

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



## EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE UN DISTRITO DE LA REGIÓN CALLAO

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación  
con mención en Gestión de Instituciones Educativas

**SARA LOURDES FLORES JIMÉNEZ**

**Presidente: César Inca Mendoza Loyola**

**Asesor: Uriel Montes Serrano**

**Lector 1: Angel Deroncele Acosta**

**Lector 2: Luis Enrique Tineo Quispe**

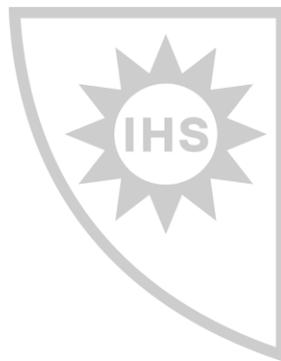
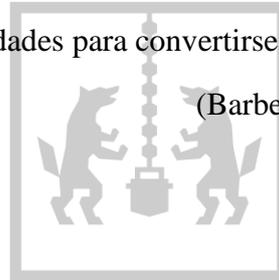
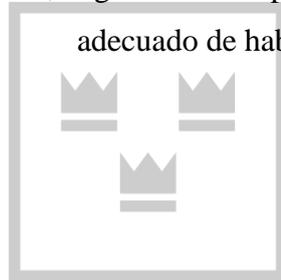
**Lima – Perú**

**Setiembre de 2022**

## EPÍGRAFE

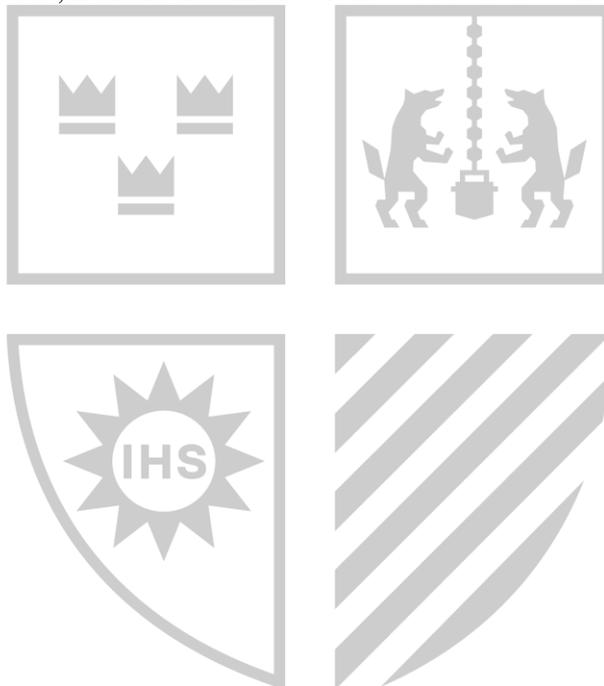
“Conseguir a las personas apropiadas para desempeñarse como líderes pedagógicos es muy importante, e igualmente importante es suministrar a esta gente un conjunto adecuado de habilidades para convertirse en líderes eficientes”

(Barber y Mourshed, 2008).



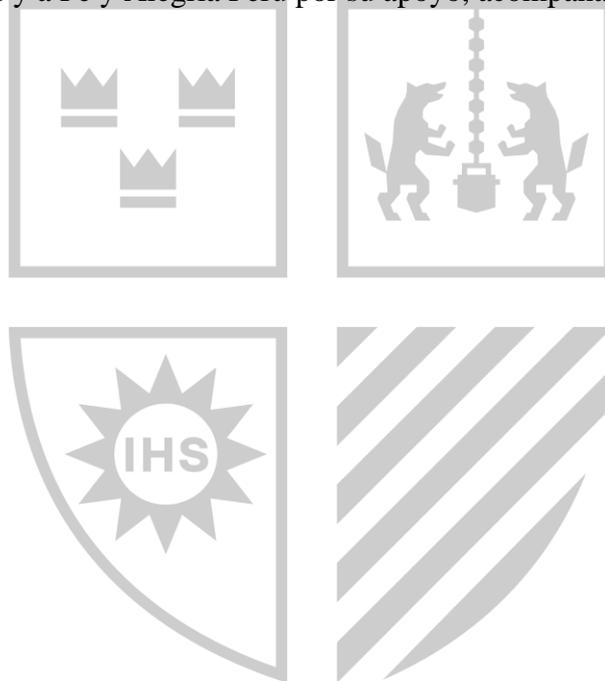
## **DEDICATORIA**

Dedico mi investigación a los líderes educativos que, por vocación y un servicio calificado, nutren a las instituciones educativas con sus prácticas de éxito.



## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios, a Carla Flores, a Elsa Jiménez, a Carlos Flores, a Rikard Anderson, a Uriel Montes y a Fe y Alegría Perú por su apoyo, acompañamiento y motivación.



## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una institución educativa I.E. de un distrito de la región Callao. Para dicho fin, se seleccionó una muestra integrada por 20 docentes, 5 profesores miembros del equipo directivo y 15 profesores de aula, que aplicaron a una encuesta constituida por 27 preguntas cerradas, 8 preguntas demográficas o de ubicación, y otras 19 preguntas que indagaron sobre las dos variables de investigación (variable independiente: liderazgo pedagógico del equipo directivo y variable dependiente: aprendizaje de los estudiantes); y como fuente secundaria se empleó la revisión de documentos que contienen los resultados de la ECE 2016, 2017 y 2019, aplicada por el Ministerio de Educación del Perú Minedu, con estos resultados se construyeron tablas en las que se reportó el crecimiento de los logros de aprendizaje en Lectura y Matemática, con el fin de contrastar estos resultados con los de la encuesta. Los resultados de este estudio dan cuenta que: a) El liderazgo pedagógico del equipo directivo impacta significativamente en los aprendizajes de los estudiantes; b) La característica que más resalta en el equipo directivo con liderazgo pedagógico de la I.E. es ser resolutivo 95%, le sigue ser democrático junto con ser dinámico 90%, y por último, ser innovador 80% c) El equipo directivo sí asume que el aprendizaje es un derecho y una oportunidad para aprender a convivir en sociedad, con frecuencias en las categorías de “siempre” y “casi siempre” superiores al 80%. Llegando a la conclusión general de que un equipo directivo con liderazgo pedagógico promueve aprendizajes que conducen a la formación de ciudadanos democráticos, participativos, innovadores y tolerantes, en la sociedad de la información y de las comunicaciones.

