



**UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”  
LAMBAYEQUE  
FACHSE  
UNIDAD DE POST GRADO**



**MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR PARA EL DESEMPEÑO  
PROFESIONAL EFICIENTE DE LOS DIRECTORES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LAMBAYEQUE**

**TESIS**

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Homabilia del Pilar Morales Quevedo.  
AUTORA**

**Lambayeque –Perú**

**2018**

**MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL  
EFICIENTE DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
PÚBLICAS DE LAMBAYEQUE**

---

Homabilia del Pilar Morales Quevedo  
**AUTORA**

**Presentada a la escuela de post grado de la FACHSE, de la Universidad  
Nacional Pedro Ruiz Gallo para obtener el grado de DOCTOR EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN**

**APROBADO POR:**

---

Dr. Manuel Oyague Vargas  
**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

Dra. Gaby Guerrero Rojas  
**SECRETARIO DEL JURADO**

---

José Luis Venegas Kemper  
**VOCAL DEL JURADO**

---

Dr. Walter Antonio Campos Ugaz  
**ASESOR**

## **DEDICATORIA**

A mi madre que está en el cielo,  
a quien le debo todo en la vida  
gracias por haberme apoyado en todo momento,  
por tus consejos, tus valores,  
por la motivación constante  
que me ha permitido ser una persona de bien,  
pero más que nada por tu infinito amor.

## ÍNDICE

CONTENIDO	Página
DEDICATORIA.....	3
RESUMEN.....	6
(ABSTRACT).....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPITULO I: ANÁLISIS DELOBJETO DE ESTUDIO .....	13
UBICACIÓN.....	13
SURGIMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
CAPITULO II: MARCO TEORICO .....	22
INTRODUCCIÓN.....	23
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
BASE TEÓRICA.....	26
TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	26
TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL.....	27
DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.....	28
DIMENSIONES DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL.....	30
EL LIDERAZGO EDUCATIVO.....	31
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO.....	33
EL LIDERAZGO COMPARTIDO .....	39
POLÍTICAS INSTITUCIONALES.....	40
LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.....	42
LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	44
GESTIÓN ESCOLAR.....	45
GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS.....	47
ROL DIRECTIVO EN LA GESTIÓN ESCOLAR.....	48
MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.....	49
IMPORTANCIA DEL MONITOREO.....	58
LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN.....	58

LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN.....	59
FUNCIONES DE UN DIRECTOR .....	60
CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE UN DIRECTOR DE ESCUELA...	61
COMPETENCIAS PROFESIONALES DE UN DIRECTOR DE ESCUELA...	62
CAPITULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	64
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	65
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA AL PERSONAL DIRECTIVO.....	65
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	66
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS APLICADA AL PERSONAL DOCENTE.....	72
PROPUESTA TEÓRICO .....	82
DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	83
OBJETIVOS DE LA PROPUESTA .....	85
OBJETIVO GENERAL.....	85
OBJETIVO ESPECÍFICO.....	85
JUSTIFICACIÓN.....	85
FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA.....	87
FASE DE LA PROPUESTA .....	89
FASE 1: SENSIBILIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN.....	89
FASE 2: IMPLEMENTACION Y EJECUCIÓN.....	90
FASE 3: MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO.....	90
FASE 4: EVALUACION PERMANENTE.....	90
CONCLUSIONES.....	92
RECOMENDACIONES.....	93
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	94
ANEXOS.....	96

## **RESUMEN**

La presente investigación se fundamenta científicamente en un problema que afecta al Perú y a los países de la región latinoamericana y se refiere a la gestión educativa que desarrollan los directores de escuelas públicas, Una gestión escolar homogénea con prácticas rutinarias de enseñanza, centrada en lo administrativo y desligada de los aprendizajes, una organización escolar rígida en su estructura y atomizada en sus funciones elaborando los directores Instrumentos de gestión de cumplimiento solamente normativo y poco funcionales cuya participación de la familia y la comunidad únicamente como proveedores de recursos observando desconfianza, subordinación y conflicto como estilos de relación entre los actores de la comunidad educativa.

Frente a este gran problema el modelo propuesto tiene como objetivo promover el mejoramiento del desempeño directivo de las Instituciones Educativas públicas de la región de Lambayeque basada en la teoría del liderazgo transformacional y transaccional que va a influir en los directivos en el proceso de cambiar las expectativas, percepciones y motivaciones, así como liderar el cambio dentro de la institución educativa.

Este trabajo de investigación propuesto se relaciona con un conjunto de actividades que tienen que ver con una labor transformadora pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con metas dadas, sino que busca irlas cambiando para mejorar la calidad educativa a través de un liderazgo pedagógico, esto exige al director estar preparado para acompañar a sus docentes en temas curriculares y pedagógicos.

## **ABSTRACT**

This research is scientifically based on a problem that affects Peru and the countries of the Latin American region and refers to the educational management developed by public school principals, A homogeneous school management with routine teaching practices, focused on the administrative and detached from apprenticeships, a school organization rigid in its structure and atomized in its functions elaborating the directors Compliance management instruments only normative and not functional whose participation of the family and the community only as providers of resources observing distrust, subordination and conflict as styles of relationship between the actors of the educational community.

Faced with this major problem the proposed model aims to promote the improvement of the managerial performance of public educational institutions in the Lambayeque region based on the transformational and transactional leadership theory that will influence managers in the process of changing expectations , perceptions and motivations, as well as leading change within the educational institution.

This proposed research work is related to a set of activities that have to do with a transforming work because it is not limited to working in existing conditions and given goals, but seeks to change them to improve educational quality through leadership pedagogical, this requires the director to be prepared to accompany his teachers in curricular and pedagogical subjects.

## INTRODUCCIÓN

En el nuevo paradigma, de gestión escolar, la gestión que se intenta instalar en las instituciones educativas se orienta al mejoramiento de los resultados, articulando los procesos de toma de decisiones y fundamentalmente a enriquecer las prácticas pedagógicas. Se concibe la gestión como un proceso participativo e integral que articula todos los mecanismos necesarios para alcanzar los objetivos institucionales, se trata de una gestión donde se dan procesos educativos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización, procesos organizacionales que hacen posible o no una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características.

En este marco, las relaciones existentes se cambian y se da un nuevo sentido tanto al papel del director como al de los docentes en una nueva dinámica. La figura del director se replantea en el marco del equipo de conducción y comparte una política que surge de acuerdos básicos. Este equipo de conducción, presidido por el director, se convierte en el animador natural de los cambios que necesita la escuela y en el responsable fundamental de sus resultados.

Cuando una escuela funciona bien comprobamos que la gestión escolar se centra en hacer de la escuela un proyecto de gestión colectiva al servicio de proporcionar la mejor educación para todos, esto significa que existe una mayor articulación pedagógica, por encima de lo administrativo.

El director debe influir, crear el entusiasmo y la motivación del personal docente, padres de familia, alumnos y comunidad en general, debiendo estar preparado para afrontar los cambios con inteligencia, sabiduría, actuar con decisión, rapidez y eficacia, pues el mundo y las instituciones viven en permanente cambio.

Hoy en día, es indispensable incorporar elementos participativos orientados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pues solo así se logrará incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en



sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes.

Por otro lado, el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje. Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución.

Para responder a éste desafío de dirigir y administrar con eficiencia los directores requieren mejorar y ampliar sus conocimientos, competencias y actitudes incorporando nuevas estrategias y estilos de gestión. De ahí la urgencia de diseñar un modelo de gestión para el desempeño eficiente de los directivos.

Las instituciones educativas públicas del nivel primario de la provincia de Lambayeque actores de este proceso, deben orientar sus acciones al logro de una gestión cada vez más eficaz, eficiente, participativa y transparente, para lo cual requiere de personal directivo competente que desarrolle una gestión con la intención de promover y garantizar las condiciones que aseguren el logro de los aprendizajes., en ese sentido, consideramos que la gestión escolar requiere prácticas que permitan generar condiciones favorables y asegurar los aprendizajes en la IE. Por otro lado, también es fundamental el liderazgo del director para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en ese cambio educativo. La implementación de escuelas que logren mejores aprendizajes para los estudiantes requiere líderes pedagógicos, no hay transformación sobre la base de autoridades impersonales, reproductoras de conductas burocráticas por lo tanto se hace necesario fortalecer las capacidades y conocimientos del personal directivo responsable de la conducción de las instituciones educativas. las consecuencias de este grave descuido precisamente lo sufren las instituciones educativas públicas del nivel primario de la provincia de Lambayeque, por lo que la presente

propuesta ha sido elaborada considerando la mencionada problemática sustentada en antecedentes tales como deficiencias en el desempeño profesional para ejercer el cargo directivo como consecuencia de la poca preparación para ocupar estos cargos debido a la inexistencia o inaplicabilidad de herramientas de gestión. No se cuenta con un plan eficaz que sirva como modelo operativo práctico que comprometa a todos los agentes institucionales en su adecuada ejecución hacia el logro de éxito en la gestión y desarrollo institucional lo que genera baja calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Para responder a éste desafío de dirigir y administrar con eficiencia los directores requieren optimizar y ampliar sus conocimientos, competencias y actitudes incorporando nuevas estrategias y estilos de gestión, de ahí la urgencia de un modelo de gestión para el personal directivo por que se observa deficiencias en el desempeño profesional para ejercer este cargo para lo cual nos hemos propuesto como objetivo promover el mejoramiento del desempeño directivo en las Instituciones Educativas públicas de la región de Lambayeque .

Este estudio se justifica en la medida en que se pretende hacer ver la realidad de cómo vienen siendo dirigidas las instituciones educativas públicas de nivel primario de la provincia de Lambayeque por lo que el objeto de estudio del presente trabajo de investigación es el desempeño profesional en la gestión directiva siendo responsabilidad de las autoridades educativas tener mecanismos para cambiar esta realidad si queremos hablar de calidad educativa.

Al realizar esta investigación y proponer un modelo de gestión escolar para el desempeño profesional eficiente de los directores de instituciones educativas públicas de Lambayeque queremos asegurar la calidad educativa.

Esta tesis se desarrolla en esta dinámica de cambio educativo, tiene por finalidad aportar a la reflexión acerca de la gestión escolar y sus implicancias para la comunidad educativa para lo cual analizaremos la significatividad del modelo de gestión directiva en el proceso educativo.

los resultados se podrán generalizar con proyección a su aplicación a nivel nacional aportando de esta manera nuevos conocimientos para ejercer la

gestión escolar en las instituciones públicas por lo tanto si se diseña un modelo de gestión escolar para el personal directivo del nivel primario de la provincia de Lambayeque en base a las teorías del liderazgo transformacional y transaccional entonces, mejora el desempeño profesional, evitando la baja calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Este trabajo de investigación consta de tres capítulos; en el CAPÍTULO I, se refiere al análisis del objeto de estudio, en él se presenta la ubicación, la metodología utilizada en esta investigación. En el CAPÍTULO II, contiene los aportes teóricos y bases conceptuales en los que se fundamenta la investigación y, en el CAPÍTULO III, se presenta los resultados de la investigación así como la propuesta de un Plan Estratégico para una eficiente gestión escolar centrada la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, finalmente se consigna las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos correspondientes.

# **CAPITULO I**

## **CAPITULO I.- ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **1.1- UBICACIÓN**

La educación en la actualidad, a nivel mundial, ha sufrido cambios significativos. Asimismo, la Educación Latinoamericana ha sido afectada por procesos de reformas y cambios como réplicas de las orientaciones en los estilos de desarrollo económico, social y político. Uno de los cambios tuvo que ver con el propósito de hacer cada vez más funcional las tesis centrales de las políticas de desarrollo. Desde los sesenta, frente a los desequilibrios crecientes que afectaban a la población, como una de las graves consecuencias en la aplicación de las políticas globales de desarrollo económico - social, aparecen como respuestas, un conjunto de nuevos planteamientos o teorías tanto en la educación como en la administración, que modificaron el grado de influencia que mostraban los conceptos de eficiencia y eficacia en la administración educacional.

Sin embargo, a pesar de la aparición de todos estos aportes teóricos y los avances en el campo de la administración educativa a nivel mundial; en el Perú la gestión de la educación tiene una fuerte carga de improvisación y empirismo en todas las instancias del sistema.

Esa falta de preparación, es decir, el desconocimiento de las teorías inherentes al cambio, la toma de decisiones, la motivación, la comunicación, el liderazgo, etc. han conllevado a los gerentes a limitar su acción a los aspectos meramente burocráticos, haciendo a un lado el respeto a la condición de ser humano como principal recurso que cualquier empresa u organización pueda tener.

Las políticas de descentralización que han sido aplicadas en América Latina y en particular en Perú durante las últimas décadas del siglo XX y en el inicio del siglo XXI, colocan en primer plano la gestión de las instituciones educativas, reposicionando en el escenario escolar el rol de conducción de los directivos en los centros escolares. En paralelo, desarrollos teóricos recientes referidos a la gestión escolar (Gairín, 2005; Andrade, 2003; Navarro, 2002; Ramírez, 2000; Casassus, 1999; Iñiguez, 1998) y propuestas que emergen de investigaciones centradas en la dirección de centros educativos (López Yáñez, 2003; Poggi, 2001; Borrel y Chavarría, 2001; Antúnez, 2000) destacan la importancia de los directivos como actores clave en la transformación de la escuela, a la vez que subrayan la necesidad de profesionalizar el trabajo directivo. En esta sintonía “se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación, particularmente orientadas a mejorar las capacidades y saberes que estos actores clave tienen en cada institución educativa” (Poggi, 2001: 5). En Perú, El Proyecto Educativo Nacional plantea como uno de sus objetivos estratégicos la necesidad de “una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad”. En efecto, cualquier transformación en educación requiere de un nuevo tipo de gestión que supere la lógica centralista, burocrática y poco transparente aún presente en la gestión educativa. Se precisa un cambio de perspectiva y que realmente la institución educativa sea el punto de partida del sistema hacia la cual se oriente el trabajo de los niveles de gestión local, regional y nacional con participación de la sociedad, procurando una mejor calidad y mayor equidad educativa. Del mismo modo se considera que la educación, a través de una gestión descentralizada, responderá mejor a la diversidad territorial y será base del desarrollo local, regional y nacional. La construcción de un nuevo sistema de gestión involucra a los diversos niveles de gobierno (local, regional y nacional), instancias de gestión, y aún espacios de concertación, pues comparten competencias en lo educativo. Sin dejar de mirar el conjunto del sistema y sus articulaciones, es preciso atender lo que está pasando en el nivel local de la gestión educativa –que abarca jurisdicciones provinciales y distritales –pues es el ámbito más cercano y de relación más directa con las instituciones educativas y

donde es necesario realizar mayores precisiones sobre qué funciones y competencias le corresponden a las instancias de gestión del sector educación y a los gobiernos locales.

En general, la escuela como institución mantiene su estructura histórica y es el espacio social donde se han dado menos transformaciones.

El otro elemento de análisis del problema son los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por nuestro país, tanto en evaluaciones nacionales como internacionales. Esto ocurre porque el diseño institucional de la escuela tiene un desfase estructural entre aquello que entendemos que es educar y la demanda educativa del siglo XXI. Esta situación se ve reflejada en la mayoría de escuelas del país, en las que se pueden encontrar:

- Una gestión escolar homogénea con prácticas rutinarias de enseñanza, centrada en lo administrativo y desligada de los aprendizajes.
- Una organización escolar rígida en su estructura y atomizada en sus funciones.
- Instrumentos de gestión de cumplimiento solamente normativo y poco funcionales.
- Participación de la familia y la comunidad únicamente como proveedores de recursos.
- Desconfianza, subordinación y conflicto como estilos de relación entre los actores de la comunidad educativa.
- Directivos con prácticas autoritarias o permisivas.
- Una relación vertical y normativa de la institución educativa con las instancias de gestión descentralizada.

Para efectos del presente trabajo, el análisis de la política de formación estará centrado en el proceso a través del cual se ofrece formación permanente a los directores en servicio.

El diseño contempló un modelo de gestión con liderazgo pedagógico que tendrán que desarrollar los directores de las escuelas educativas públicas de la provincia de Lambayeque.

## **1.1. CÓMO SURGE EL PROBLEMA**

En las instituciones educativas se vienen produciendo cambios con repercusiones importantes en sus sistemas organizativos, por una parte, las transformaciones tecnológicas les plantean oportunidades de innovación, por otra la internacionalización de los mercados y la globalización de la economía hace que la competitividad exija innovaciones y transformaciones.

Todos estos cambios llevan a las instituciones si quieren mantener su capacidad competitiva y sus posibilidades de desarrollo, a establecer cambios en sus estructuras organizativas.

