profusa cada componente.

En tal sentido, en la figura 6, se muestra la congruencia entre las prácticas de liderazgo para el aprendizaje de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2006), las dimensiones de un liderazgo eficaz propuestas por Robinson (2007) y los componentes de liderazgo pedagógico planteados por Murphy et al. (2007), los mismos que ordenan la estructura del instrumento VAL-ED.

Figura 6

Relación de la propuesta componencial del liderazgo pedagógico con las prácticas de liderazgo según autores



Nota. Tomado y adaptado de Bolívar (2015b) y Murphy et al. (2007).

Por tanto, estos componentes son los siguientes:

a. Objetivos de aprendizaje elevados: Consiste en garantizar la existencia de metas individuales, de grupo y educativas para un exhaustivo aprendizaje del estudiante. Consiste en dar sentido a la misión de la escuela (Bamburg y Andrews, 1990; Hallinger y Heck, 2002; citados por Murphy et al., 2007). Tradicionalmente, este componente del liderazgo radicó, esencialmente, en el rol del directivo en asegurar que la escuela tenga metas claras para aprendizajes de calidad. En ese sentido, es importante que los líderes educativos identifiquen nuevas oportunidades, portadoras de valor, porque esto inspira a los docentes y a toda la comunidad a generar mayor compromiso para el logro de estos objetivos, que redundarán en el crecimiento profesional permanente y de la institución educativa. Para esto, el líder debe ser un gran comunicador, capaz de identificar problemas, plantear soluciones y tomar las mejores decisiones. En esta línea, Robinson et al. (2014) señala lo siguiente:

El establecimiento de metas y expectativas incluye la creación, la comunicación, y el monitoreo de las metas de aprendizaje efectivo, las normas y las expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas. (p. 28)

Los docentes se sienten motivados e inspirados cuando perciben que las metas que busca su escuela son trascendentes, convincentes, desafiantes y posibles de alcanzar. En tal sentido, Bolívar (2020) señala que “cuando los docentes comparten un sentido de alta eficacia muestran un mayor esfuerzo y persistencia, una voluntad de probar nuevos enfoques de enseñanza, establecer metas más desafiantes y atender más de cerca las necesidades de los estudiantes” (p. 17). Por ello, el director o los directivos deben aportar para que los docentes se identifiquen con las altas metas compartidas; así mismo, deben alentar permanentemente su cumplimiento. Esto contribuye mucho en el fortale-

cimiento de la identidad institucional.

b. Currículum riguroso: El currículo riguroso se refiere al contenido de la instrucción. Define un plan de estudios riguroso como contenido académico ambicioso alcanzado a todos los estudiantes en materias académicas básicas (Murphy et al., 2007). Contempla el conjunto de contenidos con exigencia académica en las diversas áreas curriculares, conducentes a generar altas expectativas de rendimiento para el logro de competencias según estándares de aprendizaje.

Como se sabe, el currículo organiza el conocimiento; es un concepto dinámico porque interactúa con el entorno a partir de las condiciones para su realización, adoptando una particular forma de acercarse a la cultura. Así mismo, el plan curricular constituye un constructo ordenado, donde se establece el vínculo entre sus principios y su realización, ponderando su valor en la práctica. Por lo tanto, es una práctica que establece un diálogo con la realidad: agentes sociales, elementos técnicos, estudiantes y profesores que lo modelan (Gimeno Sacristán, 2007). Por ello, el director, como líder pedagógico, debe plantear acciones claras que lleven a todo el equipo a la consecución de altas metas de aprendizaje y ser capaz de fortalecer esta visión de tal forma que también influya en las acciones del docente. En tal sentido, se requiere monitorear el rendimiento de la práctica pedagógica para que se tenga la seguridad de que se está caminando hacia las metas previstas y que se está abordando eficientemente el currículo. Para Bolívar (2010a), esta rigurosidad involucra, necesariamente, una capacitación específica para atender con profundidad las prácticas pedagógicas que mejoran el aprendizaje. En esa línea, la dirección ejerce su liderazgo pedagógico, en tanto posibilita el desarrollo de las personas estableciendo y

dirigiendo el perfil del educando. Así mismo, provee una clara guía para recrear y diseñar competencias, propósitos, metodología, evaluación, y orienta el rol del docente y estudiante. Por ello, Robinson (2019) afirma que “los progresos curriculares, las evaluaciones alineadas con el currículo y los enfoques docentes consistentes mejoran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (p. 128).

c. **Calidad de la enseñanza:** Son prácticas pedagógicas efectivas que revelan estándares de alto rendimiento, ya que el currículum en sí mismo resulta insuficiente. Esta organización de programas de enseñanza y aprendizaje consideran, además, ofrecer recursos necesarios orientados a acompañar procesos de aprendizaje (Leithwood, 2009). Esto supone asegurar el éxito de los estudiantes. Por ello, el director debe desarrollar capacidades para que pueda generar el conflicto cognitivo en su equipo de docentes, de tal forma que ellos asuman su labor reflexiva, crítica y creativamente; sean capaces para evaluar la proyección pedagógica de su práctica y reformular sus planteamientos. Por ello, Bolívar (2020) sostiene que “el principal activo para transformar la enseñanza es el ‘capital profesional’ de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela” (p. 23).

Así mismo, el director debe crear espacios para dialogar de modo profundo sobre la enseñanza y el aprendizaje, brindando materiales de apoyo, contando con capacitaciones y ofreciendo aportes significativos para el desarrollo de la institución educativa; dado que, como afirma Hattie (2017), el liderazgo pedagógico “está más centrado en la calidad y el impacto de la enseñanza en la escuela, y en construir un clima de confianza y seguridad en el que los profesores puedan buscar y discutir esta evidencia del impacto” (p. 201).

En esa misma línea conceptual, la UNESCO (2018) declara que los directores deben “convertirse en líderes pedagógicos capaces de promover el desarrollo profesional de sus profesores, y de transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, en las que se recompensa a los profesores por buscar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (p. 13). Por eso, Robinson (2019) afirma que las escuelas de alto rendimiento aseguran la calidad de la enseñanza dado que los “líderes observan la enseñanza en aula y brindan retroalimentación para mejorar la enseñanza... hacen mayor hincapié en que sus profesores monitoreen los resultados de los estudiantes y que ajusten su enseñanza en base a los resultados de las evaluaciones” (pp. 127, 128).

En tal sentido, Bolívar (2009) sostiene que el liderazgo pedagógico se enfoca en transformar la enseñanza tradicional y crear ambientes novedosos para el aprendizaje, es decir, debe involucrarse en ese conjunto de actividades que mejoran el quehacer pedagógico. Por lo tanto, el liderazgo pedagógico cumple un rol transformador, porque no se supedita a los recursos inmediatos; siempre ha de trabajar en la mejora continua de las experiencias de aprendizaje. Por eso, el director, desde el ejercicio del liderazgo pedagógico, debe crear el ambiente, las motivaciones y las condiciones que favorezcan el buen desempeño docente en su aula. Por tanto, “la función del equipo directivo se convierte en un *catalítico* en la promoción y gestión de una buena enseñanza... no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo” (Bolívar, 2009, p. 2).

Siendo el aprendizaje de los estudiantes el componente central, tienen que evaluarse y reestructurarse las bases y mecanismos que permiten la mejora de la enseñanza en las clases, brindando la ayuda adecuada y pertinente a los

docentes en el aula. Esos son cambios de primer orden que prioriza la educación de calidad. Para cambios de segundo orden, el equipo directivo debe introducir nuevas estructuras y roles que transformen las prácticas pedagógicas y las formas de hacer las cosas; esto es posible si trabajan en el compromiso e involucramiento de los docentes, así como en su crecimiento profesional, generando nuevos contextos de trabajo y de interrelaciones profesionales (Bolívar, 2009). Por ello, Leithwood (2009) afirma que:

Los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le asegura al equipo educativo que los problemas que surgirán en el contexto del cambio de sus prácticas serán tomados en cuenta y que se les brindará apoyo. (p. 27)

Cuando el director brinda atención personal, se “incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento” (McColl-Kennedy y Anderson, 2002, p. 28; citados por Leithwood, 2009). Estas cualidades de liderazgo reflejan la calidad humana que ha de tener un buen líder porque hacen referencia a la importancia y valor de cada persona que conforma el equipo educativo, haciendo reconocimiento a su emocionalidad y labor trascendente.

Dentro de las categorías que agrupan prácticas claves de liderazgo pedagógico propuestas por Leithwood et al. (2006), una de ellas también es gestionar la instrucción, que apunta a la organización de la enseñanza desde la supervisión, como también, y aún más importante, desde un trabajo colegiado del equipo directivo y los docentes, conducente a crear nuevas formas de enseñar. Estas prácticas implican contar con personal calificado; brindar condiciones que apoyen el trabajo docente a través del acompañamiento,

evaluación y monitoreo de su práctica pedagógica, procurando la no dispersión de su atención en otras actividades.

d. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo: Este componente genera un entorno favorable para el trabajo colaborativo, considerando la formación integral de los estudiantes como fundamento esencial de gestión. El líder pedagógico debe plantear acciones claras que lleven a todo el equipo a la consecución de sus metas institucionales. Esto ayuda a que los docentes visualicen el desafío con expectativa porque lo considerarán como alcanzable.

En suma, los líderes influyen sobre la cultura organizacional impulsando los cambios desde la escuela, comprometiendo a la comunidad educativa para alcanzar metas institucionales mediante nuevas prácticas educativas. Por ello, “el rediseño organizativo de la escuela requiere que el director cree y mantenga un contexto adecuado para maximizar los esfuerzos de mejora, al tiempo que introduzca nuevos valores, creencias, modos de pensar y hacer en la cultura escolar” (Bolívar, 2010a, p. 83). De esta manera, se reconoce y afianza el equipo de trabajo educativo. Así mismo, Bolívar (2017) afirma que es imposible “el ejercicio de un liderazgo pedagógico en un contexto organizativo de cultura individualista, donde tomar la escuela como un proyecto de trabajo conjunto y una responsabilidad compartida es más un asunto de documentos institucionales que una realidad cotidiana” (p. 11).

Con respecto a este componente, es importante señalar que Bolívar (2020), en un documento elaborado para el SINEACE, afirma que la comunidad profesional de aprendizaje con un liderazgo distribuido debe formar parte de la cultura institucional, evidenciando “la capacidad organizativa de una escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 16).

e. Relación con la comunidad: Considerando la atención de los aprendizajes académicos y sociales, este componente se define como la conexión con las familias y otras organizaciones. En consecuencia, el líder debe elaborar planes y programas de manera conjunta, que impulsen acciones coherentes con las metas educativas institucionales. De esta manera, se pueden cubrir las necesidades de la comunidad, que están relacionadas con el cumplimiento de determinadas metas educativas. En esta línea, Bravo (2017) sostiene que la comunidad educativa valora las competencias socioemocionales del director reconociéndolo como líder pedagógico en la motivación del desempeño docente. En este sentido, el director, como líder pedagógico, debe poner de manifiesto competencias pedagógicas y de inteligencia emocional que motiven a todos, desarrollando su potencial cognitivo y emocional, para el ejercicio de sus funciones en la escuela. En este sentido, escucha y considera sus opiniones, necesidades y aportes. Así mismo, el líder directivo crea relaciones con empresas y otras instituciones para fortalecer los procesos pedagógicos.

Desde este análisis, Bolívar (2006) afirma que al líder pedagógico le corresponde articular nuevos espacios sociales, que se constituyan en campos de decisión dinámicos y que generen una nueva práctica de la profesionalidad docente. Esto surge a través del trabajo en equipo de la misma comunidad. Así mismo, únicamente reconstruyendo la comunidad, se justifica una educación para la ciudadanía. Por ello, es necesario articular las acciones educativas con otras actividades institucionales externas, particularmente, con la familia. Eso también conlleva a comprometer a las familias en las responsabilidades que les corresponde en vínculo con la escuela. Esto incluye articular la acción educativa

de la escuela con otros ámbitos sociales. Según los estudios de Bolívar (2015a), se ha evidenciado que cuando las instituciones educativas trabajan con las familias de manera conjunta se asegura el éxito de los estudiantes; a su vez, se promueve reconocimientos mutuos. Por esta razón, la colaboración en el trinomio escuela-familia-comunidad se constituye en un factor clave para el progreso educativo. Sin embargo, el nivel de interacción va a depender de las prácticas que se forjen en el quehacer institucional. En esa línea, Robinson (2019) agrega que esos “lazos se construyen estableciendo vínculos entre los programas de enseñanza y los recursos y las prácticas comunitarias relevantes y mediante el involucramiento de los padres en la educación” (p. 6). Ello también se va a ver condicionado por la situación sociocultural, las políticas y las mismas prácticas. De la misma manera, también es importante señalar que, si no existen redes de participación, según afirman los teóricos de capital social, las probabilidades de la acción colectiva son reducidas (Bolívar, 2006).

En la actualidad, la escuela no puede asumir sola la responsabilidad de la educación. Al respecto, Bolívar (2020) señala lo siguiente:

Cada vez más se precisa la conjunción de otros agentes e instancias y, en primer lugar, de las familias. Estas son coeducadoras con la escuela, por lo que se requiere su participación activa. Un amplio cuerpo de literatura documenta la necesidad de que los líderes se preocupen de establecer mayor corresponsabilización colectiva con unas relaciones más fluidas con el entorno, la comunidad y, especialmente, con las familias. (p. 23)

En tal sentido, queda fortalecer a la escuela para que afronte el desafío de dar respuesta efectiva los requerimientos de su comunidad educativa. Así mismo, Fullán (2021) destaca la investigación de Andy Hargreaves y Michael O'Connor, realizada en el año 2018 sobre “Profesionalismo colaborativo”, donde se subrayan tres factores “colaboración arraigada en la cultura y la vida de la

escuela; los educadores se apoyan mutuamente mientras afrontan un trabajo desafiante; y trabajo colaborativo que incluya la cultura de los estudiantes y la comunidad” (p. 23).

f. Responsabilidad por los resultados: Es uno de los principales compromisos del liderazgo del director, quien debe dar cuenta de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esto implica una responsabilidad compartida con los profesores, que aún deben superar el trabajo rutinario y basado exclusivamente en el ejercicio de las funciones administrativas, al margen de los procesos que se generan en las interacciones. Al respecto, Leithwood (2009) señala que “la motivación de los profesores y su entorno laboral parecen ser mucho más susceptibles a la influencia del liderazgo y, por ende, tienen efectos significativos sobre los logros escolares” (p. 88).

Esta responsabilidad por los resultados es, a su vez, de naturaleza individual y colectiva entre el profesorado y los estudiantes, en donde el líder pedagógico debe tener claridad de visión o propósito, haciendo que todo su equipo directivo y docente comprenda y comparta responsabilidades orientadas hacia las metas de aprendizaje. La evaluación de estos resultados permite el rediseño de las condiciones de la estructura organizacional distribuyendo horarios adecuadamente, atendiendo la gestión administrativa en el quehacer cotidiano, así como empleando recursos tecnológicos y de soporte, que pueden obstaculizar o constituirse en fortalezas para los resultados de las metas de aprendizaje. “Las nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo espacios y tiempos flexibles, con una versatilidad mayor, en una profunda reestructuración de las estructuras organizativas tradicionales” (Bolívar, 2020, p. 19).

Algunas ideas claves frente al desarrollo de la propuesta teórica de Murphy et. al. (2007), en donde se establece la relación entre las prácticas y las dimensiones de liderazgo, precisan que la planificación es el motor del desarrollo de la escuela. Después de ella, los líderes pedagógicos deben implementar y poner en acción las prácticas educativas necesarias para lograr altos estándares en el desempeño de los estudiantes. Finalmente, los líderes pedagógicos deben promover la comunicación y seguimiento para orientar las decisiones y acciones en el marco de la mejora continua. Por ello, se debe capacitar a los docentes para que tengan claridad en cómo analizar y usar los resultados de las evaluaciones para implementar mejoras en el currículo.

En esta misma línea, Bolívar (2009) señala que los líderes pedagógicos deben asumir responsabilidades en cuatro áreas claves:

Cuatro ámbitos principales importan: apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente; fijar metas, evaluación y rendimiento de cuentas; buena gestión de recursos humanos; y colaboración con otras escuelas. Si cuentan con autonomía para ejercer adecuadamente estas funciones, los líderes escolares pueden influir en el desempeño de los estudiantes y en los resultados de la escuela. (p. 4)

Por tanto, la mejora de los resultados de aprendizaje es la esencia de la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente. En ello se traduce la responsabilidad por los resultados en la que intervienen todos los actores educativos. Por eso, el trabajo articulado entre los directores y los docentes es un aspecto fundamental que refleja la fuerte relación entre ambos actores educativos a favor de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, destacando “la comunicación constante, la supervisión de las clases y la enseñanza, la preparación conjunta de la programación curricular y el esfuerzo para construir una visión común” (Freire y Miranda, 2014, p. 50). En tal sentido, Bolívar (2020) afirma que las instituciones educativas son responsables por los

resultados; para ello, deben ser capaces de “definir y aplicar proyectos educativos diferenciados orientados al éxito escolar de todo su alumnado... dar cuentas sobre el grado en que han contribuido a mejorar la situación de partida... De este modo se imbrican las autoevaluaciones y las evaluaciones externas” (p. 6).

2.2.1.2.4. Evaluación del Liderazgo Pedagógico del director

La comunidad educativa internacional asume con responsabilidad la enorme influencia del liderazgo pedagógico directivo en las organizaciones escolares y su impacto en procesos de enseñanza, aprendizaje y crecimiento institucional. En líneas generales, el liderazgo pedagógico es el proceso de influencia hacia otros, para lograr metas comunes de gestión institucional. Por ello, primeramente, “el liderazgo es un proceso, no un rasgo personal o características de un individuo” (Murphy et al., 2011, p. 11, citado por Bolívar et al., 2017); en segundo lugar, este tipo de liderazgo supone influencia e implica interrelaciones entre miembros de la comunidad; en tercer lugar, significa construir estrategias que permitan alcanzar las metas institucionales. De igual forma, Fullan (2014) sostiene que el equipo directivo puede potenciar su rol en la mejora de la organización como “líder del aprendizaje”, en donde todos cuenten con las condiciones para aprender de manera permanente y trabajar colaborativamente por la mejora. Esto permite ver el ejercicio de la dirección como un proceso participativo, democrático y distribuido en la escuela, y no como una cualidad única de los líderes. No obstante, es el director con su equipo directivo quienes tienen a cargo el diseño de la organización en la escuela, es decir, ellos son los responsables de distribuir el liderazgo en la trama interna de la organización; por ello, el liderazgo pedagógico del director ejerce gran influen-

cia en la calidad educativa.

En esta línea, Morales y Morales (2020) reafirman estos conceptos, desde una perspectiva colectiva, resaltando el rol que desempeñan las comunidades de aprendizaje en la generación de conocimientos y el mejoramiento de las prácticas educativas de docentes y directivos, partiendo de objetivos y propósitos comunes, desde la perspectiva del interaprendizaje. En este sentido, Bolívar (2015b) es muy enfático cuando expresa: “la evaluación del liderazgo pedagógico se debe inscribir en el marco complejo de la evaluación de la escuela y de los efectos del liderazgo” (p. 15).

En los últimos tiempos, las políticas educativas dieron un giro desde una gestión controladora y dependiente de la administración a propiciar la intervención en las decisiones de la escuela (Bolívar, 2017). Sin embargo, si la escuela no está cohesionada desde un liderazgo distribuido entre docentes y promovido por el equipo directivo, la organización por sí misma no funciona (Harris, 2014).

La gestión del cambio, desde el interior de la escuela, asume su capacidad para renovarse permanentemente. Esta renovación tiene como meta principal potenciar las capacidades de aprendizaje a partir de la reflexión colegiada sobre las concepciones que conducen el quehacer educativo (Slegers y Leithwood, 2010, citados por Bolívar, 2015a). Esto significa que las propuestas de reformas no tienen la efectividad mientras no se propicie la capacidad de aprender a nivel de equipo profesional y como institución educativa.

En este contexto, Fullan y Qinn (2015, citados por Bolívar, 2015a) proponen cuatro componentes de acción: a) determinar metas claras; b) promover culturas de colaboración; c) profundizar las líneas de aprendizaje y

d) asegurar la responsabilidad.

Según Bolívar (2015b), la evaluación de directores y docentes debe trabajarse conjuntamente, iluminadas por la evaluación de la institución educativa, teniendo en cuenta los componentes involucrados y la manera cómo se interrelacionan, respondiendo al objetivo general, que prioriza la mejora continua para optimizar la enseñanza y el aprendizaje; desde ese modo, se fortalece organizativamente la estructura institucional para generar sinergias entre los componentes, dimensiones y prácticas, desde un enfoque holístico (ver figura 7).

Figura 7

La evaluación de directores en el marco del sistema escolar



Nota. De "Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos" [Diagrama], por A. Bolívar, 2015, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), p. 25.

Desde esa perspectiva, la OCDE (2017) también explora los resultados de las pruebas internacionales para mejorar la calidad, equidad y eficiencia. Por ello, la evaluación del liderazgo pedagógico del director ha de poner especial énfasis en analizar los efectos del liderazgo que iluminan y fortalecen las variables mediadoras, desde su compromiso como líder pedagógico, para la ejecución de estas, siendo uno de sus roles más importantes a desempeñar porque, de esa manera, apoya, fortalece y da sostenibilidad al rediseño de las prácticas pedagógicas.

En este escenario, informes internacionales, así como políticas y prácticas educativas contextualizadas de escuelas eficaces, reconocen que la evaluación del liderazgo pedagógico es fundamental para la mejora educativa (Day et al., 2011, citado por Bolívar, 2017). Por eso, es imperiosa la necesidad de tener instrumentos de evaluación confiables y válidos para constatar su nivel de eficacia; entonces, se podrán calificar de eficaces o insuficientes, y realizar los ajustes convenientes que exigen planes de mejora.

Ante lo expuesto, es necesario desarrollar la autonomía y autorregulación institucional, alineadas a la mejora continua de la organización general, resaltando la labor del liderazgo pedagógico, desempeño docente y aprendizaje.

Actualmente, la evaluación del directivo se plantea desde dos perspectivas: autoevaluación institucional y evaluación desde la percepción de los docentes y otros actores educativos.

A. Autoevaluación institucional

El MINEDU se refiere a la autoevaluación institucional como un proceso que permite reconocer las fortalezas y aspectos a mejorar en todos los ámbitos de la organización educativa. En tal sentido, el SINEACE, a la luz de las actuales

corrientes pedagógicas, define a la autoevaluación como:

un proceso constructivo, organizado y conducido por la propia institución; es dinámico y contextualizado, a través del cual la institución reflexiona sobre sus fines, procesos, estrategias, prácticas y resultados, que le ayude a tomar decisiones, gestionar los cambios necesarios y mejorar en base a evidencias. (SINEACE, 2020, p.12)

La autoevaluación es una práctica permanente que genera oportunidades de diálogo y reflexión colectiva en un trabajo colaborativo donde participa todo el equipo educativo. La información que se recoge a partir de un proceso de autoevaluación institucional potencia la dinámica del cambio y la toma de decisiones; así mismo, la autoevaluación permite instaurar la mejora continua en el quehacer cotidiano y en la cultura de la escuela (Murillo y Krichesky, 2012, citados en SINEACE, 2020).

Es importante señalar que la evaluación interna o autoevaluación no solo se enfoca en los resultados del estudiante, sino que considera el desempeño de todo el equipo educativo, así como sus recursos y prácticas institucionales de manera integral. Además, enfatiza el liderazgo con un fuerte sesgo en lo cualitativo y participativo, partiendo de las comunidades profesionales de aprendizaje (Hopkins, 2017). Esta es razón para evaluar las cuatro dimensiones del sistema escolar, identificadas por el MINEDU: gestión estratégica, pedagógica, comunitaria y administrativa. Por ello, es preciso evaluar procesos y resultados, la ejecución y monitoreo de prácticas pedagógicas, el proceso de planificación escolar y la cultura organizacional, entre otros aspectos.

Para Bolívar (2014), la autoevaluación institucional se sostiene a partir de “un modelo de formación e innovación centrado en la escuela... y exige ir rediseñando la escuela... como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución” (p. 14). Esto también implica que

los docentes asuman su labor de manera crítica y reflexiva, y desde un trabajo colegiado en sus propios ambientes educativos.

En la medida que la institución educativa reconozca la dinámica autoevaluativa, esta se irá transformando en una práctica institucional que impulsará progresivamente el crecimiento de la escuela, así como la formación profesional del personal. Según SINEACE (2020), entre los beneficios de la autoevaluación, se consideran los siguientes:

Fortalece la autonomía y autorregulación institucional... Promueve la creación de comunidades profesionales de aprendizaje... Contribuye en el logro de los objetivos y metas institucionales... Sienta las bases para la implementación de los planes de mejora... Favorece el desarrollo Progresivo de una cultura de la evaluación... Fortalece la identidad institucional. (pp.14-16)

Con respecto a los estándares propuestos para la autoevaluación, estos son valoraciones que tienen impacto en los procesos o prácticas educativas. Al respecto, Ravela (2020) reconoce la importancia de contar, en todo proceso de evaluación, con los criterios de valoración o referentes.

En la propuesta del SINEACE, el liderazgo pedagógico del director es evaluado a través del cumplimiento del tercer estándar: “el equipo directivo ejerce liderazgo pedagógico colaborativo, manteniendo una visión común centrada en la mejora continua, el desarrollo integral y los aprendizajes de los niños y adolescentes” (SINEACE, 2016, p. 21). Para ello, se generan instrumentos de evaluación tomando en cuenta los criterios de calidad que demanda el modelo de acreditación del SINEACE. De la misma manera, el buen liderazgo pedagógico se evidencia en las prácticas eficaces de la escuela y en los resultados del proceso de autoevaluación institucional.

B. Evaluación del liderazgo pedagógico del director desde la percepción docente

Las investigaciones han demostrado la importante influencia que transita desde la dirección hacia el desempeño docente; por ello, es pertinente evaluar el liderazgo directivo a partir de las percepciones de los mismos docentes. Para cumplir este propósito, se debe emplear un instrumento que priorice la evaluación del liderazgo desde los aspectos críticos de la enseñanza y aprendizaje, así también desde el aspecto organizacional que rige en la institución.

Así mismo, Bolívar, Volante et al. y Wallace Foundation consideran “que el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* es uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación” (Bolívar, 2015b, 29), enfocándose en ejercicios de liderazgo centrados en el aprendizaje. VAL-ED es también “uno de los pocos que tiene en cuenta, y deliberadamente refuerza, la competencia del director para compartir la autoridad y la responsabilidad para conducir la mejora de los aprendizajes en su escuela” (Wallace Foundation, 2009, pp. 8-9). Este instrumento ha sido creado en las Universidades de Vanderbilt y Pensilvania, y financiado por la Wallace Foundation. Por otro lado, un equipo de investigadores de la Universidad de Granada, liderado por Antonio Bolívar, realizó la traducción y adaptación a la realidad española, siendo el propio Bolívar quien proporcionó el instrumento vía correo electrónico para que pueda ser aplicado en este estudio. El propósito del cuestionario es evaluar el nivel de eficacia de las prácticas de liderazgo pedagógico del directivo, considerado como la influencia e impacto directo sobre el desempeño docente y, de manera indirecta, en los resultados de aprendizaje. (Porter et al., 2008, citado por Bolívar, 2015b). Por ello, es importante reconocer que de los cuatro importantes instrumentos que existen para evaluar a los directores, los cuales han sido

creados en Estados Unidos y cuentan con sus respectivos estándares, luego de haber pasado un proceso de revisión (Smith y Smith, 2015, citados por Bolívar, 2015b), se eligió el de Vanderbilt VAL-ED para estudiar la variable liderazgo pedagógico del director.

Además, se debe considerar que existe un consenso en las investigaciones sobre el liderazgo pedagógico, por el cual, “los principales instrumentos de evaluación de la dirección escolar se deben revisar desde un ejercicio del liderazgo pedagógico que tiene su impacto en la mejora de los aprendizajes” (Bolívar, 2015b, p. 28). Desde esta perspectiva, las evaluaciones deben estar dirigidas a “tres dimensiones: prácticas de liderazgo, desarrollo profesional y mejora de aprendizajes del alumnado” (Bolívar, 2015b, p. 28). Tomando en cuenta este enfoque, es aconsejable revisar los estándares de evaluación de directores, de modo que se pueda comprender la importancia de los resultados de los docentes, en coherencia con sus percepciones respecto al liderazgo del director o directivos; y de la misma manera, se debe determinar una evaluación del liderazgo pedagógico del director que mida su eficacia teniendo como base los resultados de los estudiantes con un eficiente quehacer pedagógico docente dándole un peso del 70%; así mismo, considerar la prácticas de liderazgo para alcanzar dichos resultados con un peso del 30% (New Leaders for New Schools, 2010).

En concordancia con las ideas expuestas por Bolívar y otros investigadores, basadas en prácticas de liderazgo pedagógico, se puede decir, de modo general, que los directores que son buenos líderes “mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, de manera indirecta, los resultados de los alumnos, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal,

el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado” (Bolívar, 2015b, p. 23).

VAL-ED ha sido sometido al análisis psicométrico, hallándose confiabilidad, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, así como validez, tomando en cuenta los análisis de correlación de cada uno de los componentes con el puntaje total de test, que forma parte de unos de los indicadores de validez. Estos hallazgos permitieron señalar que VAL-ED tiene la prueba empírica de validez y fiabilidad.

Para tener una mejor comprensión del cuestionario VAL-ED, este se organiza en dos tipos de dimensiones, que se consideran claves en las prácticas de liderazgo: componentes básicos y procesos clave. Los componentes básicos son seis: “objetivos de aprendizaje elevados, currículum riguroso, calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, relación con la comunidad y responsabilidad por los resultados” (Bolívar, 2015b, p. 31). Así mismo, también son seis los procesos clave: “planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento” (Bolívar, 2015b, p. 31). Los componentes y procesos claves dialogan y se interrelacionan de manera consistente para evaluar el liderazgo pedagógico del director o equipo directivo. Estos procesos evaluativos conducen hacia el desarrollo integral estudiantil. Por otro lado, VAL-ED está conformado por 72 ítems. Para dar respuesta a cada ítem, primero, cada docente debe señalar las “fuentes de evidencia” que fundamentan su evaluación, marcando su “valoración del grado de eficacia” a partir de una escala de Likert.

VAL-ED es un instrumento diseñado para brindar una evaluación de 360 grados, porque considera las percepciones de los diferentes agentes educativos; sin embargo, únicamente se tomó en cuenta la percepción de los docentes,

debido al nivel de estudio correlacional de la presente investigación que exige una sola unidad de análisis.

Por último, Bolívar (2015b) señala que VAL-ED, entre sus limitaciones, solo mide las percepciones sobre el liderazgo pedagógico del director, desde docentes, estudiantes u otros agentes de la institución; por ello, Antonio Bolívar sugiere que esta evaluación debe “ponerse en relación con los resultados e impactos que tenga sobre la mejora de la práctica docente del profesorado y el incremento de los aprendizajes del alumnado” (Bolívar, 2015b, p. 31). En tal sentido, es pertinente complementar los hallazgos con otras variables que favorezcan una lectura más completa, tal es el caso de los resultados de la ECE. Por eso, dichos resultados son considerados referentes valiosos en la presente investigación porque aportan una visión objetiva, que ha de ser estudiada con mayor profundidad en futuras investigaciones.