**Palabras clave:** liderazgo pedagógico, equipo directivo, prácticas pedagógicas, aprendizaje por competencias.

## ABSTRACT

The objective of this research was to describe the pedagogical leadership of the management team in student learning, in an educational institution I.E., from a district in the Callao region. For this purpose, a sample was selected and made up of 20 teachers; 5 teachers who are members of the management team and 15 classroom teachers. All of them participated in a survey consisting of 27 closed questions, 8 demographic or location questions, and another 19 questions that inquired about the two research variables - independent variable: pedagogical leadership of the management team and dependent variable: student learning. As a secondary source, the review of documents containing the results of the ECE 2016, 2017 and 2019, applied by Ministry of education of Peru Minedu, was used, with these results tables were built in which the growth of learning achievements in Reading and Mathematics was reported, to contrast these results with those of the survey. The results of this study show the following: a) The management team's pedagogical leadership has a significant impact on the students' learning; b) The characteristic that stands out the most in the management team with pedagogical leadership of the I.E. is to be decisive 95%, followed by being democratic along with being dynamic 90%, and finally, being innovative 80% c) The management team does assume that learning is a right and an opportunity to learn to live in society, with frequencies in the categories of "always" and "almost always" above 80%. The general conclusion is that a management team with pedagogical leadership promotes learning that leads to the formation of democratic, participatory, innovative and tolerant citizens, in the information and communications society.

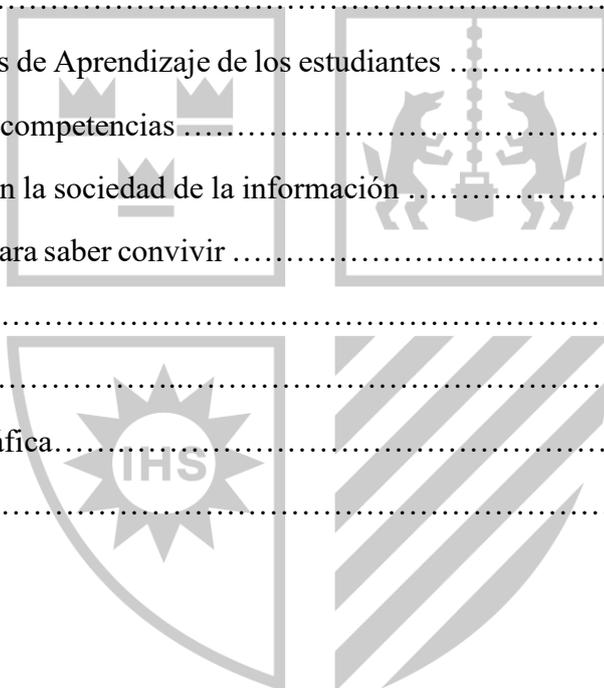
**Keywords:** pedagogical leadership, management team, pedagogical practices, learning by competencies.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES .....	18
1.1. Antecedentes .....	18
1.2. Concepción del término Equipo directivo escolar .....	19
1.3. Las características de un equipo directivo escolar .....	22
1.3.1. Equipo directivo innovador .....	22
1.3.2. Equipo directivo dinámico .....	23
1.3.3. Equipo directivo democrático .....	24
1.3.4. Equipo directivo resolutivo .....	25
1.4. La eficacia del equipo directivo en una I. E. que mejora .....	26
1.5. Un equipo directivo centrado más en la función pedagógica .....	27
1.6. El liderazgo pedagógico del equipo directivo .....	28
1.7. Las dimensiones del liderazgo pedagógico .....	31
1.7.1. La fijación de las metas educativas .....	34
1.7.2. Gestión estratégica de los recursos .....	35
1.7.3. Apoyo a la calidad docente .....	36
1.7.4. Habilidades del equipo directivo para organizar el proceso enseñanza-aprendizaje .....	37
1.7.5. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo .....	39
1.8. La situación del equipo directivo con liderazgo pedagógico en el Perú .....	41
1.9. El aprendizaje de los estudiantes de II. EE. con liderazgo pedagógico .....	43

1.9.1. Desarrollo de competencias .....	44
1.9.2. El aprendizaje en la sociedad de la información hacia el conocimiento .....	46
1.9.3. El aprendizaje para saber convivir .....	49
1.10. Evaluar para mejorar la eficacia de la I. E. ....	51
<b>CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
2.1. Descripción de las características generales de la investigación .....	53
2.2. Hipótesis y objetivos del estudio .....	54
2.2.1. Hipótesis general .....	54
2.2.2. Hipótesis secundarias .....	54
2.2.3. Objetivo general .....	55
2.2.4. Objetivos específicos .....	55
2.3. Definición de las variables de estudio .....	55
2.3.1. Variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo .....	55
2.3.2. Variable Aprendizaje de los estudiantes .....	57
2.4. Técnica de recolección de datos .....	57
2.5. Instrumento de recolección de datos .....	58
2.6. Población y muestra .....	61
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>62</b>
3.1. Descripción de la muestra .....	62
3.1.1. Área actual en la que se desempeña .....	62
3.1.2. Sexo .....	63
3.1.3. Edad .....	64
3.1.4. Formación profesional inicial .....	64
3.1.5. Especialidad .....	65
3.1.6. Títulos y grados académicos .....	66
3.1.7. Años de experiencia .....	67
3.1.8. Años de experiencia en la I. E.....	68
3.2. Las subvariables de Liderazgo pedagógico del equipo directivo.....	69
3.2.1. Equipo directivo innovador .....	70