Reformar la escuela implica transformar la gestión que desarrollan los directivos. La investigación educativa muestra que el liderazgo pedagógico del directivo es el segundo factor de influencia en los logros de aprendizaje después de la acción docente, es decir, tiene un grado de influencia real e innegable en los aprendizajes de los estudiantes. Esta acción de los directivos es indirecta, puesto que es el docente el que ejerce una acción directa. Sin embargo, los ámbitos de influencia del directivo son claves para la mejora de los aprendizajes, la calidad de la práctica docente, las condiciones de trabajo y el funcionamiento de la escuela, por lo que se puede afirmar que el rol del directivo en la mejora de la calidad de la escuela es decisivo. Desde la actual gestión del Ministerio de Educación se asume como política priorizada el fortalecimiento de las instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados. En este contexto, es de vital importancia concebir la dirección escolar como un sistema, como un conjunto de elementos interrelacionados que garanticen la consecución de los propósitos planteados. El principal instrumento de este sistema lo constituye el Marco de Buen Desempeño del Directivo, cuyo proceso de construcción ha tomado en cuenta tanto las tendencias internacionales como los avances existentes en nuestro país respecto del enfoque por resultados con soporte en los desempeños. Para garantizar una visión común de lo que significa ser un líder directivo es indispensable contar con una definición clara de sus roles y responsabilidades. Esta descripción debe basarse en aquellos roles que generan un mayor impacto en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje,



así como estar enfocada en el apoyo, la evaluación y el acompañamiento al trabajo de las y los docentes que busca garantizar aprendizajes de calidad en los estudiantes. Es indudable que esta definición se concibe en un contexto de reforma, que demanda al sistema generar condiciones para que se produzca el cambio, y al líder directivo, la preparación para afrontar la complejidad de dicha reforma; variables que serán atendidas como parte de la estrategia de implementación.

La organización del trabajo también experimenta fuertes transformaciones poniéndose más énfasis en la eficiencia (cero defectos, gestión de la calidad total) Muchos son los países donde se han aplicado estrategias de administración con resultados altamente exitosos para el logro de los objetivos institucionales estas se basan en modelos modernos donde todos los procesos académicos y administrativos se articulan y son monitoreados dando como resultado un eficiente servicio educativo.

Los avances teóricos y los cambios institucionales apuntan hacia nuevos modelos de gestión escolar centrados en la dimensión humana asumiendo una mentalidad estratégica y prospectiva. Actualmente la gestión sigue siendo un sistema cerrado en el campo educativo por su jerarquización organizativa expresada en la centralización de las decisiones.

De la realidad mexicana destacamos como aporte para nuestra tesis Martínez 1994\* sus modalidades para lograr un nivel de especialización y una mejora progresiva en el grado de competencia de los directivos escolares en materia de gestión escolar se relaciona con el plan nacional de gestión de directores (PLANGED) del Perú.

Los descubrimientos hechos en los estudios sobre dirección de cambio más reciente y prestigiosos (Miles, 1987) ;(Gómez, 1992), (Beare y otros, 1995) y schmelker,1997) confirman la identificación de factores claves que influyen directamente sobre la calidad de las instituciones educativas. La mayoría de ellos estaban dentro del control del director y requieren de modelos específicos, así como estrategias variadas de trabajos con el personal, entre ellos se cuentan:

Liderazgo: los directores requieren de suficientes capacidades como líderes, además asegurar la ejecución de las tareas y el establecimiento de buenas relaciones con y entre los miembros del personal.

Buenos planes y programas: se refieren a que los planes y programas de estudio en ejecución, se adapten a las características de las instituciones educativas en general y a una comunidad y cultura determinada.

En la década del 90, la calidad educativa continuó deteriorándose, por lo que se crea PLANGED y PLANCAD para la capacitación de directores y docentes en servicio público. Pese a los esfuerzos desplegados no se visualizaron mejoras en los resultados de aprendizaje. Muchas publicaciones especializadas lo evidencian, entre ellas, la del Foro Educativo \* que se concluyen en la Educación Nacional de aprendizaje del 2001, la educación primaria salió desaprobada en lo que se espera del rendimiento académico de estudiantes. Hasta aquí se va confirmando fehacientemente el problema de nuestra tesis” hay que mejorar el problema de desempeño profesional de los directores primeramente ya que ellos tienen la responsabilidad de dirigir las instituciones de una manera eficiente para obtener buenos resultados en el campo educativo.

Actualmente, la sociedad sufre permanentes cambios y evolución en conocimientos y tecnología, esta determina que se exija un nuevo rol al director en una renovada concepción pedagógica y didáctica.

La escuela, en los momentos actuales, amplía su función social, ya que no solo trabaja por educar a los estudiante, sino también por incidir en el desarrollo de la familia y la comunidad en que se encuentra enclavada, lucha por convertirse en un lugar de encuentro afectivo y solidario, de confianza, seguridad y establecimiento de relaciones sociales, que propicie medios interesantes, atractivos y en el que se enfatice el trabajo colectivo donde sea grato vivir los valores compartidos.

A la escuela no le basta con ser eficiente, debe además ser eficaz ambas categorías son necesarias y complementarias y hoy se necesita además, manejar criterios de calidad, para que la escuela responda a las necesidades que

satisfagan a su comunidad educativa, estando muy a tono con los criterios de pertinencia.

A raíz de los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en las evaluaciones, resulta importante analizar qué factores inciden sobre el rendimiento académico, en especial aquellos que puedan ser objeto de políticas e intervenciones por parte del Estado. Si bien muchos estudios señalan que las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes ejercen la mayor influencia sobre los aprendizajes, algunas variables al interior de las escuelas también muestran asociaciones importantes (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra 2000). Así, se considera que la gestión del director y su estilo de liderazgo son un aspecto clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2010, Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004, Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo 2001). Por otro lado, la importancia que ha cobrado el liderazgo escolar en la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento estudiantil ha contribuido a que esta variable se constituya en un factor primordial en la apuesta por mejorar la calidad de la educación; por ello, se ha convertido en una prioridad en las agendas de las políticas educativas en el ámbito mundial (Bolívar 2010; Pont, Nusche y Moorman 2008).

Durante la última década, el papel del director en la escuela ha logrado visibilizarse gracias al proceso de descentralización educativa que se ha venido implementando. Este proceso contempla la transferencia de la gestión en los ámbitos regional, local y de las propias escuelas, en la búsqueda de lograr una mayor autonomía (Ugarte, Arguedas y Ángeles 2012). Al ser la institución educativa la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo —según lo determina el artículo 55 de la Ley General de Educación, Ley 28044, con esta nueva propuesta se intenta transferirle funciones y capacidades de toma de decisión. En este escenario, el papel del director se vuelve estratégico, en la medida en que se establece una política que le da mayor autonomía, otorgándole nuevas funciones para la gestión institucional y pedagógica (Unidad de Medición

de la Calidad Educativa 2006; Uribe 2007). Así, actualmente, las políticas del sector Educación están orientadas a la reforma escolar, y priorizan una gestión centrada en los resultados y aprendizajes.

En cuanto a la reforma de la institución educativa, el Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012-2016 (Ministerio de Educación 2012b) establece que, en el ámbito de la gestión escolar, las escuelas deben asumir la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, con lo cual se centra a toda la organización en los aprendizajes. Aquí también encontramos que se ha identificado la necesidad de trabajar con directores seleccionados, formados y organizados en función del liderazgo requerido para afrontar los retos de la reforma.

En la misma línea, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) y el Ministerio de Educación (Minedu) están sumando esfuerzos en la reforma emprendida para mejorar la gestión de las instituciones educativas.

En el primer caso, el Sineace busca evaluar la calidad de la gestión educativa estableciendo la dirección institucional como uno de los cinco factores que determinan la calidad del servicio ofrecido por la institución educativa (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica 2011). En este factor se resalta la necesidad de que la gestión y la conducción de la institución educativa estén orientadas hacia un proceso de enseñanza aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, y se precisa un estándar para el liderazgo participativo que debe ejercerse desde la dirección escolar. Por otro lado, el Minedu ha elaborado el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014), que define el papel y la responsabilidad que el director debe asumir para generar un impacto en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, brindando apoyo y acompañamiento al trabajo de los docentes.

Se puede apreciar que en cada uno de los puntos expuestos se identifica la importancia que tiene el liderazgo pedagógico en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, aspecto que es recogido en las políticas de Estado. Sin

embargo, a pesar del reconocimiento otorgado al liderazgo en la dirección y gestión de la educación, tanto en la agenda política actual como en la investigación sobre escuelas eficaces, en el Perú existen pocos estudios abocados a estudiar y recoger evidencia empírica acerca de la incidencia que tiene el liderazgo del director sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En este contexto, se espera que los hallazgos obtenidos en el presente estudio permitan orientar mejor las acciones políticas de la reforma educativa, aportando información clara y precisa sobre el papel que desempeña el director en una realidad tan diversa como la nuestra.

La metodología a desarrollar en el estudio se enmarca en una investigación propositiva-descriptiva, en función de la utilización de instrumentos de naturaleza cuantitativa (cuestionario) y naturaleza cualitativa (grupo de discusión), basado, en este sentido, en un diseño no experimental por método de encuesta. El instrumento de corte cuantitativo a utilizar es el cuestionario y de corte cualitativo la entrevista y el grupo de discusión. Los instrumentos son aplicados a los docentes y directivos de instituciones educativas, prioriza el cuestionario, como instrumento para efectuar la recogida de datos, en una investigación de corte cuantitativo por su alto grado de organización y objetividad.



# CAPÍTULO II

## II.- MARCO TEORICO

### 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La búsqueda de información referente al objeto de la presente investigación ha consistido en tesis virtuales y de la biblioteca de post grado, que directa o Indirectamente se relacionan con dicho estudio, producto del cual tenemos los Siguientes:

SORADOS PALACIOS, Mabel Martina (2010), en su tesis *“Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa”*, para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación, en la UNMSM, en la que plantea como problema central, ¿En qué medida el liderazgo de los directores se relaciona con la calidad de la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL 03-Lima, en el período marzo-mayo del 2009?. Aplicando una encuesta a directores, docentes y trabajadores arribó a las siguientes conclusiones:

- a) El liderazgo de los directores se relaciona con la calidad de la gestión educativa de las Instituciones educativas de la UGEL 03 - Lima, en el periodo Marzo-Mayo del 2009.
- b) La dimensión que más influenció en la calidad de la gestión educativa, es el pedagógico.
- c) Se determinó entre las variables materia de la investigación una correlación conjunta, directa y significativa de (Thieme Jara, Claudio Patricio 2005) en la Tesis Doctoral titulada: "*Liderazgo y Eficiencia en la Educación Primaria*". El Caso de Chile. Llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona, siendo dos de las preguntas de investigación ¿Las relaciones entre las dimensiones de liderazgo y variables de desempeño siguen la misma tendencia a los resultados obtenidos en trabajos anteriores? ¿Se dan efectivamente entre los resultados de la organización diferencias significativas cuando un líder exhibe altos o bajos niveles de un determinado estilo de liderazgo? Para lo que utiliza como instrumento de colecta de datos una traducción de la versión planteado por Bass y Avolio (2000) denominado Cuestionario Multifactorial sobre liderazgo, segunda edición, versión corta. Los resultados muestran una importante relación entre desempeño efectivo, medido a través de la eficiencia técnica del establecimiento y del logro académico que obtienen sus estudiantes, y la dimensión de influencia idealizada, atributo y comportamiento. Por tanto, pareciera que la definición de liderazgo que más se asocia con variables de desempeño en educación se asocia al liderazgo. THIEME JARA, Claudio Patricio (2005) en la Tesis Doctoral titulada: "*Liderazgo y Eficiencia en la Educación Primaria*". El Caso de Chile. Llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona, siendo dos de las preguntas de investigación ¿Las relaciones entre las dimensiones de liderazgo y variables de desempeño siguen la misma tendencia a los resultados obtenidos en trabajos anteriores? ¿Se dan efectivamente entre los resultados de la organización diferencias significativas cuando un líder exhibe altos o bajos niveles de un determinado estilo de liderazgo? Para lo que utiliza como instrumento de colecta de datos una traducción de la versión planteado por Bass y Avolio (2000) denominado Cuestionario Multifactorial sobre liderazgo, segunda edición, versión corta. Los



resultados muestran una importante relación entre desempeño efectivo, medido a través de la eficiencia técnica del establecimiento y del logro académico que obtienen sus estudiantes, y la dimensión de influencia idealizada, atributo y comportamiento. Por tanto, pareciera que la definición de liderazgo que más se asocia con variables de desempeño en educación se asocia al liderazgo carismático”.

MENDOZA MARTÍNEZ, Ignacio Alejandro (2005) en la Tesis Doctoral en Ciencias Administrativas: *“Estudio Diagnóstico del Perfil de Liderazgo Transformacional y Transaccional de Gerentes de Ventas de una Empresa Farmacéutica de Nivel Nacional”*. Realizada en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Siendo una de las preguntas que guían la investigación: ¿Existen diferencias significativas entre los estilos de liderazgo transformacional y transaccional percibidos por los gerentes en comparación con lo percepción que tienen los seguidores con respecto a los primeros? Y utiliza dos instrumentos para recolectar la información, el primero se derivó de la Versión 5 del “Multifactor Leadership Questionnaire” (QLM), que en español es Cuestionario Multifactorial de Liderazgo elaborado por Bass y Avolio; por otro lado, el segundo instrumento es el Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de Kouzes y Pozner. Y presenta como una las conclusiones: “De manera general, existen diferencias significativas entre la percepción que tienen los Gerentes y Seguidores con respecto al perfil de liderazgo transformacional y transaccional”.

RINCÓN CHAHUILLCO, Juan Carlos (2005) en la Tesis de Maestría en Educación: *“Relación entre Estilo de Liderazgo del Director y Desempeño de Docentes del Valle del Chumbao de la Provincia de Andahuaylas”*. Realizada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, cuyos problemas orientadores fueron: ¿Cuál es la relación entre el estilo de liderazgo del Director y el desempeño de los docentes? ¿El estilo de liderazgo del Director apropiado incrementa el desempeño de los docentes? y ¿El estilo de liderazgo del Director adecuado permite el cumplimiento de metas planificadas de la institución? Para lo

cual utiliza dos técnicas para la colecta de datos, como son: una entrevista dirigida a Directores y la otra una encuesta dirigida a los estudiantes y docentes. Siendo una de sus principales conclusiones entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente existe un alto grado de correlación ( )". Por otro lado, en las instituciones educativas del Valle del Chumbao los estilos de director que predomina son el estilo anárquico y el autoritario.

MAUREIRA, Oscar (2004) en el estudio: *"El Liderazgo Factor de Eficacia Escolar, Hacia un Modelo Causal"*. Plantea como interrogante global ¿Con qué otras variables relevantes relacionadas con el funcionamiento del centro se asocia el liderazgo, de manera que conjuntamente afecten a la mejora de la eficacia escolar?; para el recojo de los datos utiliza un cuestionario que contiene las dimensiones del liderazgo transformacional, basadas en el cuestionario multifactorial de liderazgo educativo, y también el instrumento contiene indicadores de participación, satisfacción y eficacia percibida. Arriba a las conclusiones: la dimensión consideración individual tiene efectos directos sobre la satisfacción inspiración, estimulación intelectual y carisma tienen efectos directos sobre la colaboración la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida. Del mismo modo, la satisfacción tiene efectos directos sobre la eficacia percibida.

## **2.2.- BASE TEÓRICA**

### **2.2.1.- TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL**

El liderazgo transformacional surge en torno a los años 90 en el campo empresarial y es rápidamente trasladado al campo educativo. Este estilo de liderazgo proponía ir más allá de los tecnicismos y estructuras jerárquicas para centrarse en reconocer y potenciar a los colaboradores del líder. Los autores más reconocidos sobre el tema son los autores ya mencionados, Bass (1985) y Burns (1978), quienes presentan investigaciones sobre el tema y lo sitúan en un estadio superior al liderazgo transaccional. Desde el ámbito educativo se encuentra a Leithwood y su equipo (1999), quienes lo sitúan como una superación del liderazgo instructivo. Liderazgo transformacional según Bass (1985). Bass señala que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cinco

factores: Carisma, Consideración individual, Estimulación Intelectual, Inspiración, Tolerancia Psicológica.

El liderazgo transformacional en la organización escolar tiene significativos impactos sobre variables de proceso como:

- El nivel de colaboración
- Aprendizaje organizacional
- Compromiso personal con las metas organizacionales
- Mayores capacidades para cumplir las metas organizacionales

El Liderazgo transformacional según Leithwood (1999). Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, son quienes han trabajado mejor la noción “transformacional” en función de las actividades y los objetivos de las instituciones educativas. Ellos coinciden con Bass, en la necesidad de pasar de un liderazgo basado en transacciones a una acción transformadora en el espacio de trabajo de la gente.

Se trata de movilizar todos los recursos especialmente los humanos conformados por los docentes y directivos hacia escenarios futuros deseados: “Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas” (Leithwood, 1994). Leithwood señala que el Liderazgo transformacional es el estilo más adecuado para las escuelas de hoy caracterizadas por contextos de cambio permanente. Según la propuesta de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), el liderazgo transformacional tiene unas metas concretas o fundamentales.