2.2.1.2.5. Marco de Buen Desempeño del Directivo - MBDDir

El MBDDir, documento normativo y orientador del Sistema de Dirección Escolar, constituye el parámetro de actuación del director (MINEDU, 2014). Es una estrategia fundamental para la ejecución de una política integral para la formación de los directores; así mismo, define las competencias que orientan su formación y ejecución de prácticas educativas eficaces.

En este sentido, la política del MINEDU enfatiza “el fortalecimiento de las instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados” (MINEDU, 2014, p. 9). Por ello, propone el documento MBDDir, a la luz de la reforma de la escuela y de las políticas del sector. Así mismo, el MINEDU (2012b), a través del Plan Estratégico Sectorial Multianual PESEM, plantea a las instituciones educativas asumir el

compromiso para organizar y rediseñar las prácticas pedagógicas, involucrando a toda la institución. También se toman en cuenta otros documentos y programas específicos de la EBR para cada uno de los niveles educativos.

2.2.1.2.5.1. Propósitos

Lo expuesto líneas arriba demanda de la comunidad docente y del directivo un cambio en la manera de orientar los procesos pedagógicos; y se deduce la necesidad de las escuelas de contar con directivos debidamente preparados y organizados (MINEDU, 2014), para lo cual se propone la evaluación de acceso al cargo del directivo, a partir de requisitos y condiciones idóneas, la formulación de programas nacionales de capacitación de directivos y el plan de asignaciones e incentivos, para dar sostenibilidad a la calidad educativa.

En tal sentido, los propósitos del MBDDir son los siguientes:

1. Establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, que revalore la importancia del rol directivo en la escuela. 2. Identificar las prácticas de un directivo eficaz, orientando el desarrollo profesional de los directivos. 3. Guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos. (MINEDU, 2014, p. 30)

Así mismo, el MINEDU (2014), a través del MBDDir, también señala tres elementos como ejes centrales que favorecen los óptimos resultados educativos:

a. Gestión pedagógica e institucional: incluye crecimiento profesional docente, cultura colaborativa y adecuado uso del talento humano y recursos materiales.

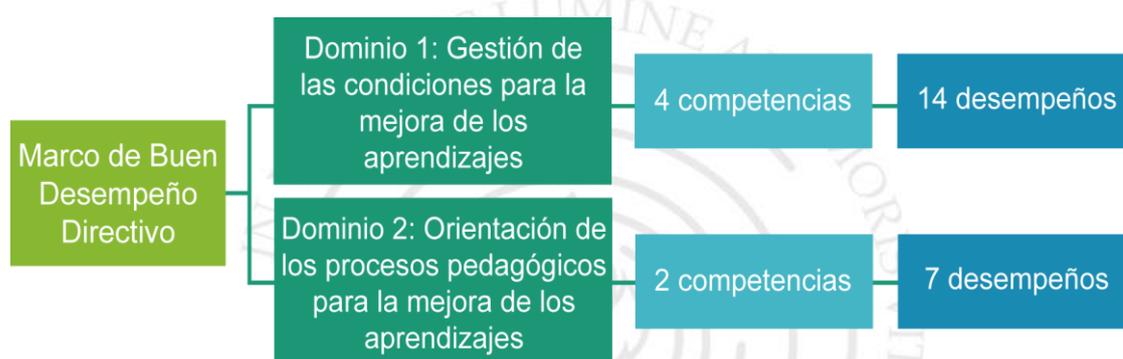
b. Expectativas y visión: referidos a los altos estándares de las capacidades y aprendizajes de los estudiantes y docentes.

c. Planificación exigente del proceso pedagógico: considera la participación individual y colectiva de los docentes y equipo educativo.

La estructura del MBDDir “define los dominios, competencias y desempeños con sus correspondientes descriptores, los cuales caracterizan una dirección escolar eficaz que refuerza el liderazgo de los directivos de las instituciones de educación básica del país” (MINEDU, 2014, p. 30). Por eso, el MBDDir está conformado por dominios, competencias y desempeños (ver figura 8), donde se pondera el liderazgo pedagógico del director.

Figura 8

Estructura del Marco de Buen Desempeño Directivo



Nota. De *Marco de Buen Desempeño Directivo* [Diagrama], por MINEDU, 2014.

2.2.1.2.5.2. Dominios

Los dominios conforman un área específica del quehacer directivo. Así mismo, estos están conformados por un conjunto de 6 competencias, las mismas que están interconectadas y se relacionan con los desempeños fundamentales y contribuyen en el proceso de cambio de la institución educativa. En cada dominio, está implicada la ética de la enseñanza, que tiene como fundamento ofrecer una educación de calidad.

El primer dominio tiene como fin gestionar las condiciones que mejoren la calidad de las prácticas pedagógicas y resultados de aprendizaje. El segundo dominio potencia el crecimiento profesional docente e implementa el acompañamiento sistemático de la enseñanza.

Cabe destacar que el MBDDir concibe por competencia “un saber hacer en contexto, que implica compromisos, disposición a realizar las tareas o cumplir responsabilidades con calidad, raciocinio, manejo de determinados fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones” (MINEDU, 2014, p. 33). Así mismo, el “desempeño es la acción observable que realizan los directivos y que evidencia el manejo de la competencia” (MINEDU, 2014, p. 33). Es importante señalar que la definición de competencia implica un sentido ético, así como la responsabilidad moral y el compromiso de la enseñanza. Todo ello forma parte del proceso de la transformación educativa que involucra el cambio en la escuela.

2.2.2. Desempeño docente

Los docentes cumplen un rol estratégico en el éxito escolar, en tanto que son capaces enseñar de manera efectiva y dar evidencia de los logros de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, su papel protagónico en el sistema educativo ha sido muy investigado y ha significado la implementación de políticas educativas para fortalecer la calidad, pertinencia y eficacia de su desempeño (Robalino, 2005).

Las bases teóricas del desempeño docente se relacionan con las buenas prácticas de liderazgo pedagógico, fundamentalmente, con las propuestas de Robinson (2006) y Leithwood (2009) que ubican a la gestión pedagógica como el campo de acción de mayor impacto en los resultados de aprendizajes. Diversas políticas educativas validan lo mencionado, entre ellas, el MBDD (2012a), MBDDir (2014), Manual de Compromisos de Gestión Escolar (2017), Plan Estratégico Multianual del Sector de Educación 2016 - 2021, Prospectivo del Sector de la Educación al 2030 y Manual de Rúbricas de Evaluación del

Desempeño Docente (2017). Todas ellas demandan de la comunidad docente y del directivo una transformación en la orientación de las prácticas pedagógicas.

En ese sentido, Bolívar (2010b) señala lo siguiente:

Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. (p. 10)

En tal sentido, el director se hace corresponsable con el docente a través de su dimensión pedagógica, y no permite el accionar individual o arbitrario de cada docente. El docente se encuentra en un escenario donde la mejora de su desempeño tiene interdependencia con el liderazgo pedagógico del director, porque este debe estar involucrado con el trabajo pedagógico del aula, para persuadir, consensuar y propiciar la reflexión conjunta de su personal docente. Al respecto, Contreras (2016) afirma que, si no existen docentes capacitados debidamente con buen desempeño y sin liderazgo pedagógico de la dirección, habrá escasas posibilidades de que la escuela y los logros de aprendizaje tengan éxito. Frente a lo expuesto, el MINEDU (2012a) asumió un gran compromiso: empoderar a los docentes; para ello, ha creado lineamientos que potencien esta renovación de la práctica pedagógica. Así mismo, Vaillant y Rodríguez (2018) reafirman que el desempeño docente es un factor clave en la calidad educativa; y ello incluye “ofrecer a todos los docentes una educación de calidad antes de comenzar a trabajar” (p. 143).

Para brindar precisión y claridad sobre la concepción, dimensiones, competencias y evaluación del desempeño docente, se plantean las bases teóricas asumidas en la presente investigación.

2.2.2.1. Definición

El desempeño docente es la actuación que evidencia el profesor en su la-

bor pedagógica. En tal sentido, MINEDU (2012a) define los “desempeños como las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas, evaluadas y expresan su competencia” (p. 24). Así mismo, esta definición incluye tres condiciones básicas: actuación observable, responsabilidad y resultados.

De igual modo, Bolívar (2008) precisa esta definición cuando afirma que el desempeño docente contempla varios aspectos, entre los cuales, existen dos condiciones lógicas: la que atañe a sus competencias pedagógicas profesionales y la que da cuenta de los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Con mayor detalle, Robalino (2005) cita al Grupo de Desempeño Docente que apoya a la UNESCO en Latinoamérica y el Caribe, planteando una definición renovada e integral:

el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. (p. 11)

Esta concepción no está siendo concebida únicamente desde los resultados de aprendizaje, pues considera “tres dimensiones: los aprendizajes de los estudiantes, la gestión educativa y las políticas educativas” (Robalino, 2005, p. 11).

2.2.2.2. Dimensiones

Según el MINEDU (2012a), el MBDD propone tres dimensiones específicas de la labor docente y funcionan de manera simultánea: pedagógica, política y cultural. En primer lugar, la dimensión pedagógica es considerada como lo medular en la labor docente. Esta abarca el conocimiento pedagógico que es construido desde la reflexión de la teoría y la práctica, para evidenciarse

en la enseñanza propiamente dicha, la misma que exige que el docente se manifieste como líder pedagógico en su aula con el propósito de que los estudiantes asuman comprometidamente su aprendizaje. Ello compromete un actuar con ética donde se respete la libertad y el crecimiento de cada estudiante. En esta dimensión, existen tres aspectos básicos: a) La reflexión y valoración pedagógica, que permitirá al docente identificar, analizar e interpretar las necesidades, así como potencialidades de los alumnos considerando la singularidad de cada uno, el contexto y las circunstancias. b) La motivación desde el liderazgo docente, que está referida a su capacidad para poder despertar el interés en diversos grupos para que aprendan de manera permanente y sientan la confianza en sus propias capacidades, desafiando las circunstancias adversas. Esto también está ligado a su compromiso como docente, considerado como una condición clave en su desempeño, ya que se trata de “un vínculo psicológico entre el docente y su trabajo de enseñanza. Se manifiesta en la disposición del profesor a esforzarse para hacer bien su trabajo, en el entusiasmo por la enseñanza y –como consecuencia– proporcionar una enseñanza eficaz” (Bolívar, 2013, p. 72). En este sentido, Day et al. (2006) sostiene que hay factores que contribuyen o afectan el compromiso docente (ver tabla 2).

Y c) La construcción del vínculo con los estudiantes, capacidad que le permite al docente crear una relación personal significativa con los estudiantes. En esta dimensión pedagógica, Robalino (2005), como representante de la UNESCO en Perú, plantea otras dimensiones que completan esta mirada: a) Dimensión de los aprendizajes, que es el deber misional del docente porque todo docente enseña con el fin de que sus estudiantes aprendan. Ello implica su res-

Tabla 2*Factores que afectan al compromiso y motivación docente*

Factores	Negativos	Positivos
Profesionales	- Contexto de trabajo - Políticas que apoyan, desmoralizan	- Contexto de trabajo - Políticas que apoyan
Contextuales	- Alumnos: desafectados, conducta problemática - Familias: desmotivadas, escaso apoyo - Liderazgo: inconsistente	- Alumnos: relaciones positivas, pocos problemas de conducta - Familias: interesadas, apoyo - Liderazgo: apoyo del director - Colegas: sentimiento de formar un equipo
Personales	- Salud - Valores	- Salud - Valores

Nota. Traducido de *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE Project*, por Ch. Day et al., 2006, p. 201.

ponsabilidad en los logros de aprendizaje; y b) Dimensión de la gestión educativa. Esta comprende la intervención docente en las decisiones compartiendo liderazgo con el equipo directivo. Los docentes deben involucrarse y comprometerse en la gestión pedagógica de su institución educativa, haciendo suyas las políticas educativas y los requerimientos de la comunidad educativa. Por ello, los docentes trabajan de manera colegiada planificando, monitoreando y evaluando su desempeño. De esta forma, también muestran apertura para trabajar con otras comunidades de aprendizaje, así como proactividad y pensamiento crítico sobre su quehacer pedagógico.

En segundo lugar, la dimensión política abarca la misión del docente para formar personas y ciudadanos que puedan llegar a establecer relaciones sociales con responsabilidad social, justicia y equidad, porque, a través de la educación, se puede crear una sociedad más justa, libre, fraterna y sin desigualdades; para ello, se requiere de docentes con conciencia social y que

comprendan los retos o desafíos que se deben superar, para desarrollar personas proactivas, reflexivas, conscientes, responsables y respetuosas con el medio ambiente. De la misma manera, Robalino (2005) completa esta visión a través de la dimensión de las políticas educativas, en la que señala que los docentes deben saber que es importante su participación en términos de formulación, ejecución y evaluación del sistema educativo. No deben aceptar pasivamente, sino de manera reflexiva y crítica, las políticas educativas que rigen las prácticas educativas. Deben involucrarse en las prácticas de consulta para emitir opinión. Para ello, se requiere que los docentes participen de debates y decisiones a nivel de la propia institución educativa, con otros docentes y las familias. Esto les abrirá posibilidades de participación a nivel local, regional, nacional, entre otros, con el fin de que las políticas educativas respondan de manera efectiva para los mismos docentes que, a final, son los responsables de cumplirlas en sus propias realidades educativas.

En tercer lugar, la dimensión cultural considera la necesidad de que el docente conozca ampliamente su entorno para saber dar cara a los desafíos sociales, económicos, políticos y culturales, del pasado y del presente, a nivel local, regional, nacional y mundial. Esto supone análisis crítico para poder contextualizarlos y ser conscientes de lo que cada sociedad ofrece a las nuevas generaciones.

2.2.2.3. Dominios y competencias

En primer lugar, es importante entender el dominio como “un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDU, 2012a, p. 18). En cada dominio, está implicada la ética

de la enseñanza, sobre la que se sostiene la calidad educativa, la misma que es manifestada a través de los logros de aprendizaje y la formación integral. En segundo lugar, el docente demuestra competencias cuando es capaz de solucionar dificultades y alcanzar los propósitos de aprendizaje en sus estudiantes; esto supone especialización y dominio de los saberes pedagógicos y su capacidad para usarlos de manera reflexiva, crítica y efectiva, de tal forma que responda a la realidad y la transforme. Por tanto, empleará recursos internos y externos para generar respuestas efectivas ante problemas y tomará decisiones desde un marco ético. Ello también implica trabajar de manera colegiada y asumir un real compromiso en la práctica docente, así como en los logros de aprendizaje, ejerciendo sus funciones, con principios y valores, así como comprendiendo las consecuencias sociales que sus decisiones significan (MINEDU, 2012a).

En tal sentido, el MINEDU (2012a), en el MBDD, ha planteado cuatro dominios y nueve competencias para orientar el quehacer pedagógico docente en el Perú.

a. El primer dominio es la preparación para el aprendizaje. Involucra la programación curricular desde el diseño de las unidades y experiencias de aprendizaje considerando los enfoques actuales de la práctica docente. Este dominio plantea dos competencias claves: la primera está referida al conocimiento de los estudiantes, dominio teórico, enfoque por competencias y procesos pedagógicos, para alcanzar un alto resultado de aprendizaje desde una concepción integral; así mismo, la segunda competencia considera la labor de la planificación de la enseñanza de manera colegiada, asegurando claridad de las metas de aprendizaje y una permanente revisión, la misma que sugiere una

visión reflexiva y crítica de la programación curricular. En este sentido, Aranda y Salgado (2005) afirman que la planeación estratégica del currículo es muy importante y, para ello, debe haber procesos de reflexión y análisis que permitan reconocer las necesidades de los estudiantes respondiendo a las exigencias del currículo. De esta manera, se debe entender que, cuando existe claridad de las metas de aprendizaje y cómo se pueden alcanzar estas, la planeación habrá cumplido su fin. Así mismo, es fundamental que ese trabajo se realice de manera colegiada poniendo como centro el aprendizaje de los estudiantes; por ello, Bolívar (2014) señala lo siguiente:

Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas. La responsabilidad colectiva acontece cuando hay altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes, la práctica docente es desprivatizada, sometida a diálogo y los resultados obtenidos son objeto de reflexión y autorrevisión por parte de todos. (p. 18)

Por ello, se debe superar la tarea mecánica de la planificación y considerar su real relevancia.

b. El segundo dominio está referido a la enseñanza. Este se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos considerando un entorno propicio que favorezcan los aprendizajes, el dominio disciplinar, las estrategias, recursos y la evaluación. También incluye el uso de criterios evaluativos seleccionados y las adaptaciones pedagógicas tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes. Por ello, determina tres competencias. La tercera competencia exige que los docentes generen “un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales” (MINEDU, 2012a, p. 22). Esta competencia busca asegurar que los derechos de los estudiantes sean salvaguardados y se desarrollen en un ambiente saludable donde se propicien

la interculturalidad y el pensamiento crítico. La cuarta competencia indica que el docente debe ser capaz de conducir la enseñanza con conocimiento de su especialidad y empleando estrategias y recursos coherentes, con el propósito de que el aprendizaje sea asumido reflexiva y críticamente, para solucionar problemas del contexto. La quinta competencia aborda la evaluación de los aprendizajes, que es permanente, considerando los procesos de retroalimentación y las resoluciones oportunas, considerando las diferencias de cada estudiante. En tal sentido, por tanto, no se puede entender la enseñanza sin la evaluación. Arribas (2017) afirma que la evaluación es un proceso formativo indispensable para conocer la realidad de los logros de aprendizaje e implementar medida de mejora continua; así mismo, complementariamente, funcionan la evaluación formativa y certificadora. Por tanto, para poder tomar buenas decisiones, los instrumentos necesitan ser confiables y válidos. De la misma manera, Gimeno Sacristán (2007) afirma que, “de alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados” (p. 373). Ello explica la naturaleza permanente de la evaluación desde un enfoque formativo.

c. El tercer dominio es la intervención en la gestión escolar, donde la comunidad es también considerada. Aquí se toma en cuenta a los docentes en las decisiones institucionales, sobre todo, para elaborar los instrumentos de gestión. En esta perspectiva, la dirección se preocupa por el desarrollo personal del docente, buscando crear las mejores condiciones para generar reflexiones auténticas sobre la acción de la institución educativa través de la participación

pedagógica alineadas al currículo. Estas construcciones son posibles gracias a la reflexión colectiva de una comunidad (Bolívar, 2014). Por tanto, este tercer dominio considera dos competencias: la competencia seis exige al docente su participación proactiva, democrática y crítica que favorezca la mejora del PEI y otros documentos de gestión pedagógica; la séptima competencia está referida a las relaciones respetuosas, cordiales y responsables que debe establecer con la comunidad educativa y otros organismos, para el rendimiento de cuentas.

d. El cuarto dominio corresponde al crecimiento profesional e identidad docente. Mediante este, los docentes expresan su reflexión responsable sobre su práctica pedagógica, la de sus pares y el trabajo colaborativo que realiza con los diversos actores educativos sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Por ello, plantea dos competencias: la octava señala que el docente tiene que asumir una posición reflexiva frente a su práctica pedagógica; así mismo, se compromete con su proceso de aprendizaje continuo de manera individual y colectiva, con el fin de formar y afirmar su identidad y responsabilidad como docente; la novena competencia indica que el docente debe demostrar un comportamiento ético.

El cumplimiento de lo expresado en los dominios y competencias supone una cultura de gestión pedagógica de calidad donde existe una permanente comunicación entre el equipo directivo y el cuerpo docente, así como el establecimiento de relaciones humanas satisfactorias y cordiales. El principal deber de la escuela es alcanzar los mayores logros de aprendizaje de todos sus alumnos. Este propósito no puede quedar solo en manos de los docentes; es responsabilidad del directivo, el principal líder pedagógico, comunicarse eficientemente, y así potenciar la motivación y el compromiso para que el equipo

mejore su desempeño. Ello también compromete su comportamiento ético. Al respecto, Bolívar (2010b) afirma que el aspecto ético implica que “la creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir” (p.15).

En consecuencia, las competencias determinadas por el MINEDU tienen un enfoque integral y pertinente. Bolívar (2011) afirma que las competencias de los docentes no se limitan al dominio de su especialidad, sino que deben ejercer liderazgo en su práctica pedagógica y ello exige, a su vez, que se desarrollen profesionalmente a través de un trabajo colegiado y conformen comunidades profesionales de aprendizaje. De esta manera, se afirma que el liderazgo de la dirección y los docentes tienen un mismo fin: alcanzar los mejores logros de aprendizaje.

En tal sentido, los cuatro dominios y las nueve competencias responden a ese trabajo articulado frente a lo pedagógico que encuentra su fundamento, necesariamente, en las prácticas de liderazgo eficaz citadas por Leithwood (2009) y Robinson (2006). Estos teóricos destacan que el equipo directivo debe involucrarse de manera efectiva en la reflexión pedagógica del programa curricular de manera conjunta con los docentes.

2.2.2.4. Evaluación del desempeño docente

Si los docentes no demuestran un buen desempeño, los cambios educativos son imposibles. Desde esta verdad, se han determinado las reformas educativas de Latinoamérica (Robalino, 2005). Por ello, el proceso de evaluación del docente es estratégico, ya que permitirá conocer sus fortalezas y debilidades para implementar planes de mejora continua, con el fin de contar con docentes

capacitados y con los recursos pedagógicos que contribuyan favorablemente en el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje. No obstante, UNESCO (2012) afirma que aún persisten formas tradicionales para evaluar el desempeño docente, las mismas que no dan cuenta de su efectividad en el aseguramiento de la calidad educativa. Es más, la evaluación docente ha sido un tema controversial sin acuerdo entre las autoridades y docentes. El magisterio casi siempre se ha opuesto a las medidas de evaluación ya sea por los instrumentos, procedimientos o su asociación con los incentivos salariales. Por ello, evaluar el desempeño docente es todo un desafío que implica complejidad y el empleo de diversas estrategias a nivel mundial. En tal sentido, los sistemas educativos deben generar los procedimientos para evaluar el desempeño docente y promover su mejora continua, considerando toda la complejidad inmersa en este gran reto y buscando que la evaluación afirme la revalorización y reconocimiento social de los docentes.

UNESCO (2012) plantea cinco orientaciones para desarrollar sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño docente:

a. Se debe generar un sistema de evaluación que sea transparente e imparcial, con estándares de calidad confiables y validados, que consideren el contexto de la institución educativa. Este sistema debe incluir evaluadores aptos, así como un conjunto de instrumentos que posibiliten el análisis de los procesos pedagógicos en el mismo campo de trabajo, así como su relación con el impacto en los resultados de aprendizaje, considerando las percepciones docentes, así como de los estudiantes.

b. Los docentes deben ser incluidos en la planeación y organización del proceso de evaluación. Debe haber acuerdo sobre los estándares de los criterios

que son usados en las evaluaciones con el fin de que haya un efecto real en los docentes. Esto supone que los docentes sean capacitados sobre dichos estándares y cómo estos se materializarán en sus sesiones de clase.

c. Se debe desarrollar la evaluación docente con fines formativos; ello significa realizar una importante retroalimentación sobre las oportunidades de mejora de los docentes y los equipos directivos. Esto debe completarse con un plan de formación para brindar un apoyo efectivo a los docentes en función a lo detectado en la evaluación de su desempeño, poniendo especial énfasis en aquellos que no demostraron los estándares mínimos de desempeño satisfactorio.

d. Los resultados de evaluación también deben ser considerados como parte del ascenso y las mejoras en la carrera del docente. Los docentes deben revelar constantes mejoras en su práctica, y eso debe ser reconocido a través de estímulos económicos y no económicos. Por el contrario, aquellos docentes que no demuestran disposición o capacidad para mejorar su práctica, a pesar de todos los apoyos, deben ser separados de la labor docente, y para ello deben implementarse procedimientos muy claros y objetivos, dado que están afectando la formación de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje.

e. Se deben emplear procedimientos e instrumentos que evalúen todas acciones de la labor docente, poniendo especial acento en la enseñanza que los docentes realizan en el aula, así como su nivel de interacción con los estudiantes, las familias y el trabajo colegiado con otros docentes, donde da cuenta de su responsabilidad con la comunidad educativa.

2.2.2.4.1. Autoevaluación

La autoevaluación es un proceso estratégico que permite que cada docen-

te sea consciente de su propia práctica pedagógica. Para asegurar la calidad educativa, es necesario que el docente, como punto de partida, realice la autoevaluación de su quehacer educativo, que involucra el conocimiento de su campo teórico-conceptual, la metodología de enseñanza y la evaluación. La idea es realizar una reflexión y valoración honesta y lo más objetiva posible de su desarrollo personal y profesional, con fin de que reconozca sus fortalezas y se comprometa con su propio crecimiento. Bolívar (2008) señala que la autoevaluación del desempeño docente ha de realizarse considerando la evaluación institucional. De igual forma, dicha evaluación implica un proceso de aprendizaje que mejora el quehacer educativo y exige, a su vez, compromiso e identificación de los propios docentes en la misión de enseñar. Por eso, la evaluación del desempeño docente debe tener como un componente importante la autoevaluación, ya que el mismo docente debe ser considerado en dicho proceso como evaluador; ello implica considerar la capacitación docente para que comprenda la importancia y tenga conocimiento claro de cómo debe realizar su autoevaluación. Esto también significará que el docente sienta que es parte activa del proceso de evaluación con el fin de que asuma actitudes más reflexivas, analíticas, críticas y comprometidas con el proceso pedagógico y la calidad educativa. Por eso, la autoevaluación del desempeño del docente es un proceso valioso, ya que brinda información clave para desarrollar, promover y asegurar la calidad educativa, siendo un aspecto indispensable el compromiso docente que surge como consecuencia de dicho proceso. Bolívar (2013) afirma que los docentes que tienen un bajo compromiso tendrán menos probabilidades de mejorar la enseñanza, así como menor identificación institucional. La autoevaluación del docente, por tanto, está en el marco de la autoevaluación

institucional. Por eso, él recomienda “promover una política basada en la escuela, mediante procesos de desarrollo y autoevaluación; por otro, a crear condiciones para que cada escuela pueda construir su capacidad de mejora” (Bolívar, 2013, p. 76).

2.2.2.4.2. Heteroevaluación

La heteroevaluación docente es concebida como la evaluación externa del desempeño docente. Actualmente, esta se define como un proceso o práctica obligatoria por los Estados y, a su vez, por el equipo directivo de la escuela para asegurar un buen desempeño del profesorado. Sin embargo, los estándares, procedimientos e instrumentos de evaluación para alcanzar tal fin son diferentes. Bolívar (2008) afirma que se cuenta con una diversidad de formas y de sistemas de evaluación docente en Latinoamérica y en los Estados que conforman la OCDE. Así mismo, agrega que debe desterrarse el control burocrático de la evaluación del desempeño docente, como ha sucedido con gran frecuencia; pues el fin de la evaluación docente es que se convierta en un proceso que promueva el crecimiento profesional y, con ello, la mejora en la práctica pedagógica de cada docente. Por eso, debe haber una política educativa coherente y consistente.

La evaluación externa del desempeño docente debe tener tres consideraciones según Bolívar (2008):

- a. Su finalidad no debe ser otra que la mejora de la enseñanza que asegura el derecho de aprender que tiene cada estudiante y se promueve el desarrollo profesional del docente.
- b. Se debe entender los resultados de aprendizaje como una responsabilidad conjunta, no exclusiva de los docentes, ya que existen otros fac-

tores que también deben ser evaluados.

c. Debe contemplar capacitación para el desarrollo profesional y, a la vez, incentivos económicos.

En ese sentido, es importante mencionar que, en el Perú, el MINEDU (2012a) elaboró el MBDD, siendo “guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional” (p. 8). Dicho instrumento tuvo como finalidad responder a tres políticas para ser cumplidas en 2016: “aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa” (p. 8). No obstante, siendo el año 2021, esa situación deseada para el año 2016 aún se encuentra en proceso; para lograr ello, se requieren de planes y estrategias efectivas que posibiliten los efectos reales de sus planteamientos en la educación peruana.

2.2.2.5. Marco de Buen Desempeño Docente - MBDD

Como una muestra de esfuerzo por reconocer las competencias y desempeños docentes en articulación con la gestión escolar, el MINEDU (2012a) propuso el MBDD, un instrumento de política educativa para el desarrollo de la labor docente, que exige lo siguiente:

una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto del saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. Además, es una profesión que se realiza necesariamente a través y dentro de una dinámica relacional, con los estudiantes y con sus pares, un conjunto complejo de interacciones que median el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar. (MINEDU, 2012a, p. 10)

Bajo esta concepción, el docente es un agente de cambio, con la capacidad para influenciar positivamente en las decisiones institucionales que implican su quehacer. Esto implica trabajo colaborativo y colegiado de todo el

equipo educativo para planificar, reflexionar y evaluar las prácticas pedagógicas; por tanto, involucra un actuar ético. Así mismo, un buen ejercicio del liderazgo a nivel de la gestión de los procesos pedagógicos debe involucrar un trabajo exigente, sostenido, participativo y reflexivo con el docente.

Para tal fin, como se ha dicho, la escuela debe organizarse bajo un sistema para la gestión centrado en los aprendizajes, desde un liderazgo pedagógico que promueve comunidades profesionales que aprenden. Al respecto, Bolívar (2020) afirma que “la mejora a través de las CPA solo es posible si el profesorado colabora centrándose en el trabajo real que realizan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 21). Esto trae consigo el ejercicio en las aulas buscando activamente la transformación de su propia práctica.

El desarrollo del desempeño del equipo docente va de la mano con el monitoreo y la orientación pedagógica que realiza el directivo; de esta manera, el MBDD es considerado como parte de estas bases teóricas, por la importancia y vigencia en la política educativa del Perú, además porque la teoría que sustenta dicho documento es semejante a la que se está considerando en el presente estudio.

El buen desempeño docente es una dimensión del modelo de escuela que propone el MINEDU, desde una organización que impulsa el aprendizaje y el liderazgo pedagógico directivo, que prioriza la práctica docente mediante el monitoreo, el acompañamiento y la participación de los docentes en el currículo.

Según Cuenca (2012), a inicios del presente siglo, la concepción de desarrollo profesional docente surge como eje articulador de la gestión. En esta línea, el directivo debe gestionar de tal forma que los docentes a su cargo puedan propiciar aprendizajes reflexivos, críticos, colaborativos y creativos, usando

diversas herramientas, estrategias y fuentes de investigación. En el ejercicio de su liderazgo pedagógico, el docente debe promover que, en la práctica, se logre atender a todos los estudiantes, respetando sus diferencias y tomando en cuenta sus características personales, socioculturales, lingüísticas y otras necesidades; de esta manera, se puede orientar la evaluación y el fortalecimiento de las competencias y habilidades según las características del nivel educativo (Arana y Coronado, 2017).