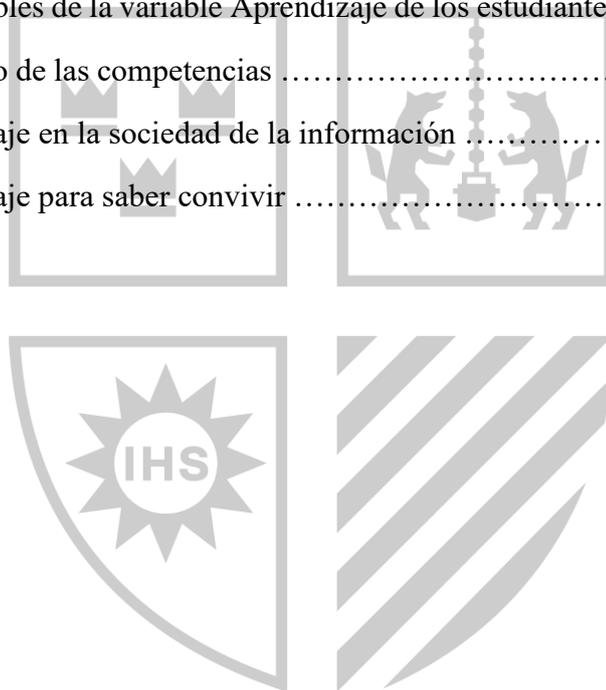
3.2.2. Equipo directivo dinámico .....	71
3.2.3. Equipo directivo democrático .....	72
3.2.4. Equipo directivo resolutivo .....	74
3.2.5. Fijación de las metas educativas .....	75
3.2.6. Gestión estratégica de los recursos .....	76
3.2.7. Apoyo a la calidad docente .....	77
3.2.8. Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje .....	79
3.2.9. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo .....	80
3.2.10. Informe de mejora progresiva sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes 2016-2018-2019 .....	82
3.3. Las subvariables de Aprendizaje de los estudiantes .....	86
3.3.1. Desarrollo de competencias .....	87
3.3.2. Aprendizaje en la sociedad de la información .....	88
3.3.3. Aprendizaje para saber convivir .....	90
Conclusiones.....	94
Recomendaciones.....	96
Referencia bibliográfica.....	97
Anexos.....	106

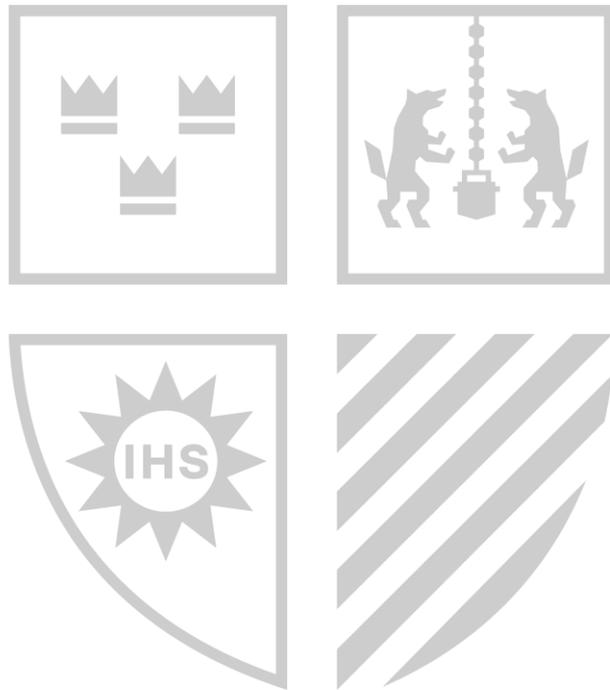


## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Conceptos empleados sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en este estudio .....	31
Tabla 2: El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes (n = 199) .....	33
Tabla 3: Resumen de acierto y confiabilidad de cada pregunta del instrumento para medir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes .....	59
Tabla 4: Estadística de fiabilidad del instrumento para medir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes .....	60
Tabla 5: Interpretación del coeficiente de confiabilidad .....	60
Tabla 6: Área actual en la que se desempeña .....	63
Tabla 7: Sexo .....	63
Tabla 8: Edad .....	64
Tabla 9: Formación profesional inicial .....	65
Tabla 10: Especialidad del equipo directivo .....	66
Tabla 11: Especialidad de la plana docente .....	66
Tabla 12: Títulos y grados académicos del equipo directivo .....	67
Tabla 13: Títulos y grados académicos de la plana docente .....	67
Tabla 14: Años de experiencia .....	68
Tabla 15: Años de experiencia en la institución educativa .....	69
Tabla 16: Subvariables de la variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo .....	69
Tabla 17: Equipo directivo innovador .....	70
Tabla 18: Equipo directivo dinámico .....	71
Tabla 19: Equipo directivo democrático .....	73

Tabla 20: Equipo directivo resolutorio .....	74
Tabla 21: Fijación de las metas educativas .....	75
Tabla 22: Gestión estratégica de los recursos .....	76
Tabla 23: Apoyo a la calidad docente .....	78
Tabla 24: Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje....	79
Tabla 25: Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo .....	81
Tabla 26: Descripción de los niveles de logro según UMC .....	82
Tabla 27: Resultados de la I. E. en Lectura en 2° grado de secundaria .....	83
Tabla 28: Resultados de la I. E. en Matemática en 2° grado de secundaria .....	85
Tabla 29: Subvariables de la variable Aprendizaje de los estudiantes .....	87
Tabla 30: Desarrollo de las competencias .....	87
Tabla 31: Aprendizaje en la sociedad de la información .....	89
Tabla 32: Aprendizaje para saber convivir .....	91





## INTRODUCCIÓN

El tema de investigación del presente trabajo es El liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes, en una institución educativa de un distrito de la Región Callao. Esta investigación se orienta a describir la calidad de las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo en relación con los aprendizajes de los estudiantes.