### **2.2.2.- TEORÍA DEL LIDERAZGO TRANSACCIONAL**

Este estilo de liderazgo antecede al transformacional y ha sido abordado por varios autores. Desde el año 1978, Burns afirma que el liderazgo transaccional es un enfoque frío, carente de pasión incluso egoísta de percibir el proceso de relación entre el líder y el colaborador, ya que cada uno recibe algo a cambio de otra cosa. Sus estudios señalan que el líder transaccional tiene como política para

motivar a sus seguidores el intercambio de premios por el rendimiento en sus servicios. El líder se enfoca en lo que quiere, en comportamientos, aptitudes y resultados, negociando lo que espera de sus seguidores a través de atractivas ofertas de premios. Otro aspecto importante de este estilo de liderazgo es que cuando el trabajo y el ambiente de los seguidores no proporcionan la motivación, dirección y satisfacción necesarias para ser eficaz, la conducta del líder compensará dichas deficiencias. Para Buns (1978) el líder transaccional es inmaduro, pues sus necesidades personales se anteponen a las del grupo o la organización. Reafirmando las apreciaciones de Burns, Bass (1985) indica que la relación de intercambio se traduce como un factor de “costo beneficio” (Mendoza, 2007). Bass (1985) enfatiza en que el liderazgo es una transacción o intercambio, en el cual la relación entre el líder y el colaborador es una transacción de intereses en la cual cada una de las partes obtiene lo que desea de manera tangible como un buen rendimiento o recompensas. Este tipo de liderazgo es conveniente dentro de un ambiente confiable y estable.

El liderazgo transaccional se fundamenta en una relación de intercambio de beneficios - recompensas entre el líder y los miembros de su equipo. Este estilo al ser bien aplicado logra sus propósitos dando satisfacción a los empleados y los rendimientos esperados por el líder (Molero, Recio, Cuadrado, 2010). Sin embargo se ha evidenciado un estilo en un nivel superior que identifica a líderes que logran resultados extraordinarios en su equipo de seguidores, especialmente en sus actitudes, creencias y valores, denominado liderazgo transformacional

### **2.2.3. DIMENSIONES DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL**

A continuación se describen las distintas dimensiones del liderazgo transformacional:

#### **❖ INFLUENCIA IDEALIZADA O CARISMA (Atributo y conducta).**

Los líderes transformacionales desarrollan comportamientos que resultan en modelos de actuación para sus seguidores. Son admirados, respetados e inspiran confianza. Los seguidores se identifican con ellos y desean emularlos. El líder desarrolla estos atributos

preocupándose de las necesidades de los otros por sobre las propias. Es consistente y demuestra niveles altos de ética y moral. Evita usar su poder en beneficio personal (Bass y Avolio, 1994, citado por Thieme Jara, 2005).

En cuanto a esta dimensión de acuerdo con Bass y Avolio (1989) citado por Mendoza Martínez (2005), el líder carismático proporciona la visión y un sentido de misión, inspira orgullo, respeto de logro y confianza, incrementa el optimismo. Y Yammarino y Bass (1990), los líderes carismáticos motivan, despiertan e inspiran a los seguidores.

#### ❖ **INSPIRACIÓN MOTIVACIONAL**

De acuerdo con Mendoza Martínez (2005), el líder se preocupa por actuar como un modelo para los seguidores, comunica una visión y utiliza símbolos para enfocar esfuerzos. Comunica grandes expectativas, expresa propósitos importantes con gran sencillez.

Orienta a los seguidores a través de la acción, edificando confianza e inspirando la creencia sobre una causa.

Aumenta el optimismo, el entusiasmo y logra una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro. Ofrece palabras alentadoras, aumenta el grado de optimismo y entusiasmo. Transmite la misión con soltura y seguridad. Conduce a altos niveles de actuación de los equipos.

Pes i Puig (1989) citado por Thieme Jara (2005), señala las siguientes acciones como típicas de este estilo: tratar a cada colaborador de acuerdo a sus individualidades, reconocer los logros o el trabajo bien hecho, entregar siempre apoyo y respaldo a sus colaboradores, transmitir información permanentemente, delegar funciones, incrementar responsabilidades, propiciar un buen clima laboral, fomentar el intercambio de experiencia intergeneracional, facilitar la participación en la toma de decisiones y fomentar el trabajo en equipo.

#### ❖ **ESTIMULACIÓN INTELECTUAL**

Se refiere a las habilidades del líder para entender y resolver problemas tomando en cuenta nuevos caminos, para romper con los esquemas del pasado.

El líder estimula intelectualmente a los seguidores al proporcionar un flujo de nuevas ideas que desafían los viejos paradigmas permitiendo un replanteamiento de conceptos y formas de hacer las cosas. (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza Martínez, 2005).

En términos generales el líder transformacional, alienta la inteligencia, la racionalidad y la solución atenta de problemas, haciendo hincapié en la creatividad y la innovación. Crea un entorno flexible y abierto a aprender de la experiencia. Al respecto Bennis y Nanus (1985), citado por Thieme Jara (2005) señalan que un elemento crítico para fomentar la innovación y la creatividad es mantener la confianza en la organización. Los procesos innovadores causan resistencia y se requieren numerosos intentos antes de ser aceptados. La confianza permite al líder preparar la organización para ser conducida en tiempos confusos.

#### ❖ **CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL**

Se refiere a las habilidades del líder para tratar a los seguidores con cuidado y preocupación. Cada seguidor se siente valorado por su aportación. Asesora y proporciona apoyo personalizado y retroalimentación sobre la actuación de manera que cada miembro acepte, entienda y mejore.

El líder conoce las necesidades específicas de cada uno de sus seguidores, es mentor y facilitador. Vincula las necesidades individuales de cada uno de sus seguidores con las de la organización. En términos generales, presta atención personal, trata a cada trabajador de manera individual, dirige y aconseja.

Mientras que el carisma de un líder puede atraer a los seguidores hacia una visión o misión, la consideración individual empleada por un líder contribuye también de manera significativa en lograr el potencial más

amplio de los seguidores (Yammarino y Bass, 1990, citado por Mendoza Martínez, 2005).

❖ **TOLERANCIA PSICOLÓGICA**

Se refiere al uso del sentido del humor como estrategia por el líder para resolver situaciones conflictivas en aspectos de relación humana. Usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

#### **2.2.4. DIMENSIONES DE LIDERAZGO TRANSACCIONAL**

A continuación se describen las distintas dimensiones del liderazgo transaccional:

❖ **REFUERZO CONTINGENTE:** proporciona recompensas o promesas de recompensas como consecuencia de la consecución de los objetivos previstos.

❖ **DIRECCIÓN POR EXCEPCIÓN:** interviene para dar retroalimentación negativa, crítica constructiva o acciones que impliquen mejorar para que la actividad favorezca el plan previsto, y por ende se logren los objetivos establecidos. dos formas

ACTIVA: el líder espera a que se produzcan los errores o irregularidades, y entonces propicia los ajustes o modificaciones.

PASIVA: el líder interviene sólo si es necesario, y sólo cuando se producen desviaciones

#### **2.2.5.-EL LIDERAZGO EDUCATIVO**

En tiempos de cambios y transformaciones múltiples se espera más de quienes asumen la responsabilidad de dirigir la organizaciones educativas.

En tal sentido, se pretende fortalecer las acciones de los directores que se sienten responsables de los procesos y los resultados de su gestión en diversos ámbitos de sus instituciones.

“El liderazgo es la capacidad de influir en las personas para que ejecuten lo que deben hacer (...) incluye dos dimensiones: la primera es la capacidad supuesta de motivar a las personas para que hagan aquello que debe realizarse. La segunda es la tendencia de los subordinados a seguir aquello que perciben como instrumento para conseguir sus objetivos y satisfacer las necesidades personales” (1:315).

Se soporta con los planteamientos de Bass y Avolio (2006), Velásquez (2006), Lerma (2007), Leithwood, Mascal y Strauss (2009). Respecto a la definición de liderazgo transformacional, Bass y Avolio (2006a), plantean que el mismo comprende un proceso enfocado en la estimulación de la conciencia de los trabajadores, a fin de convertirlos en seguidores productivos, quienes acepten y se comprometan con el alcance de la misión organizacional, apartando sus intereses particulares y centrándose en el interés colectivo. Según el criterio de los autores mencionados, bajo un liderazgo transformacional, el líder podrá exhibir de acuerdo con las circunstancias y lo que éstas demanden, diferentes patrones de dirección. En este orden de ideas, dicho liderazgo se enfoca en motivar a las personas a imprimir su mayor esfuerzo en el logro de sus expectativas. Se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad, los cuales representan a su vez, un beneficio para la colectividad.

Asimismo, para Velásquez (2006), el liderazgo transformacional es un estilo definido como un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros a ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, enfocando de manera integral a la organización; lo cual aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de sus seguidores.

Este último autor citado afirma, que el liderazgo transformacional implica un enfoque hacia la visión para impulsar la conducta efectiva de los seguidores, motivando la capacidad de asumir los aspectos que determinan la cultura organizacional, favoreciendo el cambio organizacional.

Por su parte, Lerma (2007), agrega como el liderazgo transformacional presenta un conjunto de lineamientos que postulan que las personas seguirán a quien los



inspire, donde los seguidores con visión se enfocan en lograr significativas metas, siendo importante actuar con entusiasmo y energía.

Coincidiendo con lo señalado, Leithwood, Mascall y Strauss (2009) afirman que el liderazgo transformacional, está orientado a la participación de los seguidores, adjudicando significado a la tarea. Con este liderazgo se estimula la conciencia de los trabajadores, quienes son dirigidos para aceptar y comprometerse con el alcance de la misión enunciada en la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar así como cambiar a las personas, impulsando a los trabajadores a actuar por encima de sus propias exigencias laborales; produciendo cambios en los grupos y en las organizaciones.

Por lo antes descrito, se entiende que el liderazgo transformacional comprende un proceso de dirección, en el cual la transformación del entorno representa un aspecto fundamental, lo cual es posible a través de la acción del líder quien inspira y motiva a sus seguidores; siendo pertinente considerar estas acciones de los líderes en cualquier tipo de organización, por cuanto indistintamente de las actividades llevadas a cabo, es requerido un proceso de dirección focalizado a la transformación, el cual se relaciona con el logro de los objetivos.

De acuerdo con Maxwell (2007), el líder transformador enfoca su esfuerzo en lograr un significativo aprendizaje desarrollado en la organización, siendo competente para comunicar su propósito estratégico, dirigir sus acciones para lograr con eficiencia y eficacia la dinámica productiva, así como el intercambio de ideas.

Según Bass y Avolio (2006), los líderes transformacionales, a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aún cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales, tales como la seguridad y salud; así como las relacionales, que incluyen el amor y afiliación.

Para los últimos autores citados, la orientación hacia el proceso transformativo, implica el establecimiento de parámetros para dar cobertura a las necesidades de crecimiento personal, generando compromiso hacia el logro del objetivo grupal.

Este cambio genera como resultado que los seguidores tengan la posibilidad de convertirse en líderes auto dirigidos, auto regulados, auto actualizados y auto controlados; generando un efecto multiplicador en cuanto estimula tanto el desarrollo de cada individuo, como la transformación del colectivo organizacional. De esta manera, al referir las características del líder transformador, se señalan las planteadas por los autores referidos, siendo estas las siguientes:

#### **2.2.6.- LIDERAZGO PEDAGOGICO**

Si las escuelas están para proporcionar la mejor educación a su alumnado, a su servicio se subordina el ejercicio de la dirección escolar y del trabajo docente. En las últimas décadas, hemos ido pensando que, para eso, se precisa el ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo, al tiempo que los profesores no podrán hacerlo mejor si no cuentan con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en una cúspide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo compartido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, frenaría que la escuela, como organización, aprenda a desarrollarse. Si queremos que el profesorado se implique y tenga un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos (Bolívar, 2011). Por otra, se requiere configurar los centros escolares como comunidades de aprendizaje para el alumnado, como es obvio, pero para lograrlo, también para el propio profesorado. Liderazgo “pedagógico” es el que sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos. La gestión administrativa y burocrática, que ocupa la mayor parte del tiempo habitual de los directivos, se subordina a la dirección pedagógica. Toda una tradición ha contribuido, por el contrario, a que quien asuma la dirección escolar tenga como funciones ser delegado de la administración y responsable del cumplimiento de la normativa (como propone ahora, en una vuelta al pasado, la LOMCE); cuando en los países mejor situados

a nivel internacional, tiene un papel más profesional de liderazgo pedagógico. Si bien una cosa es dedicarse todo el día a asuntos de gestión, en otros muchos casos son complementarios: no puede haber buen liderazgo sin tener asegurada una buena gestión.

La dirección escolar desempeña un relevante papel en una escuela que funciona bien. En particular cuando, en lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer de la escuela o instituto un proyecto de acción colectiva al servicio de proporcionar la mejor educación para todos. En un contexto de mayor autonomía de las escuelas y, paralelamente, mayor responsabilidad por los resultados, se precisa una articulación pedagógica que tiene que ir más allá de las habituales funciones burocráticas o de gestión. Inicialmente, sin embargo, estas nuevas perspectivas suelen generar resistencias por parte de los directivos, que ven ampliadas sus funciones y responsabilidades, como por el profesorado, que ven invadidas sus prácticas individualistas.

La reforma de la escuela requiere configurar el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico. Es una opción necesaria y pertinente para configurar una escuela que se organice y conduzca en función de los aprendizajes y que para ello logre vincular el trabajo docente, clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad.

Este enfoque no excluye que el director es la máxima autoridad y representante legal de la institución educativa, tal como lo establece la Ley General de Educación en su artículo 55. Sin embargo, esta autoridad funcional es insuficiente por sí sola, es preciso ejercerla a la par de un liderazgo que incluya la autoridad moral y profesional, así como el acuerdo y colegialidad (Bolívar, 1997). En ese sentido, asumimos la gestión escolar como el “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 1995), La gestión escolar entonces tiene como uno de sus retos dinamizar los procesos para reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la

vida escolar, lo que conlleva crear y recrear una nueva forma de hacer escuela. Una gestión democrática orientada al cambio institucional debe garantizar una enseñanza de calidad y comprometerse con los aprendizajes. Esta forma de gestión puede visibilizarse en:

- El ejercicio del liderazgo pedagógico, con el fin de hacer transitar a la institución educativa hacia estándares superiores de enseñanza y posibilitar que se comprometa con sus resultados.
- La promoción de la organización autónoma de sus estudiantes para generar participación activa en la vida escolar.
- Una organización interna abierta, comunicativa y flexible, más democrática en sus procedimientos de toma de decisiones.
- La institucionalización de la evaluación como práctica docente colectiva y del aprendizaje de la experiencia de manera continua, es decir, que toda la comunidad educativa aprenda a mirarse y a valorar la evaluación como una oportunidad para aprender, tanto de los logros como de los errores. En este sentido, es importante revisar el concepto de liderazgo y su reconocimiento en la organización escolar. Una consideración inicial es el hecho de configurarlo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual. En el primer caso, el ejercicio de la dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales lo cual, justamente, supondría el regreso al modelo burocrático que se desea abandonar. De acuerdo con Bolívar (1997), el reto crítico es lograr un desarrollo institucional de las escuelas de manera que funcionen como unidades de cambio en las que el liderazgo está difuso, porque el conjunto de miembros de la institución se ha apropiado de él. Esto nos lleva a pensar en temas como distribución de poder, empoderamiento y toma de decisiones compartidas. A esto se le llama también liderazgo distribuido, puesto que se encuentra “repartido” a nivel vertical y horizontal en la institución educativa. A partir de esta nueva mirada del liderazgo, definimos el

abordaje de lo que hoy se denomina el liderazgo pedagógico como “...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009). Es la capacidad de una organización de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno. De esta definición se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la institución, en la que personas con liderazgo -formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización. Si el liderazgo es una característica de la organización, cabe preguntarse qué sentido tiene la formación de los directivos, es decir, de aquellas personas que hasta ahora vienen ejerciendo un liderazgo formal. Efectivamente, el liderazgo es una cualidad que puede desarrollar toda la organización como fruto de la interacción entre líderes, seguidores y la situación específica de la organización; sin embargo, los encargados de diseñar o rediseñar la organización de la escuela para generar el liderazgo distribuido son aquellas personas con cargos directivos, aquellas que ejercen un liderazgo formal. En consecuencia, podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. Murillo (2006) señala que el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula. Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010) dependerán tanto de las prácticas de liderazgo implementadas como de un liderazgo distribuido que tenga claro a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. De acuerdo con la mayoría de las

investigaciones, en todos los modelos de liderazgo se hace referencia a los tipos de prácticas que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. En la investigación de Leithwood et al. (2006) se han descrito cuatro tipos de prácticas en relación con este tema:

- Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).
- Desarrollar al personal.
- Rediseñar la organización.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Evidentemente, si el objetivo central del liderazgo es el aprendizaje de los estudiantes, se deben establecer nuevas prácticas de liderazgo. Esto implica rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora de los aprendizajes en el aula, por ejemplo, acompañar y estimular el trabajo del profesorado en clase, mejorar las condiciones operativas de la escuela, promover la participación del docente, entre otros. En esta medida, los equipos directivos crean condiciones para apoyar la enseñanza efectiva, para lo cual redefinen los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela.