Así mismo, los propósitos del buen desempeño se vinculan estrechamente con el compromiso 4 del documento Compromisos de gestión escolar CGE (MINEDU, 2016a). Este compromiso alude al acompañamiento del quehacer pedagógico basado en criterios surgidos desde un diagnóstico de la práctica pedagógica del aula y su extensión, por ejemplo, en la organización escolar.

Como síntesis, el desempeño docente se alimenta constantemente de esta visión compartida de cambio en la organización: generación de compromiso, responsabilidad y motivación hacia la consecución de las metas de aprendizaje. En esta visión colectiva, participa el director como líder pedagógico, que acompaña reflexivamente a los docentes monitoreando y orientando los procesos pedagógicos. En tal sentido, una práctica pedagógica implica necesariamente una permanente interacción, donde la calidad de su relación influirá, en buena medida, en la motivación, compromiso y habilidades de los docentes (Murillo y Krichesky, 2012). Frente a lo señalado, el MINEDU (2012a), en el MBDD, determina los propósitos principales:

a. Instaurar una misma forma de entender los procesos pedagógicos para todos los docentes y la sociedad en general.

b. Propiciar reflexiones pedagógicas desde los docentes, con el fin de que comprendan y asuman los desempeños que forman parte de su quehacer educativo y que, de manera colegiada, mediante las comunidades profesionales de aprendizaje, compartan la misma visión sobre la enseñanza.

c. Revalorar la profesión docente en la sociedad, con el fin de mejorar su imagen como profesionales que demuestran competencias para aprender, ejecutar y perfeccionar su práctica docente.

d. Orientar y determinar la consistencia del desempeño docente en función “al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente” (MINEDU, 2012a, p. 17).

2.2.3. Rendición de cuentas en el ámbito de educación

Este proceso es un concepto que está vinculado, fundamentalmente, a las actuaciones de reparación de los procesos de desarrollo, especialmente, a los que tienen mayor impacto social y son financiados con fondos públicos; es decir, “rendir cuentas significa ser capaces de actuar cuando algo va mal” (UNESCO, 2017b, p. i), a partir de políticas abiertas y públicas respecto a la información para alcanzar transparencia, calidad y rendición de cuentas, tres términos que van juntos y que tienen un propósito común: buscar la mejora en las instituciones de cara al análisis de los resultados.

Con respecto a la educación, la rendición de cuentas se vincula a procesos evaluativos, específicamente, de las escuelas, como una estrategia primordial para la mejora (Sancho, 2018); en ello radica la importancia de la evaluación en su sentido amplio y necesario para la mejora de cualquier actividad, proceso o proyecto que se gesta en la institución educativa.

Por lo tanto, para Sancho (2018), la rendición de cuentas o evaluación, junto a una mayor autonomía y un efectivo liderazgo escolar, representan los pilares fundamentales sobre los que reposa toda práctica educativa en tránsito hacia la búsqueda del éxito en la escuela; y que involucra a toda la comunidad educativa, así como las autoridades del sector, ciudadanos del entorno local y gobiernos. Esto implica una dinámica especial de interacción entre esos tres pilares, generando un clima de confianza, flexibilidad, adaptabilidad y responsabilidad, que siendo necesarios trascienden a procesos de fiscalización, aunque por sí solos no representan el verdadero sentido de la rendición de cuentas, que apuesta por la visión del cambio y la innovación a partir de las buenas decisiones e incidencia en la mejora continua. En este mismo sentido, la autonomía es también una condición indispensable para impulsar el cambio en las escuelas, pero no es lo único, necesita de sistemas de control de rendición de cuentas, así como de equipos de directivos y profesores preparados con un fuerte liderazgo para el diseño y elaboración de evaluaciones a todo nivel, que proporcionen suficiente información para identificar puntos de quiebre, que permitan a su vez proyectar los planes de mejoras institucionales (Sancho, 2018). Desde este enfoque, la rendición de cuentas o evaluación constituye un proceso indispensable para mejorar proyectos educativos en las instituciones.

En las últimas décadas, se ha observado una prominente insistencia en transparencia, calidad y rendición de cuentas (Charlton, 2002; citado por Fernández-González y Monarca, 2018). Estas son potentes condicionantes para incorporar en las escuelas un sistema de mejora continua. En este sentido, la UNESCO (2017b) es categórica cuando afirma, en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, que “la falta de rendición de cuentas puede hacer

peligrar el progreso” (p. 7). A partir de ello, se promueve una gran exigencia en señalar, claramente, las líneas de responsabilidad, para poder identificar con precisión dónde y cuándo se vulneran esas responsabilidades. Por ejemplo, la existencia de planes de enseñanza diseñados con insuficiente claridad, la baja calidad educativa, la renuente participación en procesos evaluativos, a todo nivel, hacen que las promesas presupuestales no se cumplan y las políticas queden sin financiamiento, y muchas otras actividades que se omiten y que quiebran el principio de transparencia y acceso a la información. En tal sentido, el sistema educativo ha estado paralizado y enfocado en asegurar los compromisos de gasto y acceso a la matrícula en el marco del cumplimiento de las normas; sin embargo, estos mecanismos de supervisión y fiscalización resultan insuficientes como herramientas de evaluación y rendimiento de cuentas, pues hace falta medir resultados educativos logrados por los alumnos, en términos de competencias, que tengan algún impacto en los objetivos planteados, poniendo mayor atención en el análisis de estos resultados (Santín y Sicilia, 2014).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018 evalúa el rol que cumple la rendición de cuentas en diferentes sistemas educativos del mundo, en referencia al logro del ODS 4: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Este Informe “define la rendición de cuentas como un tipo de mecanismo que entraña la calidad de ser responsable y confiable” (UNESCO, 2017b, p. 8). Desde esta perspectiva, manifiesta que asegurar inclusión, equidad y calidad en la educación es un compromiso de todos; en este sentido, concertar y aunar esfuerzos para sacar adelante sus

respectivas responsabilidades, es una misión de conjunto. Esto significa que, para asegurar el cumplimiento de responsabilidades por parte de los interesados, es conveniente contar con entornos propicios e informaciones claras, recursos suficientes y capacidades fortalecidas, así como la colaboración y comunicación entre los interesados. Todo ello pone en evidencia la preparación de los implicados, para cumplir la responsabilidad respectiva. Así mismo, en una política de datos abiertos, las autoridades educativas, y todas las personas en general, pueden hacer seguimiento de la información y reconocer las prácticas ineficaces y los aspectos educativos críticos.

En esta misma línea, en enero de 2018, se realizó un foro basado en las conclusiones de un estudio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco IPE-UNESCO, sobre los datos escolares abiertos, en trabajo conjunto con el Dpto. de Educación de Filipinas. Participaron 15 naciones a través de debates sobre el uso de la información pública de la rendición de cuentas; así mismo, compartieron cómo se llevan a cabo novedosas experiencias al respecto en Asia, África y América Latina (IPE-UNESCO, 2018). En este foro, se expusieron diez recomendaciones que pueden ayudar a los países a mejorar sus procesos de rendición de cuentas; entre estas, se resaltan algunas: diseñar políticas de datos abiertos, considerando restricciones culturales; brindar una buena selección de datos de aspectos financieros y de gestión pedagógica; ponderar resultados relevantes que anime a la comunidad en favor de la rendición de cuentas; generar estrategias que permitan realizar comparaciones equitativas entre las instituciones educativas; preparar adecuadamente a los profesionales y comunidad para usar datos y exigir responsabilidades; y ofrecer procedimientos legales de reparación a las familias

y comunidad en general.

Todo sistema educativo, con una visión proyectiva, aspira a optimizar sus resultados con transparencia, ofreciendo información fidedigna sobre aspectos educativos claves, con el fin de proporcionar resultados para el estudio y análisis a los agentes implicados en la generación de las políticas educativas y, de esta manera, se puedan tomar mejores decisiones (Santín y Sicilia, 2014). Por ello, es muy importante el monitoreo y el control que se realice sistemáticamente, como una herramienta fundamental que posibilita la consecución de las metas y ejecución de “un sistema integral de evaluación sistemática de la calidad, la eficacia, la eficiencia y la equidad del sistema educativo” (Santín y Sicilia, 2014, p. 14).

2.2.3.1. Responsabilidad del equipo directivo

En acuerdo con Bolívar (2010a), la responsabilidad y capacidad para transformar una organización escolar recae especialmente en el director como representante y líder de la escuela, quien, junto a sus equipos directivos, contribuye a dinamizar, organizar, apoyar y animar la gestión educativa del centro conduciéndolo a construir y fortalecer su capacidad interna para la mejora. Por tanto, lidera todas las acciones, procesos o proyectos de la institución.

A la luz de las últimas reformas educativas, orientadas sobre todo a la instauración de parámetros de desempeño, la evaluación educativa ha ampliado sus funciones con respecto a evaluar la macroestructura, a nivel nacional o por regiones, y la evaluación de instituciones educativas, focalizadas en las propias instituciones, como el currículo, proyectos educativos, programas de capacitación de líderes educativos, de docentes y evaluaciones de rendimiento de docentes y estudiantes, entre otras responsabilidades

pedagógicas, de gestión y financieras, desde la rendición de cuentas. Por ello, la evaluación apoya la ejecución de este enfoque a través de su función instrumental que es inherente a su naturaleza. Por esta razón, la rendición de cuentas también debe concebirse como un recurso estratégico que permita alcanzar las metas del ODS 4 (UNESCO, 2017b). En tal sentido, las contribuciones del rendimiento de cuentas son para favorecer y facilitar las decisiones “en relación con las grandes decisiones, como son las referidas a la planificación, selección de medios, asignación de recursos, elección de metodologías, promoción de alumnos, organización del personal, con las decisiones más inmediatas de aula” (Ruíz, 1996, p. 26, citado por Alas, 2008).

2.2.3.2. Responsabilidad de docentes y estudiantes

Desde la política de rendición de cuentas, que se viene instalando a nivel de los países latinoamericanos, los equipos de docentes asumen la responsabilidad de educar a sus estudiantes. Está visto que, en numerosos países, como también en el Perú, los docentes se enfrentan a crecientes presiones y pueden entrar en una suerte de contradicciones, que complica sus esfuerzos para responder a la complejidad de sus tareas. Una de ellas, por ejemplo, es la relacionada con el tiempo de trabajo asignado para la enseñanza y para otras actividades: reuniones de coordinación o preparación. En la mayoría de los países, las escuelas asignan casi todo el tiempo a la enseñanza y algo o casi nada al cumplimiento de otras acciones educativas, tan importantes como el trabajo en el aula. En la encuesta internacional que se aplicó a los docentes (UNESCO, 2017b), se identificó entre una y ocho horas concedidas a los docentes para participar en otras actividades. No obstante, la mayoría de los docentes asumen de manera extra las responsabilidades que exige una buena

práctica educativa, tareas que en la mayoría de los casos no son recompensadas, lo cual puede afectar la motivación, que es una de las variables mediadoras que influye para optimizar el desempeño docente, así también el rendimiento de los alumnos.

Es muy importante la preparación docente en el análisis e interpretación de la información, es decir, deben ampliar su cultura para la interpretación de los resultados. Esto puede hacerse a partir de programas de perfeccionamiento profesional para el equipo educativo, ya que los docentes requieren desarrollar competencias de evaluación del aprendizaje; entonces, el análisis de los resultados ayudará en su mejor desempeño y la mejora de los resultados. Sin embargo, esta tarea trae una carga adicional para los docentes, porque les exige desarrollar nuevas competencias.

Otro aspecto que influye considerablemente en mejorar la calidad de la enseñanza es confiar en los procesos de evaluación y procedimientos para rendir cuentas. Esta confianza sobreviene también del público, a partir del profesionalismo del docente, cuando imparte una educación de alta calidad, como un reconocimiento a su profesionalismo, que valida su participación.

En este sentido, la práctica pedagógica mejora con el aprendizaje entre pares (UNESCO, 2017b). Por ello, las comunidades profesionales de aprendizaje conforman la base del aprendizaje cooperativo y permite que compartan las enseñanzas con homólogos, a partir de procesos de planificación, observación, análisis y debate. Esta estrategia colaborativa favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque requieren autonomía, tiempo y recursos.

Como se ha podido apreciar, las políticas de rendición de cuentas, generalmente, responsabilizan a gobiernos, instituciones, directivos y docentes;

sin embargo, la educación representa un gran esfuerzo social que se comparte en, primer lugar, con las familias y estudiantes. Los padres o apoderados garantizan la asistencia de los estudiantes al centro escolar y son responsables de propiciar un ambiente familiar adecuado, promoviendo los buenos hábitos y comportamientos de sus hijos, a partir de su testimonio de vida; y como integrantes de la comunidad educativa, participan dando apoyo y soporte en el desarrollo de proyectos comunales e interviniendo en algunas experiencias exitosas de comunidades de aprendizaje de las instituciones. Así mismo, los estudiantes, en medida que crecen y maduran, van asumiendo estas tareas.

2.2.3.3. Evaluación Censal del Estudiante ECE

El Estado peruano, desde el Ministerio de Educación y sus diferentes órganos de control, tiene como política educativa implementar evaluaciones del rendimiento escolar con el fin de visualizar cómo se encuentra el sistema educativo y, a su vez, identificar aspectos que necesitan ser fortalecidos o mejorados. Para ello, una de las evaluaciones que aplica a nivel nacional es la ECE, que es una prueba estandarizada para conocer los logros de aprendizaje a nivel nacional. Esta es una prueba elaborada considerando las competencias que están determinadas en el currículo nacional vigente. Por ello, los resultados constituyen una información relevante sobre la realidad de los logros de aprendizaje en tres áreas básicas: matemática, comprensión lectora y ciencia y tecnología. Así mismo, esta evaluación se aplica a grados de estudio estratégicos con el fin de tomar decisiones e implementar medidas que favorezcan los mejores resultados de aprendizaje.

Los resultados se presentan a nivel de nación, región, UGEL, institución educativa y por cada estudiante. La información específica de los resultados se

brinda por indicador de desempeño y consolidado del nivel de logro de cada estudiante, lo que posibilita que cada institución educativa pueda implementar estrategias o planes de mejora que incluye el accionar de toda la comunidad educativa. Por ello, el MINEDU difunde los objetivos de esta evaluación a toda la población peruana a través de su página web:

Brindar información a los directores, docentes, familias, así como a los funcionarios de las DRE, UGEL y del Ministerio de Educación para que puedan tomar decisiones informadas a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con sus niveles de responsabilidad. Informar al país acerca de los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes... Comparar los resultados de los estudiantes a lo largo del tiempo. (MINEDU, s.f., párr. 4, 5 y 6)

El MINEDU, a través de esta evaluación, por tanto, brinda a todos los actores de la educación información muy importante para la toma de decisiones, considerando el grado y alcance de intervención y responsabilidad de cada uno, para mejorar el fin principal de la educación de los estudiantes: sus logros de aprendizaje. En tal sentido, es necesario informar que los últimos resultados brindados por el MINEDU han sido en función a la aplicación de la ECE en el año 2019, donde fueron evaluados los estudiantes de 2° grado de secundaria. Al respecto, es relevante destacar que, en comprensión lectora, a nivel nacional, solo el 14,5% de los estudiantes logró nivel satisfactorio; 25,8% alcanzó nivel de proceso; el 42%, nivel de inicio; y 17,7%, nivel previo al inicio. Comparativamente, con los resultados del año 2018 en comprensión lectora, 16,2% alcanzó nivel satisfactorio; 27,7% alcanzó, proceso; 37,5%, inicio; 18,5%, previo al inicio. En estos resultados, se puede evidenciar que no ha habido progresos. Con respecto a los resultados en Matemática, en el año 2019, el 17,7% de los alumnos logró nivel satisfactorio; 17,3%, proceso; 32,1%, inicio; 33%, previo al inicio. Comparativamente, con los resultados del año 2018 en

Matemática, el 14,1% de los estudiantes logró nivel satisfactorio; 15,9%, proceso; 36,4%, inicio; el 33,7%, previo al inicio. Estos resultados del área Matemática evidenciaron un nivel de progreso, pero aún los resultados no pueden ser considerados como buenos, ya que más del 80% no alcanzó nivel satisfactorio, sobre todo, existe un porcentaje muy significativo que aún se encuentra en inicio y previo al inicio. Los resultados en Ciencia y Tecnología tampoco han tenido progresos, siendo estos aún más bajos en promedio y en nivel satisfactorio. Por tanto, se muestran, de forma comparativa, los resultados de los tres últimos años a nivel nacional (ver tabla 3).

Tabla 3

Resultados de Lectura y Matemática en los años 2016, 2018 y 2019 a nivel nacional en 2° grado de educación secundaria

Nivel de logro	Lectura			Matemática		
	2016	2018	2019	2016	2018	2019
Satisfactorio	14,3%	16,2%	14,5%	11,5%	14,1%	17,7%
En proceso	27,5%	27,7%	25,8%	16,9%	15,9%	17,3%
En inicio	37,5%	37,5%	42,0%	39,3%	36,4%	32,1%
Previo al inicio	20,5%	18,5%	17,7%	32,3%	33,7%	33,0%

Nota: De Sistema de Consulta de Resultados de Evaluaciones: SICRECE, MINEDU.

Estos resultados se analizan desde “tres categorías temáticas de interés nacional: Equidad y calidad en los aprendizajes, Procesos de enseñanza-aprendizaje y Gestión de la institución educativa” (MINEDU, 2019, p. 19).

Es importante mencionar que, durante los dos años de pandemia, 2020 y 2021, no se ha aplicado ninguna evaluación a nivel nacional para analizar los resultados de aprendizaje. En consecuencia, el MINEDU necesita implementar medidas de intervención urgentes y efectivas que reviertan esta realidad.

De igual modo, se considera relevante presentar las tablas comparativas de la ECE a nivel nacional y regional, en las tres áreas evaluadas, con los resultados de las dos instituciones educativas con acreditación de la calidad que forman parte de esta investigación, para analizar el nivel de eficacia en los resultados de aprendizaje con relación a hallazgos sobre las variables del presente estudio; además, constituyen un índice de calidad para la rendición de cuentas.

En los resultados de la institución educativa con acreditación de la calidad de la UGEL 07, se evidencia que en Lectura son superiores en el nivel satisfactorio a los resultados nacionales (mayor en 33,3%), a nivel de la DRELM (mayor en 25,1%) y a nivel de su UGEL (mayor en 8,6%) (ver tabla 4). Así mismo, sus resultados en Matemática también son superiores en el nivel satisfactorio en comparación a los resultados nacionales (mayor en 29,9%), a nivel de la DRELM (mayor en 22,7%) y a nivel de su UGEL (mayor en 9,1%) (ver tabla 5). Por último, los resultados en Ciencia y Tecnología son superiores en el nivel satisfactorio con respecto a los resultados nacionales (mayores en 10,3%) y a nivel de la DRELM (mayores en 6%), mientras que, a nivel de su UGEL, sus resultados fueron inferiores en un 4,2% (ver tabla 6). Por otro lado, en los resultados de la institución educativa con acreditación de la calidad de la UGEL 01, se evidencia que en Lectura son superiores en el nivel satisfactorio a los resultados nacionales (mayor en 20,3%), a nivel de la DRELM (mayor en 12,3%) y a nivel de su UGEL (mayor en 18,9%) (ver tabla 7). De la misma manera, sus resultados en Matemática también son superiores en el nivel satisfactorio en comparación a los resultados nacionales (mayor en 20,2%), a nivel de la DRELM (mayor en 13%) y a nivel de su UGEL (mayor en 19%) (ver tabla 8). Finalmente, los

resultados en Ciencia y Tecnología son superiores en el nivel satisfactorio con respecto a los resultados nacionales (mayores en 14,1%), a nivel de la DRELM (mayores en 9.8%) y a nivel de su UGEL (mayores en 13,4%) (ver tabla 9).

Por tanto, de manera complementaria a los resultados de la presente investigación, se presenta en el capítulo V, la contrastación de estos hallazgos en referencia a la sexta hipótesis del estudio.

Tabla 4

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Lectura en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07	IEAC SINEACE
Satisfactorio	14,5%	22,5%	39,0%	47,6%
En proceso	25,8%	33,0%	34,1%	28,6%
En inicio	42,0%	37,1%	23,7%	19,0%
Previo al inicio	17,7%	7,3%	3,3%	4,8%

Tabla 5

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Matemática en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07	IEAC SINEACE
Satisfactorio	17,7%	24,9%	38,5%	47,6%
En proceso	17,3%	21,2%	22,7%	14,3%
En inicio	32,1%	32,3%	26,0%	23,8%
Previo al inicio	33,0%	21,2%	12,8%	14,3%

Tabla 6

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Ciencia y Tecnología en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 07 y una Institución Educativa Acreditada por SINEACE

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07	IEAC SINEACE
Satisfactorio	9,7%	14,0%	24,2%	20,0%
En proceso	36,3%	43,4%	45,8%	65,0%
En inicio	43,8%	37,2%	26,9%	10,0%
Previo al inicio	10,1%	5,4%	3,2%	5,0%

Tabla 7

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Lectura en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada por SACE Perú-México

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01	IEAC SACE
Satisfactorio	14,5%	22,5%	15,9%	34,8%
En proceso	25,8%	33,0%	31,6%	50,0%
En inicio	42,0%	37,1%	43,4%	15,2%
Previo al inicio	17,7%	7,3%	9,1%	

Tabla 8

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Matemática en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada por SACE Perú-México

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01	IEAC SACE
Satisfactorio	17,7%	24,9%	18,9%	37,9%
En proceso	17,3%	21,2%	19,8%	25,8%
En inicio	32,1%	32,3%	35,3%	28,8%
Previo al inicio	33,0%	21,2%	26,0%	7,6%

Tabla 9

Resultados comparativos de la ECE 2019 en Ciencia y Tecnología en 2° de secundaria, entre los resultados nacionales, la DRELM, la UGEL 01 y una Institución Educativa Acreditada SACE Perú-México

Nivel	Nacional	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01	IEAC SACE
Satisfactorio	9,7%	14,0%	10,4%	23,8%
En proceso	36,3%	43,4%	41,6%	44,4%
En inicio	43,8%	37,2%	41,5%	28,6%
Previo al inicio	10,1%	5,4%	6,6%	3,2%

Para contrastar estos resultados, Freire y Miranda (2014), observaron la baja cobertura curricular en las áreas de Comunicación y Matemática por parte de los docentes en 132 instituciones educativas seleccionadas de 8 regiones del Perú. Según las autoras de ese importante estudio, ello se debió, probablemente, “entre varios factores, a una escasa preparación acerca de los contenidos que se impartirán, así como a una deficiencia en las estrategias didácticas y pedagógicas para la enseñanza de estos” (p. 51). Es importante resaltar que los hallazgos de su investigación revelaron relación significativa entre liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico. Esos resultados también evidenciaron que los docentes necesitan una buena preparación; así mismo, otro de sus resultados indicó que el bajo rendimiento y el rendimiento promedio son afectados por el liderazgo del director, mediados por el desempeño docente, sobre todo, en las escuelas vulnerables.

2.2.4. Acreditación de la calidad en educación

La acreditación es un reconocimiento público de la institución educativa, de forma transitoria, a partir de una evaluación integral, que involucra aspectos inherentes a los ámbitos pedagógico, administrativo y de gestión institucional,

que norma y afecta la buena marcha de la institución educativa. A través de la acreditación, se evalúan toda la organización y el funcionamiento del sistema educativo, “bajo principios de transparencia, eficacia, responsabilidad, participación, objetividad e imparcialidad, ética y periodicidad” (Ley 28740, 2006, Art. 4).

En este acápite, se presentan algunos alcances sobre calidad educativa, a la luz de las nuevas tendencias y concepciones que vinculan el concepto de calidad con el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, enfocados en la mejora continua y cambio permanente. Así mismo, se revisa el concepto de calidad, desde las actuales reformas educativas de Latinoamérica, que tienden a desarrollar mecanismos que garantizan la calidad y se encuentran en la naturaleza misma de los sistemas educativos y de los países, los mismos que adolecen de grandes desigualdades históricas, sociales y económicas; no obstante, en donde se aspira a una educación transformadora que catalice el cambio hacia mejores niveles de calidad, con justicia y equidad. (Ávila, 2018).

También se revisan los modelos de acreditación que ponderan el liderazgo pedagógico, especialmente el modelo nacional SINEACE y el modelo internacional SACE Perú-México, organismos que acreditan la calidad educativa, con el fin de garantizar el logro de los aprendizajes desde una formación integral.

2.2.4.1. Calidad educativa

La definición en torno a calidad educativa resulta amplia y compleja; por ello, es restrictivo encontrar una sola definición. En este sentido, se ha revisado el espíritu de algunas de las últimas reformas educativas, así como experiencias, foros, conferencias, seminarios, cumbres, encuentros, informes u otros, que tipifican y contextualizan algunos aspectos de calidad, en el contexto nacional,

latinoamericano y mundial; cuando menos, definiciones que se van construyendo desde la necesidad de las escuelas y realidades de país. En este sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE de México refiere que la calidad es una tendencia, es decir, es una exigencia continua de progreso, que se construye desde el interior del mismo sistema a mejorar (Hernández et al., 2006).

En las últimas décadas, los países latinoamericanos impulsaron nuevas reformas educativas y se generaron, como muchos lo califican, una “ola de reformas” que ofrecen un reporte histórico de la evolución del concepto de calidad; de la misma manera, los países han ido ajustando sus propias políticas educativas e integrándose a acuerdos fundamentales como es el derecho a la educación y la vinculación de esta con el desarrollo. En este sentido, existen pactos mundiales que plasman y recogen estas iniciativas, como son, por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), La Declaración Mundial sobre Educación para Todos EPT en Jomtien (1990), La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas: Acceso y Calidad (1994), y La Cumbre del Milenio (2000), en la que los líderes del mundo adoptaron la Declaración de los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas, que integra temas que afectan a la educación. Por otro lado, otra de las grandes iniciativas de la ONU fue la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde prioriza la persona y su valor humano, el logro de la paz, el cuidado y la preservación del planeta, la búsqueda de bienestar y la justicia para todos; de todo ello, se desprende la relevancia del objetivo 4 denominado educación de calidad (UNESCO, 2015), consolidándose como un compromiso de todos.

El estudio de estas reformas permite identificar y clarificar los énfasis y tendencias que subyacen al concepto de calidad, con el propósito de determinar los ejes sobre los que se han estructurado los logros y la solución de problemas a resolver, así como identificar las mejores experiencias que van dejando lecciones de aprendizaje para todos, como lo es concebir una educación para toda la vida (Aguerrondo, 2015); esto hace referencia al principio de inclusión que, como muchos conceptos, ha ampliado su significado; hoy, 'incluir' alude al conocimiento, es decir, es necesario 'incluir' también en la calidad del conocimiento (Aguerrondo, 2008); precisamente, las más recientes tendencias relevan la calidad educativa desde las organizaciones escolares, a partir de las aulas, y centran el concepto de calidad en la enseñanza y el aprendizaje; lo cual vincula la calidad con el rendimiento de cuentas, desde una perspectiva de mejoramiento continuo.

En todas estas reformas educativas, se pueden apreciar rasgos que responden a la realidad latinoamericana, cuyos propósitos son resolver problemáticas comunes para los pueblos de la región; sin embargo, los resultados en educación no son inmediatos, se visibilizan en el largo plazo, aunque siempre apuntando hacia las posibilidades de que todos accedan, como derecho, a una educación de calidad (Sánchez, 2018). No obstante, en este momento es necesario que se siga profundizando en el tema de políticas educativas (Bracho, 2016, citado por Gutiérrez, 2018).

En el marco de estas reflexiones, se necesita un nuevo modelo educativo que trabaje de manera articulada con las nuevas proyecciones de otras áreas de la sociedad. Es decir, urge un mejor paradigma que el actual, que pueda subsanar las falencias del pasado y, a su vez, pueda brindar soluciones efectivas

a las demandas o necesidades futuras (Tedesco, 1995, citado por Aguerrondo, 1999).

Henríquez (2018) publica, en Gaceta N°10, el artículo “Un Sistema que amplía la Mirada de la Calidad”, donde reafirma que una de las reformas más importante de la educación chilena “es crear un sistema que asegure la calidad e instalarla como un derecho para todos” (p.8). Esta propuesta concuerda con los objetivos de la Agenda 2030; en tal sentido, la meta 4.5 reitera:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad. (UNESCO, 2015, p. 21)

Así mismo, Henríquez (2018) presenta tres ejes que dan sentido al concepto calidad que opera en la política actual para generar una educación de calidad: una mirada amplia de calidad, movilizar para la mejora y la centralidad de la equidad.

En referencia al primer eje, construir calidad implica una definición amplia considerando el desempeño en todos los aspectos que la constituyen, es decir, extender el concepto incluso a los aspectos no académicos, como por ejemplo, ponderar los vínculos afectivos ente docentes y estudiantes, entre otros; considerar que una educación de calidad apuesta por una educación integral, y forma en habilidades que sobrepasan el conocimiento de asignaturas tradicionales: la autonomía, el pensamiento crítico, entre otras habilidades, lo cual implica mayores niveles de observación para evaluar qué hacen las escuelas para promover estas habilidades; cuál es el nivel de capacidades desarrolladas por los docentes; cómo se asegura su cumplimiento, que permita identificar necesidades y generar planes de mejora.

El segundo eje, movilizar para la mejora, se basa en depositar confianza en las instituciones, asumiendo que puedan generar procesos de mejora efectivos y sustentables que garanticen una buena gestión y óptimos resultados educativos, promoviendo un sistema de responsabilidad compartido, involucrando a la comunidad, siempre contando con las orientaciones y apoyos oportunos, para realizar un buen manejo de los resultados del desempeño. Para ello, se propone potenciar la capacidad de los propios centros a partir de a) impulsar procesos de autoevaluación que conduzcan a fomentar el empleo de la información para la mejora; b) balancear los procesos evaluativos con herramientas variadas, de naturaleza formativa y sumativa; y c) diseñar y aplicar planes de acción para la mejora, que permitan socializar las buenas prácticas educativas (Henríquez, 2018).

Calidad con equidad es el tercer eje que define el concepto y tiene que ver con el logro de la calidad en relación con la equidad (Henríquez, 2018). Desarrolla la idea de que la evaluación de desempeño educativo de los estudiantes se realiza teniendo en cuenta su contexto socioeconómico. Se trata, según Henríquez, de reconocer las desventajas educativas que afectan la evaluación de estudiantes desde el ámbito de la vulnerabilidad social y económica, dado lo desafiante que resulta educar en contextos carenciados y de necesidad extrema, lo cual debe tomarse en cuenta en los procesos de gestión pedagógica, que incluye a la evaluación. Ampliando estas ideas, como un ejemplo de práctica educativa, el sistema de evaluación de Chile propone que la calidad no solo se demuestre desde el desempeño académico de los estudiantes —efectuados desde las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE—; se debe contemplar o incluir aspectos formativos y

relevantes para una educación integral, los cuales se traducen e incorporan en los indicadores de crecimiento personal y social.