La evidencia acumulada a nivel internacional permite sostener que los directivos son un elemento primordial en sus centros de trabajo (Robinson, 2019; Hallinger y Heck, 2014; Loera y Cázares, 2008; Fullan y Hargreaves, 1999; Murphy y Hallinger, 1992). De acuerdo con Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), el liderazgo pedagógico del equipo directivo constituye uno de los factores más importantes de eficacia escolar.

Al respecto, Barber y Mourshed (2008) señalan que los sistemas educativos que pretenden que sus directores impulsen reformas en sus instituciones educativas, se proyectan a que estos destinen la mayor parte de su tiempo a optimizar la profesionalización de los docentes y la mejora del proceso enseñanza - aprendizaje. El liderazgo de los directivos es esencial para promover la reforma y mantenerla.

Sin embargo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura OREAL/Unesco (2014) señala que, en América Latina, a razón de la falta de investigación sistemática y de la estadística correspondiente, dichas medidas se están dando sin un horizonte claro.

Y aunque el Ministerio de Educación del Perú - Minedu (2014) señale que es necesario un cambio estructural que desarrolle “un modelo de gestión escolar centrado en los aprendizajes; a partir del liderazgo pedagógico del equipo directivo (...) para alcanzar los aprendizajes fundamentales, deseables y necesarios en las y los estudiantes” (p. 11),

hasta la fecha, el liderazgo pedagógico del equipo directivo no posee un organismo que se centre en este tipo de liderazgo de manera estratégica y particular como sí sucede en países con sistemas educativos exitosos (OREAL/Unesco, 2014).

Es más, se constata que el liderazgo pedagógico no se implementa de manera eficiente en todas las I. E. del Perú. En el marco de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016, los directivos no estarían respondiendo a un fortalecimiento de la gestión pedagógica, mediante la coordinación de estrategias de enseñanza y evaluación que favorezcan el desarrollo de todas las competencias; sino a acciones como extender los horarios de clases para la instrucción en la resolución de pruebas similares a la ECE. Es lo que señala más del 60% de directores consultados (Minedu, 2016).

La I.E. en la que se desarrolla este estudio comienza a tener un equipo directivo en el 2016, previamente, la gestión de toda la escuela recaía sobre una sola persona, que extraoficialmente, contaba con el apoyo de una docente del nivel, durante este tiempo la comunicación era vertical e impositiva, con poca oportunidad para el perfeccionamiento docente en comunidad. Con el cambio de paradigma, en cuanto a la gestión educativa, desde Minedu y desde la propia I.E., el liderazgo pedagógico del equipo directivo tendría que ser un factor relevante en los resultados y en los aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes. Se puede seguir ahondando en el tema, a partir del siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las características del equipo directivo con liderazgo pedagógico que impactan significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, en una institución educativa de un distrito de la región Callao?

El estudio que se presenta es relevante para la realidad educativa peruana. Una realidad fecunda en prácticas pedagógicas, pero que por mucho tiempo ha estado inclinada a la función burocrática, de estilo unidireccional, limitada en el perfeccionamiento profesional y centrada en la transmisión de conocimientos. La diversidad de las prácticas educativas se constituye en una posibilidad, cuando se cuenta con un liderazgo pedagógico directivo que sabe identificar, valorar e institucionalizar experiencias exitosas que responden y satisfacen a necesidades puntuales de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, describir las características del equipo directivo con buenas prácticas pedagógicas, jerarquizarlas y analizarlas puede contribuir a elaborar estándares referenciales que todo equipo directivo pueda tener en cuenta en el momento de liderar

una I. E. Sobre todo, establecer un estilo de trabajo en equipo y estructuras institucionales que aporten calidad a la educación peruana.

Ante este contexto, se evidencia la necesidad de realizar estudios comprensivos de las formas que cobran las prácticas de la dirección pedagógica sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Por tal razón, el objetivo principal de este estudio es describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao.

Con el propósito de lograr el objetivo de estudio, la metodología que se desarrolla está dentro del marco del paradigma positivista. Ramos (2015) señala que así se consigue manipular de manera intencionada la variable independiente Liderazgo pedagógico del equipo directivo.

Se utiliza, además, el enfoque cuantitativo que permite explicar los datos recolectados con la encuesta o cuestionario, haciendo uso de estrategias estadísticas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Este estudio es de tipo cuantitativo - descriptivo ya que el propósito es reunir información cuantificable para describir las variables Liderazgo pedagógico del equipo directivo y aprendizaje de los estudiantes (Ramos, 2015).

La muestra de estudio está conformada por 20 sujetos, entre docentes de aula y docentes con funciones directivas. Su selección estuvo marcada por su estatus de nombrado y la experiencia profesional con la que cuentan.

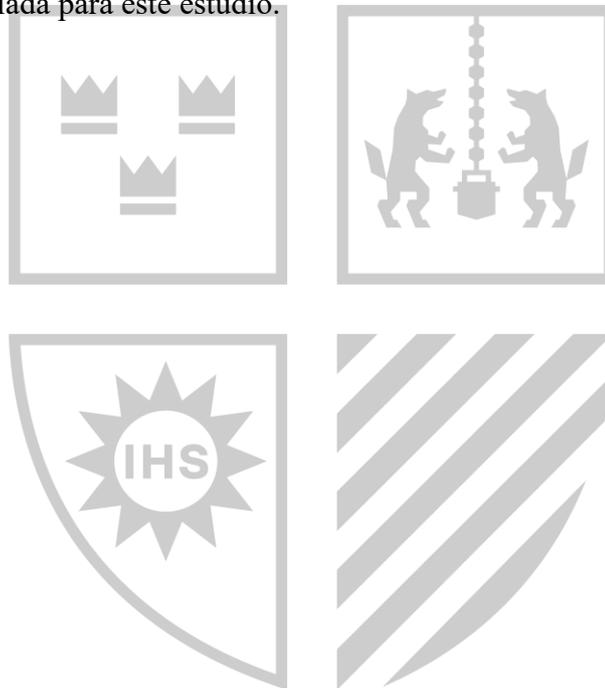
Este estudio deja abierta la posibilidad de ahondar con mayor experticia en los factores que pueden elevar o disminuir la significación del efecto del liderazgo pedagógico del equipo directivo sobre los aprendizajes de los estudiantes. Con ello, potenciar las prácticas de efectos positivos que aportan a la mejora de logros de aprendizaje. Deja abierta, también, la posibilidad de desarrollar un modelo que integre las prácticas más exitosas de liderazgo pedagógico para el contexto peruano.