Los estudios internacionales sobre eficacia escolar señalan que el liderazgo pedagógico del director es una de las variables que influye en la eficacia de la escuela (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Scheerens, 1992). Para estos y otros autores como Sergiovanni (1995), el liderazgo transformacional ejercido por los directores es uno de los denominadores comunes de las escuelas eficaces y señalan que, si bien el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en el clima escolar, el liderazgo pedagógico o instruccional influye mucho más en el desempeño escolar (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Algunos estudios (UNICEF, 2004; PREAL, 2003) detectan tres elementos constitutivos de lo que se ha llamado la “columna vertebral” de la efectividad, los cuales agrupan a los distintos componentes de la escuela que potencian los buenos resultados pedagógicos:

- Gestión pedagógica e institucional, que identifica características especialmente relevantes como:

1. Desarrollo profesional del docente al interior de la escuela.

2. Marco colaborativo entre directivos y profesores a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación, y
3. Buen aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles.
4. Expectativas y “visión de futuro”, referida a la confianza que tienen (y transmiten) los directivos y profesores en las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, lo cual se traduce en altas exigencias para todos los actores escolares.
5. Planificación rigurosa del proceso pedagógico, en la que se brinda espacio para el aporte individual de las y los docentes.

### **2.2.7.- LIDERAZGO COMPARTIDO**

Si queremos que la organización aprenda a hacerlo mejor, sería contradictorio que dependa de un líder, por muchas cualidades que este pudiera tener. Por esto, como sucede en las organizaciones no educativas más pujantes, se requiere pasar del líder formal a un liderazgo compartido o distribuido.

Si de lo que se trata es de crecer como grupo, no puede depender de una sola persona. Directivos y profesorado deben colaborar para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. En fin, todos llegan a ser más interdependientes en la toma de decisiones, compartiendo conocimientos y las soluciones a problemas individuales y colectivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Puesto que la responsabilidad es colectiva, la toma de decisiones ha de ser compartida, justamente para implicar y comprometer a todo el personal, en una especie de liderazgo múltiple entre el profesorado. Liderar es un esfuerzo colectivo por mejorar la labor de la escuela. En caso contrario, no será sostenible en el tiempo. Por eso, el liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad en todo el personal, lo que incluye la comunidad educativa. La escuela como una comunidad de aprendizaje requiere distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar (Bolívar, 2011). Los líderes formales deben de crear ambientes que favorezcan el

aprendizaje e implicación de los docentes que trabajan en la escuela, la clave está en ¿cómo crear un ambiente para que los docentes aprendan entre sí?

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Como ha puesto de manifiesto la investigación (Bolívar, 2012) se cifra en fomentar el desarrollo profesional docente en el contexto de trabajo. En este sentido, el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (Hargreaves y Fullan, 2014: 71).

El asunto se juega, entre otros, en cómo rediseñar los lugares de trabajo en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del centro escolar no sólo un lugar de aprendizaje para los estudiantes sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor.

En el desarrollo de una escuela como comunidad que aprende el liderazgo (del equipo directivo, pero también de otros profesores y profesoras) es fundamental para hacerla posible. Establecer y mantener una escuela como comunidad no puede hacerse sin el apoyo firme y sostenido de los directivos, aunque no sólo de ellos, que deben crear un contexto (normas y cultura de colegialidad) para las nuevas prácticas demandadas. La dirección contribuye a crear contextos favorables, con nuevos modos de funcionar, un sistema de valores y creencias, unas estructuras sociales y unas relaciones horizontales (Bolívar, 2011). El centro educativo como comunidad de aprendizaje.

En este marco se sitúa la propuesta actual de hacer de las escuelas unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que integra varias tradiciones: las organizaciones que aprenden, las culturas de colaboración y el profesionalismo docente, otorgando un alto valor al trabajo conjunto de docentes que indagan sobre las mejores prácticas. Por esto, un corpus creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, en una de las estrategias más prometedoras para una mejora escolar



sustantiva, sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos.

### **2.2.8.- POLÍTICAS INSTITUCIONALES**

En el marco de las reformas educativas emprendidas en América Latina, se han introducido cambios importantes en la gestión escolar con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la calidad de la educación, así como asegurar la formación integral de las y los estudiantes. Como parte de este desafío, se han construido espacios de reflexión sobre la importancia de la planificación y la necesidad de contar con instrumentos de gestión escolar como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que permitan ordenar y dar sentido al funcionamiento de las I.E.E. En este sentido, en el contexto latinoamericano, se han elaborado orientaciones desde el Estado para la revisión, actualización y/o reformulación del PEI. En nuestro país, también se han realizado importantes transformaciones en las políticas educativas y cambios estructurales que buscan lograr aprendizajes de calidad. Es así que desde el Ministerio de Educación se ha emprendido la reforma de las I.E.E., transformando su gestión y generando condiciones que contribuyan a su mejora. Como parte de esta política de modernización y fortalecimiento de las I.E.E., se han elaborado orientaciones para desarrollar el planeamiento institucional, principalmente, relacionadas a la formulación del PEI. La nueva versión del PEI se enmarca en los enfoques de gestión escolar, estos hacen hincapié en que la gestión de las I.E.E. se sustenta en la gestión centrada en los aprendizajes, la gestión participativa y la gestión por procesos; de modo que es posible visibilizar la integralidad de la IE, centrándola en su finalidad y estableciendo los objetivos estratégicos que guiarán su quehacer durante los siguientes tres años, considerando las necesidades de los estudiantes, su funcionamiento y el entorno de la IE. Una planificación pertinente a la IE le permitirá mejorar su gestión para el logro de aprendizajes y la formación integral de las y los estudiantes.

De acuerdo con la Ley N.º 28044, Ley General de Educación y su Reglamento, el PEI es un instrumento que orienta la gestión de la institución educativa. Específicamente, se trata de un instrumento de planificación a mediano plazo que brinda orientaciones para la elaboración de otros documentos de gestión como el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI) y el Reglamento Interno (RI). El PEI y el PAT están claramente vinculados, en tanto el PAT concreta los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se realizan durante el año escolar.

Por otro lado, resulta importante mencionar que la nueva versión del PEI se centra en el funcionamiento integral de la IE para la mejora de los aprendizajes, comprendiendo todos sus procesos y las funciones que le corresponden dentro del sistema educativo. En consecuencia, el PEI debería tener las siguientes características:

- Funcional :Práctico y útil para la gestión escolar
- Accesible: De fácil manejo, todos en la IE pueden entenderlo.
- Representativo: Refleja a la IE y a la comunidad educativa.
- Estratégico: Permite reflexionar acerca de la IE y sus potencialidades.
- Flexible: Permite actualizaciones y evaluación permanente.

### **2.2.9.- LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

Convivencia escolar La noción de “convivencia escolar” alude en términos generales a la dimensión relacional de la vida escolar; es decir, a la manera como se construyen las relaciones interpersonales en la escuela como parte de su misión pedagógica. Se trata de un concepto propiamente pedagógico que destaca el valor formativo, preventivo y regulador que pueden tener las relaciones interpersonales en la escuela. De ahí que la convivencia escolar incluya y trascienda lo que tradicionalmente se ha denominado disciplina escolar.

Cuando un policía escolar “mete palo”, está intentando “poner orden” a través de una práctica violenta que no es formativa; al contrario, vulnera derechos, por lo que no es propia de una convivencia escolar democrática. Esto refleja no

solamente características de personas en particular, como los estudiantes nombrados, sino también del conjunto de la escuela, de aquellos o aquellas que son testigos de lo que ocurre, y que toman o no acciones ante a ello. Nos muestra también el conjunto de acciones que la escuela ha tomado o dejado de tomar para que prácticas como “meter palo” puedan ocurrir. Más aún, desde la convivencia escolar democrática, es necesario cuestionar la existencia misma de esa organización, así como las creencias y los supuestos que la permiten.

Es importante tener muy presente que en una escuela “todo educa”. Es decir, cuando la policía escolar tiene prácticas violentas que vulneran los derechos de las y los estudiantes, y el conjunto de la comunidad educativa permite, por acción o por omisión, que esto ocurra, la escuela está maleducando. Es decir, está enseñando no solo modelos inadecuados de ejercicio de la autoridad, sino también que otros pueden vulnerar derechos y que el resto de la comunidad —y uno mismo— puede permitirlo. Todo lo contrario de la intencionalidad educativa planteada en el Currículo Nacional (Minedu 2016b). Esto es algo fundamental: las dificultades de convivencia escolar que puedan existir en una escuela no son “problemas entre los estudiantes”, sino dificultades que conciernen al conjunto de integrantes de la comunidad educativa, así como a sus políticas, prácticas y procesos. De ahí que deban estar en el centro de intereses de las directoras y directores.

La convivencia escolar plantea una participación democrática, es decir una que promueve y cumple los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa. Una participación que constituye una experiencia y un ejercicio de ciudadanía, en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad tienen también deberes que cumplir como agentes del bien común. En este marco podemos señalar que la participación es constitutiva de una convivencia escolar democrática.

**Clima escolar** El concepto de clima escolar se utiliza en educación, principalmente, a partir de los estudios sobre eficacia escolar. Desde esta línea, diversos estudios muestran consistentemente su importancia para favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes. En el caso de Latinoamérica se ha encontrado que el clima

escolar es el factor asociado a los aprendizajes con mayor incidencia en los estudiantes (Unesco 2008a). Hay que destacar que la importancia del clima escolar para favorecer los aprendizajes no se limita a áreas como la matemática, la comprensión de textos o las ciencias naturales. Existe también evidencia respecto de la importancia del clima escolar para favorecer el desarrollo moral de los estudiantes (Nucci 2015). El concepto de clima escolar tiene antecedentes en la noción de clima organizacional propia del entorno laboral. Es importante tener en cuenta estos antecedentes, pues, por ejemplo, si bien la escuela es también una organización laboral, pues allí trabajan personas adultas, esto no define su especificidad, sino más bien el hecho de ser una comunidad educativa al servicio de la formación y bienestar integral de los estudiantes. Algunos autores centran la noción de clima escolar en “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, citados en Magendzo y Toledo 2008: 53)<sup>4</sup>. Sin embargo, con clima escolar se suele aludir también a la percepción de diversas dimensiones de la vida escolar, como las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje, el sentido de seguridad, el ambiente de la institución (conexión y compromiso con la escuela, así como el entorno físico, los recursos y suministros) y los procesos de mejora (Minedu 2016b; Thapa et al. 2013).

#### **2.2.10.- LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

El desarrollo de una convivencia participativa, inclusiva e intercultural permite el cumplimiento de tres grandes objetivos, de acuerdo con la propuesta de Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar (Minedu 2016a):

- ❖ **Formar:** implica el desarrollo de las competencias y capacidades planteadas en el Currículo Nacional relacionadas con la convivencia, la educación en valores, los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía,

el desarrollo de habilidades socioemocionales, y el aprendizaje y respeto de las normas de convivencia.

- ❖ Proteger: generando un entorno seguro, acogedor, que favorezca el desarrollo de los estudiantes y que esté libre de violencia y riesgos que puedan afectar su formación y bienestar. Esto requiere que los estudiantes desarrollen saberes para su autoprotección frente a situaciones de riesgos, así como las instituciones a las que pueden recurrir en caso de necesidad. Asimismo, requiere de la existencia en la escuela de adultos que brinden confianza y seguridad a los estudiantes, a los que puedan recurrir si fuera necesario. Se requiere también la presencia del personal de la institución educativa en los diferentes espacios y momentos de la escuela.
- ❖ Regular: se busca desarrollar la capacidad de autorregulación, el reconocimiento de las consecuencias de las acciones propias y la asunción de la responsabilidad de estas. Supone la existencia de medidas reguladoras que sean justas, reparadoras, que no recurran ni a la violencia ni a la humillación, sino que más bien respeten los derechos y la dignidad. En este marco, la propuesta de Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar (Minedu 2016a) plantea que el desarrollo de la convivencia escolar se ejecuta a través de tres grandes líneas de acción:
  - ❖ La promoción de la convivencia escolar
  - ❖ La prevención de la violencia escolar
  - ❖ La atención de casos de violencia y acoso escolarVeamos a continuación los principales aspectos por considerar respecto de cada una de estas tres líneas de acción.

La Promoción de la convivencia escolar alude al fomento, fortalecimiento y reconocimiento de relaciones democráticas, participativas, inclusivas e interculturales en la institución educativa.

#### **2.2.11.- GESTIÓN ESCOLAR**

Se refiere a los procesos de dirección pedagógica y administración de recursos físicos, humanos y financieros de la institución educativa. Dirigir la institución educativa implica un acto pedagógico en el que se promueva, entre otros aspectos, la participación de la comunidad educativa en la formulación, ejecución y seguimiento de planes de acción y metas en cobertura, equidad y calidad. También requiere de una administración eficiente de los recursos, aspecto determinante en los índices de eficiencia interna y calidad educativa. Dado que los sistemas educacionales están permanentemente sometidos a transformaciones estructurales, se incorpora el concepto de gestión proveniente del mundo empresarial, como una forma de responder a dichas transformaciones, ya sea a nivel macro o micro. A nivel macro podemos hablar de gestión educacional, como aquella disciplina encargada de la gestión global de los sistemas educacionales y de la creación de políticas educativas tomando como referente el marco curricular nacional. Mientras que en el nivel micro podemos situar a la Gestión Escolar como aquella disciplina que enfatiza principalmente el aprendizaje organizacional, y que genera procesos que permitan diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el quehacer pedagógico de la institución educativa.

La Gestión Escolar, por tanto, puede ser entendida como la capacidad de dirigir una organización educativa tendiendo como principal foco la generación de aprendizajes, e involucrando a las diversas dimensiones que allí se dan cita. Por otra parte, dado que gestionar una organización educativa dice relación con la función formadora que allí se ejerce- a diferencia de la función productiva de la empresa-, resulta fácil concluir que la gestión escolar es mucho más compleja: la función pedagógica involucra la formación de ciudadanos en valores espirituales, personales y sociales, que les permita desarrollarse como personas y contribuir de manera efectiva al desarrollo de la nación. Esto implica la producción de aprendizajes y saberes que la sociedad actual requiere y exige a todos los ciudadanos.

**Pozner** (2000: 8), respecto del concepto de gestión escolar, planteó que ésta puede ser entendida como “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la

consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa”. Aparte de la ejecución de reglamentaciones, la gestión escolar debe preocuparse además de la calidad y cantidad de los aprendizajes que se produzcan en la institución educativa. La Gestión Escolar tiene que ver con el gobierno y la toma de decisiones a nivel de la institución educativa. Este gobierno debe ser participativo, pues por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel institucional es una tarea colectiva que involucra a muchos actores. La Gestión Escolar supone, en consecuencia, una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar de tal manera que la labor cotidiana de la enseñanza llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas que tienden al mejoramiento de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático.

La gestión escolar y la gestión de equipos directivos tienen que ver con esto, con focalizar a la escuela en el aprendizaje de los estudiantes; tiene que ver con influir positivamente en la vida de los estudiantes, no es sólo que pasen por un currículo y se lleven una carpeta de notas. No, cuando influimos positivamente en la vida de los estudiantes hay cambios reales, por eso la gestión implica una política educativa en el ámbito institucional, y para ello, hay que tener mucha conciencia, mucha reflexión sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Gestión implica no sólo disciplina, gestión escolar es en realidad eso que hacen los directivos e implica siempre una tensión entre ética y eficacia.

No basta con ser eficaz, también la decisión tiene que ser ética; no basta con administrar la escuela, hay que gobernarla con criterios claros pedagógicos; no basta con el conocimiento teórico, porque ningún libro les va a decir lo que tienen que hacer para los casos que se les presenta en cada una de las escuelas; hace falta estudiar el conocimiento teórico, pero también hace falta recuperar un conocimiento que viene de la práctica, que tiene que ver con los problemas que se nos presentan.

Es tan complejo el trabajo de hoy de los equipos directivos, porque están todo el tiempo tomando decisiones sobre estas cuestiones relevantes del mundo

educativo; por eso la educación de los niños y jóvenes se resuelve en gran medida dentro de las escuelas. Hay otros niveles de tensión, aunque ésta no siempre es negativa, porque gestión implica estar viendo el pasado, pero construyendo futuro todo el tiempo. Esto quiere decir, que todo el tiempo tiene que permanecer y cambiar permanentemente. (Pilar Pozner).