Haciendo un poco de historia, De la Cruz (2017) expresa que, durante dos décadas, en Latinoamérica, se ha puesto el acento en la atención o cobertura del servicio educativo antes que a la calidad de la educación ofrecida. Al respecto, se puede afirmar que se ha llegado a brindar una educación básica para todos; sin embargo, “los índices de fracaso, reprobación, repitencia, abandono escolar y sobre edad son indicadores que denotan problemas relacionados con la exclusión al interior de los sistemas educativos” (De la Cruz, 2017, p. 172). Ante esta situación, tratando de graficar la idea, si un niño no asiste a la escuela, pierde las oportunidades de desarrollo; no obstante, un niño que no recibe una educación de calidad cuando asiste a la escuela, igualmente, está siendo víctima de la más grande injusticia; de ello se deduce que cobertura y calidad son conceptos complementarios.

Así mismo, para De la Cruz (2017), la calidad educativa es un modelo conceptual, dinámico y comparativo, que debe ser evaluado sistemáticamente, ya que todo modelo puede funcionar bien en la etapa inicial, pero requiere de reajustes en el proceso de avance, sobre todo, considerando los nuevos retos y desafíos educativos.

Desde el enfoque socioformativo, la calidad educativa se define, principalmente, a partir de los siguientes aspectos: a) busca que las personas desarrollen una ciudadanía que pueda responder de manera efectiva a los desafíos o necesidades de su realidad actual y futura; por tanto, trasciende o va más allá de los mecanismos de eficacia y las prácticas administrativas (Martínez et al., 2017; Tobón, 2013); b) plantea la renovación de la evaluación de la calidad

a través de proyectos y producciones de mejora para calidad de vida de las personas (Martínez et al., 2017; Hernández, 2013); por lo tanto, no se deben solo enfocar los resultados cognitivos en evaluaciones nacionales o internacionales; c) propone la intervención de la comunidad educativa en la construcción de la calidad (Hernández, 2013; Herrera y Tobón, 2017; Martínez et al., 2017).

Por otro lado, Knight y Trowler (2000, citados por De la Cruz, 2017), identifican dos tipos de calidad: el primero pone relevancia en la eficiencia con el propósito de constatar la ejecución de estándares, enfocándose en mediciones objetivas con procesos preestablecidos; el segundo es de enfoque constructivista y parte de la complejidad, busca la eficacia, establece metas flexibles, es de carácter procesual, identifica la naturaleza cíclica de los sistemas, promueve un clima de seguridad y aprendizaje permanente, permitiendo el desarrollo pensamiento creativo e innovador. En este sentido, es indispensable que la calidad incluya equidad; ello implica el involucramiento de todo el equipo educativo a través de procesos y metas compartidas, donde se priorice la capacitación profesional permanente, así como prácticas investigativas. Como es de suponer, resulta riesgoso que el concepto de equidad derive de una concepción mecanicista de calidad, con una visión reduccionista de su auténtico sentido y el valor de la persona, y que, por ello, se establezcan rigurosos estándares para los diferentes procesos de la organización educativa. En la misma línea, UNESCO, a través del Informe de Seguimiento de Educación para Todos, define la calidad educativa considerando tres principios: “necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido” (UNESCO, 2005, p. 32).

Finalmente, la función de la escuela es garantizar un espacio seguro, un lugar de respeto y convivencia democrática, donde se promueva el desarrollo integral de todos, reconociendo lo valioso de la diversidad; un lugar donde los docentes enseñen a los estudiantes a aprender, a interpretar la realidad de manera reflexiva y crítica, a ser conscientes de sus deberes y derechos, y se comprometan con el desarrollo de una sociedad más fraterna, justa e inclusiva.

2.2.4.2. Procesos que aseguran el logro de los aprendizajes

Sin duda, la calidad educativa está relacionada de manera directa con óptimos logros de aprendizaje, considerando el desarrollo integral; es más, se debe hacer referencia a todo un sistema y actores que dan soporte y hacen posible que la calidad educativa se pueda llevar a cabo y sea concebida desde el marco de una cultura de mejora continua para asegurar dichos resultados satisfactorios, respetando la singularidad y potencial de cada estudiante y el contexto. En tal sentido, la UNESCO (2015), mediante la Declaración de Incheon, afirma que “un elemento fundamental del derecho a la educación consiste en garantizar que la calidad de esta permita obtener resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos” (p. 30). Así mismo, señala que la calidad educativa, mínimamente, debe posibilitar a los estudiantes el logro de competencias básicas, entre ellas: comprensión lectora, redacción, matemática, ya que son fundamentales para el aprendizaje de competencias y conocimientos más complejos. Por ello, para que eso sea posible, se debe asegurar que se cuenten, por un lado, con las metodologías efectivas y los contenidos pertinentes de enseñanza para satisfacer de manera adecuada las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; de otro lado, deben haber docentes preparados, motivados,

comprometidos y bien remunerados, que usen los enfoques pedagógicos adecuados y tengan dominio de las TIC; por otro lado, se deben contar con espacios seguros, inclusivos y que faciliten el aprendizaje para todos.

Por tanto, para asegurar los logros de aprendizaje, es importante considerar una gestión de calidad centrada en los aprendizajes. Bolívar (2010c) afirma que se debe indagar en lo que hace la dirección para mejorar la labor docente y garantizar buenos aprendizajes. En tabla 1 (ver en página 65), Leithwood et al. (2006) plantean las prácticas del liderazgo pedagógico del director donde determinan procesos que se deberían implementar para asegurar los aprendizajes de los estudiantes.

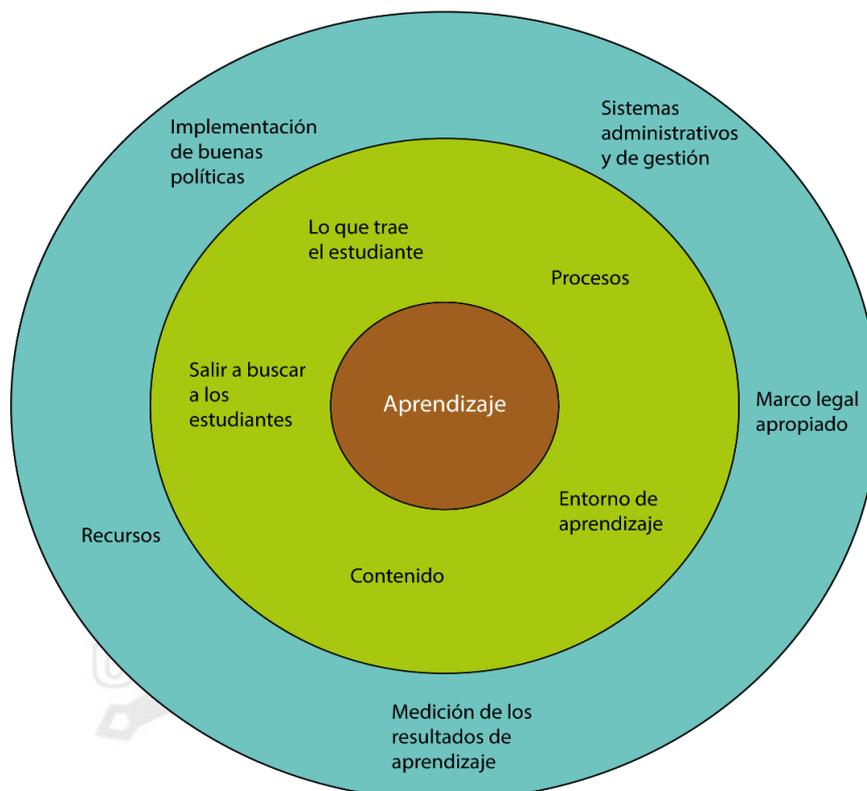
Esto es complementado por Fullán (2014), quien afirma que los líderes pedagógicos, como agentes de cambio, deben articular los elementos y procesos del sistema educativo, teniendo como centro los aprendizajes y el desarrollo integral que requieren alcanzar los estudiantes, de acuerdo con su contexto, características y potencialidades, creando las condiciones para lograr tales fines.

De la misma manera, es importante considerar todos los procesos que suponen ubicar el aprendizaje de los estudiantes como centro del quehacer educativo. Al respecto, Pigozzi (2008), en un informe de la UNESCO donde se analizan las diez dimensiones de la calidad en la educación, plantea que son fundamentales los procesos y los entornos para que se generen los aprendizajes. Así mismo, afirma que estos pueden afectar los aprendizajes en dos niveles: a nivel del estudiante y su entorno, y a nivel del sistema que genera y facilita la experiencia de aprendizaje. Estos dos niveles, a su vez, se dividen en cinco dimensiones, haciendo el total de las diez dimensiones de la calidad,

situando al aprendizaje como centro, que está rodeado por los dos niveles: el más interno corresponde al nivel del estudiante y el más externo, al nivel del sistema de aprendizaje. Todo esto opera de manera específica en un contexto determinado y puede variar. Esto está plasmado en la figura 9.

Figura 9

Una educación de calidad: un marco



Nota: De *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*, [Diagrama], p. 5. Pigozzi (2008).

2.2.4.3. Modelos de acreditación que ponderan el liderazgo pedagógico

Actualmente, para asegurar la calidad educativa, diversas organizaciones en el mundo han creado modelos de acreditación, con el fin de guiar a las instituciones hacia estándares de calidad, que dan evidencia del cumplimiento efectivo de procesos que aseguran el logro de las metas institucionales, cuyo principal fin es alcanzar los óptimos aprendizajes de sus estudiantes, definidos estos en su perfil de egreso. En tal sentido, han determinado procesos claves

para que todo ello se lleve a cabo. En líneas generales, todo proceso de acreditación tiene como punto de partida la autoevaluación institucional, que conlleva a la definición y ejecución de planes de mejora con el fin de levantar todas las observaciones y cumplir con todos los estándares de calidad; luego vendrá la presentación del informe a la institución acreditadora; después el proceso de evaluación externa respectivo y, si cumple con todo lo previsto, el otorgamiento de la acreditación de calidad por el tiempo determinado por la acreditadora.

Es importante mencionar que, si el modelo de acreditación pondera logros de aprendizaje, así como el desarrollo integral, está teniendo en cuenta al liderazgo pedagógico como un componente principal en su concepción de calidad educativa. En tal sentido, existen varios modelos de acreditación, tales como AdvancED, que evalúa y da cuenta de la formación integral de los estudiantes considerando indicadores y criterios que evalúan como eje central la enseñanza-aprendizaje, empleo efectivo de recursos, evaluación desde el enfoque centrado en los aprendizajes y liderazgo. También está European Foundation for Quality Management EFQM, liderado por un organismo europeo y ofrece el modelo de excelencia EFQM para las instituciones educativas. Su estructura está basada en nueve criterios, cinco están centrados en los procesos para alcanzar los objetivos organizacionales y cuatro, en medir los resultados. El modelo de excelencia EFQM se centra en dar evidencia de los resultados de excelencia de los diferentes actores educativos y estamentos que están vinculados a la institución educativa, resultados que se logran mediante el liderazgo con las personas, los procesos, las alianzas estratégicas y la asignación de recursos. Es importante mencionar que el aprendizaje y la

innovación están presentes en todo el modelo, que implica las buenas prácticas organizacionales y la autoevaluación. Así mismo, está el modelo “Sistema de Gestión para Organización Educativa” de la ISO 21001:2018, que busca orientar y fomentar la eficiencia del sistema educativo mejorando sus procesos y nivel de atención de las necesidades. La ISO 21001:2018 presenta un modelo que contempla indicadores de gestión que ayudan a analizar y evaluar la eficacia de la institución educativa. También es importante mencionar que pone especial énfasis en la ejecución curricular y, para ello, considera requisitos: a) elaboración del diseño de programas y su desarrollo, b) resultados obtenidos del aprendizaje, y c) evaluación del diseño curricular. Otro modelo de acreditación es el que brinda el Consejo Internacional de Colegios CIS, que está centrado en los procesos pedagógicos; el colegio es evaluado profundamente considerando su programa curricular, las estrategias y acciones para su ejecución, así como los indicadores de calidad a partir de evaluaciones de seguimiento. Se trata de asegurar la calidad a través de políticas y planes de mejora continua de los procesos pedagógicos, así como la gestión y organización institucional, de acuerdo con estándares internacionales que garantizan óptimos procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, forma parte de una red de colegios y universidades a nivel mundial, lo que permite que un estudiante o graduado pueda ingresar a otra institución en otras partes del mundo.

También, por supuesto, se encuentran los modelos de acreditación del SINEACE y SACE Perú-México, que consideran el liderazgo pedagógico como parte importante de sus estándares de calidad. El SINEACE, por ejemplo, define como dimensión central la formación integral; así mismo, en el factor conducción institucional, que forma parte de la dimensión estratégica, considera al liderazgo

pedagógico del equipo directivo como uno de los tres estándares de calidad. Por otra parte, el modelo SACE también considera la formación integral en sus núcleos; así mismo, para evidenciar el logro de los aprendizajes, emplea evaluaciones externas aplicadas por el Estado a nivel nacional e internacional. También existen otros modelos o sistemas que aseguran la calidad educativa, tales como los colegios con Bachillerato Internacional IB, donde se brinda una educación con un currículo internacional para formar estudiantes con competencias, capacidades y habilidades desde un enfoque holístico, para que puedan enfrentar la vida, aprender y trabajar en un mundo globalizado. Una de las ventajas para los estudiantes es que, al concluir sus estudios, pueden ingresar a cualquier universidad a nivel nacional e internacional.

2.2.4.3.1. Modelo Nacional SINEACE

El SINEACE ha elaborado modelos de acreditación para los diferentes niveles educativos, pues tiene como finalidad “garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad” (SINEACE, 2016, p. 6); así mismo, busca que los trabajadores peruanos posean una alta calificación en la labor que desarrollen.

En el año 2016, el SINEACE actualizó su modelo para la educación básica regular. Este pretendía ser una herramienta que refuerce la autoevaluación institucional a través de la implementación de prácticas de mejora continua que conlleven a la autorregulación de los diferentes procesos educativos. De esa manera, el modelo buscaba instaurar la calidad educativa, definido de la siguiente manera:

la evaluación de la calidad es un proceso formativo que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer, introducir cambios para mejorar de manera progresiva, permanente y sostenida su capacidad

de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua. (SINEACE, 2016, p.12)

Entonces, dicha evaluación es un proceso formativo, pues, mediante este, los equipos educativos de las instituciones analizan sus prácticas pedagógicas y procesos de gestión, e introducen cambios de manera progresiva, continua y sostenida y, así, logran su autorregulación e instalan una cultura de mejora continua. Los estándares que plantea el modelo son exigentes; por ello, garantizan una gestión de calidad a través de sus procesos, los mismos que posibilitan el perfil de egreso evidenciado a través de sus resultados. Justamente, es desde la mejora continua que se establecen nuevos objetivos institucionales que mejoran los aprendizajes y logran el desarrollo integral y el perfil del egresado. (SINEACE, 2016).

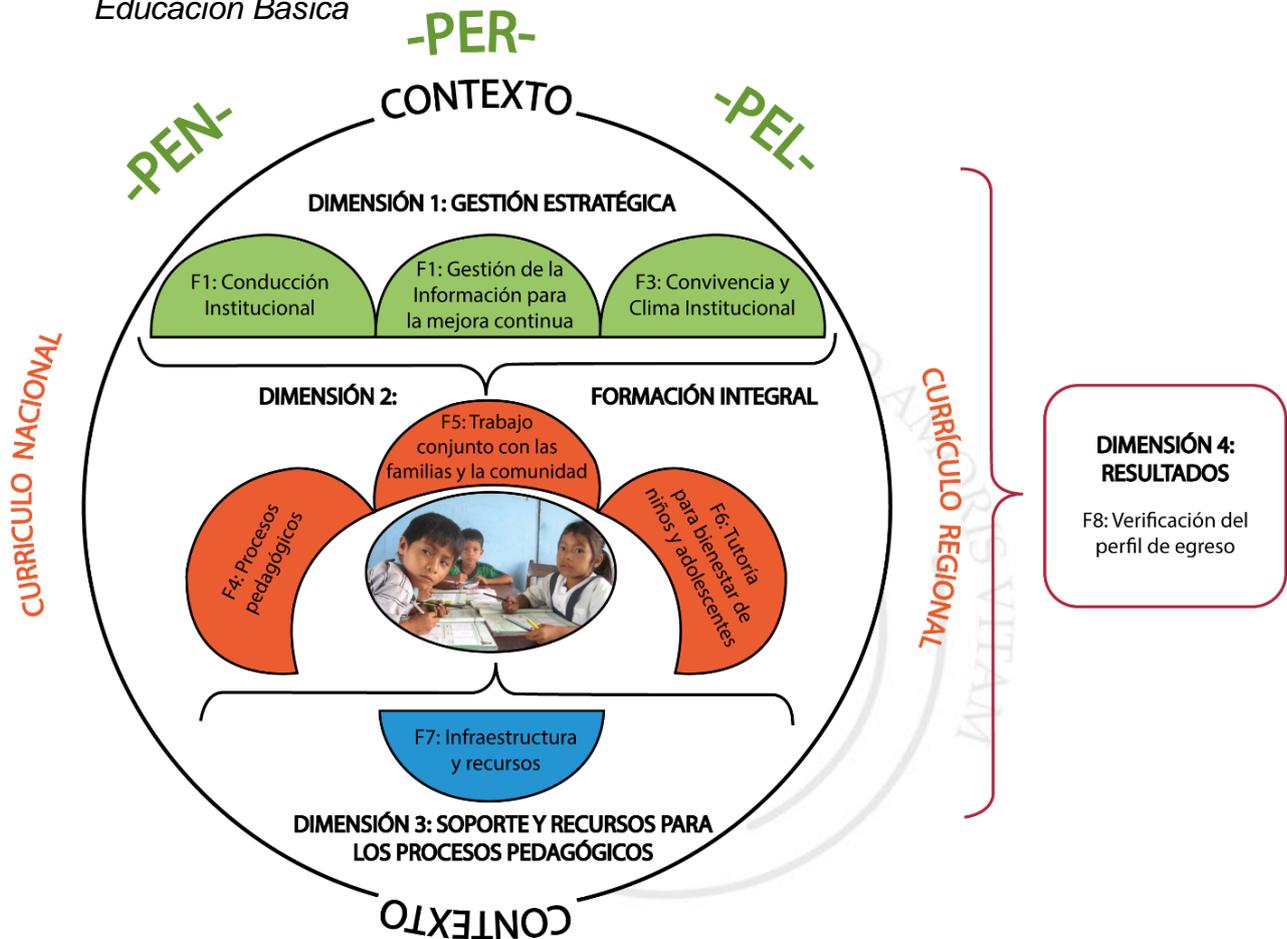
El modelo del SINEACE tiene en su estructura 4 dimensiones, 8 factores y 18 estándares. Las dimensiones gestión estratégica y soporte tienen como enfoque principal alimentar a la dimensión denominada formación integral, que tiene como centro, a su vez, el aprendizaje, donde la calidad debe verse reflejada en el proceso mismo y en la dimensión de resultados, tal como se ve en la figura 10.

Como ya se ha mencionado, el SINEACE ha sido desactivado en su servicio de brindar acreditación a las instituciones de EBR; sin embargo, existen instituciones que cuentan aún con la acreditación de calidad otorgada por el SINEACE; en tal sentido, es importante dejar constancia de su eficacia. Existen importantes criterios de calidad que deben dar cuenta de ello, como los que están descritos en el estándar 17 del factor 8 relacionado con el perfil de egreso y la dimensión 4 denominada Resultados: “La institución educativa implementa mecanismos para evaluar que los niños y adolescentes hayan logrado las

competencias definidas en el perfil de egreso establecido en el currículo nacional” (SINEACE, 2016, p. 47).

Figura 10

Lógica y relación entre elementos del modelo de acreditación para IIEE de Educación Básica



Nota: De *Modelo de acreditación para instituciones de Educación Básica*, SINEACE (2016).

2.2.4.3.2. Modelo internacional SACE Perú-México

Este modelo de acreditación denominado SACE Perú-México es promovido por el Consorcio de Centros Educativos Católicos, mediante el Convenio de Colaboración con la Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México que ofrece a sus asociados. Ha sido aprobado y avalado por la Confederación Internacional de Educación Católica en el Continente Americano y la Oficina Internacional de Educación Católica ubicada en Bruselas.

Si las instituciones afiliadas logran cumplir con todos los requisitos del modelo, reciben la acreditación con 5 años de vigencia. Esta acreditación se brinda para la institución educativa y para cada nivel educativo que posee.

Bajo este sistema de acreditación, las instituciones educativas, desde el año 2015, están empleando el 4° Modelo de Acreditación, al cual se le denomina Documento Base y contiene 7 núcleos y 75 criterios de calidad. En tal sentido, las instituciones educativas acreditadas con este modelo se comprometen a contribuir con la educación de calidad para todos los estudiantes; así mismo, deben instaurar una cultura de mejora continua en todos sus servicios educativos para garantizar los aprendizajes de calidad y formación integral de todos los alumnos, ya que tienen como misión demostrar públicamente su calidad educativa a través de su compromiso con la mejora permanente. Por ello, es importante resaltar el núcleo 4 denominado “formación integral de la persona”, a través del cual, la institución educativa se compromete a ofrecer experiencias de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen y apliquen conocimientos, capacidades y valores, mediante situaciones cotidianas y complejas a partir de la detección de problemas con el fin de que puedan plantear soluciones adecuadas de acuerdo con las competencias que han adquirido. Así mismo, evalúan el cumplimiento a partir de 14 criterios de calidad, que comprenden competencias en las áreas básicas, estrategias de metacognición, autoconocimiento, transformación social, interculturalidad, corresponsabilidad social, entre otras (SACE, 2015).

2.3. Definición de términos

En esta sección, se precisan las definiciones de los principales términos del presente estudio.

2.3.1. Liderazgo pedagógico

De acuerdo con Leithwood (2009), este liderazgo es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20). Igualmente, Bolívar (2010b) sostiene que se trata de “un liderazgo para el aprendizaje y toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (p. 14). Para cumplir ello, el líder promueve buenas prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

2.3.2. Desempeño docente

Se define como las acciones pedagógicas que evidencian las competencias docentes para que los estudiantes demuestren el logro de los aprendizajes (MINEDU, 2012).

2.3.3. Objetivos de aprendizaje elevados

Son los objetivos que el director ha determinado de manera personal, con su equipo directivo y de manera institucional, para que los estudiantes logren una formación integral.

2.3.4. Currículum riguroso

Son las competencias, capacidades y contenidos con altos estándares de aprendizaje que se imparten a todos los estudiantes a través de las áreas de aprendizaje.

2.3.5. Calidad de la enseñanza

Es el conjunto de prácticas docentes que logran conseguir aprendizajes óptimos de manera integral en los estudiantes.

2.3.6. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo

Es el que se lleva a cabo de manera colegiada mediante las comunidades

profesionales de aprendizaje, que consideran como eje central al aprendizaje de los estudiantes.

2.3.7. Relación con la comunidad

Exige construcción del vínculo entre equipo educativo, familias e instituciones de la comunidad, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes.

2.3.8. Responsabilidad por los resultados

Es la respuesta comprometida del liderazgo de la dirección con los altos niveles de logro y la formación integral de los estudiantes. Implica una responsabilidad individual y una responsabilidad colectiva entre los docentes y los estudiantes.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

HG: Existe relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

2.4.2. Hipótesis específicas

H1: Existe relación significativa entre el componente objetivos de aprendizajes elevados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

H2: Existe relación significativa entre el componente currículum riguroso de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

H3: Existe relación significativa entre el componente calidad de la ense-

ñanza de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

H4: Existe relación significativa entre el componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

H5: Existe relación significativa entre el componente relación con la comunidad de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

H6: Existe relación significativa entre el componente responsabilidad por los resultados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

CAPÍTULO III: MÉTODO

Este capítulo presenta el nivel, tipo y diseño de investigación empleados; así mismo, precisa la población y la muestra. De igual modo, detalla la metodología, instrumentos y técnicas para procesar y analizar hallazgos.

3.1. Nivel, tipo y diseño de investigación

Esta investigación tiene nivel descriptivo. Su objetivo es recopilar datos e informaciones de personas, instituciones o procesos. Puede denominarse también diagnóstica. Con respecto al presente estudio, se ha empleado el nivel descriptivo porque busca relacionar dos variables (Ñaupas et al., 2014).

El tipo de estudio se conoce como sustantivo, ya que da respuesta a los problemas sustantivos o teóricos. Desde esta perspectiva, describe, explica o predice la realidad, y con esos datos se contrastan o se afirman leyes y principios generales, de tal forma que contribuya con la teoría científica. La investigación sustantiva conduce hacia la investigación pura o básica (Sánchez y Reyes, 1996).

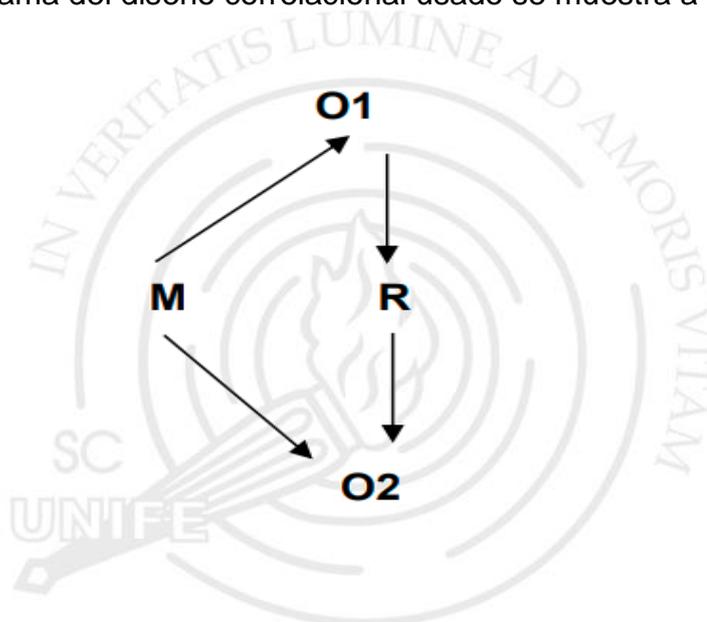
El diseño es correlacional descriptivo, transversal, no experimental, lo que equivale afirmar que las variables no son manipuladas, pues solo busca conocer la asociación entre ellas; para ello, se recogieron los datos y, luego, se analizaron. Así mismo, tampoco se construyó ninguna situación; se trabajó con las situaciones existentes. La ventaja primordial de un estudio correlacional consiste en conocer el comportamiento de una variable cuando se reconocen cómo se comportan otras variables relacionadas. No explica causalidad (Hernández et al., 2014).

De la misma manera, al ser una investigación transversal solo se recogen los datos en un plazo establecido. Esto se dio así porque se tenía como objetivo

describir y analizar para determinar su influencia y relación dentro del tiempo determinado (Hernández et al., 2014).

Por ello, primero, se midió el grado de asociación, luego se cuantificó, analizó y, finalmente, se establecieron las conexiones. Se midió cada variable con presunción de una relación, y luego se analizó la correlación (Hernández et al., 2014). Para realizar la correlación, se ha empleado la misma unidad de análisis: los docentes.

El diagrama del diseño correlacional usado se muestra a continuación:



Donde:

M = 75 docentes de dos instituciones educativas acreditadas.

O1 = Análisis de la variable liderazgo pedagógico del director.

R = Relación entre variables.

O2 = Análisis de variable desempeño docente.

3.2. Participantes

Los participantes estuvieron conformados por la población y la muestra.

3.2.1. Población

Estuvo constituida por docentes de dos instituciones educativas privadas que cuentan con acreditación de la calidad educativa; una con acreditación

nacional correspondiente a la UGEL 07; y otra con acreditación internacional perteneciente a la UGEL 01 (ver tabla 10).

Los criterios de selección de la población fueron los siguientes:

- Docentes de Inicial, Primaria y Secundaria.
- Las instituciones educativas deben contar con Acreditación de la calidad vigente.
- Una institución educativa debe ser acreditada por un organismo nacional y la otra, por un organismo internacional.

Tabla 10

Población de las Instituciones Educativas en función a la variable de estudio

Cantidad	IE de la UGEL 01	IE de la UGEL 07	Total
Docentes	60	33	93

3.2.1. Muestra

Esta fue seleccionada de la población total, es decir, de la cantidad total de docentes de los tres niveles que pertenecen a las dos instituciones elegidas, sin considerar el nivel educativo en el que enseñaban cada uno de los docentes participantes. En tal sentido, se optó por una muestra probabilística, es decir, “todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis” (Hernández et al., 2014, p. 175). Del mismo modo, la principal ventaja es que puede medirse el tamaño de error en las predicciones.

Por tanto, considerando una muestra aleatoria simple, el tamaño de la muestra fue determinado empleando la fórmula de Sierra Bravo (2001):

$$n = \frac{Z_{1-\alpha/2}^2 \times P \times Q \times N}{E^2 \times (N - 1) + Z_{1-\alpha/2}^2 \times P \times Q}$$

Donde:

E = 5%. Margen de error.

P = 0,5. Valor esperado del universo.

Z = 1,95996. Nivel de confianza del 95%.

N = 93

Ahora, con los datos de la fórmula:

$$n = \frac{89.3139}{1.19036} = 75$$

Tamaño de la muestra:

Estuvo constituida por 75 docentes, donde 52 fueron mujeres y 23 hombres. El 9,3% pertenece a inicial, el 41,3%, a primaria y el 49,3% a secundaria (ver tabla 11).

Tabla 11

Sexo y nivel educativo de los participantes

Nivel educativo	Sexo				Total	
	Femenino		Masculino		n	%
	n	%	n	%		
Inicial	5	6,7	2	2,7	7	9,3
Primaria	24	32	7	9,3	31	41,3
Secundaria	23	30,7	14	18,7	37	49,3
Total	52	69,3	23	30,7	75	100

En la tabla 12, se presenta la distribución de la muestra en función al sexo y a la edad, observándose que el mayor porcentaje de la muestra, representado por el 58,7%, está conformado por participantes entre los 35 a 54 años; el 22,7% de los participantes tiene entre 25 a 34 años y el 18,7% tiene más de 55 años.

Tabla 12*Sexo y edad de los participantes*

Edad	Sexo				Total	
	Femenino		Masculino			
	n	%	n	%	n	%
25-34 años	14	18,7	3	4	17	22,7
35-44 años	15	20	8	10,7	23	30,7
45-54 años	17	22,7	4	5,3	21	28
55-64 años	4	5,3	5	6,7	9	12
65 a más años	2	2,7	3	4	5	6,7
Total	52	69,3	23	30,7	75	100

En las tablas 13 y 14, se presenta la distribución de los participantes en función al nivel educativo y el rango de edad, y entre el nivel educativo y los años de trabajo. Observándose que el 32% cuenta entre 1 a 5 años de trabajo, el 24% entre 6 a 10 años, el 21,3% entre 11 a 15 años y el 22,7% más de 16 años de trabajo.