Por otro lado, la limitación más relevante que ha tenido este estudio es no contar con una base de datos más diversificada que respondan a variables de control para poder determinar el impacto (directo o indirecto) que ejercen las características del liderazgo pedagógico del equipo directivo sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Este documento está organizado en tres capítulos. En el capítulo 1 se desarrollan conceptos relacionados a equipo directivo y sus cualidades como son: innovador, dinámico, democrático y resolutivo; también las prácticas del liderazgo pedagógico exitosas que, unidas, aportan eficacia a la I. E.; los aprendizajes fundamentales que todo estudiante debe adquirir, de acuerdo con las demandas actuales; y la evaluación como instrumento que ayuda a mejorar la eficacia de organización.

En el capítulo 2 se describe la metodología elegida para este estudio y en el capítulo 3 se presenta el análisis y discusión de los resultados.

Seguidamente, se presentan las conclusiones y recomendaciones. Después de las referencias bibliográficas se puede encontrar entre los anexos, la matriz de indicadores y la encuesta desarrollada para este estudio.



## **CAPÍTULO I: EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES**

En este capítulo se desarrollan aspectos como qué es un equipo directivo, porqué es importante conformar un sólido equipo directivo dentro de una organización como la I. E., qué elementos ayudan a consolidar al equipo directivo y cómo esto aporta eficacia a la I. E.

Una vez descritos estos puntos, se tocará el liderazgo pedagógico que este equipo directivo debería ejercer para conseguir la mejora de los logros de aprendizaje y las dimensiones que efectivizan el ejercicio de dicho liderazgo.

Seguidamente, se aborda el punto de aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo de un conjunto de competencias importantes para la vida de toda persona y las evaluaciones nacionales como un instrumento que moviliza la mejora de la eficacia de la organización educativa.

### **1.1. Antecedentes**

El liderazgo directivo centrado en la instrucción se ha constituido en uno de los aspectos más poderosos de la consolidación de la eficacia de las II. EE.

La investigación internacional de Robinson, Lloyd y Rowe (2014) señala que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza tienen un mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Así mismo, ha producido modelos de práctica de dirección y liderazgo pedagógico que consisten en un conjunto de prácticas que los directivos despliegan y con lo que tienen éxito.

Por su parte, Leithwood et al. (2004) analizaron los efectos directos e indirectos del liderazgo directivo, lo que les sirvió para establecer vínculos claros entre el liderazgo local y la mayoría de las iniciativas de reforma educativa y sus consecuencias para los estudiantes. Además, señalaron que el impacto positivo es mayor en escuelas

problemáticas. Por lo que recomendaron la mejora en los procesos de selección, capacitación, evaluación y desarrollo continuo de los profesionales que conforman el equipo directivo. Su investigación proporciona información sólida de cómo los líderes de éxito tienen sentido común y responden de manera productiva, propiciando calidad y agregando valor a los aprendizajes de los estudiantes.

El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación - CEPPE (2009) agrega que el liderazgo del equipo directivo está dividido en diversas dimensiones, las cuales son: actitudes, comportamientos, tareas y responsabilidades. Hallan que existe influencia de estas sobre el rendimiento de los estudiantes.

En el Perú, la investigación del impacto del liderazgo pedagógico del equipo directivo, sobre los diversos agentes educativos y, directamente, sobre los estudiantes es reciente y escasa.

Solo se puede hacer referencia a los estudios realizados por Freire y Miranda en el 2014, con 132 instituciones educativas primarias de 9 regiones del Perú (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE, 2014). Logran determinar la relación de afectación positiva y significativa del liderazgo pedagógico sobre los resultados escolares para las áreas de Comprensión Lectora y Matemática, sobre todo en escuelas públicas con contextos desventajados por la situación económica, grado de instrucción de las familias o por lengua materna diferente a la que se imparte la educación.

Los aportes de Miranda y Freire (GRADE, 2014) al tema resultan novedosos e importantes para respaldar las estrategias de gestión que viene desplegando el Estado peruano, cuyo propósito es generar una reforma educativa, es decir, cambiar el tipo de gestión que practican las direcciones escolares.

Se puede señalar que los estudios expuestos proponen una gestión pedagógica que permita a los líderes escolares estar, directamente, involucrados en la tarea de mejorar los aprendizajes y, con ello, la eficacia de la I. E.

## **1.2. Concepción del término Equipo directivo escolar**

En el ámbito educativo se vienen produciendo cambios organizacionales, con mayor fuerza a partir de la primera década del siglo XXI. Estos cambios responden a la creciente gama de toma de decisiones en el ámbito pedagógico, administrativo, curricular

y de evaluación, competencia que recae sobre los líderes educativos y que depende de la cobertura de servicio de cada I. E.

La estructura organizacional se perfila de acuerdo con el tamaño, la ubicación, el nivel de las escuelas y el nivel socioeconómico de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2009).

Ante la predisposición al fortalecimiento del liderazgo, se ha incorporado el aspecto de “equipo” que se desprende del concepto de liderazgo distribuido, tratado a fines de la década de los 90 (Leithwood, 2009).

En ese sentido, Bolívar (2015) afirma que sería incongruente que la organización dependa de una sola persona, en tiempos donde se promueve el interaprendizaje.