#### **2.2.12.- LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS**

Está definida como el conjunto de acciones planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, que emprende el colectivo de una escuela -liderado por el equipo directivo- para promover y garantizar el logro de los aprendizajes. En este escenario, las escuelas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos. En el marco de una cultura ética y participativa, se construye una visión común de toda la comunidad educativa que inspira, orienta y acompaña el fortalecimiento de capacidades y el compromiso de sus miembros para crear condiciones favorables y hacerse responsables del logro de aprendizajes de los estudiantes. Así también, la escuela redefine su organización para hacerla más abierta, informada y democrática, promoviendo el protagonismo estudiantil y adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y del contexto. Además, se autoevalúa continua y colectivamente para extraer lecciones sobre la base de su propia experiencia

#### **2.2.13-ROL DIRECTIVO EN LA GESTIÓN ESCOLAR**

El rol directivo es complejo y cargado de múltiples e importantes obligaciones. Como señalan Marchesi y Martín: “El trabajo de los directores no es nada sencillo. El problema principal al que se enfrentan no es solo que sus funciones han ido cambiando a lo largo de los últimos años sino que, además, se han ido acumulando unas sobre otras. El Director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros. Posiblemente lo que mejor define en la actualidad la figura del



Director es que se encuentra en el centro de las tensiones y conflictos que se producen en la escuela y sobre la escuela...las tensiones más importantes que afectan al Director pueden resumirse en las cuatro siguientes: entre el individuo y la organización, entre las demandas de estabilidad y de cambio, entre las funciones de gestión y de instrucción, y entre la autonomía y la rendición de cuentas". En Marchesi, Alvaro y Martín, Elena: Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio, Alianza Madrid, 1998. La práctica de los directivos se constituye en una experiencia en la que es necesario reconocer al menos dos cuestiones determinantes. De un lado la vigencia de un conocimiento práctico y de otro la singularidad de un contexto institucional. En otras palabras, el trabajo de directivo es una práctica que se trama desde lo personal y lo institucional. Como señala Poggi "sobre grandes líneas generales que pueden bosquejar la función directiva, ineludiblemente, cada actor concreto que ocupa un cargo de conducción construirá su desempeño a partir de la consideración de cuestiones vinculadas con su trayectoria personal y profesional, de la definición normativa del rol, así como de aquellas características singulares de la escuela que gestionará".

#### **2.2.14.-MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGOGICO**

Existen tres procesos al interior de la escuela que pueden ser tomados como equivalentes y que, sin embargo, difieren en cuanto a significado, objetivos, resultados y utilidad. Esto no resta que puedan estar relacionados unos a otros, solamente que son distintos. En el caso del monitoreo y el acompañamiento, ambos son complementarios. Sin embargo, en el caso del monitoreo y la supervisión tratan de aspectos que se encuentran en planos diferentes. De acuerdo con el Consejo Nacional de Educación (2007), las diferencias son claras.

##### **❖ SUPERVISIÓN**

Es la verificación en el terreno del cumplimiento de la normativa que rige para los centros educativos y las funciones de directores y docentes. Es efectuada por la autoridad.

##### **❖ MONITOREO**

Es el recojo de información en el terreno, haciendo seguimiento a los indicadores que nos permiten comprobar la calidad y el logro en el nivel de insumos, procesos y productos esperados. Monitorear es una labor más técnica.

❖ **ACOMPANIAMIENTO**

Es el acto de ofrecer asesoría continua. Es el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica.

Cuando estos tres procesos están relacionados con la práctica pedagógica, los significados no difieren en gran medida de los antes mencionados.

- ❖ Es la verificación en el terreno del cumplimiento de la normativa que rige para los centros educativos y las funciones de directores y docentes. Es efectuada por la autoridad.
- ❖ Es el recojo de información en el terreno, haciendo seguimiento a los indicadores que nos permiten comprobar la calidad y el logro en el nivel de insumos, procesos y productos esperados. Monitorear es una labor más técnica.
- ❖ • Es el acto de ofrecer asesoría continua. Es el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica. Supervisión Monitoreo Acompañamiento  
Llamamos monitoreo pedagógico al proceso sistemático de recojo y análisis de información que evidencia la calidad de procesos pedagógicos que ocurren en el aula (Minedu, 2013). En otras palabras, el monitoreo puede definirse como un proceso organizado para identificar logros y debilidades de la práctica a fin de optimizarla, posibilitando una toma de decisiones más objetiva (Minedu, 2014, p. 50). De acuerdo con estas definiciones podemos extraer las primeras características del monitoreo pedagógico:
  - ❖ Que sea un proceso sistemático y planificado.
  - ❖ Que implique el recojo y análisis de información.

- ❖ Que el punto de atención sean los procesos pedagógicos para mejorar los aprendizajes.
- ❖ Que desemboque en toma de decisiones.

Si bien más adelante, se ahondará en cada una de estas características, es importante hacer énfasis en el punto de atención al cual se hace referencia: los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. Cuando el monitoreo que realiza el director tiene por finalidad registrar información relacionada con la práctica docente de los procesos pedagógicos que el docente implementa en el aula, para facilitar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, es cuando realmente ayuda al equipo docente a tomar decisiones que permitirán mejorar la enseñanza y la propia gestión. Sin embargo, existe otra relación que se le ha asignado al monitoreo en los últimos años y es la que se refiere a la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes: el uso efectivo del tiempo en el aula, el uso de herramientas pedagógicas y los materiales educativos y la gestión de un clima escolar favorable para los aprendizajes. Estos son justamente tres de los aspectos en los cuales está basada la ficha de monitoreo y autoevaluación que entregó la especialista de la UGEL a la profesora Marina. En efecto, hoy se considera una buena práctica en el caso presentado. “cuando el directivo monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas” (Minedu, 2014, p. 50). Sin embargo, hemos entendido mal esta conceptualización y la hemos reducido a un acto de supervisión. Un monitoreo que pretenda ser efectivo no puede centrarse solo en estos aspectos. Estos son importantes y se convierten en condiciones favorables para el aprendizaje, útiles para todos los contextos educativos, para los cuales en muchos de los ítems de observación se requiere incluso de una mirada especializada. Sin embargo, el monitoreo pedagógico centra su atención en el saber actuar de los docentes. Por ello, la escuela necesita construir otros dispositivos complementarios, apropiados a la realidad de la institución educativa y lo planteado en su plan de mejora, que le permitan al director registrar la práctica

pedagógica a detalle con indicadores claros, conocidos por todos y fácilmente observables. En este sentido, la actitud de la profesora Marina de ir más allá de lo que la ficha proporcionada por la UGEL le pide es la actitud adecuada y la que le permitirá descubrir cómo apoyar a los docentes de su equipo. Teniendo esta claridad sobre las implicancias del monitoreo resultará más sencillo diferenciarla de la supervisión y el acompañamiento pedagógico. En el caso de la supervisión docente, esta es la verificación en el terreno del cumplimiento de las normas que rigen para los docentes. Por ejemplo, la verificación de la existencia de una carpeta pedagógica actualizada. De igual modo, la verificación del cumplimiento de la sesión de clase de acuerdo con los protocolos difundidos en la web del Minedu. Lo mismo pasa cuando se verifica si determinado material educativo está siendo utilizado o no por los docentes de acuerdo con las especificaciones brindadas. Sin embargo, también puede supervisarse el cumplimiento de los acuerdos internos y aquellos que forman parte del plan operativo de la institución educativa. Por ejemplo, si en una institución educativa los directivos y docentes han acordado determinada distribución de los espacios durante la hora de recreo como parte de un programa de convivencia escolar, el responsable de este programa puede supervisar si los docentes están o no en sus ubicaciones durante el recreo. En todos estos casos, como hemos podido observar, lo que se verifica es el cumplimiento. No se hace énfasis en el proceso porque no es necesario hacerlo y porque la norma dice que lo que estamos supervisando debe realizarse sí o sí. Por ejemplo, que los docentes acudan a la escuela de lunes a viernes es una norma bajo la cual no existe punto de negociación, salvo excepciones justificadas y autorizadas. En el caso de la distribución de los espacios durante el recreo, si los docentes no cumplen con lo acordado y permanecen en sus aulas u optan por conversar en la cafetería se podría poner en riesgo el programa de convivencia escolar diseñado, a menos que se haga un cambio previo en los acuerdos y se establezcan mecanismos alternos. En el caso del acompañamiento pedagógico, se trata de asesoría y formación continua. En la siguiente unidad se ahondará a profundidad sobre este tema

## **2.2.15.-IMPORTANCIA DEL MONITOREO**

Existen razones por las cuales se requiere monitorear la práctica pedagógica para mejorar el desempeño docente. En la actualidad, el tipo de enseñanza que demanda la implementación de los currículos en Latinoamérica es mucho más compleja y exigente que en décadas pasadas debido al acelerado proceso de transformación que vive la sociedad, como producto de los avances tecnológicos y nuestro mayor acceso al conocimiento. Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos. Autores como Bauman (2002) acuñaron el término “modernidad líquida” para describir las condiciones actuales en las cuales se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que “la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso” (Dussel, 2006). Estos cambios nos hacen cuestionar la forma como la educación básica actual viene ejerciendo su rol y en qué medida se están formando realmente ciudadanos capaces de hacer frente a los retos que la sociedad actual demanda. Al respecto, Tedesco (2010) afirma que solo con el fortalecimiento de la labor educativa se lograrán acortar las brechas en una sociedad que da cada vez más valor a la producción del conocimiento. En esta misma línea, el Currículo Nacional (Minedu, 2016a) menciona al menos seis nuevas maneras de educar para hacer frente a cada una de las tendencias.

Si bien existe una gran necesidad de aprender a responder a estas demandas, a los profesores no les está resultando fácil cambiar sus hábitos y esquemas de enseñanza tradicionales. En muchos de los casos se hacen pequeñas modificaciones en las prácticas sobre la base de lo tradicional debido a que aún no se logra comprender su relevancia o no se sabe claramente qué hacer. Dussel (2006) menciona que este fenómeno se debe en buena parte a que en el imaginario esto supone una escuela completamente distinta a la actual y, sin embargo, quien ha recibido este nuevo encargo es una escuela que se mantiene estable incluso en su estructura administrativa y organizativa. Fancy Castro menciona que: “la implementación de un currículo reformulado supone rupturas en las concepciones sobre la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la

pedagogía y la didáctica” (como se cita en Guerrero, 2016a). Esto supone cambios en los propios sistemas de creencias de los actores educativos acerca de los roles que cumplen la escuela, los docentes y los estudiantes. Por esa razón, dice Castro: “la gestión del currículo supone necesariamente una negociación de significados entre directores y docentes, debiendo los primeros ayudar a los segundos a cuestionar y superar determinadas certezas, así como a construir nuevas” (como se cita en Guerrero, 2016a). Teniendo en cuenta esta situación, el monitoreo es importante porque proporciona a los profesores un espejo en el cual mirarse y saber si están realmente progresando o no en la medida de lo que se espera. En ese sentido, mientras más espejos tenga un docente que le devuelvan información sobre sus aciertos y errores, va a tener mayores posibilidades de saber hacia dónde tiene que avanzar o qué debe corregir. Si no los tuviera, tendría una apreciación muy subjetiva sobre sus avances o sobre sus dificultades. En el caso de la profesora Marina, el monitoreo realizado, aunque fue con la ficha de monitoreo de la práctica pedagógica 2016, le permitió registrar los puntos fuertes y débiles de dos de sus docentes, de los cuales no tenía un registro previo. Por un lado, le permitió identificar la habilidad del profesor Luciano para promover la participación activa de los estudiantes, un aspecto considerado en el Marco de Buen Desempeño Docente (desempeños N.º 11 y N.º 16) y generar, a partir de ello, la posibilidad de que él enseñe a otros docentes con dificultades en este aspecto, lo cual constituye el inicio de una comunidad de aprendizaje. Por otro lado, le permitió recoger información sobre los puntos débiles de la práctica del profesor Renato, los cuales podrá usar de base para asesorarlo y realizar un plan de mejora ad hoc a sus necesidades de formación. Es en este sentido que la conformación de comunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de los desempeños cobra valor. No se trata de que el director de pronto asesore a los docentes de manera especializada en todos los aspectos críticos de su práctica, sino que recoja información útil que le permita determinar las necesidades más inmediatas y decidir qué caminos se pueden adoptar para darles solución, ya sea entre los mismos docentes o solicitando apoyo especializado.

Para mejorar la motivación y compromiso de los docentes La investigación y la experiencia nos han confirmado que el factor que más contribuye a una docencia de calidad es la implicación y el compromiso de los docentes con los estudiantes, con la escuela y con la sociedad (por ejemplo: Day et. al., 2007; Hargreaves y Fullan, 2014; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Parece evidente que si un docente demuestra escasa pasión por su tarea será difícil que sus estudiantes se muestren apasionados por aprender. Y lo mismo si le pedimos un esfuerzo extra para realizar una innovación o un plan de mejora personal. También sabemos que lo que haga o diga el director es un elemento fundamental que determina la motivación, la implicación y el compromiso de los docentes de su escuela (Leithwood y Beatty, 2008). Efectivamente, unas palabras de ánimo, un reconocimiento en público o en privado, la demostración de interés, consideración y afecto del director hacia un docente, puede hacer más que muchas otras acciones de mejora. Y el monitoreo es un elemento esencial para reforzar esta motivación. Un monitoreo positivo (es decir, que destaque los elementos positivos sobre los negativos), cercano, más de “amigo crítico”, que de autoridad controladora, que refuerce y apoye el trabajo de los docentes, contribuirá a incrementar el compromiso de los docentes y, con ello, su buen desempeño.

#### Características y exigencias del monitoreo pedagógico

##### ¿Qué caracteriza un monitoreo pedagógico efectivo?

Para que el monitoreo y acompañamiento pedagógico sean efectivos para el logro de los aprendizajes, debe reunir al menos cuatro características (Minedu, 2014).

- ✓ **SISTEMÁTICO Y PERTINENTE.** Esto supone un seguimiento secuencial y organizado a cada docente a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades en la práctica pedagógica.
- ✓ **FLEXIBLE Y GRADUAL.** El monitoreo debe proponer distintas alternativas para apoyar a los docentes desde lo más inmediato a lo más complejo.
- ✓ **FORMATIVO, MOTIVADOR Y PARTICIPATIVO.** El monitoreo debe promover el crecimiento profesional del docente como parte de un plan de formación permanente en la escuela. De manera complementaria, a través del asesoramiento y acompañamiento, necesita generar espacios de

reflexión y de mejora continua. Asimismo, promueve el intercambio de experiencias y trabajo colaborativo en un marco de confianza y respeto.

- ✓ **PERMANENTE E INTEGRAL.** El monitoreo permite recoger información durante el desarrollo de los diversos procesos pedagógicos: planificación, ejecución y evaluación. Junto con estos elementos imprescindibles, habría que añadir otros igualmente necesarios (Murillo, 2016):
- ✓ **POSITIVO.** Que se destaquen esencialmente los elementos que se realizan bien, y que ello sirva para reforzar el trabajo del profesorado. Todo docente realiza una mayoría de actividades bien y algunas mejorables. Siempre hay que destacar lo primero y dejar lo segundo como elementos para la reflexión. Un monitoreo que destaque solo lo negativo generará que los docentes rechacen este apoyo y, con ello, de nada servirá
- ✓ **CREÍBLE.** El monitoreo ha de generar un informe con datos objetivos sean creíbles para el docente, solo así posibilitará la toma de decisiones. Lo peor que puede ocurrir es que el docente implicado no esté de acuerdo con los resultados encontrados. Para ello, es muy importante que la recogida de datos sea de calidad, que sea transparente en la información recogida, que aporte datos objetivos, que las valoraciones estén convenientemente justificadas y fundamentadas.
- ✓ **ÚTIL.** El monitoreo debe desembocar en ideas que permitan al docente mejorar su trabajo. De esta forma, la parte más interesante son las sugerencias, recomendaciones e ideas que pueden convertirse en acciones concretas. Si el informe de monitoreo es exclusivamente una relación de evidencias, sin pautas para la acción, de poco servirá.

➤ **¿Qué exigencias demanda el monitoreo y acompañamiento por parte de los directivos?**

La incorporación del monitoreo y acompañamiento pedagógico en la cultura escolar requiere de algunas exigencias tanto personales como institucionales que recaen sobre la figura del director escolar, del equipo directivo y la comunidad



educativa. En primer lugar, es necesario que todos los actores, empezando por el director, redefinan prioridades y su sistema de creencias sobre el rol directivo. En segundo lugar, es necesario que el director acepte nuevos retos personales y profesionales. En tercer lugar, se necesita crear condiciones favorables al interior de la escuela; es decir, es necesario que la cultura escolar se renueve y se desarrolle capital social, que se parta de un diagnóstico inicial que ayude a hacer visibles la naturalidad de los diferentes desempeños desde una perspectiva reflexiva, proactiva y constructiva, y trabajar hacia la creación de una comunidad de aprendizaje al interior de la escuela.