Tabla 13*Nivel educativo y edad de los participantes*

Edad	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria			
	n	%	n	%	n	%	n	%
25-34 años	3	4	6	8	8	10,7	17	22,7
35-44 años	2	2,7	13	17,3	8	10,7	23	30,7
45-54 años	2	2,7	8	10,7	11	14,7	21	28
55-64 años	0	0	3	4	6	8	9	12
65 a más años	0	0	1	1,3	4	5,3	5	6,7%
Total	7	9,3	31	41,3	37	49,3	75	100

Tabla 14*Nivel educativo y años de trabajo de los participantes*

Años de trabajo	Nivel educativo						Total	
	Inicial		Primaria		Secundaria		n	%
	n	%	n	%	n	%		
1-5 años	6	8	9	12	9	12	24	32
6-10 años	0	0	7	9,3	11	14,7	18	24
11-15 años	0	0	9	12	7	9,3	16	21,3
16-20 años	1	1,3	1	1,3	3	4	5	6,7
21-30 años	0	0	5	6,7	5	6,7	10	13,3
41-50 años	0	0	0	0	2	2,7	2	2,7
Total	7	9,3	31	41,3	37	49,3	75	100

3.3. Variables de investigación

Estas fueron dos: liderazgo pedagógico del director y desempeño docente, variables independiente y dependiente, respectivamente, las cuales se definen a continuación.

3.3.1. Variable independiente: Liderazgo pedagógico del director**a. Definición conceptual**

Liderazgo centrado en los aprendizajes, que se desarrolla plenamente y de manera compartida desde una comunidad profesional de aprendizaje que es organizada y gestionada por las buenas prácticas pedagógicas promoviendo los logros de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2009).

b. Definición operacional

Está medido por el cuestionario VAL-ED a través de seis componentes básicos; así mismo, cuenta con 6 dimensiones y 72 ítems (ver tabla 15).

Tabla 15*Operacionalización de la variable liderazgo pedagógico del director*

Componentes	Dimensiones						Total, Ítems
	Planificación	Implementación	Apoyo y desarrollo	Inclusión	Comunicación	Seguimiento	
Objetivos de aprendizaje elevados	1; 2	3; 4	5; 6	7; 8	9; 10	11; 12	12
Currículum riguroso	13; 14	15; 16	17; 18	19; 20	21; 22	23; 24	12
Calidad de la enseñanza	25; 26	27; 28	29; 30	31; 32	33; 34	35; 36	12
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	37; 38	39; 40	41; 42	43; 44	45; 46	47; 48	12
Relación con la comunidad	49; 50	51; 52	53; 54	55; 56	57; 58	59; 60	12
Responsabilidad por los resultados	61; 62	63; 64	65; 66	67; 68	69; 70	71; 72	12

3.3.2. Variable dependiente: Desempeño docente**a. Definición conceptual**

Se define como el ejercicio de la práctica pedagógica reflexiva, autónoma y crítica que realiza el docente, en la que demuestra las competencias necesarias para para actuar y decidir de manera pertinente en cada situación y de acuerdo con su entorno. Así mismo, son las actuaciones observables que evidencian la competencia docente que dan cuenta de los logros de aprendizaje (MINEDU, 2012).

b. Definición operacional

Es el conjunto de desempeños medidos por el cuestionario de autoevaluación de desempeño docente, agrupados en 4 dimensiones y 9 áreas (ver tabla 16). Se miden los desempeños docentes tomando como base el MBDD del MINEDU.

Tabla 16

Operacionalización de la variable desempeño docente

Dimensiones	Áreas	Ítems
Preparación pedagógica docente	Conocimiento del estudiante y dominio de la especialidad y prácticas pedagógicas	Del 1 a 3
	Dominio de la programación curricular	Del 4 al 8
Didáctica del docente	Desarrollo de un clima saludable y democrático	Del 9 al 12
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	Del 13 al 20
Compromiso docente	Evaluación, retroalimentación y comunicación de los resultados	Del 21 al 26
	Trabajo colegiado	27 y 28
Pensamiento crítico y ética docente	Trabajo con las familias y la comunidad	Del 29 al 31
	Reflexión pedagógica	32 y 33
	Ética docente	34

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la encuesta como técnica. Así mismo, se usaron dos cuestionarios: VAL-ED y de autoevaluación del desempeño docente.

3.4.1. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se emplearon se describen a continuación.

3.4.1.1. Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)

VAL-ED ha sido elegido para estudiar la variable Liderazgo pedagógico

del director. Este ha sido elaborado por las universidades de Vanderbilt y Pensilvania y financiado por Wallace Foundation, para medir la eficacia del liderazgo pedagógico del director, entendido este como influencia e impacto directo sobre desempeño docente, aunque de manera indirecta, en los resultados de aprendizaje. Como ya se explicó en el marco teórico, este instrumento ha sido considerado como el más importante, junto a otros tres, que evalúa al director. Fue traducido y adaptado a la realidad española por la Universidad de Granada a través un equipo de investigadores liderado por Antonio Bolívar, quien fue el que proporcionó el instrumento vía correo electrónico para que pueda ser usado en la presente investigación.

En las conclusiones sobre la adaptación del cuestionario, Bolívar et al. (2017) afirman lo siguiente:

La adaptación del cuestionario Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VALED) a población española es una herramienta válida y fiable para la medición del liderazgo educativo. La unidimensionalidad de cada una de las seis subescalas que la componen, ha sido demostrada mediante análisis Rasch, garantizando, por tanto, su utilidad para obtener información de aspectos específicos de relevancia para realizar un diagnóstico del liderazgo educativo, decidir vías de mejora y realizar posteriormente mediciones de la eficacia de las medidas implementadas. (p.10)

Así mismo, el instrumento fue adaptado al uso del lenguaje y al contexto peruano; entonces, se procedió con la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Por otro lado, su estructura consta de seis dimensiones y 72 ítems. Abarca los temas de currículum, aprendizaje, enseñanza y evaluación. También incluye dimensiones de gestión y organizativas, las mismas que están al servicio o supeditadas a los óptimos aprendizajes de los estudiantes.

Aunque este instrumento brinda una visión de 360 grados, porque consi-

dera la evaluación de los diferentes agentes educativos, únicamente se tomó en cuenta la percepción de los docentes, porque se trabajó con una sola unidad de análisis debido al nivel de estudio correlacional.

A. Ficha técnica del instrumento para la primera variable: liderazgo pedagógico del director

- a. Denominación del instrumento: Cuestionario de Liderazgo en Educación. Universidad de Vanderbilt (VAL-ED)
- b. Autor: Investigadores de Vanderbilt y Pensilvania
- c. Lugar de la creación: Estados Unidos
- d. Fecha: 2009
- e. Propósito: “Mide la eficacia de las actuaciones más importantes de la dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado” (Bolívar et al., 2012, p. 4).
- f. Estructura:
 - Título del cuestionario
 - Datos generales del docente participante
 - Indicaciones para el desarrollo del cuestionario con ejemplo aplicativo
 - Definiciones de los componentes básicos
 - Tabla con indicadores por dimensión y componente, fuentes de evidencia y escala de Likert para la valoración del grado de eficacia
 - Diseño en formato digital para ser completado en línea
- g. Procedimientos de evaluación:
 - Criterios de aplicación:
 - Medio usado: reunión virtual y envío del link del cuestionario
 - Intervención de las investigadoras: para la explicación del cuestionario

- Monitoreo: para el control del envío de los cuestionarios
- Duración de la aplicación: 60 minutos
- Criterios de evaluación e interpretación:
 - Rigurosidad en la base de datos
 - Empleo de técnicas estadísticas para investigación correlacional
 - Contrastación y fundamentación con las bases teóricas

B. Descripción de los componentes y dimensiones del cuestionario

El cuestionario VAL-ED tiene como eje a 6 componentes, y cada componente se analiza desde 6 dimensiones, y a su vez, cada dimensión tiene 2 ítems haciendo un total de 72 ítems.

A continuación, se definen los 6 componentes de acuerdo con lo planteado por los creadores de este instrumento.

a. Objetivos de aprendizaje elevados

Son los objetivos que el director ha determinado de manera personal, con su equipo directivo y de manera institucional, para que los estudiantes logren una formación integral.

b. Currículum riguroso

Son las competencias, capacidades y contenidos con altos estándares de aprendizaje que se imparten a todos los estudiantes a través de las áreas de aprendizaje.

c. Calidad de la enseñanza

Es el conjunto de prácticas docentes que logran conseguir aprendizajes óptimos de manera integral en los estudiantes.

d. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo

Es el que se lleva a cabo de manera colegiada mediante las comunidades

profesionales de aprendizaje, que consideran como eje central al aprendizaje de los estudiantes.

e. Relación con la comunidad

Exige construcción del vínculo entre equipo educativo, familias e instituciones de la comunidad, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes.

f. Responsabilidad por los resultados

Es la respuesta comprometida del liderazgo de la dirección con los altos niveles de logro y la formación integral de los estudiantes. Implica una responsabilidad individual y una responsabilidad colectiva entre los docentes y los estudiantes.

A continuación, se definen las 6 dimensiones, considerando de la misma manera lo planteado por los autores del instrumento VAL-ED.

a. Planificación

Esta dimensión “corresponde al proceso de articular mediante una dirección compartida prácticas y procedimientos coherentes para conseguir buenos aprendizajes en el alumnado” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

b. Implementación

Esta dimensión evalúa el proceso “de poner en práctica y realizar las actividades requeridas para obtener estándares altos de rendimiento estudiantil” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

c. Apoyo y Desarrollo

Esta dimensión mide cómo “los líderes crean las condiciones propicias para el aprendizaje académico y social, asegurando los recursos financieros, políticos, tecnológicos y humanos necesarios” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

d. Inclusión

Esta dimensión evalúa cómo “los líderes propician y trabajan a favor de las diversas necesidades de los alumnos, dentro y fuera de la escuela” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

e. Comunicación

Esta dimensión evalúa cómo “los líderes desarrollan, utilizan y mantienen sistemas de intercambio entre los miembros de la escuela, y entre la escuela y su comunidad/contexto” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

f. Seguimiento

Esta dimensión da cuenta del monitoreo, el cual “consiste en la recopilación y análisis de información para formar y emitir juicios, que orienten la toma de decisiones y acciones de mejora continua” (Bolívar et al., 2012, p. 5).

C. Confiabilidad y Validez a través del análisis psicométrico del Cuestionario de liderazgo en educación

En relación con el análisis psicométrico, se halló los valores del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, y para la validez, el análisis de correlación de cada una de las dimensiones con el puntaje total del test, que forma parte de unos de los indicadores de validez.

En la tabla 17, se presentan los valores del coeficiente de confiabilidad para los componentes del cuestionario del liderazgo en educación, observándose que todos ellos reportan coeficientes mayores al requerido empíricamente (0,70); todos los valores del coeficiente de confiabilidad están por encima del 0,95, señalando de esta forma que el instrumento es confiable.

Tabla 17

Coeficientes de confiabilidad de los componentes del Cuestionario de liderazgo en educación

Liderazgo pedagógico	α de Cronbach	Ítems
Puntuación total de liderazgo	,993	72
Objetivos de aprendizaje	,966	12
Currículum riguroso	,968	12
Calidad de la enseñanza	,972	12
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	,973	12
Relación con la comunidad	,970	12
Responsabilidad por los resultados	,971	12

Respecto a la correlación entre los componentes y el puntaje total del test, se observa en todos los casos un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), los cuales son indicadores de correlaciones altas ($r > 0,87$). Dichos datos permiten señalar que existe correlación entre cada una de las dimensiones y el puntaje total, pudiendo afirmarse que todos ellos se relacionan (ver tabla 18). Estos datos permiten señalar que el Cuestionario de liderazgo en educación cuenta con evidencia empírica de validez y fiabilidad.

Tabla 18

Coeficientes de correlación entre los componentes y el puntaje total del liderazgo pedagógico

Componentes	Liderazgo pedagógico	
	r	p
Objetivos de aprendizaje	,879***	,000
Currículum riguroso	,951***	,000
Calidad de la enseñanza	,960***	,000
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	,958***	,000
Relación con la comunidad	,947***	,000
Responsabilidad por los resultados	,956***	,000

N = 75; *** $p < 0,001$.

Asimismo, se realizó el análisis de los ítems para cada componente, buscando conocer su comportamiento, reportándose valores de índice de homogeneidad por encima de lo mínimo requerido empíricamente ($IH > 0,20$), estos datos pueden ser visualizados en las tablas 19 a 24.

Tabla 19

Índices de homogeneidad del componente objetivos de aprendizaje del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 1	,710	,966
Ítem 2	,807	,964
Ítem 3	,879	,962
Ítem 4	,897	,961
Ítem 5	,890	,961
Ítem 6	,852	,962
Ítem 7	,843	,963
Ítem 8	,698	,966
Ítem 9	,846	,963
Ítem 10	,757	,965
Ítem 11	,878	,962
Ítem 12	,832	,963
α de Cronbach total = ,966		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 20

Índices de homogeneidad del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 13	,771	,967
Ítem 14	,796	,967
Ítem 15	,856	,965
Ítem 16	,848	,965
Ítem 17	,870	,965
Ítem 18	,919	,963
Ítem 19	,889	,964
Ítem 20	,768	,967
Ítem 21	,778	,967
Ítem 22	,799	,967
Ítem 23	,856	,965
Ítem 24	,867	,965
α de Cronbach total = ,968		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 21

Índices de homogeneidad del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 25	,766	,971
Ítem 26	,837	,969
Ítem 27	,892	,968
Ítem 28	,850	,969
Ítem 29	,856	,969
Ítem 30	,846	,969
Ítem 31	,871	,968
Ítem 32	,814	,970
Ítem 33	,855	,969
Ítem 34	,846	,969
Ítem 35	,873	,969
Ítem 36	,878	,968
α de Cronbach total = ,972		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 22

Índices de homogeneidad del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 37	,719	,974
Ítem 38	,883	,970
Ítem 39	,874	,970
Ítem 40	,903	,969
Ítem 41	,846	,971
Ítem 42	,857	,970
Ítem 43	,892	,969
Ítem 44	,853	,970
Ítem 45	,890	,970
Ítem 46	,806	,972
Ítem 47	,883	,970
Ítem 48	,848	,971
α de Cronbach total = ,973		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 23

Índices de homogeneidad del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 49	,900	,965
Ítem 50	,871	,966
Ítem 51	,808	,968
Ítem 52	,863	,966
Ítem 53	,850	,967
Ítem 54	,840	,967
Ítem 55	,803	,968
Ítem 56	,806	,968
Ítem 57	,877	,966
Ítem 58	,817	,968
Ítem 59	,825	,967
Ítem 60	,823	,967
α de Cronbach total = ,970		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 24

Índices de homogeneidad del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 61	,875	,968
Ítem 62	,822	,969
Ítem 63	,807	,969
Ítem 64	,746	,971
Ítem 65	,845	,968
Ítem 66	,792	,970
Ítem 67	,837	,969
Ítem 68	,842	,968
Ítem 69	,898	,967
Ítem 70	,866	,968
Ítem 71	,891	,967
Ítem 72	,911	,967
α de Cronbach total = ,971		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

3.4.1.2. Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente

Este instrumento se usó para estudiar la variable desempeño docente. Fue creado tomando como referencia los 40 desempeños docentes determinados por el MINEDU en el MBDD. Por tanto, pasó por los procesos de confiabilidad y validez.

A. Ficha técnica del instrumento para la segunda variable: desempeño docente

- a. Denominación del instrumento: Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente
- b. Autor: Esther Mori De la Cruz y Luz Anita Valencia Justo. Se tomó como base los desempeños docentes determinados por MINEDU.
- c. Lugar de la creación: Lima, Perú
- d. Fecha: Julio, 2020

- e. Propósito: Medir el desempeño docente considerando los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación.
- f. Estructura:
- Título del cuestionario
 - Datos generales del docente participante
 - Indicaciones para el desarrollo del cuestionario
 - Tabla con indicadores por dimensión y área, fuentes de evidencia y escala de Likert para medir el nivel de eficacia
- g. Procedimientos de evaluación:
- Criterios de aplicación:
 - Medio usado: reunión virtual y envío del link del cuestionario
 - Intervención de las investigadoras: solo para la explicación del cuestionario
 - Monitoreo: para el control del envío de los cuestionarios
 - Duración de la aplicación: 40 minutos
 - Criterios de evaluación e interpretación:
 - Rigurosidad en la base de datos
 - Empleo de técnicas estadísticas para investigación correlacional
 - Contrastación y fundamentación con las bases teóricas

B. Descripción de las dimensiones del instrumento

El cuestionario de autoevaluación del desempeño docente consta de 4 dimensiones, 9 áreas y un total de 34 indicadores de desempeño o ítems.

A continuación, se describen 4 dimensiones:

a. Preparación pedagógica docente

Esta dimensión considera que el docente debe tener conocimiento del

estudiante, dominio de la especialidad y de las prácticas pedagógicas, así como dominio de la programación curricular, desde el enfoque por competencias, siendo el fundamento del aprendizaje.

b. Didáctica del docente

Esta dimensión prioriza prácticas pedagógicas de los docentes, las mismas que se desarrollan en el aula de clases, donde propicia un clima saludable y democrático, y demuestra efectividad para enseñar, generar aprendizaje, así como para evaluar y comunicar logros de aprendizaje.

c. Compromiso docente

Esta dimensión evalúa la participación activa del docente desde un trabajo colegiado, tanto en los documentos de gestión pedagógica institucional como en propuestas y proyectos pedagógicos innovadores con el propósito de mejorar el servicio educativo de calidad. Así mismo, incluye a las familias desde un trabajo colaborativo e integrando la cultura y los aportes de la comunidad en sus prácticas pedagógicas.

d. Pensamiento crítico y ética docente

Esta dimensión contempla que el docente reflexione críticamente acerca de su práctica pedagógica en un diálogo abierto e igualitario con sus pares, que está centrada en los procesos y logros de aprendizaje, actuando éticamente a favor del bienestar de los alumnos.

C. Confiabilidad y Validez a través del análisis psicométrico del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente

En la tabla 25, se presentan los coeficientes de confiabilidad para las dimensiones y la escala global del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente, donde se observa, para todas las dimensiones, valores por

encima de lo requerido empíricamente (0,70), los cuales están por encima del 0,94, señalado de esta forma que el instrumento es confiable.

Tabla 25

Coeficientes de confiabilidad de las dimensiones del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente

Desempeño docente	α de Cronbach	Ítems
Puntuación total de desempeño docente	,992	34
Preparación pedagógica docente	,975	8
Didáctica del docente	,986	18
Compromiso docente	,950	5
Pensamiento crítico y ética	,948	3

En la misma línea, se realizó el análisis de los ítems para cada dimensión, buscando conocer su comportamiento, reportándose valores para el índice de homogeneidad por encima de lo mínimo requerido empíricamente ($IH > 0,20$), estos datos pueden ser visualizados en las tablas 26 a 29.

Tabla 26

Índices de homogeneidad de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 1	,814	,975
Ítem 2	,881	,972
Ítem 3	,941	,969
Ítem 4	,869	,973
Ítem 5	,918	,970
Ítem 6	,928	,969
Ítem 7	,913	,970
Ítem 8	,919	,970
α de Cronbach total = ,975		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 27

Índices de homogeneidad de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 9	,869	,980
Ítem 10	,887	,980
Ítem 11	,832	,981
Ítem 12	,893	,980
Ítem 13	,936	,979
Ítem 14	,927	,979
Ítem 15	,924	,979
Ítem 16	,908	,979
Ítem 17	,898	,980
Ítem 18	,886	,980
Ítem 19	,883	,980
Ítem 20	,807	,981
Ítem 21	,881	,980
Ítem 22	,887	,985
Ítem 23	,840	,986
Ítem 24	,879	,985
Ítem 25	,912	,985
Ítem 26	,897	,985
α de Cronbach total = ,986		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 28

Índices de homogeneidad de la dimensión compromiso docente del desempeño docente

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 27	,819	,946
Ítem 28	,913	,929
Ítem 29	,849	,940
Ítem 30	,891	,933
Ítem 31	,840	,942
α de Cronbach total = ,950		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

Tabla 29

Índices de homogeneidad de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente

Ítems	ritc	α si se elimina el ítem
Ítem 32	,936	,890
Ítem 33	,880	,932
Ítem 34	,858	,949
α de Cronbach total = ,948		

Nota: ritc = Correlación ítem-test corregida.

En cuanto a la validez del cuestionario, esta se estimó a través de la validez de contenido y de constructo. La validez de contenido se estimó a través del método de criterio de jueces, los cuales certificaron la asignación de los ítems en sus respectivos factores o dimensiones, para lo cual se recurrió a siete profesionales en el área. El grado de concordancia se estimó utilizando el coeficiente V de Aiken (Escrura, 1988), obteniéndose valores iguales y superiores a 0,86, significativos en todos los ítems (34 ítems); estos valores son presentados en la tabla 30.

Tabla 30*Valores V de Aiken de los ítems del Cuestionario de desempeño docente*

Ítems	Jueces							Total	V
	1	2	3	4	5	6	7		
Ítem 1	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86
Ítem 2	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 4	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 5	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 6	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 7	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 8	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 9	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 10	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 11	0	1	1	1	1	1	1	6	0,86
Ítem 12	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 13	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86
Ítem 14	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 15	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 16	0	1	1	1	1	1	1	6	0,86
Ítem 17	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 18	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 19	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 20	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 21	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 22	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 23	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 24	0	1	1	1	1	1	1	6	0,86
Ítem 25	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 26	1	1	1	0	1	1	1	6	0,86
Ítem 27	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 28	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 29	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 30	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 31	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 32	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 33	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00
Ítem 34	1	1	1	1	1	1	1	7	1,00

Mientras tanto, la validez de constructo se analizó, en parte, a través de la correlación entre las dimensiones y el puntaje total del test, reportándose coeficientes de correlaciones positivas y significativas ($p < 0,001$) en todos los casos, siendo estos indicadores de correlaciones muy altas ($r > 0,94$). Dichos datos permiten señalar que existe correlación entre cada una de las dimensiones y el puntaje total (ver tabla 31).

Estos datos permiten señalar que el Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente cuenta con evidencia empírica de validez y fiabilidad.

Tabla 31

Coefficientes de correlación entre las dimensiones y el puntaje total del desempeño docente

Dimensiones	Desempeño docente	
	r	p
Preparación pedagógica docente	,961***	,000
Didáctica del docente	,995***	,000
Compromiso docente	,959***	,000
Pensamiento crítico y ética	,940***	,000

N = 75; *** $p < 0,001$.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

De acuerdo con la investigación, se emplearon técnicas cuantitativas para el procesamiento y análisis de los datos mediante el programa computarizado SPSS versión 25; así mismo, se consideraron las siguientes técnicas estadísticas:

- a. Coeficiente de confiabilidad alfa Cronbach para analizar la fiabilidad de los dos instrumentos utilizados.

- b. Correlación Ítem-total-correctado o llamado también índice de homogeneidad, para analizar la contribución de los ítems en cada una de las dimensiones del constructo.
- c. Estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética, mediana, desviación estándar y coeficiente de variación).
- d. Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov (K-S), para decidir los estadísticos más adecuados en la contrastación de la hipótesis. En tal sentido, se han utilizado estadísticos no paramétricos.
- e. Coeficiente de correlación de Spearman, para contrastar si la correlación entre las variables es estadísticamente significativa.
- f. Prueba no paramétrica Kruskal Wallis, para analizar si existen diferencias significativas en más de dos grupos independientes.
- g. Prueba no paramétrica U de Mann Whitney, para analizar si existen diferencias significativas en dos grupos independientes.

Culminada la fase de aplicación, recolección y tabulación de datos, se presentaron los análisis estadísticos correspondientes.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de la investigación. Primero, se exponen los resultados descriptivos. Luego, se identifican los hallazgos que serán empleados en el proceso de contrastación de hipótesis. Finalmente, son presentados los resultados complementarios, en donde se busca analizar si existen diferencias en las variables de estudios según grupos de análisis.

4.1. Resultados descriptivos

Para realizar el análisis descriptivo de los variables de estudio, se han aplicado las medidas de tendencia central (media y mediana), así como los índices de dispersión (desviación estándar, coeficiente de varianza, asimetría y curtosis).

En la tabla 32, se presentan dichos valores para el Cuestionario de liderazgo en educación, observándose valores similares entre la media y la mediana en todas las dimensiones. Asimismo, se observan valores del coeficiente de variabilidad mayores a 15 puntos, lo que señala que las puntuaciones son heterogéneas, en otros términos, tienen una alta variabilidad.

Al analizar el grado en el que los datos se reparten en relación con las medidas de la tendencia central, se reporta asimetría positiva para todas las dimensiones, lo que significa que los puntajes que más se repiten en la evaluación están por encima del puntaje promedio de los participantes en general. En cuanto a la curtosis, todos los índices son negativos, lo que evidencia que el grado de agrupamiento de los datos sigue una distribución platicúrtica.

Tabla 32

Valores descriptivos del Cuestionario de liderazgo en educación en la muestra total

Variables	M	Mdn	DE	C.V.	g1	g2
Objetivos de aprendizaje	46,57	48	8,474	18,20	0,07	-1,232
Currículum riguroso	45,79	46	8,672	18,94	0,302	-1,15
Calidad de la enseñanza	46,69	48	8,528	18,27	0,069	-1,178
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	47,25	48	8,679	18,37	0,001	-1,139
Relación con la comunidad	45,09	46	8,487	18,82	0,362	-0,938
Responsabilidad por los resultados	45,35	46	8,393	18,51	0,295	-1,032
Liderazgo pedagógico	276,75	281	48,26	17,44	0,191	-1,022

Nota: M = Media, Mdn = Mediana, DE = Desviación estándar, C.V. = Coeficiente de varianza, g1 = Asimetría, g2 = Curtosis.

Los valores de tendencia central y de dispersión para el Cuestionario de desempeño docente son presentados en la tabla 33, reportándose valores similares entre la media y la mediana en todas las dimensiones. Asimismo, se observan valores del coeficiente de variabilidad mayores a 15 puntos, lo que significa que las puntuaciones son heterogéneas, en otras palabras, tienen una alta variabilidad.

Por otro lado, se reporta asimetría positiva en todos los casos, lo que significa que los puntajes que más se repiten en la evaluación están por encima del puntaje promedio de los participantes en general. En cuanto a la curtosis, todos los índices son negativos, lo que evidencia que el grado de agrupamiento de los datos sigue una distribución platicúrtica.

Tabla 33

Valores descriptivos del Cuestionario de autoevaluación del desempeño docente en la muestra total

Variables	M	Mdn	DE	C.V.	g1	g2
Preparación pedagógica docente	30,85	32	6,06	19,64	0,152	-1,299
Didáctica del docente	67,93	67	13,473	19,83	0,395	-1,240
Compromiso docente	18,55	18	3,754	20,24	0,565	-1,059
Pensamiento crítico y ética	11,23	11	2,397	21,34	0,408	-1,286
Desempeño docente	128,56	131	25,085	19,51	0,353	-1,226

Nota: M = Media, Mdn = Mediana, DE = Desviación estándar, C.V. = Coeficiente de varianza, g1 = Asimetría, g2 = Curtosis.

La distribución de porcentajes para los niveles del liderazgo pedagógico es presentada en la tabla 34, donde se aprecia que más del 98% de los evaluados muestra una tendencia entre los niveles eficaz a muy eficaz en el liderazgo pedagógico. Para una mejor visualización de estos resultados se presentan las figuras 11 a 16.

Tabla 34

Distribución de porcentajes en los niveles del liderazgo pedagógico

Liderazgo pedagógico	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	%
Objetivos de aprendizaje elevados o de alto nivel de logro	0,11	1,11	37,11	33,89	27,78	100
Currículum riguroso	0,11	1,78	40	32,67	25,44	100
Calidad de la enseñanza	0,00	0,89	36,56	35,11	27,44	100
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	0,44	0,56	32,78	37,22	29	100
Relación con la comunidad	0,44	1,22	42	34,78	21,56	100
Responsabilidad por los resultados	0	1,22	41,78	34,89	22,11	100

En la figura 11, se observa que el 37,11% reporta un nivel eficaz en el componente objetivos de aprendizaje del liderazgo pedagógico.

En el mismo nivel eficaz, se ubica el 40% de la muestra para el componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico (ver figura 12).

Igual ocurre para los componentes calidad de la enseñanza, relación con la comunidad y la responsabilidad por los resultados, reportándose mayor porcentaje en el nivel eficaz (ver figuras 13, 15 y 16). En tanto que para el componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, el mayor porcentaje se reporta en el nivel bastante eficaz (figura 14).