Por su parte, Martín (2009) sostiene que la conducción y liderazgo de las II. EE. es un factor importante de mejora del sistema educativo. Por tal razón, los equipos directivos se desempeñan en tres facetas: la administración, la coordinación pedagógica y la gestión con un horizonte interno y externo de la organización. Además, señala que el desempeño directivo en “equipo” concuerda con el Modelo de Excelencia de European Foundation for Quality Management (EFQM), en educación.

En cuanto al EFQM, Martínez y Riopérez (2005) señalan que este modelo fue presentado en 1991 y revisado en 1999 y en el 2003. Desde entonces, el modelo EFQM en educación es un instrumento empleado entre las organizaciones educativas que buscan la excelencia. Este modelo propone que el liderazgo es la manera que tiene el equipo directivo para generar y comunicar la misión, visión, estrategias y valores y, así, crear compromiso con los propósitos.

Es de destacar que el liderazgo distribuido propone la evolución de la I. E. con base en procesos de innovación, que favorecen la conformación de una comunidad que se fortalece al compartir misiones y propósitos. Cabe resaltar que el liderazgo está presente en todo el equipo directivo, pero no excluye a otros miembros que demuestren capacidad y compromiso (Maureira, 2018).

Esto se relaciona con el liderazgo visionario que propone la Organización Internacional de Normalización - ISO 21001 (2018) ya que este normativiza el liderazgo de procesos y sistemas, asentados en el aprovechamiento de las oportunidades y en la acción de sopesar los resultados, a partir del manejo estratégico de la misión y la cultura institucional (creencias y valores). Pero va más allá cuando demanda a los directivos

asumir riesgos (oportunidades) y anticiparse a los problemas (amenazas) en pos del logro de los propósitos de la organización (visión a largo plazo).

De manera amplia, se entiende por equipo directivo al conjunto de dos o más personas que se relacionan de manera dinámica y adaptativa, alineándose a una meta, objetivo o misión, para la cual cada uno desempeña roles o funciones específicas (Tannenbaum, Beard y Salas, 1992).

En cuanto al equipo directivo escolar se entiende este como el grupo humano que se encarga de gestionar la I. E. El accionar del equipo directivo se caracteriza por ser concertado, ya que llega a desarrollar relaciones de trabajo colaborativo y de acción conjunta. Sin embargo, se reconoce la jerarquía del director quien, a su vez, debe esforzarse por establecer como práctica institucionalizada el trabajo en equipos horizontales (Gronn, 2002).

Barber y Mourshed (2008) encontraron que los mejores sistemas escolares con establecimientos educativos de valoración excelente se correspondían con el liderazgo de equipos directivos con calificaciones buenas o excelentes. A su vez, la calidad de dichas II. EE. disminuía solo cuando los directivos perdían eficiencia con el transcurrir del tiempo. También hallaron que los directivos eran seleccionados entre los mejores docentes y eran formados para desempeñarse en la función de liderazgo.

Es de destacar que, para conseguir líderes educativos eficientes también, se toma en cuenta los rasgos de personalidad, necesarios de valorar cuando se conforma una organización a la que se debe aportar flexibilidad, iniciativa y capacidad para actuar en el entorno (Carrasco y Barraza 2021; Ros, 2006).

Entonces, se podría decir que la calidad de la enseñanza de una I. E. puede verse afectada si los directivos no trabajan para establecer estructuras y un estilo de trabajo institucionalizado que asiente bases duraderas, que trasciendan la capacidad de una sola persona (Horng y Loeb, 2010).

En esa línea, la Fundación Wallace (2013) señala que los líderes escolares afectan, principalmente, el aprendizaje de los estudiantes al impactar sobre los intereses profesionales de los docentes y las condiciones de su trabajo.

A todas luces, un equipo de trabajo conformado por personas eficientes que interactúan entre sí, y están centrados en un objetivo común, ejercerá un liderazgo organizacional que condicionará en positivo a la institución (Vásquez et al., 2021). Sin embargo, para que esta efectividad no se vea mellada por el tiempo o el alcance de la

persona, esta debe poseer características que le aporte flexibilidad, iniciativa, interacción con el entorno y le dé una vigencia actualizada que resulte siempre en calidad.

### **1.3. Las características de un equipo directivo escolar**

Aunque la figura del director sigue siendo central y decisiva, el tamaño de la organización y la necesidad de sostenibilidad hace que se conciba a todo un equipo dirigiendo la organización.

Dentro de una institución u organización existen puestos, los cuales se pretende que sean ocupados por un tipo determinado de persona. Y cuando se habla de un determinado tipo de persona, la mayoría de veces, se refiere a un candidato que, por formación y por talento natural, posea un conjunto de capacidades que garantice, al menos, el cumplimiento satisfactorio de sus labores.

Pero como ya se ha visto, una sola persona y sus talentos resultaría insuficiente para afectar de manera perdurable a una organización grande. Para que se produzca la transformación, como se necesita que suceda en el caso de las II. EE. que han emprendido la senda de la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, es necesario fortalecer las estructuras desde la cabeza.

Por ello, es importante contar con un perfil del equipo directivo, que es el conjunto de personas que motivan, guían y canalizan los aportes de todos los miembros de la I. E.

#### **1.3.1. Equipo directivo innovador**

Los sistemas educativos con alto desempeño aplican procesos diseñados para lograr que todos sus destinatarios sean capaces de beneficiarse de sus condiciones positivas.

Países como Corea del Sur y Singapur, que han ido de menos a más, lo han logrado en corto tiempo, fundamentalmente, a través de las reformas, no desvinculadas a las particularidades de cada país (Barber y Mourshed, 2008).

Estos sistemas han propiciado cambios en las prácticas educativas que venían utilizando, a partir de la sistematización de pensamientos, estrategias y procedimientos (Carbonell, 2002). Es decir, han desarrollado una cultura educativa de innovación.