Redefinir prioridades y sistemas de creencias sobre el rol directivo; crear una cultura escolar en la cual se instale un monitoreo con las características antes mencionadas supone, en principio, un cambio en las prioridades del rol directivo. De acuerdo con Rodríguez-Molina (2011), en la gestión escolar se diferencian dos tipos de liderazgo: el primero orientado hacia la administración de las instituciones educativas y el segundo orientado hacia los aspectos curriculares y pedagógicos (como se cita en Freire y Miranda, 2014). Adoptar un liderazgo pedagógico implica una ruptura con las tradiciones de la gestión escolar que, apoyado en las normas, por muchos años asociaron el rol del director al de un administrador encargado de hacer cumplir los procedimientos y regulaciones establecidos por la política educativa nacional y regional, más que el de una persona que se pone al frente de su establecimiento para darle una direccionalidad. Esto porque se suponía que la direccionalidad ya estaba uniformizada por la política educativa. Un estudio cualitativo publicado en el 2006 por la Unidad de la Medición de la Calidad (UMC) reveló que los propios directores reconocían que invertían la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, lo que los llevaba a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realizaba en su aula, determinadas de manera independiente (Miranda, 2014). Bajo esta valoración acerca de lo que es prioritario y lo que es secundario, el director no ha tenido mayor injerencia en el aula, dejando el trabajo pedagógico al profesor, lo cual ha llevado a una división del trabajo. Con ello, las interacciones entre docentes y directores se han reducido a la resolución de problemas de tipo

administrativo: permisos, licencias, logística, dificultades con padres de familia, manejo de la disciplina, etc. En general, por años, dirección y aula han sido mundos separados porque se partía de la idea de que el currículo ya establecía lo que el docente tenía que hacer. A raíz de los estudios sobre factores asociados a efectividad escolar iniciados en la última década del siglo XX, en los cuales aparecen más evidencias del impacto que genera un director que se involucra con el trabajo de los profesores, es que empieza a hacerse más visible el rol del director en el campo pedagógico.

#### **2.2.16. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN.**

Las instituciones han sido constituidas para responder a necesidades sociales fundamentales y como constructos sociales organizan la vida social, definiendo pautas que regulan las conductas de las personas y esa regulación queda plasmada en normas que le dan legitimidad.

Toda institución tiene rasgos invariantes que se relacionan con la misión para la que fue creada y le permiten tener identidad propia, pero la vida institucional está en permanente interacción con el medio y en esta relación surgen inevitables efectos, modificaciones o permanencias que hacen que la institución se transforme pero a la vez preserve su identidad.

La escuela como institución social se constituye en un rasgo distintivo del momento actual del desarrollo de la humanidad, ya que a través de ella se generan procesos de socialización y de preparación de los individuos para la vida en comunidad. Sin embargo, “la escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; unos y otros coinciden: la escuela como organización está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida desvaloración, se vive una coyuntura en que se necesita de ella y se le asigna un rol protagónico tanto en su carácter de motor de la competitividad y de las transformaciones económicas, como en su condición de institución creadora de equidad y justicia social. Y todo ello en un

complejo contexto de escasez de medios y recursos y de condiciones laborales deficientes para los docentes” (Pozner, 2000: 7).

En la acepción tradicional, la escuela como institución tiene como rasgo invariante el sentido para la cual fue creada: transmisión de conocimientos y valores atendiendo los procesos de socialización. Tiene asimismo, como característica importante, la transformación de la manera como asume su misión a través del tiempo y que se corresponde con las necesidades del entorno, por tanto, la transformación y el cambio deberían ser inherentes a la institución educativa.

En este sentido, la escuela es una institución que da respuesta organizada a las necesidades sociales de educación y, en tanto tal formula metas, objetivos y acciones que responden al proyecto educativo de cada conjunto social en un tiempo histórico dado, un proyecto educativo que expresa siempre un futuro deseable que aspira lograr y cuyo contenido da marco a las acciones de organización, acciones que realizan un grupo de actores sociales con saberes especializados que asumen este mandato social desempeñando funciones, tareas y responsabilidades específicas. El proyecto educativo, traducido en planes de acción explícitos, expresa la función sustantiva de la institución, esta función sustantiva tiende a perdurar mientras que los planes de acción se renuevan y actualizan permanentemente.

Esta concepción de la institución educativa que tiene como rasgo invariante el sentido para el que fue creada, está en el centro del debate, es decir, el nuevo sentido de la educación (Tedesco, 1995; Hargreaves, 2003; Torres, 2005) tiene una direccionalidad diferente a la mera transmisión de conocimientos y valores, así, el sentido se desplaza de la enseñanza al aprendizaje, de la lógica del sistema educativo al de la lógica de la institución escolar, con características de apertura al entorno y al contexto en que está inserta, para constituir con otros agentes sociales una comunidad educativa.

#### **2.2.17.- LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN.**

Las organizaciones son constructos sociales que tienen como finalidad cumplir con funciones que están en correspondencia con las expectativas concretas del

entorno social que las rodea. Este entorno, en el momento actual, se encuentra en una dinámica de cambio permanente, por lo que todas las “organizaciones humanas enfrentan dos grandes desafíos en el presente: por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir una visión que oriente su labor, y simultáneamente, buscar nuevas formas de actuación, romper la viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente” (Pozner, 2000: 6). la organización y que configuran una cultura organizativa construida con creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar (Moreno. 2004).

## **2.2.18.-FUNCIONES DE UN DIRECTOR**

Dentro de una Gestión Directiva, muchas son las funciones que le corresponde desarrollar a un Director. Entre las más importantes, podemos señalar:

- **Gestionar el currículum y los elementos curriculares**, entendiendo por currículum los objetivos, metas, insumos, recursos humanos, tiempos. Una de las principales funciones de un Director es pensar cuál es el camino que debe seguir el colegio y cuáles son los objetivos educativos que se está proponiendo la propia escuela en función de los objetivos nacionales emanados del nivel central, pues es necesario recordar que el colegio está integrado a la sociedad y a esta realidad a la que debe dar respuesta. El Director debe velar por el cumplimiento de estos objetivos, los debe llevar a cabo y gestionar todos los recursos que estén en sus manos para el cumplimiento de ellos. Un elemento importante dentro del currículo corresponde al diseño de los horarios de clases. El diseñar un horario es fundamental, dado que refleja hacia donde está enfocando el desarrollo del currículum de la escuela.
- **Liderar las relaciones humanas**: Las relaciones humanas y el clima laboral son herramientas fundamentales para el adecuado funcionamiento

de la escuela. El director debe liderar el equipo, mantener las relaciones interpersonales adecuadas y la moral en alto. Debe estar atento a detectar posibles nudos y conflictos y resolverlos adecuadamente.

Por otra parte, el director, es el que de alguna manera debe relacionarse con la red social que hay en torno al colegio como la Cruz Roja, bomberos, carabineros, investigaciones, el párroco.

❖ Algunos errores en la función del Director:

La propia realidad que les toca vivir a los directores les hace cometer importantes errores en relación a sus propias funciones. Muchas veces los directores deben hacerse cargo de grandes problemas, que se complementan a pequeñas emergencias del momento como ir a comprar una pintura o herramienta. Esto lo mantiene permanentemente atrasado y no le permite ser activo, sino más bien reactivo. Esta distorsión de la función directiva se da principalmente porque la mayoría no tiene autonomía para manejar sus recursos. En muchas oportunidades los procedimientos vienen normados desde el nivel central y los directivos no disponen de independencia para llevar a cabo su propia gestión. Esto lleva a que los directores deben elaborar proyectos educacionales, sin que estos respondan verdaderamente a su realidad, pues deben calzar con una imposición de la institución que los rige. Esto genera un bajo sentido de pertenencia y por consecuencia se dificulta el cumplimiento de sus objetivos

## **2.2.19.-CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE UN DIRECTOR DE ESCUELA**

Quien desempeñe un cargo directivo debe cumplir con una serie de características personales. Se aspira a que este cargo se asuma por personas íntegras en alto sentido de la ética y que otorguen un valor fundamental a los procesos de aprendizaje. De acuerdo con ello se espera a que un directivo de escuela sea una persona:

- ✓ Con una sólida moral y ética muy marcada
- ✓ Con un importante potencial para comunicar
- ✓ Con una mentalidad flexible, que le permita adecuarse a distintas situaciones y personas.
- ✓ Con una visión de integración, que le posibilite integrar ideas, personas y situaciones diversas.
- ✓ Con habilidad para escuchar, porque debe atender a distintas personas: alumnos y alumnas, profesores, padres y apoderados y miembros de la comunidad.
- ✓ Con habilidad para manifestar sentimientos, para demostrar cariños y agrados a las personas y a las distintas situaciones que surgen en la organización escolar.
- ✓ Con capacidad de relacionarse con amabilidad hacia las otras personas.

#### 2.2.20.-COMPETENCIAS PROFESIONALES DE UN DIRECTOR DE ESCUELA

La competencia profesional o laboral se refiere a la capacidad de una persona para utilizar sus conocimientos, habilidades y comportamientos, para ejercer una función, un oficio o una profesión según las exigencias definidas y reconocidas por el mercado de trabajo.

De este concepto, podemos inferir que una competencia está a mayor nivel que una habilidad, ya que la primera integra un conjunto de habilidades, conocimientos, y comportamientos del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada. Dicho de otro modo una competencia integra: saber, hacer y saber ser. Dentro de las competencias profesionales que debe tener un Director podemos señalar:

Intelectualmente inquieto. Con una opinión fundada con respecto a la educación en su entorno y a nivel de país. Estar consciente que hay un marco curricular que enmarca la actividad educacional.

- Antes que todo debe ser un Educador, sino es mucho el tiempo que se pierde formándolo.

- Debe tener vocación. Esta palabra viene del latín *vocare* que es “llamar”, un llamado interior. Un Director que no tenga esa vocación hacia el ejercicio de la profesión docente es nocivo al sistema. Sin vocación intrínseca no se puede instar y ser efectivo.
- Debe ser un intelectual transformativo, esto implica que siempre debe estar leyendo, reflexionando. No es necesario ser una biblioteca con dos patas, pero si ser capaz de conectar ideas. En ese sentido, los directores se tienen que sentir orgullosos y conscientes de su labor. Si dicen que no es menor la actividad que realiza un profesor en el aula al enseñarle a leer a un niño al que se le invita a conocer el mundo, imagínese un Director que es el que tiene que gatillar todos esos procesos, es absolutamente importante y trascendental para la vivencia de una sociedad más justa, más democrática y solidaria.

# **CAPITULO III**



### **CAPITULO III.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1.- ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

El desarrollo del presente capítulo contiene los resultados de la aplicación de los instrumentos a nivel institucional en relación a la calidad de gestión educativa ejercida por parte del personal directivo de las Instituciones Educativas del nivel primario de la provincia de Lambayeque, aplicándose para tal fin una encuesta a directores y profesores.

En este capítulo también damos a conocer la propuesta que consiste en la elaboración de un modelo de gestión escolar para el desempeño profesional eficiente de los directores.

##### **3.1.1.- ÁNALISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA AL PERSONAL DIRECIVO.**

**TABLA Nº 01**

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO.**

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	FI	%	6	100
¿Transmite usted una visión compartida de cambio?	1	16.7	5	83.3			6	100
¿Comunica los objetivos y metas institucionales a la comunidad educativa?	3	50	3	50			6	100
¿Tiene altas expectativas de los estudiantes?	5	83.3	1	16.7			6	100
¿Brinda apoyo individual a cada maestro?	3	50	3	50			6	100
¿Da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?			3	50	3	50	6	100
¿Promueve una cultura colaborativa dentro de la institución?	3	50	3	50			6	100
¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?	2	33.3	4	66.7			6	100
¿El director promueve las comunidades profesionales de aprendizaje?	1	16.7	5	83.3			6	100
¿Motivo a los docentes a tener confianza en sí mismos?	3	50	2	33.3	1	16.7	6	100
¿Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes?	2	33.3	4	66.7			6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal directivo de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

El 16.7% de los directivos encuestados manifestaron que siempre transmiten una visión compartida de cambio mientras que un 83.3 manifiestan que a veces, el 50 % de los encuestados manifiestan que a veces Comunican los objetivos y metas institucionales a la comunidad educativa mientras que el otro 50% expresaron que siempre, luego a la pregunta: ¿Brinda apoyo individual a cada maestro? El 50% de los encuestados manifestaron que siempre y otro 50% respondieron que a veces, también se les formuló la pregunta que si dan reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas respondiendo el 50% que a veces y otro 50% manifestaron que nunca.

El 50% de los directores respondieron siempre a la pregunta: Promueve una cultura colaborativa dentro de la institución mientras que el otro 50% contestaron que a veces.

El 33.3% de los encuestados manifestaron que siempre organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico mientras que el 66.7 a veces, también el 16.7 % de los encuestados manifestaron que siempre promueven las comunidades profesionales de aprendizaje mientras que un 83.3 % manifestaron que a veces.

El 50% de los directores motivan a los docentes a tener confianza en sí mismos, el 33.3 % manifestaron que a veces mientras que un 16.7 contestaron que no lo hacen y finalmente a la pregunta ¿Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes? El 33.3. % manifestaron que siempre y el 66.7 contestaron que a veces

Los resultados de la encuesta en esta dimensión nos muestran que el liderazgo pedagógico no es contundente en estas instituciones.

### TABLA Nº 02

#### GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

--	--	--	--	--	--

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	EI	%		
¿Brinda apoyo individual a cada maestro?			3	50	3	50	6	100
¿Da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?			4	66.7	2	33.3	6	100
¿Promueve una cultura colaborativa, promover la formación de equipos pedagógicos?	3	50	3	50			6	100
¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?			3	50	3	50	6	100
¿Monitorear la práctica pedagógica del docente?	3	50	3	50				
¿Crea las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes?	2	33.3	3	50	1	16.7	6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal directivo de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 50% de los encuestados manifestaron que brindan apoyo individual a cada maestro y el 50% manifestaron que nunca mientras que un 66.7 manifestaron que da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas mientras que un 33.3 expresaron que nunca; a la pregunta si Promueve una cultura colaborativa, promueve la formación de equipos pedagógicos el 50% manifestaron que a veces mientras que el otro 50% expresaron que siempre, posteriormente manifestaron en un 50% que a veces Organizan la institución para facilitar el trabajo pedagógico mientras el otro 50% expresaron que nunca, también se les formuló la

pregunta si monitorean la práctica pedagógica del docente la respuesta que dieron fue en un 50% siempre y un 50% manifestaron que a veces.

Finalmente se les formuló la pregunta si crean las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes la respuesta fue en un 33.3 % contestaron que siempre, el 50% que a veces mientras que el 16.7% manifestaron que nunca.

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten interpretar que la gestión de los procesos pedagógicos no se desarrollan y por lo tanto no se promueve ni garantiza el logro de los aprendizajes.

**TABLA Nº 03**

**CONVIVENCIA DEMOCRATICA**

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	EI	%		
¿Planifica programas y políticas que promuevan la convivencia escolar?	2	33.4	2	33.3	2	33.3	6	100
¿Planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central?	3	50	3	50			6	100
¿Crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es atendido?	3	50	3	50			6	100
¿Dispone de un plan que fomenta las relaciones de la comunidad en torno a objetivos académicos?	1	16.7	3	50	2	33.3	6	100
¿Escucha y tiene en cuenta las opiniones de	3	50	3	50			6	100

todas las familias?								
¿Comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva?	3	50	3	50			6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal directivo de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 33.4 % de los encuestados respondieron que siempre planifican programas y políticas que promuevan la convivencia escolar mientras que un 33.3 % manifestaron que a veces y el 33.3 respondieron que nunca luego a la pregunta si planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central los directivos respondieron en un 50% que siempre y otro 50% que a veces.

También se les formuló la pregunta sobre si crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es atendido las respuestas fueron en un 50% que siempre y otro 50% que a veces, un 16.7 de los encuestados manifestaron que siempre disponen de un plan que fomenta las relaciones de la comunidad en torno a objetivos académicos, un 50% que a veces y en un 33.3% manifestaron que nunca. También se les hizo la pregunta sobre si Escuchan y tienen en cuenta las opiniones de todas las familias las respuestas fueron en un 50% que siempre y otro 50% manifestaron que a veces luego a la pregunta sobre si comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva, las respuestas fueron en un 50% que siempre y otro 50% manifestaron que a veces

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten interpretar que nos falta trabajar la convivencia democrática para optimizar nuestro trabajo en las instituciones y de esta manera asegurar los aprendizajes en un ambiente agradable.