Figura 11

Niveles del componente objetivos de aprendizaje elevados o de alto nivel de logro del liderazgo pedagógico

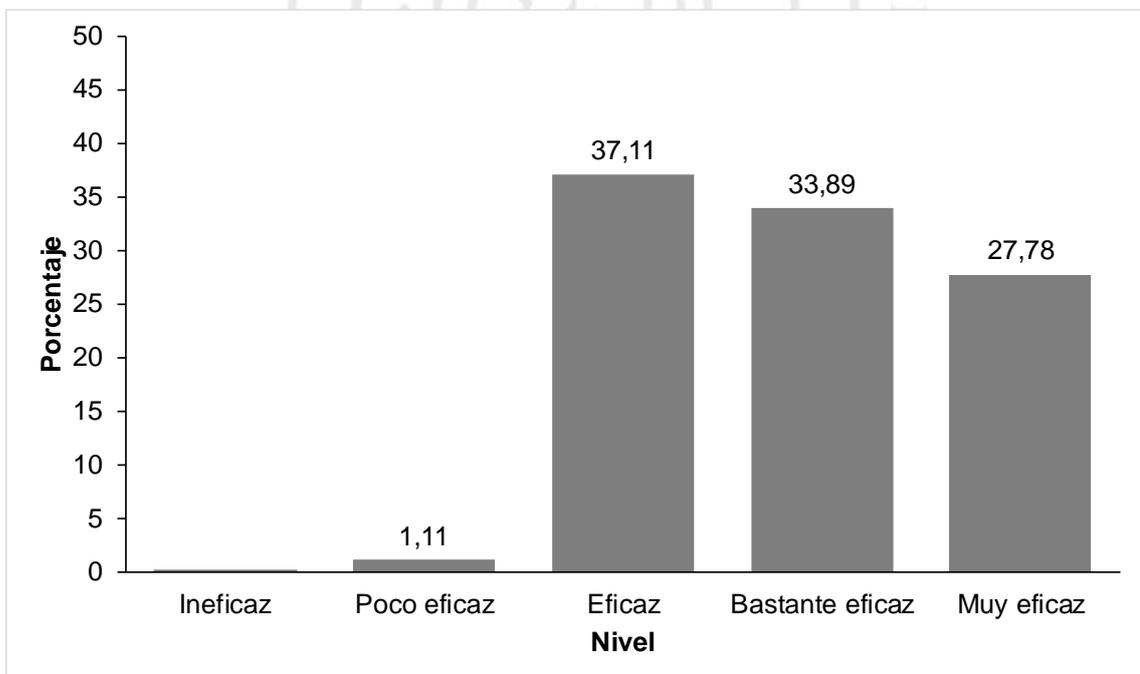


Figura 12

Niveles del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico

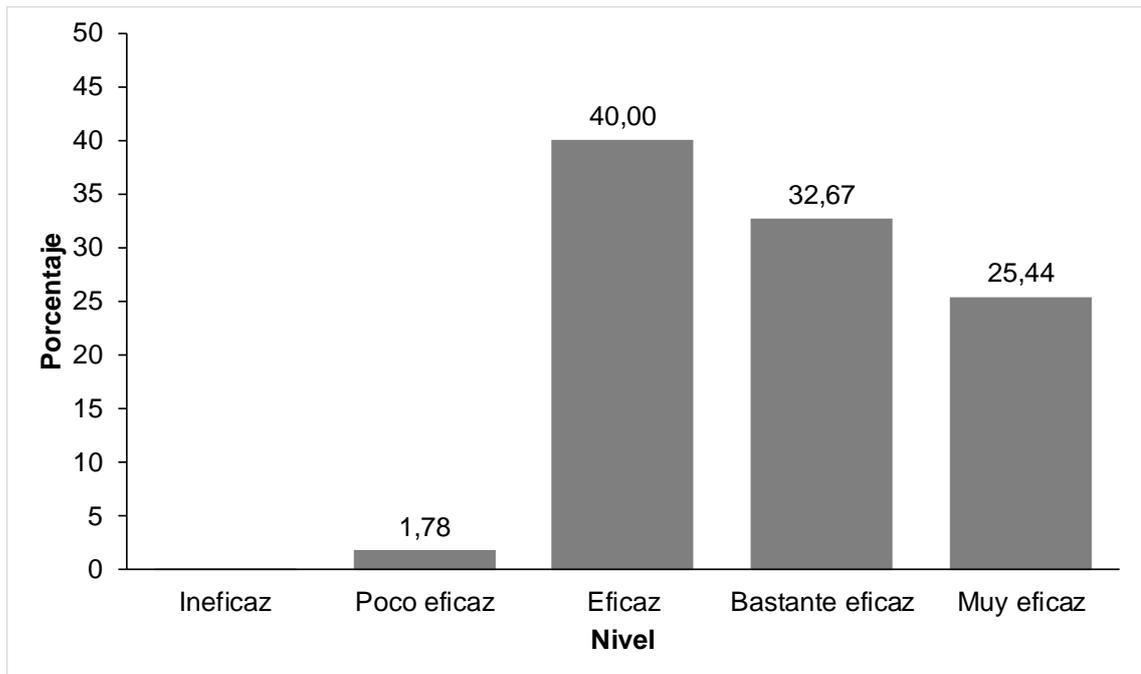


Figura 13

Niveles del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico

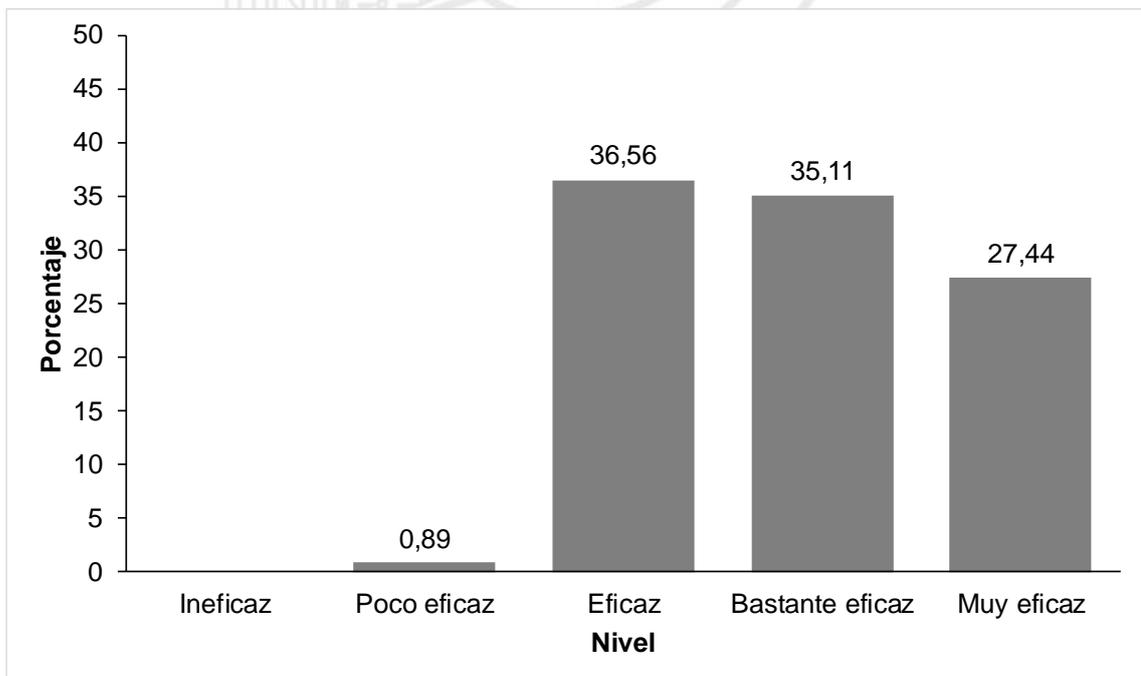


Figura 14

Niveles del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico

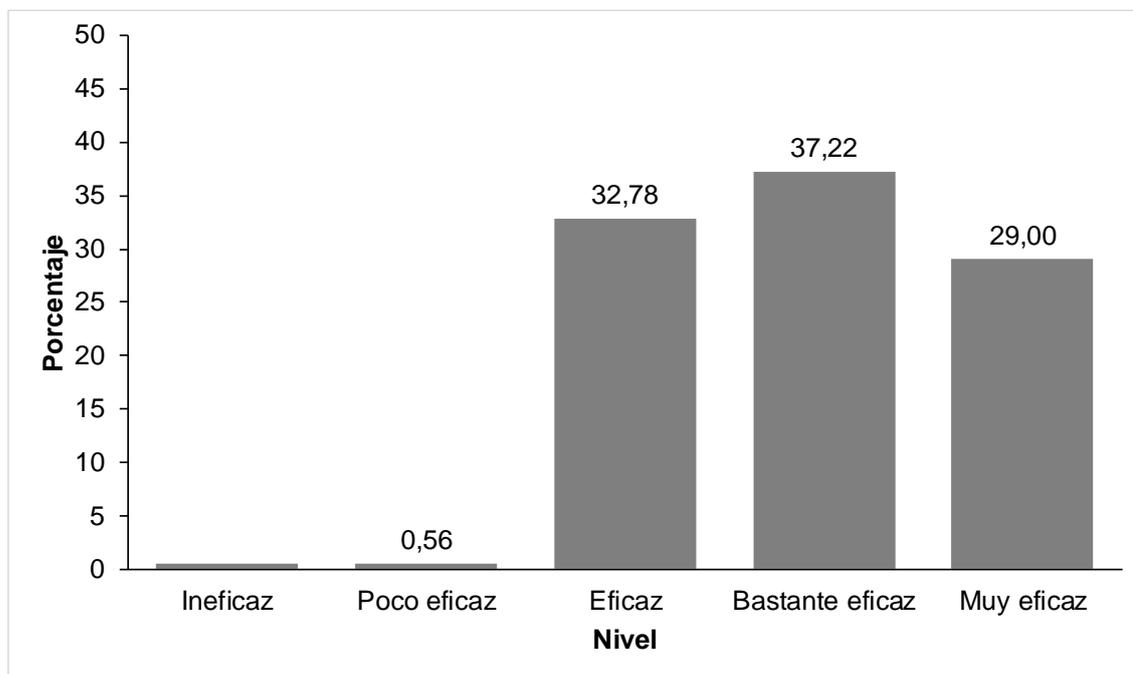


Figura 15

Niveles del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico

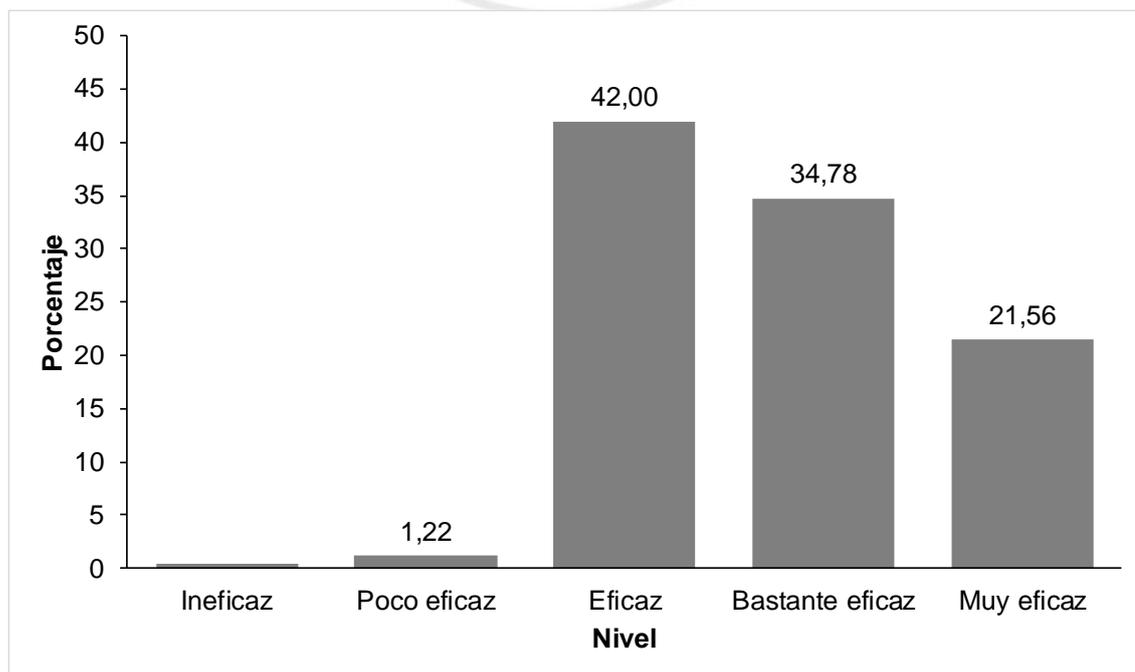
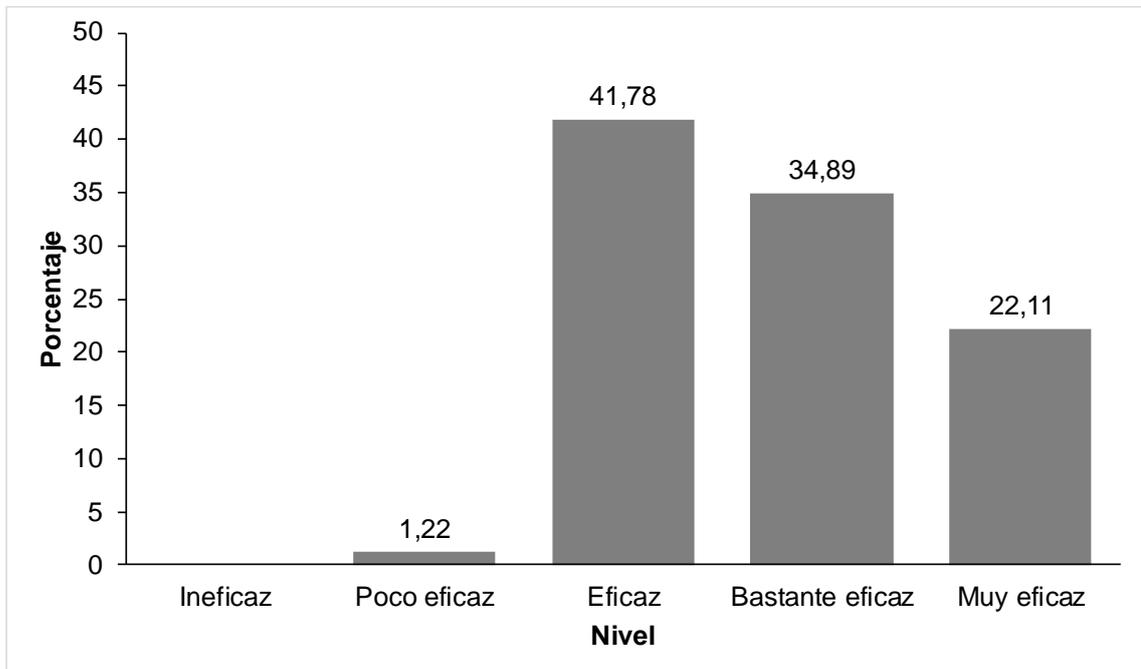


Figura 16

Niveles del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico



Por otro lado, en las tablas 35 a 40, se pueden observar las distribuciones de frecuencias de las respuestas para cada uno de los ítems y los porcentajes para cada uno de los componentes.

Tabla 35

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente objetivos de aprendizaje del liderazgo pedagógico

Objetivos de aprendizaje elevados o de alto nivel de logro	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
1. Planifica objetivos elevados o de alto nivel de logro para el aprendizaje de todo el alumnado.	0	0	26	23	26	75
2. Planifica objetivos que el profesorado llevará a cabo para mejorar el aprendizaje del alumnado.	0	1	22	25	27	75
3. Establece acuerdos entre el profesorado para promover un alto nivel de aprendizaje.	0	1	27	23	24	75
4. Crea expectativas en el profesorado para que mantenga niveles altos de exigencia respecto al aprendizaje del alumnado.	0	1	25	24	25	75
5. Estimula al alumnado para alcanzar con éxito los objetivos de aprendizaje.	0	1	27	25	22	75
6. Apoya al profesorado para que se identifique con los objetivos de la institución educativa.	0	1	29	26	19	75
7. Cuenta con programas educativos individualizados para conseguir un alto nivel de aprendizaje en todo el alumnado.	1	1	28	27	18	75
8. Supera las bajas expectativas hacia el alumnado con necesidades especiales.	0	3	36	25	11	75
9. Comunica al profesorado metas elevadas de aprendizaje.	0	0	30	26	19	75
10. Informa de los objetivos de aprendizaje a las familias y a la comunidad.	0	0	27	24	24	75
11. Supervisa el aprendizaje del alumnado para alcanzar altos niveles de logro.	0	0	25	32	18	75
12. Supervisa de manera pormenorizada los resultados conseguidos.	0	1	32	25	17	75
Σ	1	10	334	305	250	900
%	0,11	1,11	37,11	33,89	27,78	100

Tabla 36

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico

Currículum riguroso	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
13. Planifica un currículum para todo el alumnado.	0	0	26	26	23	75
14. Planifica el acceso a un currículum riguroso para el alumnado con necesidades especiales.	1	5	33	21	15	75
15. Crea secuencias rigurosas para facilitar buenos aprendizajes.	0	1	29	27	18	75
16. Desarrolla un currículum riguroso en todas las aulas.	0	2	30	26	17	75
17. Dispone de los materiales necesarios para desarrollar el currículum.	0	1	28	27	19	75
18. Apoya al profesorado para llevar a cabo una enseñanza coherente con el currículum oficial.	0	1	32	22	20	75
19. Propone un currículum que atienda a la diversidad del alumnado y sus familias.	0	2	29	22	22	75
20. Compromete al profesorado en la atención al alumnado en riesgo de fracaso escolar.	0	0	32	26	17	75
21. Debate sobre la adaptación del currículum oficial.	0	1	29	25	20	75
22. Discute cómo abordar el mismo contenido académico en programas especiales y ordinarios.	0	3	33	20	19	75
23. Evalúa el grado en que todo el alumnado completa el programa curricular.	0	0	30	27	18	75
24. Evalúa el cumplimiento del currículum establecido.	0	0	29	25	21	75
Σ	1	16	360	294	229	900
%	0,11	1,78	40,00	32,67	25,44	100

Tabla 37

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico

Calidad de la enseñanza	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
25. Planifica la enseñanza que requiere el alumnado con necesidades especiales a partir de los datos de evaluación.	0	3	35	22	15	75
26. Planifica un calendario que posibilita una enseñanza de calidad.	0	1	26	21	27	75
27. Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.	0	0	28	29	18	75
28. Dispone de profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado.	0	0	25	27	23	75
29. Apoya la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza que incrementa el aprendizaje del alumnado.	0	0	27	25	23	75
30. Crea oportunidades para que el profesorado mejore su práctica educativa.	0	1	25	26	23	75
31. Asegura el derecho de todo el alumnado a una enseñanza de calidad.	0	0	23	26	26	75
32. Asegura la igualdad de oportunidades para una enseñanza de calidad fuera del horario escolar.	0	1	25	29	20	75
33. Aborda el análisis de las prácticas docentes en las reuniones del profesorado.	0	0	30	24	21	75
34. Comunica al profesorado cómo eliminar barreras que impidan el acceso del alumnado a una enseñanza de calidad.	0	2	29	27	17	75
35. Evalúa cómo se usa el tiempo de enseñanza.	0	0	28	30	17	75
36. Evalúa la práctica docente.	0	0	28	30	17	75
Σ	0	8	329	316	247	900
%	0,00	0,89	36,56	35,11	27,44	100

Tabla 38

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo del liderazgo pedagógico

Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
37. Planifica programas y políticas que promuevan la convivencia y el orden.	2	0	23	31	19	75
38. Planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central.	0	0	27	27	21	75
39. Crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es conocido y atendido.	0	0	26	24	25	75
40. Contribuye a la construcción de una cultura que valora los logros académicos.	0	0	23	30	22	75
41. Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	0	2	24	27	22	75
42. Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	1	0	24	27	23	75
43. Apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado.	0	0	26	28	21	75
44. Promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar.	1	0	20	28	26	75
45. Comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva.	0	1	20	29	25	75
46. Discute los principios que deben regir el ejercicio profesional.	0	0	33	27	15	75
47. Supervisa la participación del alumnado en actividades sociales y académicas.	0	1	23	28	23	75
48. Evalúa la cultura escolar desde la perspectiva de los estudiantes.	0	1	26	29	19	75
Σ	4	5	295	335	261	900
%	0,44	0,56	32,78	37,22	29,00	100

Tabla 39

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico

Relación con la comunidad	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
49. Dispone de un plan que fomenta las relaciones institución educativa/comunidad en torno a objetivos académicos.	0	0	29	28	18	75
50. Dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad coherentes con las metas educativas.	1	0	28	28	18	75
51. Desarrolla programas que atiendan las necesidades de la comunidad.	0	1	30	23	21	75
52. Crea relaciones con las empresas para apoyar el aprendizaje integral del alumnado.	1	1	28	26	19	75
53. Dispone de recursos adicionales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la asociación con organismos externos.	0	0	31	25	19	75
54. Dota de recursos que apoyan los acuerdos con las familias y la comunidad para garantizar el aprendizaje.	1	0	29	27	18	75
55. Promueve el fomento de mecanismos para llegar a las familias que están menos implicadas.	0	3	32	25	15	75
56. Compromete a los profesores a trabajar con instituciones de la comunidad para apoyar al alumnado con bajo rendimiento.	1	3	35	22	14	75
57. Escucha y tiene en cuenta las aportaciones de la comunidad.	0	1	36	24	14	75
58. Escucha y tiene en cuenta las opiniones y necesidades de todas las familias.	0	2	28	31	14	75
59. Recoge información sobre los recursos y bienes de la comunidad.	0	0	38	27	10	75
60. Supervisa la eficacia de las relaciones entre la escuela y la comunidad.	0	0	34	27	14	75
Σ	4	11	378	313	194	900
%	0,44	1,22	42,00	34,78	21,56	100

Tabla 40

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems del componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico

Responsabilidad por los resultados	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
61. Dispone de un plan que fomenta la responsabilidad individual y colectiva del profesorado en los aprendizajes del alumnado.	0	1	33	21	20	75
62. Dispone de un plan para dar cuenta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de manera integral a las partes interesadas.	0	0	30	27	18	75
63. Tiene en cuenta las aportaciones del profesorado para mantener su responsabilidad en los aprendizajes.	0	1	34	24	16	75
64. Desarrolla la responsabilidad social y académica de manera equitativa para todo el alumnado.	0	1	31	27	16	75
65. Contempla tiempo para evaluar el aprendizaje del alumnado.	0	0	30	29	16	75
66. Contempla tiempo para evaluar la contribución del profesorado al aprendizaje del alumnado.	0	1	34	27	13	75
67. Reta al profesorado para que no atribuya el fracaso escolar a otros.	0	1	34	25	15	75
68. Aboga por que los estudiantes demuestren altos niveles de aprendizaje social y académico.	0	0	31	26	18	75
69. Aborda con las familias el progreso en los objetivos escolares.	0	1	29	29	16	75
70. Comunica al profesorado cómo serán usados los resultados obtenidos para la mejora escolar.	0	1	32	23	19	75
71. Analiza la influencia de las evaluaciones docentes en la mejora del currículum.	0	2	30	27	16	75
72. Supervisa la exactitud e idoneidad de los datos utilizados para la mejora de los resultados de los estudiantes.	0	2	28	29	16	75
Σ	0	11	376	314	199	900
%	0	1,22	41,78	34,89	22,11	100

Respecto a la distribución de porcentajes para los niveles del desempeño docente, los resultados son presentados en la tabla 41, donde se aprecia que más del 98% de las evaluados muestra una tendencia entre los niveles eficaz a muy eficaz. Las figuras 17 a 20 permiten visualizar mejor esta distribución.

Tabla 41

Distribución de porcentajes en los niveles del desempeño docente

Desempeño docente	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	%
Preparación pedagógica docente	0,17	0,33	39,67	33,33	26,5	100
Didáctica del docente	0	0,74	46,15	28,07	25,04	100
Compromiso docente	0	0,8	49,87	26,93	22,4	100
Pensamiento crítico y ética	0	0,89	48,44	26,22	24,44	100

En todas las dimensiones, el mayor porcentaje de la muestra reporta un nivel eficaz (figuras de 17 a 20).

Figura 17

Niveles de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente

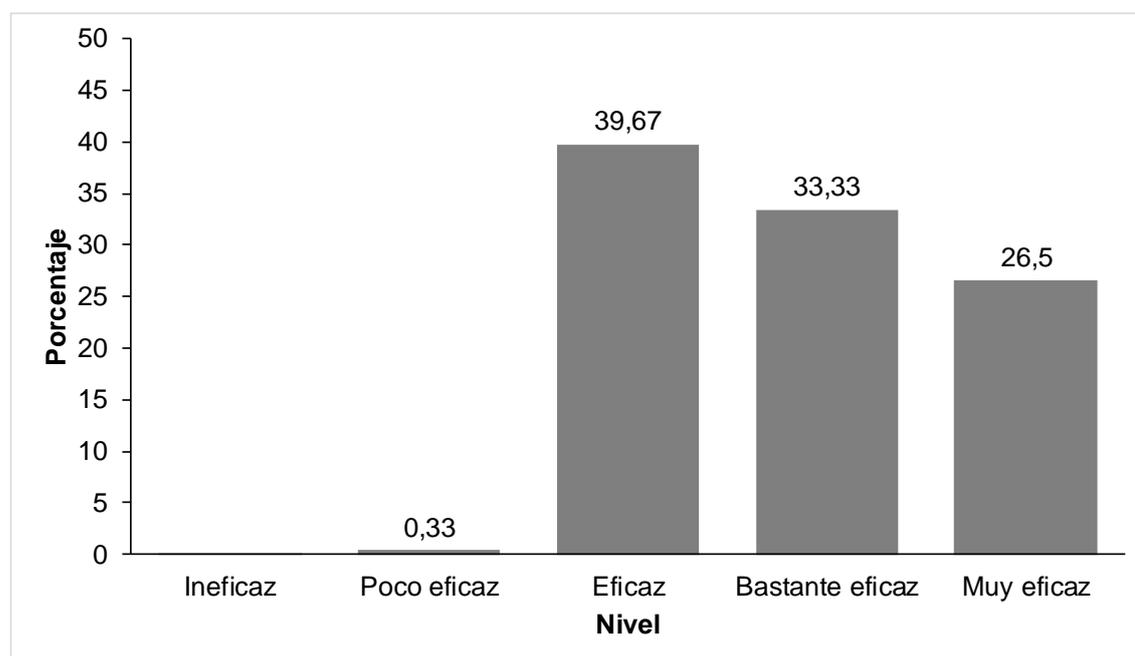


Figura 18

Niveles de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente

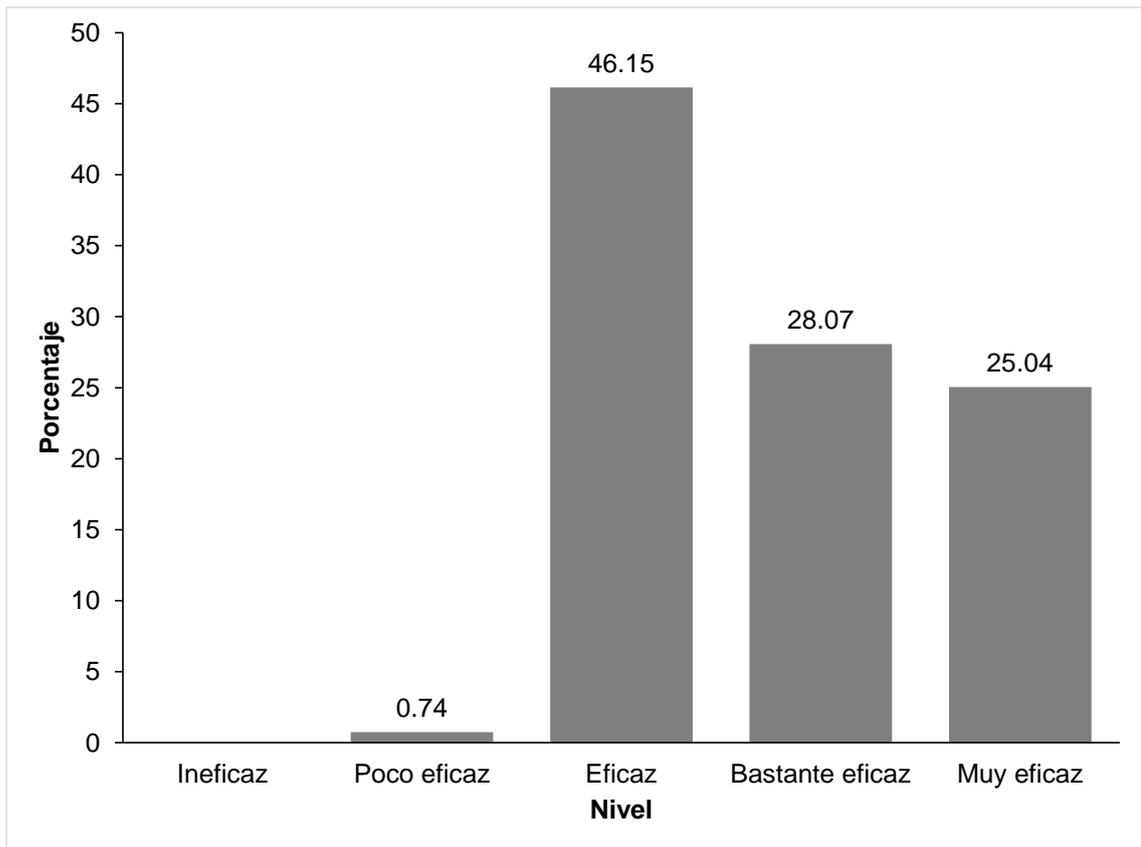


Figura 19

Niveles de la dimensión compromiso docente del desempeño docente

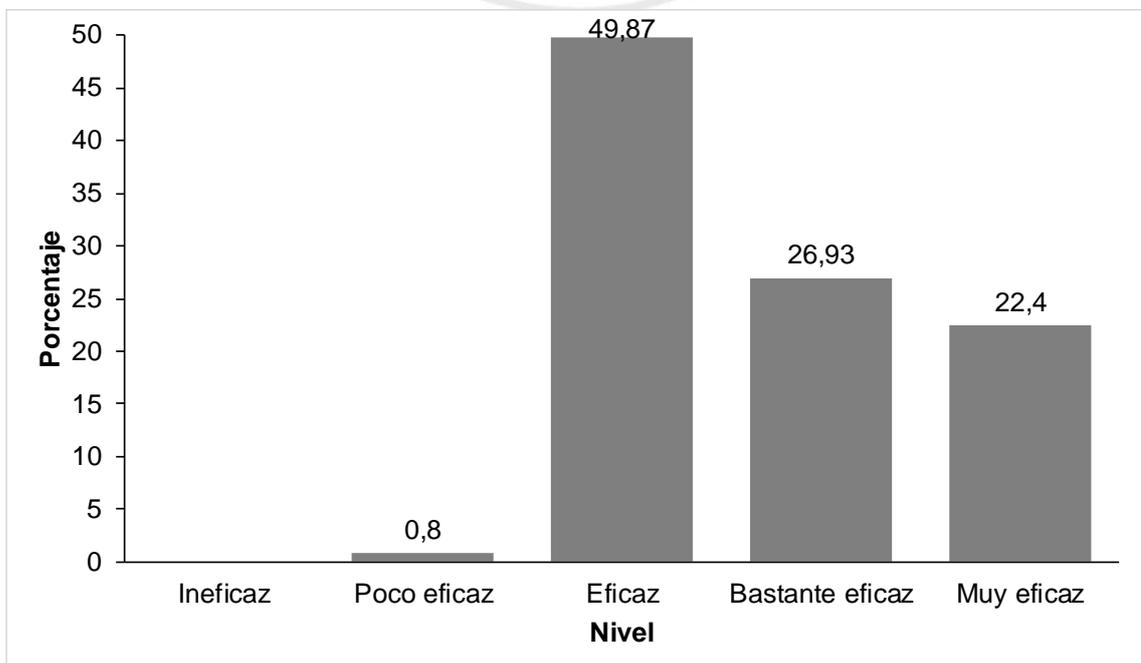
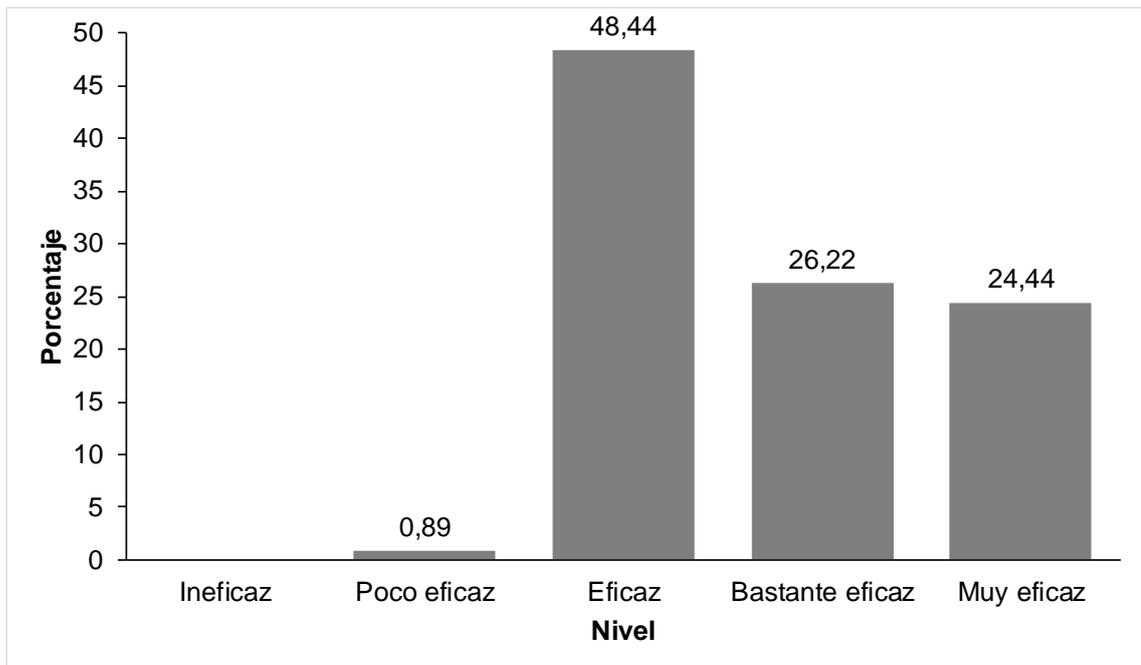


Figura 20

Niveles de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente



Asimismo, en las tablas 42 a 45 se pueden observar las distribuciones de frecuencias de las respuestas para cada uno de los ítems y los porcentajes para cada una de las dimensiones.