El éxito de estas reformas educativas está relacionado a la efectividad que ha tenido el equipo directivo para proponerlas y ejecutarlas en las II. EE. Por esta razón, es

necesario hablar de un equipo directivo innovador, un equipo que está habituado a un proceso de cambio que involucra:

...contemplar la vida en las aulas, la organización de la I. E., la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado para alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Carbonell, 2002, p. 12)

Y para que el equipo directivo esté habituado al cambio y a generar mejoras educativas, es necesario que tenga un pensamiento innovador relacionado a habilidades como la flexibilidad, la posibilidad de estar atento a todos los puntos de vista y marcar distancia de la parcialidad y exclusión; la imaginación, necesaria para reinventar y crear; la elaboración, que implica el trabajo para concretar la idea o producto creativo; flexibilidad que se refiere a las posibilidades interpretativas; la actividad combinatoria, que invita a establecer nuevas conexiones; y la fluidez, que es la capacidad de dar a luz no solo una, sino una lluvia de ideas (Aldana, 1996).

Un equipo directivo cuyos miembros comparten y desarrollan un pensamiento innovador podrá habituar a la I. E. a reconocer sus posibilidades de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

### **1.3.2. Equipo directivo dinámico**

Para innovar no basta con desearlo. Es necesario imprimir energía para sistematizar dichas mejoras con el propósito de hacerlas vigentes y sustentables. Un equipo directivo con capacidad de asumir, influir, comunicar, promover, ejecutar, proyectar y sumar a todos los miembros de la organización debe gozar de vitalidad y sinergia; es decir, que su forma de interactuar entre sí debe dinamizar el trabajo en equipo, más allá del mismo equipo directivo.

Cuanto más dinámica sea la interacción entre los directivos, y de estos con los demás miembros de la organización, se podrá compartir la visión y valores institucionales, el intercambio de prácticas exitosas entre colegas, asumir la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, abordar los problemas educativos, reflexionar sobre los resultados, crear confianza y establecer redes y alianzas con la familias y comunidad (Bolívar, 2015). Porque lo que se quiere es que la comunidad educativa participe, activamente, de los diseños de mejora de los aprendizajes que surgen en la organización.

El equipo directivo con liderazgo pedagógico es dinámico cuando conduce a toda la organización al desarrollo de capacidades y al establecimiento de un compromiso personal que se evidencia en el empoderamiento de cada miembro, en consecución de las metas institucionales (Carrasco y Barraza, 2020). Es así que el equipo directivo involucra a todos en las acciones educativas del centro, al momento de organizar y tomar decisiones (Tafur, Espinoza y Tejada, 2020).

Un equipo directivo dinámico conseguirá motivar el trabajo en equipo entre los otros agentes educativos, que no es otra cosa que "... gestionar las habilidades y talentos de las personas, al servicio de metas compartidas, de tal forma que, se generarán respuestas colectivas a problemas cambiantes y específicos" (Minedu, 2014, p. 32). Es más, al asignar vida a la I. E. se podrá fomentar la inclusión y la equidad a toda la comunidad escolar.

### **1.3.3. Equipo directivo democrático**

Una I. E. equitativa, inclusiva y de calidad es aquella que posee un equipo directivo que promueve la participación de la comunidad educativa; es decir, le concede competencia, a cada uno de sus miembros, sobre las decisiones que afectan sus propias funciones. Un equipo directivo que fomenta la comunicación, anima y valora los aportes de todos los agentes de la escuela, es democrático y tiene presente que no debería recurrir a la imposición.

Para Bolívar (2015) reprimir la participación activa del profesorado es improductivo ya que lo que se necesita es instaurar comunidades de aprendizaje dentro de la organización. Afirma, además, que se necesita instaurar una cultura escolar con valores y normas, que reflejen la colaboración y el diálogo reflexivo, lo que genera una necesidad de aprender cómo hacerlo mejor, cómo elevar y ampliar los logros a todos los estudiantes. Es necesario que todos los miembros de la I.E. puedan comunicar sus ideas y pensamientos, estableciendo canales de comunicación directa y de confianza (Tafur et al., 2020). Por esta razón, los directivos no tendrían que limitar la toma de decisiones sólo a instancias reducidas sin sistematizarlas a toda la organización.

Los cambios estructurales propuestos por Minedu (2014) para alcanzar la escuela que queremos, promueven el establecimiento de una organización escolar democrática, ya que había diagnosticado que la mayoría de escuelas reflejaban tener "... directivos con prácticas autoritarias o permisivas..." (p.12). Este tipo de prácticas rígidas y de subordinación no pueden ser parte de una I. E. del siglo XXI, un siglo que viene

demostrando que necesita de una sociedad participativa y justa para proteger y desarrollar el hogar común, nuestro planeta Tierra.

Así, pues, la función social de la escuela exige a los directivos instaurar dentro de ella, el sentido de inclusión y equidad a través de una convivencia de colaboración, consenso y alianzas, desde un modelo organizativo democrático.

#### **1.3.4. Equipo directivo resolutivo**

Las organizaciones lideradas por personas con la capacidad de resolver problemas han enfrentado retos y sopesado los momentos de crisis como oportunidades de cambio para mejorar, permitiéndose desbloquear procesos y evitar estancamientos en el desarrollo de los diseños innovadores.

Un equipo de trabajo resolutivo, según el Instituto de Formación e Innovación Comercial - IFIC (2014), integra personas con la capacidad de investigar y analizar el problema de manera amplia, para discernir la solución más conveniente y tomar una decisión que, a su vez, involucra asumir riesgos, monitorear y evaluar la eficacia de estas. Es evidente que, en el área empresarial, la gestión de equipos de trabajo demanda encontrar personas solucionadoras de problemas. Aterrizando esta concepción al ámbito educativo, sería igual de apremiante, pues aquí se cubren necesidades fundamentales de la persona como es el acceso a una educación de calidad, que no debería permitirse estancarse ni ser menos eficaz.