**TABLA N° 04**

## MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGOGICA

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	FI	%		
¿Realiza el monitoreo y acompañamiento pedagógico?	3	50	3	50			6	100
¿Comunica a los docentes que serán monitoreados?	6	100					6	100
¿Cree que el monitoreo es importante para la mejora de los aprendizajes?	6	100					6	100
¿Acompaña la práctica pedagógica del docente después del recojo de información relevante?	5	83.3	1	16.7			6	100
¿Participan los docentes en procesos de acompañamiento pedagógico?	5	83.3	1	16.7			6	100
¿Crea oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa?	3	50	3	50			6	100
¿Se programan asesorías o encuentros metodológicos entre los docentes?	5	83.3	1	16.7			6	100
¿Se cuenta con un instrumento de observación para la realización de visitas al aula de clases?	3	50	3	50			6	100
¿Se evalúa el desempeño docente de los profesores?	3	50	3	50			6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal directivo de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al realizar la pregunta sobre si ejecuta el monitoreo y acompañamiento pedagógico en la institución educativa manifestaron los directores que siempre lo

realizan en un 50% y otro 50% manifestaron que a veces, luego en un 100% de los encuestados expresaron que siempre Comunican a los docentes que serán monitoreados y también en un 100% respondieron que siempre el monitoreo es importante para la mejora de los aprendizajes, también expresaron en un 83.3% de los encuestados que siempre acompaña la práctica pedagógica del docente después del recojo de información relevante y en un 16.7% manifestaron que a veces, luego se les formuló la pregunta sobre si participan los docentes en los procesos de acompañamiento pedagógico el, 83.3% manifestaron que siempre y el 16.7% contestaron que a veces.

En un 50% respondieron que siempre Crea oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa mientras que otro 50%, contestaron que a veces. También en un 83.3% manifestaron que siempre se programan asesorías o encuentros metodológicos entre los docentes mientras que en un 16.7% luego respondieron que siempre cuentan con un instrumento de observación para la realización de visitas al aula de clases y el otro 50 % expresaron que a veces y finalmente a la pregunta si se evalúa el desempeño docente de los profesores los directores contestaron que siempre en un 50% y a veces en otro 50%. Estos resultados reflejan que falta sensibilizar a los directivos para que estén convencidos que el monitoreo y el acompañamiento es fundamental en la mejora de los aprendizajes pero que la retroalimentación que realicen sea con la debida preparación sobre temas curriculares y pedagógicos.

### 3.1.2.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA APLICADA AL PERSONAL DOCENTE.

**TABLA Nº 05**

#### LIDERAZGO PEDAGÓGICO.

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	FI	%		
¿Transmite usted una visión compartida			5	83.3	1	16.7	6	100



de cambio?								
¿Comunica los objetivos y metas institucionales a la comunidad educativa?			3	50	3	50	6	100
¿Tiene altas expectativas de los estudiantes?			1	16.7	5	83.3	6	100
¿Brinda apoyo individual a cada maestro?			3	50	3	50	6	100
¿Da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?			3	50	3	50	6	100
¿Promueve una cultura colaborativa dentro de la institución?			3	50	3	50	6	100
¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?			4	66.7	2	33.3	6	100
¿El director promueve las comunidades profesionales de aprendizaje?			5	83.3	1	16.7	6	100
¿Motiva a los docentes a tener confianza en sí mismos?			2	33.3	4	46.7	6	100
¿Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes?			4	66.7	2	33.3	6	100

**FUENTE:** Encuesta aplicada a docentes de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 16.7% de los directivos encuestados manifestaron que nunca transmiten una visión compartida de cambio mientras que un 83.3 manifiestan que a veces, el 50 % de los encuestados manifiestan que a veces Comunican los objetivos y metas institucionales a la comunidad educativa mientras que el otro 50% expresaron que nunca luego a la pregunta: ¿Brinda apoyo individual a cada maestro? El 50% de los encuestados manifestaron que siempre y otro 50%

respondieron que nunca, también se les formuló la pregunta que si dan reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas respondiendo el 50% que a veces y otro 50% manifestaron que nunca.

El 50% de los directores respondieron siempre a la pregunta: Promueve una cultura colaborativa dentro de la institución mientras que el otro 50% contestaron que nunca. El 33.3% de los encuestados manifestaron que siempre organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico mientras que el 66.7 dijeron nunca, también el 16.7 % de los encuestados manifestaron que nunca promueven las comunidades profesionales de aprendizaje mientras que un 83.3 % manifestaron que a veces.

El 33.3% de los directores motivan a los docentes a tener confianza en sí mismos, el 46.7 % manifestaron que nunca y finalmente a la pregunta ¿Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes? El 33.3. % manifestaron que nunca y el 66.7 contestaron que a veces

Los resultados de la encuesta en esta dimensión nos muestran que los directivos no ejercen liderazgo pedagógico en sus instituciones educativas.

**TABLA Nº 06**

### GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	EI	%		
¿Se brinda apoyo individual a cada maestro?			2	33.3	4	66.7	6	100
¿Se da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?			4	66.7	2	33.3	6	100
¿El director Promueve una cultura colaborativa, promover			3	50	3	50	6	100

la formación de equipos pedagógicos?								
¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?			3	50	3	50	6	100
¿Monitorea la práctica pedagógica del docente?			3	50	3	50	6	
¿Crea las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes?	2	33.3	3	50	1	16.7	6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal directivo de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 33.3% de los encuestados manifestaron que brindan apoyo individual a cada maestro y el 66.7% manifestaron que nunca mientras que un 66.7 manifestaron que da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas mientras que un 33.3 expresaron que nunca; a la pregunta si Promueve una cultura colaborativa, promueve la formación de equipos pedagógicos el 50% manifestaron que a veces mientras que el otro 50% expresaron que nunca, posteriormente manifestaron en un 50% que a veces Organizan la institución para facilitar el trabajo pedagógico mientras el otro 50% expresaron que nunca, también se les formuló la pregunta si monitorean la práctica pedagógica del docente la respuesta que dieron fue en un 50% a veces y un 50% manifestaron que nunca.

Finalmente se les formuló la pregunta si crean las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes la respuesta fue en un 33.3 % contestaron que siempre, el 50% que a veces mientras que el 16.7% manifestaron que nunca.

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten interpretar que la gestión de los procesos pedagógicos no se desarrollan y por lo tanto no se promueve ni garantiza el logro de los aprendizajes.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 50% de los encuestados manifestaron que a veces los valores y filosofía institucional reflejan la esencia y naturaleza de la institución educativa mientras que un 50.% manifestaron nunca luego también contestaron en un 33.3% que a veces los actores educativos han internalizado las políticas institucionales de manera comprensiva para su interiorización y cumplimiento mientras que un 66.7 expresaron que nunca; a la pregunta si en la gestión directiva ha utilizado estrategias adecuadas para la aprehensión de los valores y filosofía entre todos los actores educativos el 50% manifestaron que a veces mientras que el otro 50% expresaron que nunca , posteriormente manifestaron en un 50% que a veces existe compromiso de todos los actores educativos con las políticas institucionales mientras el otro 50% expresaron que nunca, también se les formuló la pregunta si el personal directivo escucha y valora las opiniones de los demás la respuesta que dieron fue en un 50% nunca y un 50% manifestaron que a veces.

Finalmente se les formuló la pregunta si las políticas institucionales permiten valorar a la I.E ante la comunidad la respuesta fue en un 50 % contestaron que a veces y el 50% que nunca.

Los resultados obtenidos mediante la encuesta a los docentes nos permiten conocer que las políticas institucionales no están siendo trabajadas con la participación de los docentes.

**TABLA N°7**

#### CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	EI	%		
¿Planifica programas y políticas que promuevan la convivencia escolar?			2	33.3	4	66.7	6	100
¿Planifica un ambiente			3	50	3	50	6	100

favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central?								
¿Crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es atendido?			3	50	3	50	6	100
¿Dispone de un plan que fomenta las relaciones de la comunidad en torno a objetivos académicos?			3	50	3	50	6	100
¿Escucha y tiene en cuenta las opiniones de todas las familias?			3	50	3	50	6	100
¿Comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva?			3	50	3	50	6	100

FUENTE: Encuesta aplicada a docentes de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El 33.4 % de los encuestados respondieron que a veces planifican programas y políticas que promuevan la convivencia escolar mientras que un 66.7 % manifestaron que nunca luego a la pregunta si planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central los directivos respondieron en un 50% que a veces y otro 50% que nunca .

También se les formuló la pregunta sobre si crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es atendido las respuestas fueron en un 50% que nunca y otro 50% que a veces, un 50. % de los encuestados manifestaron que a veces disponen de un plan que fomenta las relaciones de la comunidad en torno a objetivos académicos, un 50% que nunca. También se les hizo la pregunta sobre si escuchan y tienen en cuenta las opiniones de todas las familias las respuestas fueron en un 50% que siempre y otro 50% manifestaron que nunca luego a la pregunta sobre si comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura

escolar positiva, las respuestas fueron en un 50% que nunca y otro 50% manifestaron que a veces

Los resultados obtenidos en esta dimensión nos permiten interpretar que nos falta trabajar la convivencia democrática para optimizar nuestro trabajo en las instituciones y de esta manera asegurar los aprendizajes en un ambiente agradable.

**TABLA N°7**

**MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICA**

PREGUNTAS	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	%
	FI	%	FI	%	FI	%		
¿Realiza el monitoreo y acompañamiento pedagógico?			3	50	3	50	6	100
¿Comunica a los docentes que serán monitoreados?			3	50	3	50	6	100
¿Cree que el monitoreo es importante para la mejora de los aprendizajes?			5	83.3	1	16.7	6	100
¿Acompaña la práctica pedagógica del docente después del recojo de información relevante?			4	16.7	5	83.3	6	100
¿Participan los docentes en procesos de acompañamiento pedagógico?			5	83.3	1	16.7	6	100
¿Crea oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa?			3	50	3	50	6	100
¿Se programan asesorías o encuentros			1	16.7	5	83.3	6	100

metodológicos entre los docentes?								
¿Se cuenta con un instrumento de observación para la realización de visitas al aula de clases?			3	50	3	50	6	100
¿Se evalúa el desempeño docente de los profesores?			3	50	3	50	6	100

FUENTE: Encuesta aplicada al personal docente de instituciones educativas de la provincia de Lambayeque.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al realizar la pregunta sobre si ejecuta el monitoreo y acompañamiento pedagógico en la institución educativa manifestaron los docentes en un 50% que a veces lo realizan y 50% manifestaron que nunca, luego en un 50% de los encuestados expresaron que a veces comunican a los docentes que serán monitoreados y también en un 50% respondieron que nunca. A la pregunta sobre si el monitoreo es importante para la mejora de los aprendizajes, expresaron en un 83.3% de los encuestados que a veces y en un 16.7 % que nunca luego a la pregunta si acompaña la práctica pedagógica del docente después del recojo de información relevante en un 16.7% manifestaron que a veces y en un 83.3. % manifestaron que nunca, luego se les formuló la pregunta sobre si participan los docentes en los procesos de acompañamiento pedagógico el, 83.3% manifestaron que a veces y el 16.7% contestaron que nunca.

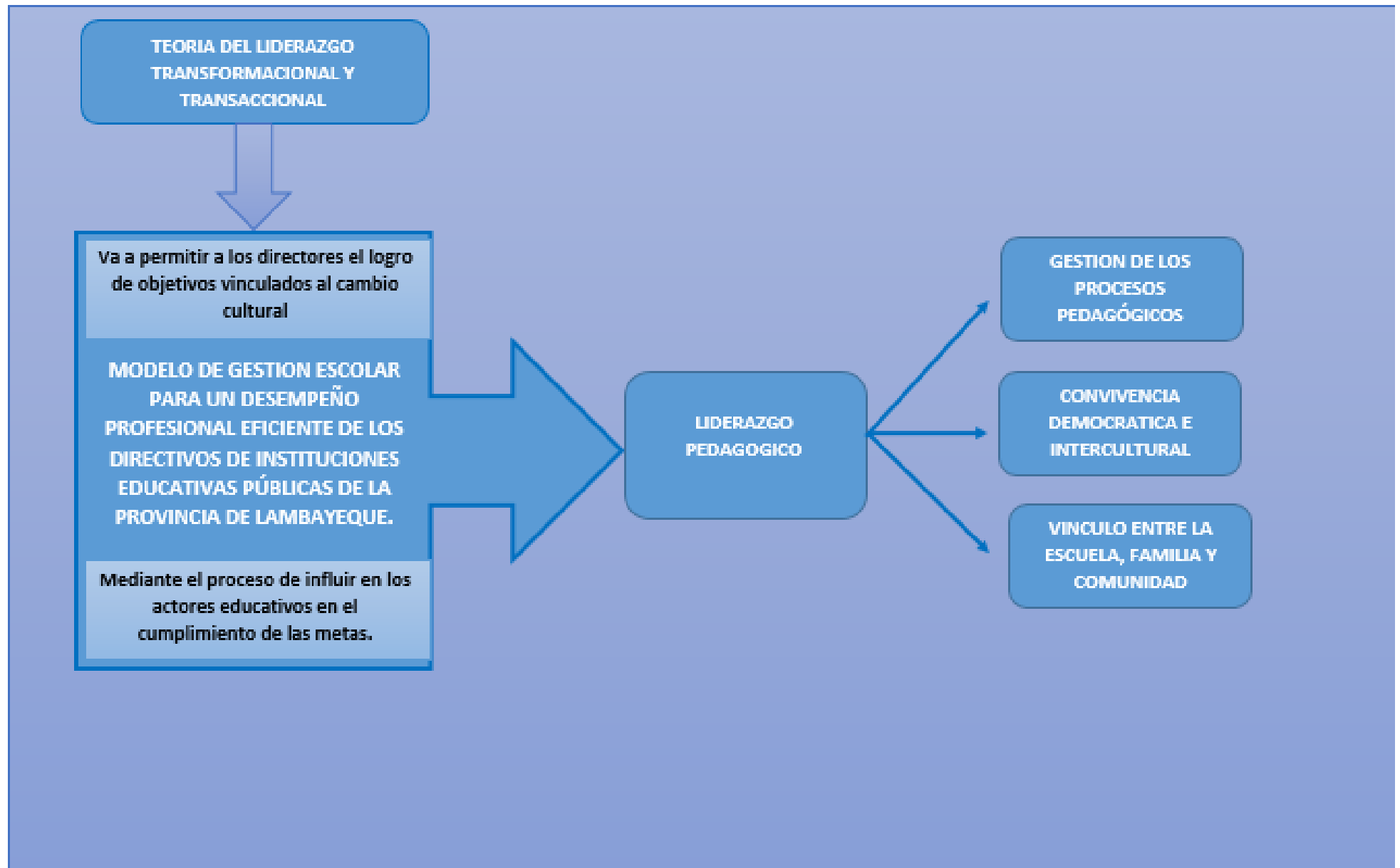
En un 50% respondieron que a veces crea oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa mientras que otro 50%, contestaron que nunca. También en un 50 % manifestaron que a veces se programan asesorías o encuentros metodológicos entre los docentes mientras que en un 50 % respondieron que nunca luego respondieron que a veces cuentan con un instrumento de observación para la realización de visitas al aula de clases y el otro

50 % expresaron que nunca y finalmente a la pregunta si se evalúa el desempeño docente de los profesores los directores contestaron que a veces en un 50% y a nunca en otro 50%.

Estos resultados reflejan que falta sensibilizar a los directivos y docentes para que estén convencidos que el monitoreo y el acompañamiento es fundamental en la mejora de los aprendizajes.



## MODELO TEORICO



## A. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

El Modelo de gestión educativa para el desempeño profesional eficiente de los directores de instituciones educativas basado en la Teoría del liderazgo transformacional y transaccional está centrado en generar las condiciones necesarias para que se produzca el cambio en las escuelas públicas; la aplicación de este tipo de liderazgo va a permitir a los directivos escolares el logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Este tipo de liderazgo se caracteriza, por tanto, por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios. Partiendo de este tipo de liderazgo, he elaborado esta propuesta para de esta manera alcanzar un conjunto de resultados deseables, tanto a nivel de los aprendizajes de los estudiantes como de la propia escuela.

El modelo está caracterizado por ser sistémico, esto significa que pretende desarrollar competencias directivas relacionadas con el liderazgo pedagógico, gestión de los procesos pedagógicos, convivencia democrática e intercultural y vínculo entre la escuela, familia y comunidad; con un enfoque sistémico donde todas las dimensiones interactúan como un todo integrado con la finalidad de formar un director competente que se involucre en el desarrollo del currículo y sepa alinear la enseñanza con los objetivos y metas de aprendizaje establecidos, esto significa preocuparse por el desarrollo profesional de los docentes, supervisando constantemente su práctica pedagógica y evaluando los aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución, en este sentido, las estrategias que permiten a un directivo líder gestionar una institución educativa a favor de los aprendizajes se da mediante el monitoreo y el asesoramiento pedagógico entendiendo al monitoreo como un proceso organizado que se desarrolla para identificar logros y debilidades de la práctica pedagógica a fin de optimizarla,

posibilitando una toma de decisiones y al acompañamiento centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes, a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

En este escenario, las escuelas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos. En el marco de una cultura ética y participativa, se construye una visión común de toda la comunidad educativa que inspira, orienta y acompaña el fortalecimiento de capacidades y el compromiso de sus miembros para crear condiciones favorables que permitan el ejercicio de la participación ciudadana de todas y todos los estudiantes y que promueva la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo. Así también, la escuela redefine su organización para hacerla más abierta, informada y democrática, promoviendo el protagonismo estudiantil y adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y del contexto. Además, se autoevalúa continua y colectivamente para extraer lecciones sobre la base de su propia experiencia. También en este modelo de gestión propuesto considero de mucha importancia el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, esto implica que la escuela otorga un rol protagónico a los otros dos actores, estableciendo una alianza que contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes como a la promoción del desarrollo local. Este vínculo se enmarca en una responsabilidad compartida. De esta manera, se promueve que la escuela tenga una actitud abierta hacia la comunidad, como una estrategia que le permita compartir sus recursos y aprendizajes para promover acciones de colaboración mutua, estableciéndose acuerdos y alianzas que aporten a la construcción de un proyecto de desarrollo común.