Tabla 42

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión preparación pedagógica docente del desempeño docente

Preparación pedagógica docente	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
1. Demuestra conocimiento sobre la realidad del aprendizaje de los estudiantes.	0	0	35	19	21	75
2. Demuestra dominio del marco teórico de las áreas curriculares que enseña.	0	0	27	25	23	75
3. Demuestra dominio de las prácticas pedagógicas y de la didáctica desde el enfoque por competencias de las áreas que enseña.	0	0	28	27	20	75
4. Elabora la programación curricular desde el enfoque por competencias de manera colegiada.	0	2	27	24	22	75
5. Contextualiza las actividades de aprendizaje según las necesidades de los estudiantes.	1	0	28	26	20	75
6. Diseña la evaluación formativa en concordancia al logro de las competencias de los estudiantes.	0	0	31	27	17	75
7. Diseña diversos recursos para los estudiantes, desde el enfoque por competencias, como soporte para su aprendizaje.	0	0	29	27	19	75
8. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados.	0	0	33	25	17	75
Σ	1	2	238	200	159	600
%	0,17	0,33	39,67	33,33	26,5	100

Tabla 43

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión didáctica del docente del desempeño docente

Didáctica del docente	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
9. Se relaciona con los estudiantes de manera asertiva y empática.	0	0	29	22	24	75
10. Promueve un ambiente de cordialidad donde se respete la singularidad de cada estudiante y la diversidad.	0	0	31	26	18	75
11. Resuelve conflictos en el aula a través del diálogo y de manera pacífica.	0	0	36	18	21	75
12. Reflexiona permanentemente con los estudiantes sobre conflictos y problemas sociales de su entorno.	0	0	37	22	16	75
13. Desarrolla las sesiones de aprendizaje con dominio teórico actualizado del área curricular a su cargo.	0	0	32	21	22	75
14. Aplica estrategias didácticas desde el enfoque por competencias.	0	1	33	22	19	75
15. Desarrolla las sesiones de aprendizaje respetando los procesos cognitivos de los estudiantes desde el enfoque por competencias.	0	0	31	23	21	75
16. Promueve proyectos educativos liderados por los estudiantes sobre problemas reales de su contexto.	0	1	37	20	17	75
17. Desarrolla actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes.	0	0	36	22	17	75
18. Desarrolla actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento creativo en los estudiantes.	0	1	35	21	18	75
19. Emplea recursos y tecnologías para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes desde el enfoque por competencias.	0	0	31	22	22	75
20. Realiza adaptaciones didácticas de acuerdo a la diversidad de los estudiantes.	0	1	39	21	14	75
21. Maneja estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	0	1	36	21	17	75
22. Elabora instrumentos desde el enfoque por competencias para evaluar el avance y logros de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de la evaluación formativa.	0	1	40	17	17	75
23. Retroalimenta los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente y efectiva.	0	1	38	17	19	75
24. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes para generar compromisos en sus logros de aprendizaje.	0	2	34	22	17	75
25. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación de los estudiantes con los padres o apoderados para generar compromisos.	0	1	32	23	19	75
26. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación de los estudiantes a las autoridades educativas para generar planes de mejora.	0	0	36	19	20	75
Σ	0	10	623	379	338	1350
%	0	0,74	46,15	28,07	25,04	100

Tabla 44

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión compromiso docente del desempeño docente

Compromiso docente	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
27. Participa activamente en el diseño de los documentos de gestión pedagógica de la institución educativa.	0	2	38	20	15	75
28. Desarrolla de manera colegiada propuestas o proyectos de innovación pedagógica para la mejora de la calidad del servicio educativo de la institución.	0	1	39	16	19	75
29. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.	0	0	38	21	16	75
30. Integra críticamente en sus prácticas de enseñanza los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.	0	0	38	22	15	75
31. Compromete a las familias en el seguimiento de los estudiantes para el logro de sus aprendizajes.	0	0	34	22	19	75
Σ	0	3	187	101	84	375
%	0	0,8	49,87	26,93	22,4	100

Tabla 45

Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas a los ítems de la dimensión pensamiento crítico y ética del desempeño docente

Pensamiento crítico y ética	Ineficaz	Poco eficaz	Eficaz	Bastante eficaz	Muy eficaz	Σ
32. Reflexiona de manera colegiada sobre su práctica pedagógica: estrategias de enseñanza, instrumentos de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.	0	1	36	22	16	75
33. Reflexiona de manera colegiada sobre los procesos y logros de aprendizaje de todos los estudiantes.	0	1	38	18	18	75
34. Actúa éticamente a favor de los derechos y bienestar de los estudiantes.	0	0	35	19	21	75
Σ	0	2	109	59	55	225
%	0	0,89	48,44	26,22	24,44	100

4.2. Resultados de contrastación de hipótesis

En la tabla 46, se presentan los resultados de normalidad de las puntuaciones de las variables a contrastar, observándose en todas ellas valores significativos ($p < 0,05$), en tal sentido se considera por conveniente utilizar estadísticos no paramétricos para el contraste de las hipótesis.

Tabla 46

Análisis de normalidad de las variables a contrastar

Variabes	K-S	gl	p
Liderazgo pedagógico	,116*	75	,014
Objetivos de aprendizaje	,114*	75	,017
Currículum riguroso	,134**	75	,002
Calidad de la enseñanza	,175***	75	,000
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	,143**	75	,001
Relación con la comunidad	,137**	75	,001
Responsabilidad por los resultados	,160***	75	,000
Desempeño docente	,179***	75	,000
Preparación pedagógica docente	,204***	75	,000
Didáctica del docente	,183***	75	,000
Compromiso docente	,214***	75	,000
Pensamiento crítico y ética	,264***	75	,000

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Al analizar la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, la tabla 47 reporta un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación alta ($r = 0,818$) entre ambas variables. Dicho dato permite aceptar la hipótesis general (H_G) que postulaba dicha relación.

Tabla 47

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente

Desempeño docente	Liderazgo pedagógico	
	r_s	p
	,818***	,000

*** $p < 0,001$.

En la tabla 48, se presenta el análisis de relación entre el componente objetivos de aprendizaje elevados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, hallándose un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,667$) entre ambas variables. Dicho dato permite aceptar la primera hipótesis específica (H_1).

Tabla 48

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente objetivos de aprendizaje elevados del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

Objetivos de aprendizaje	Desempeño docente	
	r_s	p
	,667***	,000

*** $p < 0,001$.

De igual modo se reporta correlación positiva y significativa ($p < 0,001$) entre el componente currículum riguroso de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, dicho valor es indicador de una correlación moderada ($r = 0,779$) entre ambas variables (ver tabla 49). Dicho dato permite aceptar la segunda hipótesis específica (H_2) que postulaba dicha relación.

Tabla 49

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente currículum riguroso del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

	Desempeño docente	
	r_s	p
Currículum riguroso	,779***	,000

*** $p < 0,001$.

Asimismo, al analizar la relación entre el componente calidad de la enseñanza de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, la tabla 50 reporta un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,796$) entre ambas variables. Dicho dato permite aceptar la tercera hipótesis específica (H_3) que postulaba dicha relación.

Tabla 50

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente calidad de la enseñanza del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

	Desempeño docente	
	r_s	p
Calidad de la enseñanza	,796***	,000

*** $p < 0,001$.

En la tabla 51, se presenta el análisis de relación entre el componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, hallándose un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación alta ($r = 0,815$) entre ambas variables. Dicho dato permite aceptar la cuarta hipótesis específica (H_4).

Tabla 51

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente cultura de aprendizaje del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

	Desempeño docente	
	r_s	p
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	,815***	,000

*** $p < 0,001$.

En la misma línea se reporta correlación positiva y significativa ($p < 0,001$) entre el componente relación con la comunidad de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, dicho valor es indicador de una correlación alta ($r = 0,819$) entre ambas variables (ver tabla 52). Dicho dato permite aceptar la quinta hipótesis específica (H_5) que postulaba dicha relación.

Tabla 52

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente relación con la comunidad del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

	Desempeño docente	
	r_s	p
Relación con la comunidad	,819***	,000

*** $p < 0,001$.

Por último, al analizar la relación entre el componente responsabilidad por los resultados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente, la tabla 53 se reporta un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,782$) entre ambas variables. Dicho dato permite aceptar la sexta hipótesis específica (H_6) que postulaba dicha relación.

Tabla 53

Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el componente responsabilidad por los resultados del liderazgo pedagógico y el desempeño docente

	Desempeño docente	
	r_s	p
Responsabilidad por los resultados	,782***	,000

*** $p < 0,001$.

4.3. Resultados complementarios

Así mismo, se consideró importante analizar resultados complementarios, los cuales sirvieron para profundizar la investigación.

En la tabla 54, se presenta el análisis de comparación para los componentes objetivos de aprendizaje, currículum riguroso, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, responsabilidad por los resultados y liderazgo pedagógico (total) teniendo en consideración los rangos de edad, observándose en todos los casos valores significativos ($p < 0,05$). En tal sentido, se procedió a realizar el análisis entre pares de grupos de edad. Dichos resultados son presentados en las tablas 55 a 58.

Se reporta diferencias significativas ($p < 0,01$) en los componentes objetivos de aprendizaje, currículum riguroso, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, responsabilidad por los resultados y liderazgo pedagógico (total) entre los rangos de edad de 25-34 años y de 65 a más años, siendo este último grupo aquellos que reportan mayor rango promedio (ver tabla 55).

Del mismo modo, se reportan diferencias significativas ($p < 0,05$) en los componentes objetivos de aprendizaje, currículum riguroso, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, responsabilidad por los resultados y liderazgo pedagógico (total), para los demás rangos de edad (35-44 años, 45-54 años, 45-

54 años y 55-64 años) en comparación al rango de 65 a más años, siendo este último grupo aquel que reporta un mayor rango promedio (ver tablas 56 a 58).

Tabla 54

Coeficiente de comparación Kruskal-Wallis para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad

Liderazgo pedagógico	Edad	n	Rango promedio	K-W	gl	p
Objetivos de aprendizaje	25-34 años	17	27,65	14,661**	4	,005
	35-44 años	23	35,67			
	45-54 años	21	38,88			
	55-64 años	9	44,72			
	65 a más años	5	68,1			
Currículum riguroso	25-34 años	17	29,56	10,950*	4	,027
	35-44 años	23	37,37			
	45-54 años	21	39,64			
	55-64 años	9	36,33			
	65 a más años	5	65,7			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	25-34 años	17	29,79	9,943*	4	,041
	35-44 años	23	36,96			
	45-54 años	21	38,17			
	55-64 años	9	41,33			
	65 a más años	5	64			
Responsabilidad por los resultados	25-34 años	17	30,24	10,245*	4	,036
	35-44 años	23	37,3			
	45-54 años	21	39,88			
	55-64 años	9	35,17			
	65 a más años	5	64,8			
Liderazgo pedagógico (total)	25-34 años	17	29,06	11,688*	4	,020
	35-44 años	23	36,37			
	45-54 años	21	38,81			
	55-64 años	9	41,44			
	65 a más años	5	66,3			

* p < 0,05; ** p < 0,01.

Tabla 55

Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 25-34 años y de 65 a más años

Liderazgo pedagógico	Edad	N	Rango promedio	U	Z	p
Objetivos de aprendizaje	25-34 años	17	9,24	4	-3,044**	,002
	65 a más años	5	19,2			
Currículum riguroso	25-34 años	17	9,35	6	-2,901**	,004
	65 a más años	5	18,8			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	25-34 años	17	9,5	8,5	-2,707**	,007
	65 a más años	5	18,3			
Responsabilidad por los resultados	25-34 años	17	9,29	5	-2,952**	,003
	65 a más años	5	19			
Puntaje total	25-34 años	17	9,32	5,5	-2,904**	,004
	65 a más años	5	18,9			

** p < 0,01.

Tabla 56

Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 35-44 años y de 65 a más años

Liderazgo pedagógico	Edad	n	Rango promedio	U	Z	p
Objetivos de aprendizaje	35-44 años	23	12,35	8	-2,991**	0,003
	65 a más años	5	24,4			
Currículum riguroso	35-44 años	23	12,61	14	-2,644**	0,008
	65 a más años	5	23,2			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	35-44 años	23	12,74	17	-2,461*	0,014
	65 a más años	5	22,6			
Responsabilidad por los resultados	35-44 años	23	12,74	17	-2,475*	0,013
	65 a más años	5	22,6			
Puntaje total	35-44 años	23	12,52	12	-2,731**	0,006
	65 a más años	5	23,6			

* p < 0,05; ** p < 0,01.

Tabla 57

Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 45-54 años y de 65 a más años

Liderazgo pedagógico	Edad	N	Rango promedio	U	Z	p
Objetivos de aprendizaje	45-54 años	21	11,43	9	-2,861**	0,004
	65 a más años	5	22,20			
Currículum riguroso	45-54 años	21	11,60	12,5	-2,622**	0,009
	65 a más años	5	21,50			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	45-54 años	21	11,67	14	-2,534*	0,011
	65 a más años	5	21,20			
Responsabilidad por los resultados	45-54 años	21	11,79	16,5	-2,363*	0,018
	65 a más años	5	20,70			
Puntaje total	45-54 años	21	11,52	11	-2,703**	0,007
	65 a más años	5	21,80			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabla 58

Coeficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según rango de edad de 55-64 años y de 65 a más años

Liderazgo pedagógico	Edad	N	Rango promedio	U	Z	p
Objetivos de aprendizaje	55-64 años	9	5,39	3,5	-2,567*	0,01
	65 a más años	5	11,30			
Currículum riguroso	55-64 años	9	5,44	4	-2,506*	0,012
	65 a más años	5	11,20			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	55-64 años	9	5,61	5,5	-2,3*	0,021
	65 a más años	5	10,90			
Responsabilidad por los resultados	55-64 años	9	5,28	2,5	-2,676**	0,007
	65 a más años	5	11,50			
Puntaje total	55-64 años	9	5,56	5	-2,333*	0,02
	65 a más años	5	11			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Finalmente, se buscó conocer si existen diferencias en los componentes del liderazgo pedagógico y dimensiones del desempeño docente, según el distrito de procedencia de las instituciones educativas, reportándose valores no significativos ($p > 0,05$) en todos los componentes y dimensiones, respectivamente (ver tablas 59 y 60).

Tabla 59

Coefficiente de comparación U de Mann-Whitney para los componentes del liderazgo pedagógico según distrito de procedencia

Liderazgo pedagógico	Distrito	N	Rango promedio	U	Z	p
Objetivos de aprendizaje	Surco	25	43,52	487,000	-1,558	,119
	SJM	50	35,24			
Currículum riguroso	Surco	25	42,46	513,500	-1,261	,207
	SJM	50	35,77			
Calidad de la enseñanza	Surco	25	41,28	543,000	-,931	,352
	SJM	50	36,36			
Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo	Surco	25	42,30	517,500	-1,218	,223
	SJM	50	35,85			
Relación con la comunidad	Surco	25	43,08	498,000	-1,435	,151
	SJM	50	35,46			
Responsabilidad por los resultados	Surco	25	44,08	473,000	-1,725	,085
	SJM	50	34,96			
Puntaje total	Surco	25	43,28	493,000	-1,484	,138
	SJM	50	35,36			

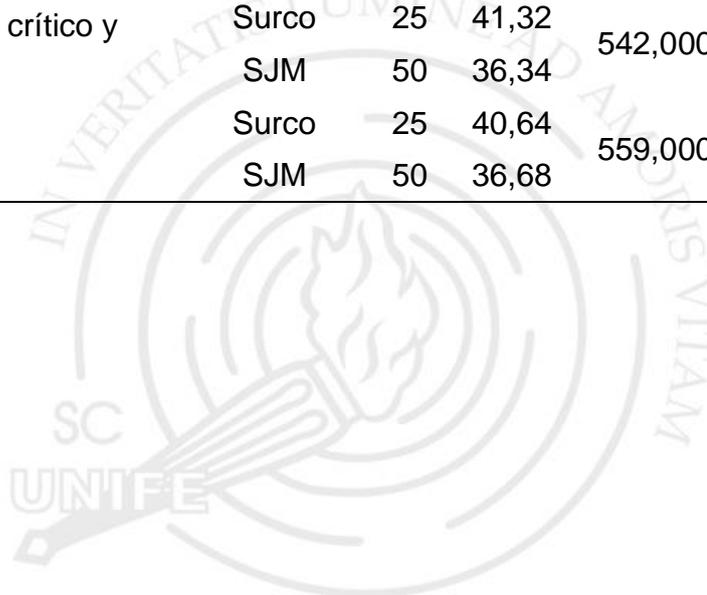
$p > 0,05$

Tabla 60

Coefficiente de comparación U de Mann-Whitney para las dimensiones del desempeño docente según distrito de procedencia

Desempeño docente	Distrito	N	Rango promedio	U	Z	p
Preparación pedagógica docente	Surco	25	40,34	566,500	-,671	,502
	SJM	50	36,83			
Didáctica del docente	Surco	25	40,12	572,000	-,603	,547
	SJM	50	36,94			
Compromiso docente	Surco	25	43,06	498,500	-1,466	,143
	SJM	50	35,47			
Pensamiento crítico y ética	Surco	25	41,32	542,000	-,977	,328
	SJM	50	36,34			
Puntaje total	Surco	25	40,64	559,000	-,748	,455
	SJM	50	36,68			

p > 0,05



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Para ello, se seleccionaron dos instituciones con acreditación de la calidad educativa, una de la UGEL 01, acreditada por SACE Perú-México, y otra de la UGEL 07, acreditada por SINEACE. En tal sentido, como se hace referencia al liderazgo pedagógico del director que está centrado en el aprendizaje y se trata de instituciones con acreditación de la calidad educativa, es importante contrastar los niveles de eficacia de los indicadores del liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente con las evidencias que proporcionan los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se hace necesario presentar un análisis complementario a la presente investigación que muestre el real impacto de la correlación de las variables de estudio con los resultados de la ECE, ya que como afirma Bolívar (2017), el liderazgo pedagógico del director incide en “la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela” (p. 6). Por ello, el mismo Antonio Bolívar recomienda que la aplicación del cuestionario VAL-ED debe “ponerse en relación con los resultados e impactos que tenga sobre la mejora de la práctica docente del profesorado y el incremento de los aprendizajes del alumnado” (Bolívar, 2015b, p. 31). Por tanto, es imprescindible visibilizar el liderazgo pedagógico del director a través de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De la misma forma, lo revela Saavedra (2018), presentando la evidencia de su investigación que confirma una influencia significativa entre el liderazgo pedagógico de la dirección y el aprendizaje.

Para obtener los resultados, se aplicaron dos cuestionarios a una muestra de 75 docentes de los tres niveles educativos de ambas instituciones, quienes evaluaron la variable de liderazgo pedagógico directivo a través del cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED), que “mide la eficacia de las actuaciones más importantes de la dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado, ya sea por su acción directa o de manera compartida por su equipo” (Pérez-García et al., 2017, p. 14). De igual manera, los mismos docentes autoevaluaron su propio desempeño a través del cuestionario de autoevaluación del desempeño docente elaborado por Mori y Valencia para la presente investigación. Ambos instrumentos contaron con evidencias de confiabilidad y validez.

El presente estudio se centró en describir la relación entre las variables liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente tomando como base las investigaciones educativas que sustentan el marco teórico y a partir de las experiencias pedagógicas de las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación, las mismas que han pasado por un proceso de acreditación de la calidad, que pondera las prácticas educativas eficaces, en donde, en concordancia con Bolívar (2020), “los equipos directivos, con capacidad de liderazgo pedagógico, desempeñan una posición estratégica por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto” (p. 13).

Los hallazgos sobre la relación entre las variables liderazgo pedagógico y desempeño docente reportaron un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación alta ($r = 0,818$), a

través del coeficiente de correlación Rho de Spearman (ver tabla 47). Por tanto, quedó confirmada la hipótesis general que postulaba que existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en las instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Estos hallazgos coinciden con los resultados de Aguilar (2018), en cuya investigación determinó que existe relación significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa 1278 del distrito de La Molina en Lima. Así mismo, Arana y Coronado (2017) concuerda con este hallazgo en los niveles de Inicial y Primaria de una Institución Educativa del distrito de San Isidro en Lima. También resulta interesante identificar que, según los resultados de Rivera (2020), los liderazgos transformacional, pedagógico y distribuido son los que favorecen una cultura que promueve el cambio y la innovación educativa. Para ello, la dirección ha de comprometerse en favorecer el desempeño docente a través del fortalecimiento de las variables mediadoras, es decir, las motivaciones y capacidades de los docentes, y las óptimas condiciones para el trabajo pedagógico. Estas últimas están en relación con factores internos, refiriéndose a las aulas de clase y a la escuela como organización, así como a los factores externos, sobre las que también el directivo ejerce su influencia.

Así mismo, en consonancia con lo señalado por Bolívar (2020), quien es uno de los principales teóricos de este estudio, resulta vital que el equipo directivo promueva adecuados espacios de aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los docentes, lo cual tendrá impacto, finalmente, en las mejores posibilidades para el aprendizaje. De igual manera, las investigaciones internacionales afirman que el liderazgo pedagógico directivo ejerce influencia

directa en el desempeño docente y, de manera indirecta, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, quedan rebatidas las conclusiones presentadas por el estudio de Mestanza (2017), cuyos hallazgos evidenciaron que no existía relación significativa entre las variables liderazgo pedagógico del director y desempeño docente, contradiciendo su hipótesis y la teoría que la sustenta; aunque es importante destacar que, desde la percepción de los docentes, el director de la institución educativa, sujeto de su investigación, no ejercía el liderazgo pedagógico.

Para presentar el análisis y la contrastación de las hipótesis específicas planteadas en la investigación, es importante nuevamente mencionar que los componentes de la variable liderazgo pedagógico del director están alineados con los componentes del cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED), que fue elaborado por un equipo de prestigiosos investigadores de las universidades de Vanderbilt y Pensilvania, y traducidos al español por Antonio Bolívar y su equipo de investigación de la Universidad de Granada.

La primera hipótesis específica de la investigación sostiene que existe relación significativa entre el componente objetivos de aprendizaje elevados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Es así como, a través del instrumento, se ha identificado el nivel de eficacia de la dirección que influye en el desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos con respecto al primer componente del liderazgo pedagógico. En tal sentido, los hallazgos revelaron que existe un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r =$

0,667) entre ambas variables (ver tabla 48). Por tanto, la primera hipótesis específica (H₁) queda confirmada. Así mismo, el 98,7% de los docentes reconocieron que el liderazgo del director en el componente “objetivos de aprendizaje elevados” oscila entre los niveles eficaz, bastante eficaz y muy eficaz. En referencia a las prácticas más elevadas, destacan la planificación de objetivos elevados o de alto nivel de logro para el aprendizaje de todo el alumnado y la planificación de objetivos que el profesorado llevará a cabo para mejorar el aprendizaje del alumnado; ambas corresponden a la dimensión Planificación. Por otro lado, las prácticas que tienen menor nivel de eficacia del director son las que corresponden a la dimensión Inclusión, referidas a la atención de estudiantes con necesidades especiales.

Los objetivos de aprendizaje elevados es un componente clave, punto de partida de la planificación y la organización de las prácticas eficaces del liderazgo pedagógico del director, concordando con los resultados de Molina (2017), quien, en su investigación doctoral en la Universidad de Alcalá sobre la realidad de seis instituciones educativas de Chile, con sostenido y alto rendimiento en los resultados de aprendizaje, evidenció en la gestión escolar sistemas instalados de planificación y organización, y sus planes de mejora responden a su contexto e impactan significativamente en el aprendizaje, considerando como centro la persona. En tal sentido, Bolívar (2020) señala que “cuando los docentes comparten un sentido de alta eficacia muestran un mayor esfuerzo y persistencia, una voluntad de probar nuevos enfoques de enseñanza, establecer metas más desafiantes y atender más de cerca las necesidades de los estudiantes” (p. 17). Por ello, en la medida que los docentes tengan claridad de las altas metas de aprendizaje que los estudiantes deban alcanzar y posean

mayor dominio de las estrategias pedagógicas para que los estudiantes alcancen dichas metas, se estará ejerciendo un liderazgo pedagógico.

La segunda hipótesis específica de la investigación sostiene que existe relación significativa entre el componente currículum riguroso de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Los hallazgos reportaron que existe correlación positiva y significativa ($p < 0,001$) entre ambas variables, siendo dicho valor indicador de una correlación moderada ($r = 0,779$) entre ambas variables (ver tabla 49). Lo cual permite aceptar como válida la segunda hipótesis específica (H_2). Así mismo, entre las prácticas eficaces más valoradas en este componente por los docentes están las siguientes: planifica un currículum para todo el alumnado; apoya al profesorado para llevar a cabo una enseñanza coherente con el currículum oficial; propone un currículum que atienda a la diversidad del alumnado y sus familias; debate sobre la adaptación del currículum oficial y evalúa el cumplimiento del currículum establecido. Estas prácticas corresponden a las dimensiones Planificación, Apoyo, Inclusión, Comunicación y Seguimiento, respectivamente. Este componente también ha obtenido el 98,1% de puntuación entre los niveles de eficaz, bastante eficaz y muy eficaz, refiriéndose al liderazgo pedagógico del director en el componente currículum riguroso. Estos hallazgos coinciden con los resultados de Molina (2017), los mismos que evidencian la importancia del currículum y las estrategias curriculares otorgando la centralidad de los aprendizajes en las instituciones de alto rendimiento.

Hacer referencia a un currículum riguroso es tener en cuenta que este es uno de los fundamentos más importantes del sistema educativo y responsable

de generar las altas expectativas en el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, representa un reto para la formación docente como factor de la calidad educativa. Por lo tanto, es indispensable que el director, como líder pedagógico de la institución educativa, reflexione juntamente con los docentes aspectos medulares de este componente. Robinson (2019) confirma esas ideas cuando sostiene que “los progresos curriculares, las evaluaciones alineadas con el currículo y los enfoques docentes consistentes mejoran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (p. 128).

La tercera hipótesis específica de la investigación sostiene que existe relación significativa entre el componente calidad de la enseñanza de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Los hallazgos reportaron que existe un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,796$) entre ambas variables (ver tabla 50). Por tanto, ese dato confirma la tercera hipótesis específica (H3) que postula dicha relación. De la misma manera, los docentes aprecian el liderazgo del director en el componente de calidad de la enseñanza entre los niveles eficaz, bastante eficaz y muy eficaz en un 99,1%. Entre las prácticas más eficaces del director, sobresalen la planificación de la enseñanza, la disposición de docentes con adecuada experiencia pedagógica, el apoyo en el trabajo colegiado de los docentes, la creación de oportunidades para la mejora del desempeño docente y el aseguramiento del derecho a una enseñanza de calidad. Estos resultados son compartidos por Bolívar (2020) cuando afirma que “el principal activo para transformar la enseñanza es el ‘capital profesional’ de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela” (p. 23). Así mismo,

Hattie (2017) señala que el liderazgo pedagógico “está más centrado en la calidad y el impacto de la enseñanza en la escuela, y en construir un clima de confianza y seguridad en el que los profesores puedan buscar y discutir esta evidencia del impacto” (p. 201). Ya en el año 2009, Bolívar sostenía que el liderazgo pedagógico debe enfocarse en transformar las prácticas tradicionales de enseñanza y recrear nuevos espacios para el aprendizaje, es decir, debe involucrarse en ese conjunto de actividades que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan los docentes y los estudiantes. Por ello, el liderazgo pedagógico cumple un rol transformador, porque no se supedita a los recursos o limitaciones de su realidad; siempre ha de trabajar en la mejora continua de la práctica que los docentes llevan a cabo en sus aulas. En tal sentido, el director, desde el ejercicio del liderazgo pedagógico, debe crear el ambiente, las motivaciones y las condiciones que favorezcan el buen desempeño docente en su aula; eso depende del liderazgo del director. Por tanto, según la UNESCO (2018), los directores deben “convertirse en líderes pedagógicos capaces de promover el desarrollo profesional de sus profesores, y de transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, en las que se recompensa a los profesores por buscar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (p. 13). En este sentido, se requiere que el docente profundice en sus estrategias en el aula para mejorar la calidad de la enseñanza. Al respecto, Robinson (2019) afirma que las escuelas de alto rendimiento aseguran la calidad de la enseñanza dado que los “líderes observan la enseñanza en aula y brindan retroalimentación para mejorar la enseñanza... hacen mayor hincapié en que sus profesores monitoreen los resultados de los estudiantes y que ajusten su enseñanza en base a los resultados de las

evaluaciones” (pp. 127, 128). Por tanto, en la medida que el liderazgo pedagógico del director sea efectivo, la calidad de la enseñanza será potente para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la escuela en su conjunto.

La cuarta hipótesis específica de la investigación sostiene que existe relación significativa entre el componente cultura de aprendizaje y trabajo en equipo de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Los hallazgos reportaron que existe un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación alta ($r = 0,815$) entre ambas variables (ver tabla 51). Por tanto, dicho dato permite confirmar la cuarta hipótesis específica (H_4). Igualmente, los docentes afirman que el liderazgo del director, en este componente, tiene un 99% en los niveles de eficaz, bastante eficaz y muy eficaz. Entre las prácticas más destacadas, se mencionan la creación de un adecuado entorno donde cada estudiante es valorado, la contribución para la construcción de una cultura que valora los logros académicos, el apoyo al trabajo en equipo para mejorar la enseñanza, la participación activa de los estudiantes en la escuela y la comunicación con las familias sobre situaciones a favor de un clima institucional positivo. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Riveras (2020), quien destaca los espacios de reflexión para alcanzar soluciones conjuntas, así como el trabajo y el aprendizaje colaborativo en ocho escuelas de promedio superior en Chile. De igual forma, esto corrobora lo señalado por Molina (2017) en los resultados de su estudio, cuando hace mención que el equipo directivo y los docentes concretan las metas institucionales, evidenciando una trayectoria de mejora

continua institucionalizada de todos sus procesos, reflejada en comunidades de aprendizaje de trabajo colectivo sostenido. Desde esta perspectiva, los docentes fortalecen su desempeño cuando desarrollan e intercambian prácticas pedagógicas y conocimientos que les permiten realizar cambios y alcanzar sus metas. Este contexto de intercambio y mejora profesional abona al crecimiento y al mejor servicio educativo. Por ello, primero, se deben realizar cambios en las estructuras organizativas y, por ende, en la cultura escolar, lo cual exige un trabajo colaborativo desde una visión compartida. Solo así será posible que en las instituciones educativas existan comunidades que aprenden. Se trata, pues, de un trabajo sostenido y continuo del director. Por tanto, este componente del liderazgo pedagógico “asegura que existan comunidades integradas de práctica profesional al servicio del aprendizaje académico y social de los estudiantes” (Bolívar et al., 2017, p. 492).

En consecuencia, como sostiene Bolívar (2017), es imposible “el ejercicio de un liderazgo pedagógico en un contexto organizativo de cultura individualista, donde tomar la escuela como un proyecto de trabajo conjunto y una responsabilidad compartida es más un asunto de documentos institucionales que una realidad cotidiana” (p. 11). Esto exige, por tanto, la cooperación y la integración de todos quienes ejercen liderazgo compartido. Es así como, el mismo Bolívar (2020), a través del documento elaborado para el SINEACE, ratifica que la comunidad profesional de aprendizaje con un liderazgo distribuido, como parte de la cultura de la institución educativa, evidencia “la capacidad organizativa de una escuela para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 16).

La quinta hipótesis específica de la investigación sostiene que existe re-

lación significativa entre el componente relación con la comunidad de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Los hallazgos reportaron que existe correlación positiva y significativa ($p < 0,001$) entre ambas variables, siendo dicho valor indicador de una correlación alta ($r = 0,819$) (ver tabla 52). Por tanto, dicho dato permite confirmar la quinta hipótesis específica (H_5) que postula dicha relación. Así mismo, los docentes evalúan que el liderazgo del director en este componente tiene un nivel de eficacia del 98,3% entre los rangos de eficaz, bastante eficaz y muy eficaz. Entre las prácticas más eficaces destacan dos: el desarrollo de proyectos que respondan a las necesidades de la comunidad y la disposición de las condiciones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje mediante vínculos con organizaciones externas. Respecto a las prácticas menos eficaces también señalan dos: el compromiso de los docentes para trabajar con otras organizaciones de la comunidad para mejorar el bajo desempeño y el recojo de información sobre los medios y materiales de la comunidad.

En esta misma línea de estudio, estos resultados se relacionan con las investigaciones de Fullán (2021), quien destaca la investigación de Andy Hargreaves y Michael O'Connor realizada en el año 2018 sobre "Profesionalismo colaborativo", donde se subrayan tres factores "colaboración arraigada en la cultura y la vida de la escuela; los educadores se apoyan mutuamente mientras afrontan un trabajo desafiante; y trabajo colaborativo que incluya la cultura de los estudiantes y la comunidad" (p. 23). Así mismo, Bolívar (2020) sostiene que "un amplio cuerpo de literatura documenta la necesidad de que los líderes se preocupen de establecer mayor corresponsabilización colectiva con unas

relaciones más fluidas con el entorno, la comunidad y, especialmente, con las familias” (p. 23). En tal sentido, Robinson (2019) agrega que esos “lazos se construyen estableciendo vínculos entre los programas de enseñanza y los recursos y las prácticas comunitarias relevantes y mediante el involucramiento de los padres en la educación” (p. 6).

La sexta hipótesis específica de la investigación sostiene que existe relación significativa entre el componente responsabilidad por los resultados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. Los hallazgos reportaron que existe un coeficiente de correlación positivo y significativo ($p < 0,001$), siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,782$) entre ambas variables (ver tabla 53). Por tanto, ese dato permite confirmar la sexta hipótesis específica (H_6) que postula dicha relación. De igual forma, entre las prácticas eficaces del liderazgo pedagógico del director resaltan tres: la disposición de un plan que promueve, a nivel personal y de equipo, las responsabilidades de los docentes en los aprendizajes de los estudiantes; la elaboración de un plan para dar cuenta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a las partes interesadas; y la comunicación del mejor uso de la información obtenida producto de la evaluación. Por otro lado, también existen tres prácticas menos eficaces: el tiempo para la evaluación de los aportes de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes; los retos dirigidos al profesorado para que no atribuya el fracaso escolar a otros; y el análisis del efecto de las evaluaciones del profesorado en el currículum. Sin embargo, es importante indicar que el nivel de liderazgo pedagógico director tiene una eficacia del 98,7% entre los niveles eficaz, bastante eficaz y muy eficaz.

Estos hallazgos concuerdan con los resultados de Molina (2017) y Rivera (2020), quienes dan cuenta de las prácticas eficaces en realidades educativas con alto rendimiento académico en Chile. Es así como este componente es especialmente crucial y muestra real evidencia de la calidad educativa de la escuela y del desarrollo de los alumnos, la misma que se traduce en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, Sancho (2018) sostiene que existen tres pilares fundamentales para una buena práctica educativa en búsqueda de calidad: la rendición de cuentas o evaluación, la autonomía y un efectivo liderazgo escolar. Otro importante aporte lo brinda UNESCO (2017b), y es enfática cuando afirma que “la falta de rendición de cuentas puede hacer peligrar el progreso” (p. 7). Y agrega que la evaluación tiene una tarea instrumental al servicio de las metas institucionales, en función del rendimiento y la mejora; por tanto, la rendición de cuentas también se concibe como una estrategia para la consecución de las metas del ODS 4.

A su vez, es importante resaltar la relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente que, finalmente, se ve traducida en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, Bolívar (2020) afirma que las instituciones educativas son responsables por los resultados; para ello, deben ser capaces de “definir y aplicar proyectos educativos diferenciados orientados al éxito escolar de todo su alumnado... dar cuentas sobre el grado en que han contribuido a mejorar la situación de partida... De este modo se imbrican las autoevaluaciones y las evaluaciones externas” (p. 6).

Por ello, de manera complementaria, se ha considerado pertinente contrastar los resultados de la ECE 2019 de las instituciones educativas que han participado en la presente investigación con la sexta hipótesis que vincula el

componente responsabilidad de los resultados del liderazgo pedagógico del director con el desempeño docente, dado que la ECE brinda los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes considerando las competencias que están determinadas en el currículo nacional vigente en tres áreas básicas: matemática, comprensión lectora y ciencia y tecnología. Siendo la ECE 2019 la última evaluación aplicada a los estudiantes de 2do grado de secundaria por el Estado Peruano, esta se toma como un referente importante que da cuenta de la calidad evidenciada por ambas instituciones educativas. En tal sentido, los resultados de las instituciones educativas participantes demostraron que sus resultados fueron mayores a nivel nacional, DRELM y la UGEL correspondiente a cada institución (ver tablas 4 a 9). Así mismo, estos datos revelan que existe una mejor gestión escolar en las instituciones seleccionadas como sujetos de investigación, la misma que refleja una cultura de evaluación en el marco de la mejora continua y el ejercicio del liderazgo pedagógico que orienta y acompaña el creciente camino hacia la búsqueda de la calidad educativa en la escuela; no obstante, es necesario mencionar que los resultados aún transparentan que estas instituciones, como muchas en el país, se encuentran en proceso para consolidar mejores resultados en los aprendizajes de sus estudiantes tomando en cuenta la ECE y todo lo que conlleva.

Frente a estos hallazgos, se colige que es largo el camino por recorrer y grandes las conquistas por lograr para que la rendición de cuentas y la evaluación sean una práctica habitual en el seno de la organización escolar, haciendo de ellas, instrumentos eficaces de mejora educativa. En este sentido, es grande la responsabilidad del director y de su equipo directivo para impulsar estos procesos con transparencia, calidad y efectividad a nivel de toda la comu-

nidad educativa.

En referencia a la autoevaluación del desempeño docente, se obtuvo como resultado que las prácticas pedagógicas docentes corresponden a un nivel de eficacia del 98% en los niveles eficaz, bastante eficaz y muy eficaz, aunque el mayor porcentaje lo obtuvo el nivel eficaz representado en más del 40%. Las prácticas en las que más destacaron fueron las siguientes: demuestra dominio del marco teórico de las áreas curriculares que enseña; se relaciona con los estudiantes de manera asertiva y empática; emplea recursos y tecnologías para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes desde el enfoque por competencias; desarrolla las sesiones de aprendizaje con dominio teórico actualizado del área curricular a su cargo; y elabora la programación curricular desde el enfoque por competencias de manera colegiada. Así mismo, entre las prácticas que requieren ser más fortalecidas están las siguientes: realiza adaptaciones didácticas de acuerdo a la diversidad de los estudiantes; participa activamente en el diseño de los documentos de gestión pedagógica de la escuela; e incluye, de manera crítica, los conocimientos culturales y los bienes de la comunidad y el contexto en su práctica educativa.

Es importante destacar que la evaluación que realizaron los docentes de ambas instituciones educativas sobre el liderazgo pedagógico del director y sobre su propio desempeño no reportaron diferencias significativas (ver tablas 59 y 60), ya que tratándose de instituciones con acreditación de la calidad educativa, esto podría interpretarse como la presencia de una cultura organizacional definida en función a los estándares de calidad establecidos en todos sus procesos de gestión acorde con los modelos de calidad propuestos por las entidades acreditadoras.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos y con el análisis realizado, se destaca el rol del director como líder pedagógico y se formulan las siguientes conclusiones:

1. La hipótesis general fue confirmada dando como resultado que existe una correlación positiva y significativa con nivel alto ($r = 0,818$) entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, que es corroborada por la teoría que sostiene que el liderazgo pedagógico del director tiene una fuerte influencia en el desempeño docente.

2. Existe relación positiva y significativa entre el componente objetivos de aprendizaje elevados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, siendo una correlación moderada ($r = 0,667$).

3. Existe relación positiva y significativa entre el componente currículum riguroso de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa. siendo una correlación moderada ($r = 0,779$).

4. Existe relación positiva y significativa entre el componente calidad de la enseñanza de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,796$).

5. Existe relación positiva y significativa entre el componente cultura de

aprendizaje y trabajo en equipo de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, siendo indicador de una correlación alta ($r = 0,815$).

6. Existe relación positiva y significativa entre el componente relación con la comunidad de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, siendo dicho valor indicador de una correlación alta ($r = 0,819$).

7. Existe relación positiva y significativa entre el componente responsabilidad por los resultados de la variable liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa, siendo indicador de una correlación moderada ($r = 0,782$). Así mismo, como parte del análisis complementario de este componente para dar cuenta de efectividad del liderazgo pedagógico que incide en el rendimiento de los estudiantes, se revela que los resultados de la ECE 2019 de las instituciones educativas con acreditación de la calidad han sido superiores a los resultados a nivel nacional, de la DRELM y de la UGEL a la que pertenecen, evidenciando una mejor gestión escolar y mayores esfuerzos por cumplir los estándares y criterios de calidad determinados en sus respectivos modelos de acreditación de la calidad educativa.

8. El nivel de eficacia del liderazgo pedagógico del director ha sido evaluado por los docentes de las instituciones en los niveles de eficaz, bastante eficaz y muy eficaz, alcanzando un 98%, lo que indica una percepción positiva de la gestión del director a través del Cuestionario de Liderazgo en Educación

de Vanderbilt VAL-ED, que es “uno de los pocos que tiene en cuenta, y deliberadamente refuerza, la competencia del director para compartir la autoridad y la responsabilidad para conducir la mejora de los aprendizajes en su escuela” (Wallace Foundation, 2009, p. 8-9).

9. Los docentes han autoevaluado su propio desempeño expresado en los niveles eficaz, bastante eficaz y muy eficaz en un 98%, alcanzando un mayor porcentaje en el nivel eficaz; lo que denota una buena autopercepción, pero, a su vez, la necesidad de seguir fortaleciendo su desempeño.

6.2. Recomendaciones

A partir de los resultados hallados, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Urge la necesidad de reestructurar las organizaciones escolares a partir del liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje con el fin de desarrollar un liderazgo compartido donde se articule el trabajo del equipo directivo, los equipos docentes y el apoyo de las familias; todo ello posibilita la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Por esta razón, se deben fortalecer las instituciones de educación básica e implementar procesos de autoevaluación con fines de mejora y acreditación de la calidad educativa, desde las orientaciones del SINEACE.

2. Es importante que se lleven a cabo nuevas investigaciones sobre prácticas educativas eficaces que han ponderado el liderazgo pedagógico del director y dan cuenta de los excelentes resultados de aprendizaje de sus estudiantes desde un enfoque integral, ya que resulta insuficiente tener como única referencia las pruebas tipo ECE o PISA, porque estas solo brindan

información del aspecto cognitivo, es decir, muestran de manera parcial la formación de los estudiantes.

3. Equipos directivos y docentes deben asumir su rol transformador en la formación integral de niños, niñas y adolescentes. Juntos deben reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y el currículo desde la autoevaluación institucional y los resultados de aprendizaje, implementando planes de mejora, que respondan de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad. Juntos pueden construir desde su escuela cambios progresivos que instauren una cultura de mejora continua.

4. Los directores deben asumir la responsabilidad de gestionar una escuela poniendo especial énfasis en la promoción de las tres variables mediadoras que influyen en el desempeño docente: (a) motivaciones y compromisos, (b) habilidades y capacidades, (c) condiciones para el trabajo pedagógico. De esa manera, estarán ejerciendo un liderazgo centrado en los aprendizajes y cumpliendo el rol que la nación peruana les ha confiado.

5. Por último, se deben generar puentes de articulación entre las normativas y lineamientos del sector, las orientaciones que brinda el SINEACE y las instituciones educativas desde sus prácticas pedagógicas y sus comunidades, para consensuar un modelo de gestión con autonomía, autorregulación y apoyo del Estado que conduzca a asegurar la calidad educativa desde la propia escuela y, específicamente, desde las aulas.

REFERENCIAS

- Acosta, D. (2017). *Estilos de liderazgo en la gestión directiva de la Institución Educativa técnica San Luis Gonzaga del Espinal* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio de la Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2122/1/APROBADO%20DANNY%20ALEJANDRO%20ACOSTA%20CALDER%C3%93N.pdf>
- Aguilar, E. (2018). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa 1278, La Molina* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2159/TM%20CE-Ge%203877%20A1%20-%20Aguilar%20Lude%c3%b1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: Una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420–427. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.ccdp>
- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. OEI.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- Aguerrondo, I. (2015). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. *Revista Educación y Ciudad*, (19), 17-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.116>.
- Agüinsaca, M. (2018). *Liderazgo pedagógico y su influencia en la calidad del nivel educativo de la Unidad Educativa “Madre Bernarda Bütler” del cantón General Antonio Elizalde (Bucay), en el primer Trimestre del año lectivo 2017 – 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/21156>
- Alas, M. (2008). *Modelos participativos y rendición de cuentas en educación: Diseño de un Sistema de Indicadores de Evaluación del Desempeño aplicando un modelo de gestión participativo* [Tesis doctoral, Universidad de Flensburg]. Repositorio de la Universidad de Flensburg. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/alas-solis/marioalas-tesis-flensburg-ver-jul2008-ultima.pdf>
- Alfonso, I., Alvero, Y. y Tillán, S. (1999). Liderazgo: un concepto que perdura. *ACIMED*, 7(2), 132-135. <http://eprints.rclis.org/5278/1/aci08299.pdf>

- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo: Y la profesionalización docente*. Consudec.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer.
- Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W. y Senge, P. (2007). Elogio del líder incompleto. *Harvard Business Review*, (85)2, 92-100.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Arana, L. y Coronado, J. (2017). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro* [Tesis de Maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Champagnat.
<https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/108>
- Aranda, J y Salgado, E. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), 25-35.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (21), 4, 381-404. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Ávila, A. (2018). Las reformas educativas en América Latina: recuento y perspectivas desde México. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(12), 22-33. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/G12_ESP.pdf
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Universidad de Granada.
https://www.researchgate.net/publication/28068579_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden_Una_mirada_critica
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
https://www.researchgate.net/publication/28119472_Familia_y_escuela_dos_mundos_llamados_a_trabajar_en_comun
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 56-74.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), 1-4.

Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bolívar, A. (2010c). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15-20.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora educativa*. ALJIBE Ediciones.

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>

Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, (14), 9-40.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>

Bolívar, A. (16-20 de noviembre de 2015a). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional*. [Conferencia Magistral] XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

Bolívar, A. (2015b). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/2740>

Bolívar, A. (2015c). Liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Liderazgo pedagógico*, 4(361), 23-27.
<http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Bolívar, A. (2017). *El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones*. Universidad de Granada.
https://www.researchgate.net/publication/323811806_El_liderazgo_pedagogico_de_la_direccion_escolar_en_Espana_limitaciones_y_acciones

Bolívar, A. (2020). *Capacidades institucionales para la autoevaluación*. SINEACE.
<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6258>

- Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399550706009>
- Bolívar, A., López, M., Pérez, P. y García, M. (2012). *Medir el liderazgo pedagógico: Validación y adaptación al contexto español del VAL-ED*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Bravo, C. (2017). *Liderazgo Pedagógico del Director y Buenas Prácticas de Gestión Escolar en Colegio Municipal de la VI Región* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21539>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. UNESCO.
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación* 39(2), 123-152. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19902>
- Castillo, P. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286036/CASTILLO_ARMIJO_TESIS.pdf;sequence=1
- Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación. (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, 19-33. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>
- Chumpitaz, R. (2019). *Liderazgo pedagógico y el desempeño docente en el nivel secundario en la Institución Educativa Brígida Silva Ochoa – Chorrillos - 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3409>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Cuenca, R. (2012). *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Instituto de Estudios Peruanos, IEP y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE project*. Department for Education and Skills Publications.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Interim Report*. National College for School Leadership & University of Nottingham.
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 158-178. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana y Ediciones UNESCO.
- Díaz, H. (2013). *Nuevas tendencias y desafíos de la gestión escolar*. Ediciones SM.
- Díaz, H. y Picón, C. (2015). *Gestión docente en el Perú: Desafíos y posibilidades*. Santillana.
- Duarte, F. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/22>
- Elacqua, G., Martínez, M. y Welsth, A. (2019). *Diseño de índices de calidad escolar: Lecciones de la experiencia internacional*. Banco Interamericano de Desarrollo BID.
- Elmore, R. (1993): School Decentralization: Who gains? Who Loses? En J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* (pp. 33-54). Jossey-Bass.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership* (Vol. 2). OECD.
- Escandón, D. y Hurtado, A. (2016). Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadoras colombianas. *Estudios Gerenciales*, 32 (139), 137-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21246274004>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del*

- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 379-401. <https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>
- Flores, C. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en el resultado de los aprendizajes. Un estudio de liderazgo educativo en la VI y VII regiones de Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/25584315.pdf>
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de investigación. Educación y aprendizaje*, 17. GRADE.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4a ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Centre for Strategic Education.
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, Concepto y tensiones*. Universidad de Concepción.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (13)2, 73-95. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513206.pdf>
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=es.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9ª ed.). Ediciones Morata.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007

- Gutiérrez, J. (2018). Problemas y desafíos en el uso de las evaluaciones educativas. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 34-43. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo.
- Henríquez, C. (2018). Un sistema que amplía la mirada de calidad y se esfuerza en esa dirección. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 8-17. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Hernández, J. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9 (4), 11-19.
- Hernández, J., Zendejas, L., Pérez, G., Escobar, M., Godínez, M., Mexicano, C., Corral, S., Orta, L., Bustamante, A., Ramos, José., Chimal, A. y Romero, C. (2006). *Panorama Educativo de México 2006 Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B104.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.). McGraw Hill.
- Herrera, S. y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 17-70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Huergo, J. (2003). Los procesos de gestión. *Material de lectura para los cursos de Comunicación en las organizaciones públicas*. IPAP, 2004. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (6 de marzo de 2018). *10 maneras para promover la transparencia y la rendición de cuentas en la educación*. ETICO. <https://etico.iiep.unesco.org/es/10-maneras-para-promover-la-transparencia-y-la-rendicion-de-cuentas-en-la-educacion>

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K. Louis (Eds.), *Leadership for Change and School Reform* (pp. 50-66). Routledge Falmer.
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement/ Ontario Institute for School Leadership.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/13632430801969807>
- Ley 28740 de 2006. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. 23 de mayo de 2006. D.O. No. 319260.
- Martínez, J., Tobón, S., Zamora, L. y López, E. (2017). Currículo socioformativo: una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. En M. A. Navarro. y Z. Navarrete. (Coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 109-121). Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009&lng=es&tlng=es.
- McKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. OCDE.
- Mestanza, S. (2017). *Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio institucional de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1129>

- Ministerio de Educación del Perú. (2012a). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012b). *Plan Estratégico Sectorial Multianual PESEM. Periodo 2012-2016*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú y UNESCO. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Molina, F. (2017). *Estrategias de liderazgo del director para la innovación y la mejora. Estudio de caso en seis instituciones escolares de la ciudad de Chillán, Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio de la Universidad de Alcalá.
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38233>
- Montecinos, C. y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de Liderazgo para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico*. Líderes educativos.
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/10/Lideres-Educativos-Desarrollo-de-Liderazgos-para-el-Aprendizaje-en-el-Siglo-XXI.pdf>
- Morales, S. y Morales, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91–112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 2-6.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.
- Murillo, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S., y Porter, A. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-38. https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Murphy/publication/254300402_The_Vanderbilt_Assessment_of_Leadership_in_Education_Measuring_Learning-Centered_Leadership/links/0deec53bed3af323c1000000/The-Vanderbilt-Assessment-of-Leadership-in-Education-Measuring-Learning-Centered-Leadership.pdf
- New Leaders for New Schools (2010). *Evaluating Principals: Balancing Accountability with Professional Growth*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532073.pdf>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Representación de la UNESCO en el Perú.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos; informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017c). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *PISA para el desarrollo. Resultados en Foco*. OCDE.
- Pautt, G. (2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 213-228. <https://www.proquest.com/openview/1576a9d58f9197c1593fc2943aa11b4b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042928>
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Granica, M. y Carcue, A. (2017). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Pigozzi, M. (2008): *Towards an index of quality education. Un informe preparado para el GITE. OIE UNESCO*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_SPA.pdf
- Ravela, P. (2020). La autoevaluación institucional como herramienta de mejora. SINEACE. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6261>

- Reyes, V., Trejo, M. y Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 81-115. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.292>
- Riveras, J. (2020). *La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/672024/jcrl1de1.pdf?sequence=1>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, (1), 6-23.
- Robinson, V. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership Studies in Educational Leadership* 7 (pp. 219-239). Springer.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921>
- Ruiz, C. (2020). *Competencias de liderazgo directivo para la conformación de equipos de trabajo de alto desempeño en el nivel de básica primaria de Evergreen School*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio de la Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43177?locale-attribute=pt_BR

- Saavedra, L. (2018). *El liderazgo pedagógico directoral y los procesos de aprendizaje en la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres - Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1912>
- Salvador, D. y Yapias, R. (2019). *Percepción de la gestión directiva en instituciones educativas de la UGEL N° 06 - Lima Metropolitana. Estudio comparativo según los resultados de la ECE 2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/535>
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, H. (2018). Equidad: epicentro de la calidad en educación. Problemas y desafíos en el uso de las evaluaciones educativas. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 76-81. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (2ª Ed.). Mantaro.
- Sancho, M. (2018). La rendición de cuentas como instrumento de mejora educativa. *Fundación Europea Sociedad y Educación*. Recuperado de <https://www.sociedadyeeducacion.org/blog/la-rendicion-de-cuentas-como-instrumento-de-mejora-educativa/>
- Santín, D. y Sicilia, G. (2014). Evaluar para Mejorar: Hacia el Seguimiento y la Evaluación Sistemática de las Políticas Educativas. *Fundación Europea Sociedad y Educación*. https://www.researchgate.net/publication/282123222_Evaluar_para_Mejorar_Hacia_el_Seguimiento_y_la_Evaluacion_Sistematica_de_las_Politicas_Educativas
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(10), 18-22. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. (1ª ed.). <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/07/DOCUMENTO-modelodegestionEE.pdf>
- Serrano, M. (2018). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/779>

- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (81), 111–128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación social*. (14ª ed.). Paraninfo.
- Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa para las Escuelas Particulares de Educación Básica y Media Superior de México. (2015). *4º Modelo de Acreditación. Documento Base*. SACE-MO. OIEC y CIEC.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016). *Modelo de acreditación para instituciones de Educación Básica*. SINEACE.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020). *Guía de autoevaluación institucional con fines de mejora para instituciones educativas de educación básica*. SINEACE.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.
- Ulloa, S. (2016). *Caracterización de los directores/as de establecimientos educacionales de excelencia académica. Un estudio de la región de Biobío-Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399523/sfub1de1.pdf
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2018). Capítulo VI Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp.136-155). Editorial DYKINSON.
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*, 82, 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885>
- Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes. The Wallace Perspectives Occasional Series*. Wallace Foundantion.

APÉNDICE

A: DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

B: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

C: AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN PARA EL ESTUDIO

D: CONSENTIMIENTO INFORMADO

E: DECLARACIÓN VOLUNTARIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



APÉNDICE A
DECLARACIÓN JURADA
DE DOCUMENTOS DE TESIS

Nosotras, Esther Mori De la Cruz y Luz Anita Valencia Justo, identificadas con DNI N° 25789691 y DNI N° 08201487, respectivamente.

En calidad de autoras de la tesis titulada Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en instituciones EBR con acreditación de la calidad educativa, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional.

Declaramos y damos fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Dalila Salvador Pérez, identificada con DNI N° 10605938, con Código ORCID N° 0001-5642-3084.

En calidad de Asesora de la tesis titulada Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en instituciones EBR con acreditación de la calidad educativa.

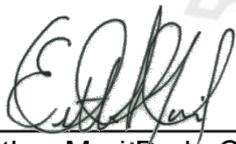
Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: Liderazgo en Educación de Vanderbilt, traducido y adaptado al español por el equipo de investigadores de la Universidad de Granada, liderado por Antonio Bolívar, quien envió a través de correo electrónico la autorización de su uso para el presente estudio.
- b. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento con mínimo de cinco (5) especialistas para el juicio de expertos.
 - Experto N° 1 (Magister en Educación y docente de Educación Primaria)
 - Experto N° 2 (Doctora en Educación y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Sociales)
 - Experto N° 3 (Doctora en Educación y docente de Educación Primaria)
 - Experto N° 4 (Magister en Educación y docente de Educación Religiosa)

- Experto N° 5 (Doctora en Educación y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Lengua, Literatura y Comunicación)
 - Experto N° 6 (Magíster en Educación y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura)
 - Experto N° 7 (Magíster en Educación y docente de Educación Secundaria en la especialidad de Ciencias Naturales)
- c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicaron los instrumentos.
- d. Se cumplieron con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicaron los instrumentos. Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos las presentes Tesistas y Asesora.

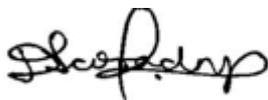
Lima, 22 de abril de 2022



Esther Mori De la Cruz
Firma Tesista



Luz Anita Valencia Justo
Firma Tesista



Dalila Salvador Pérez
Firma Asesora

APÉNDICE B

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Lima, ____ de _____ de 2021

Sr.
Nombre del director
Nombre de la Institución Educativa
Presente. –

De nuestra mayor consideración:

Lo saludamos cordialmente y le brindamos nuestros más altos reconocimientos por su labor de liderazgo.

Quienes suscribimos somos egresadas del Programa de Maestría en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ; en tal sentido, estamos realizando una investigación que tiene como título “Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente en instituciones EBR con acreditación de la calidad educativa”. Por tal motivo, como usted dirige una institución con acreditación de la calidad educativa, solicitamos a usted poder aplicar, de manera virtual, dos cuestionarios a los docentes de su institución:

- 1) Cuestionario de liderazgo en Educación de la Universidad de Vanderbilt, que evalúa el liderazgo pedagógico de la dirección.
- 2) Cuestionario de Autoevaluación del Desempeño Docente

Antes de responder ambos cuestionarios, requerimos que los docentes completen y suscriban el documento Declaración voluntaria de consentimiento informado, el mismo que deberá ser enviado en PDF; así mismo, estarán recibiendo el documento Consentimiento informado para que tengan conocimiento de la investigación.

Este estudio será de gran importancia porque validará el liderazgo pedagógico de una institución educativa acreditada.

Agradecemos con antelación su valioso e importante apoyo y estamos a su disposición para que nos confirme la fecha y la hora de esta aplicación.

Dios lo siga bendiciendo grandemente.

Atentamente,

Esther Mori De la Cruz
DNI N° 25489691

Luz Anita Valencia Justo
DNI N° 08201487

Se adjuntan los siguientes documentos para ser entregados a los docentes:

1. Consentimiento informado
2. Declaración voluntaria de consentimiento informado

APÉNDICE C

AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN PARA EL ESTUDIO

Yo, _____, identificado con DNI N° _____, en calidad de director de la Institución Educativa _____, perteneciente a la UGEL _____, **AUTORIZO** la investigación a través de la aplicación virtual de dos cuestionarios a _____ docentes de la institución que dirijo; aplicación estará a cargo de Esther Mori De la Cruz y Luz Anita Valencia Justo, egresadas del Programa de Maestría en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE.

He sido informado previamente sobre el objetivo general del estudio: Establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

Es importante mencionar que los docentes acceden al estudio de manera voluntaria. Así mismo, toda la información será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de esta investigación. De igual manera, los datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio.

Lima, ____ de _____ de 2021

Atentamente,

Nombre del director / Firma
DNI N°

APÉNDICE D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Somos Esther Mori De la Cruz y Luz Anita Valencia Justo, egresadas del Programa de Maestría en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. En tal sentido, estamos desarrollando una investigación cuyo objetivo es establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente en instituciones de educación básica regular con acreditación de la calidad educativa.

El trabajo consiste en aplicar dos cuestionarios a los docentes de manera virtual: un cuestionario para evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección y otro cuestionario de autoevaluación del desempeño docente, con fin de evaluar la correlación entre las dos variables descritas. La información obtenida será de beneficio para destacar la validez del liderazgo pedagógico de la dirección de acuerdo con estándares de calidad.

Toda la información de este estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Así mismo, sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio.

Su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. Igualmente, puede retirarse de la misma en cualquier momento sin que esto lo(a) perjudique de ninguna forma.

Si desea hacer preguntas o consultas, puede realizarlas en cualquier momento llamando a Anita Valencia al 996244429 o a Esther Mori al 970058219.

Agradecemos con antelación su importante participación.

Atentamente,

Esther Mori De la Cruz
DNI N° 25489691

Luz Anita Valencia Justo
DNI N° 08201487

APÉNDICE E

DECLARACIÓN VOLUNTARIA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, después de haber sido informado sobre todos los aspectos de la investigación, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Esther Mori De la Cruz y Luz Anita Valencia Justo.

He sido informado(a) de que la meta de esta investigación proyecto es realizar un estudio correlacional entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente de la institución educativa.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún propósito fuera de esta investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto perjudique a mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en esta investigación, puedo contactar a Esther Mori al correo esthermori@gmail.com o a Anita Valencia al correo luanavalencia@yahoo.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando esta haya concluido. Para esto, puedo contactar a Esther Mori o a Anita Valencia a los correos anteriormente mencionados.

Nombres y apellidos del participante	DNI	Firma

Fecha: ___ / ___ / 2021

Datos de las investigadoras

Nombres y apellidos del participante	DNI	Firma
Esther Mori De la Cruz	25789691	
Luz Anita Valencia Justo	08201487	

Fecha: ___ / ___ / 2021