Es así como este modelo pretende superar al modelo tradicional centrado en una administración escolar rígida, formal y rutinaria, por un nuevo modelo que busca mejorar los desempeños de los directores de manera que se reflejen en los aprendizajes de una manera efectiva y eficiente; con lo que bajo un

liderazgo transformacional; la organización de las escuelas se conviertan en comunidades profesionales de aprendizajes; con una cultura de cooperación y colaboración de sus integrantes.

## A. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

### a) Objetivo general

- Promover el mejoramiento del desempeño directivo de las Instituciones Educativas públicas de la región de Lambayeque.

### b) Objetivos específicos

- Diagnosticar el problema de la gestión escolar de las instituciones educativas de la región Lambayeque.
- Elaborar un Modelo de Gestión Escolar para mejorar el desempeño directivo en las instituciones educativas de la región de Lambayeque.
- Validar la propuesta de un modelo de gestión escolar para mejorar el desempeño profesional directivo en las instituciones públicas de la región de Lambayeque.
- Evaluar el modelo de gestión escolar para mejorar el desempeño profesional directivo en las instituciones públicas de la región de Lambayeque.

## B. JUSTIFICACIÓN.

La propuesta de un Modelo de Gestión; **se justifica porque permite tener un nuevo conocimiento sobre la gestión escolar mejorando el liderazgo directivo y su desempeño en la organización y relación existente entre la escuela y la sociedad**, lo cual servirá para la mejorar el desempeño profesional directivo y generar comunidades profesionales de aprendizajes.

Este modelo propone una herramienta de ayuda efectiva a directivos comprometidos con el liderazgo pedagógico que tiene que ver con la gestión pedagógica transformacional, docente y administrativa que aplicado adecuadamente conduce a mejorar la calidad de los aprendizajes; teniendo en cuenta lo siguiente:

- **Conveniencia.** El Modelo de gestión; es importante porque propone estrategias que son pertinentes con los enfoques didácticos educativos; constituyéndose en una herramienta muy importante para que los actores educativos estén identificados y comprometidos con la institución escolar; mejorando sus capacidades estratégicas y direccionar los aprendizajes y por lo tanto la calidad educativa.

- **Relevancia social.** El Modelo de Gestión; tiene en su contexto; la tarea importante de aliarse con el desempeño docente desde una visión de mejora de la calidad; buscando de toda forma construir en los directivos un desarrollo de su profesionalidad; haciendo de la escuela una comunidad profesional de aprendizajes; donde todos convergen en el trabajo colaborativo y así aportar con mucha objetividad a las necesidades que la sociedad impone, esta nueva forma para reconfigurar las escuelas, donde el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa. Para ello se requiere un cambio de cultura, en un proceso lento y costoso en trabajo y esfuerzo. Esta nueva forma de trabajar juntos supone el rediseño, reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa, en una progresiva puesta en práctica.

- **Implicancias prácticas.** El modelo de Gestión; demuestra que en su modo de desarrollo; está dotado de actividades y diferentes instrumentos que recogen en el proceso un conjunto de estrategias que desarrollen capacidades profesionales de los directivos; mostrando una gran

importancia en las instituciones educativas de la región Lambayeque; porque se afirman desempeños desde una mirada de un liderazgo de gestión escolar transformacional; con un enfoque centrados en la organización escolar hacia la formación de comunidades profesionales de aprendizajes.

- Valor teórico. El Modelo de Gestión; tiene un valor teórico propio; porque genera una nueva forma de actuar ante el problema ; y recae en la manera más sencilla en el proceso de la generación de comunidades profesionales de aprendizaje; el modelo nos traduce un nuevo espectro de visión, que partiendo desde un diagnóstico real de la situación educativa; hasta la mejora los procesos de gestión educativa; lo cual significa un aporte teórico; siendo una herramienta más que el directivo puede hacer uso y dar respuesta así a este problema que por muchos años ha estado en espera; y sí mejorar .

- Utilidad metodológica. La propuesta de un programa de estrategias metodológicas ; es un lúcido aporte a una nueva forma de responder al problema, con actividades pertinentes a los nuevos enfoques didácticos actuales; y a las necesidades que la sociedad exige; es un instrumento innovador que contempla interrelaciones activas entre el docente y estudiante; generando un clima institucional agradable para el desarrollo de las capacidades, que van a constituirse en el soporte para el buen saber actuar ante un problema presentado.

El desarrollo de las actividades están de acuerdo a los principios y fundamentos, filosóficos, pedagógico y psicológicos que otorgan un soporte fundamental de dirección al pensamiento crítico-reflexivo.

El Modelo de Gestión Escolar; contribuye a obtener nuevas concepciones sobre organización transformacional, lo que se va a constituir en nueva

forma de observar los fenómenos pedagógicos que se presentan en las escuelas de la región Lambayeque.

### C. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA.

El Modelo de Gestión Escolar; está dirigido a mejorar el desempeño profesional directivo de las instituciones educativas públicas de la región de Lambayeque; atendiendo a la problemática presentada es una alternativa que va a generar compromisos con actores educativos identificados, sensibilizados a poner en marcha una serie de actividades direccionados a elevar la calidad educativa y que el servicio educativo público sea más atractivo y generoso con las exigencias de la sociedad moderna y tecnológica; es por eso es necesario direccionar a la propuesta con los siguientes fundamentos:

- Filosóficos. En este aspecto el modelo está centrado en dos posturas:

El Antropocentrismo.- Fabiola (2006), sostiene que, “ el hombre está ubicado como centro de medida de toda acción humana en la sociedad, las cuales están dirigidas a darle mucha importancia al hombre como un ser natural”. (s. p).

Fabiola (2006), afirma que: “es el hombre el ser que la ciencia sabe de él, además ellas pueden reflexionar sobre su existencia; y es el ser pensante que transforma a la naturaleza haciendo uso de la ciencia”. (s. p).

Se asume los postulados filosóficos que admiten a la persona como ser de cambios .Por ello su condición como ser pensante lo faculta a realizar actividades, hacia variadas expresiones de su potencialidad de esa manera relacionarse con su entorno de una manera efectiva.

El Estructuralismo.- Beltrán (2010), considera que; “al estructuralismo como un sistema o conjunto de objetos tal que no es posible definir la

función o las variaciones de uno de ellos independientemente de la función o variaciones de los otros”. (p. 1)

Lo que significa que es necesario la porción del pensamiento estructuralista para la preparación del programa de estrategias metodológicas, como un sistema ya que al ser modificado una de sus partes, repercutirá en todo las parte de los componentes.

- Psicológicos.- Álvarez & Molina (2012), afirma que; “la teoría de la realidad de Wund, sostiene que la experiencia fenoménica cambia constantemente y que en ésta no existen partes separadas. Es similar a la corriente de un arroyo que no puede considerarse realmente como una agrupación de elementos”. (p. 23)

Dicho término manifiesta que la experiencia es activa, en el sentido de un proceso cambiante. Esta postura conduce afirmar que la mente, al ser real, es fenoménica y, por ende, no sustancial.

Es importante relacionar los fenómenos que acontecen en la escuela; como acontecimientos no separados, sinó como un sólido sistema de procesos que se activan para el desarrollar aprendizajes.

- C) Pedagógico.- Basado en la teoría del liderazgo eficaz; según Bolívar (2014); afirma: “los líderes eficaces apoyan activamente el aprendizaje profesional de su personal y, en ocasiones, participan ellos mismos. Sus actividades son consistentes con un número de perspectivas teóricas sobre liderazgo, en lugar de una perspectiva particular. Más frecuentemente, los líderes aseguran formas organizativas que puedan proveer a los docentes oportunidades de aprender, el acceso a los conocimientos especializados pertinentes y posibilidades de reunirse para procesar la nueva información” (p. 21).

Es notable la afirmación hecha por el autor donde nos conduce a tener una orientación que el liderazgo eficaz es una notable alternativa para afirmar



una consistencia educativa en lo que respecta a su organización; también afirma que es conveniente contar con líderes que sean capaz de mostrar capacidades visionarias, que complementen a enriquecer las formas de lograr las metas establecidas.

#### **D. FASES DE LA PROPUESTA**

La estructura de esta propuesta presenta las siguientes fases:

##### **FASE 1.- SENSIBILIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN:**

En este fase; a través de reuniones se sensibilizan a las autoridades educativas e instituciones educativas privadas; para realizar alianzas estratégicas de difusión y sensibilización a todos los directivos de las instituciones educativas públicas de la región lo que es necesario es la difusión real y objetiva del modelo de gestión escolar; atribuyendo sus bondades a través de cursos, talleres, capacitaciones; las cuales promueven actitudes reflexivos del desempeño directivo y se vierten en la elaboración de compromisos; que mejoraran sus desempeños.

##### **FASE 2.- IMPLEMENTACIÓN Y EJECUCIÓN**

En esta fase; se desarrollaran diversas actividades de capacitación a los directivos, sobre el funcionamiento del modelo de gestión escolar, para los cuales se contemplan;

Talleres; capacitaciones, foros, encuentros y debates.

##### **FASE 3.- MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO:**

En esta fase, se elabora un plan de monitoreo y acompañamiento a los directivos de la instituciones públicas con la finalidad de reforzar las capacidades transformacionales que el modelo de gestión escolar contempla.

#### **FASE 4.- EVALUACION PERMANENTE.**

Cada fase contará con un proceso de evaluación permanente que permitirá retroalimentar la información de lo ejecutado y rediseñar, si fuera necesario, aquellos aspectos que, por la evolución misma de la Institución en sus aspectos internos y externos, requerirán de una reestructuración para garantizar el logro de los objetivos propuestos.

Para ello deberán diseñarse instrumentos que documenten la validación misma de la experiencia; y para ello se desarrollará las diferentes formas de evaluación:

##### **a) Evaluación de la gestión**

De forma procesual se evaluará:

- En relación al liderazgo pedagógica eficaz( capacidad de organización, roles y responsabilidades asumidos)
- En relación con la gestión pedagógica (logro de los aprendizajes, convivencia escolar, compromisos asumidos).

##### **b) Evaluación del logro de objetivos**

En relación a los productos se evaluará:

- La calidad de las actividades, proyectos y talleres impartidos
- La utilidad de herramientas para la gestión escolar (uso de las tic en la gestión, etc.)
- Los aprendizajes evidenciados en las capacidades propuestas
- Fortalecimiento de la convivencia escolar.
- El desempeño directivo individual en la Institución Educativa.

## **CONCLUSIONES**

- 1.- El modelo de gestión escolar propuesto en la presente investigación se fundamenta en la teoría del liderazgo transformacional y transaccional y es de carácter sistémica cuyo eje principal es el logro de objetivos vinculados al cambio cultural mediante el proceso de influir en los actores educativos en el cumplimiento de metas establecidas.
- 2.- Este modelo de investigación va más allá del proceso de influir ya que está centrado en el aprendizaje de los estudiantes mediante un liderazgo pedagógico lo que exige al director involucrarse en el desarrollo del currículo esto implica, tener un manejo pedagógico para poder asesorar.
- 3.- esta propuesta se enmarca en una gestión basada en resultados promoviendo la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo
- 4.- La finalidad de esta investigación es mostrar un nuevo modelo educativo que sirva de referente para su ejecución y así mejorar la capacidad de gestión directiva.

## **RECOMENDACIONES**

- 1.- Someter nuestra propuesta a una reflexión crítica por otros investigadores, por que consideramos que sí constituye una alternativa para mejorar cualitativamente el desempeño directivo.
- 2.- Sentar las bases con el aporte de nuestro modelo de gestión para directivos de la provincia de Lambayeque y de esta manera mejorar los resultados en las instituciones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. (1998): El liderazgo de la calidad total. Praxis. Monografías Escuela. Española. Barcelona.
- ARAMENDI, P.; BUJÁN, K. (2000) : Dirección de centros educativos. Universidad del País Vasco.
- BARNES, T. (1999). Cómo lograr un liderazgo exitoso. Edit. Mc Graw Hil. México.
- FREIRE, Silvana y MIRANDA Alejandra (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Edit. Grade. Lima.
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, 9 (2), 34- 52.
- DE BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2008) ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos? Santiago de Chile: PREAL.
- BOLÍVAR-BOTÍA, A. (1997).Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- BOLÍVAR-BOTÍA, A. (2010, Julio - Diciembre) “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?” Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5), 79- 106 Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- BOLÍVAR, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9 (2), 9-33.
- LEITHWOOD, K. 1994. Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. Revista de Educación, 304. LEITHWOOD, K., et al. 1996
- LEITHWOOD, K. 2004. El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.

MAUREIRA, O. 2004. Liderazgo y Eficacia Escolar: Hacia un modelo causal. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. 1997. El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. In: A. MEDINA (coord.), El liderazgo en educación. Actas VIII reunión de ADEME. Madrid, UNED.

AHUMADA, L. (2004). "Liderazgo y equipos de trabajo, una nueva forma de entender la dinámica organizacional". *Ciencias Sociales Online*, Vol. III, Nº 1 (53-63). Universidad de Viña del Mar-Chile.

BOLIVAR, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1), 1-4

**ANEXOS**

## ENCUESTA APLICADA AL PERSONAL DIRECIVO Y DOCENTE

OBJETIVO: Conocer el nivel de gestión en el desempeño profesional para ejercer el cargo directivo de las instituciones educativas públicas de nivel primario de la provincia de Lambayeque.

### PRESENTACIÓN:

La aplicación de esta encuesta tiene como finalidad obtener datos en la fase de diagnóstico relacionadas con la gestión directiva y a partir de estos resultados elaborar una propuesta como parte del trabajo de investigación que estoy realizando.

La encuesta es de carácter anónima y le agradezco por anticipado su valioso apoyo.

### INSTRUCCIONES:

Lea las preguntas que a continuación le presentamos y marque con un aspa la alternativa que considere conveniente.

#### **I. LIDERAZGO PEDAGÓGICO.**

1. ¿Transmite usted una visión compartida de cambio?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca.

2. ¿Comunica los objetivos y metas institucionales a la comunidad educativa?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca.

3. ¿Tiene altas expectativas de los estudiantes?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca.

4. ¿Brinda apoyo individual a cada maestro?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca



5.- ¿Da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

6.- ¿Promueve una cultura colaborativa dentro de la institución?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca.

7.- ¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca.

8.- ¿El director promueve las comunidades profesionales de aprendizaje?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

9.- ¿Motiva a los docentes a tener confianza en sí mismos?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

10.- ¿Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

## **II. GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS**

11.- ¿Brinda apoyo individual a cada maestro?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

12.- ¿Da reconocimiento y estímulo a las buenas prácticas pedagógicas?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

13.- ¿Promueve una cultura colaborativa, promover la formación de equipos pedagógicos?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

14.- ¿Organiza la institución para facilitar el trabajo pedagógico?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

15.- ¿Monitorear la práctica pedagógica del docente?

- a. Siempre                                      b. A veces                                      c. Nunca

16.- ¿Crea las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

### **III. CONVIVENCIA DEMOCRATICA**

17.- ¿Planifica programas y políticas que promuevan la convivencia escolar?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

18.- ¿Planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

19.- ¿Crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es atendido?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

20.- ¿Dispone de un plan que fomenta las relaciones de la comunidad en torno a objetivos académicos?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

21.- ¿Escucha y tiene en cuenta las opiniones de todas las familias?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

22.- ¿Comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

### **IV. MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGOGICO**

23.- ¿Realiza el monitoreo y acompañamiento pedagógico?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

24.- ¿Comunica a los docentes que serán monitoreados?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

25.- ¿Cree que el monitoreo es importante para la mejora de los aprendizajes?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

26.- ¿Acompaña la práctica pedagógica del docente después del recojo de información relevante?

a. Siempre

b. A veces

c. Nunca

27.- ¿Participan los docentes en procesos de acompañamiento pedagógico?

a. Siempre                      b. A veces                      c. Nunca

28.- ¿Crea oportunidades para que el docente mejore su práctica educativa?

a. Siempre                      b. A veces                      c. Nunca

29.- ¿Se programan asesorías o encuentros metodológicos entre los docentes?

a. Siempre                      b. A veces                      c. Nunca

30.- ¿Se cuenta con un instrumento de observación para la realización de visitas al aula de clases?

a. Siempre                      b. A veces                      c. Nunca

31.- ¿Se evalúa el desempeño docente de los profesores?

a. Siempre                      b. A veces                      c. Nunca