Bolívar (2015) señala que la estrategia es renovar y reorientar las prácticas de aprendizaje, desarrollar capacidades, generar protocolos e instrumentos, establecer mecanismos de soporte, monitoreo y evaluación de procesos claves, difundir las nuevas prácticas y resultados, y construir acuerdos sobre la misión institucional y características de enseñanza. Evidentemente, todo este trabajo exige un equipo directivo resolutivo.

En conclusión, un equipo directivo democrático, innovador, dinámico y resolutivo podrá instaurar y nutrir espacios y procesos democráticos, permitiendo la participación y desarrollo de cada uno de sus miembros. Conseguirá, también, el surgimiento de proyectos innovadores, iniciativas reflexivas y resolutivas. Es decir, el equipo directivo proyectará a la organización sinergia y motivará a los otros miembros a acoplarse a los proyectos que ellos también planteen. El engranaje se dará de manera natural y, de esta forma, se encaminará al logro de los objetivos institucionales.

#### **1.4. La eficacia del equipo directivo en una I. E. que mejora**

La educación es el medio más poderoso para lograr que la persona alcance el desarrollo personal y social. El acceso y goce a la educación permite que sus destinatarios accedan a otros derechos que, en conjunto, aportan un mayor nivel de vida a estos y propicia el desarrollo de su entorno (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2015).

Dicho desarrollo personal y social implica que la educación brinde aprendizajes de calidad a todos los estudiantes. Por tal razón, se constituye en un propósito continuo de los distintos sistemas educativos, someter a los estudiantes a experiencias de aprendizaje significativas e integrales (Unesco, 2016).

En consecuencia, le concierne a la escuela volverse eficaz. Según Murillo (2005) la escuela eficaz es aquella que conduce a los estudiantes a superar su rendimiento previo, y la situación socioeconómica y cultural de sus familias.

La eficacia escolar persigue la mejora tangible de los aprendizajes escolares; es decir, busca en los estudiantes el dominio de destrezas básicas, la adquisición de conocimientos y su desarrollo socioafectivo (Murillo y Hernández, 2015). Esto porque la eficacia escolar se basa en las posibilidades de la educación para transformar la sociedad, haciendo uso de la equidad y de la justicia social.

En ese marco se ha detectado que uno de los factores más poderosos para aportar eficacia a la I. E. es el liderazgo educativo de los directivos. Murillo y Hernández (2015) hallaron que aquellos directivos que destinan mayor tiempo a las funciones pedagógicas, que a su vez inciden en la mejora de los aprendizajes, son los que consiguen que sus estudiantes aprendan más.

La eficacia que genera el equipo directivo, en sus escuelas, está marcada por un estilo de liderazgo compartido, consensuado y investido de profesionalización, en función de los propósitos compartidos, que van logrando uno a uno (Hernández, Murillo e Hidalgo, 2017).

Este estilo de trabajo colaborativo, promovido por el equipo directivo hacia toda la organización, unido a las prácticas de liderazgo escolar exitosas propuestas por Hernández, Murillo, Hidalgo (2017) produce una visión compartida de futuro, que involucra el establecimiento de altas expectativas. También promueve un liderazgo centrado en el desarrollo de las personas, que implica promover el desarrollo profesional de los docentes, así como la conformación de una comunidad educativa comprometida,

dinámica y democrática. Se genera, además, una gestión estratégica de los recursos como producto de la coordinación, planificación y evaluación del currículo y de la metodología docente, que supone innovar para percibir a las carencias o demandas como retos. El liderazgo del entorno valora la importancia de la interacción de la I. E. con otras organizaciones. Todos ellos son factores que condicionan la eficacia de las II. EE. (Muñoz, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez, 2000).

Así, la escuela asume una labor primordial en la sociedad. Por eso, el liderazgo del equipo directivo de estilo colaborativo y de práctica pedagógica exitosa, es relevante para asumir el reto de ofertar un servicio de calidad y equidad, pues la educación cobra eficacia cuando todos los estudiantes se benefician de las oportunidades de desarrollo integral que esta genera.

### **1.5. Un equipo directivo centrado más en la función pedagógica**

La OCDE (2009) considera al liderazgo escolar como prioridad de la política educativa en todo el mundo. Afirma que, para tener éxito en la sociedad del conocimiento actual, se requiere de formas más fuertes de aprendizaje, por el cual el estudiante esté predispuesto a interactuar con el conocimiento, para generar mejores condiciones de vida para él y para su sociedad. Por ello, los directivos escolares deberán establecer comunidades de prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje continuo e interactivo.

La OREAL/Unesco (2014) señala que “cuando los directores realizan prácticas centradas en lo pedagógico – es decir, cuando apoyan a los docentes en su desarrollo- se genera un impacto positivo en el aprendizaje” (p. 5). Es entonces que los directivos tendrían que ocuparse de establecer y liderar las condiciones óptimas para el desarrollo profesional de los docentes y, así, dirigir a la I. E. a niveles superiores de aprendizaje.

Sin embargo, el problema hallado por la OREAL/Unesco (2014), en América Latina y el Caribe, evidencia que los directores cumplen funciones administrativas en mayor medida que las de carácter pedagógico, careciendo de capacidad para gestionar los recursos humanos. Esto se traduce en una urgencia por transformar los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje.

En relación con el Perú, el sistema educativo peruano también ha reconocido la necesidad de establecer un fuerte liderazgo para mejorar el desempeño de las II. EE. El Minedu (2014) considera que la situación de desfase entre lo que se concibe por educar y

las demandas educativas actuales se debe a prácticas rutinarias y homogéneas de aprendizaje centradas en lo administrativo. Se describe a la organización como disgregada y rígida, con instrumentos de gestión burocráticos, relaciones de subordinación y conflicto dentro de la comunidad educativa. Hay presencia de directivos con prácticas impositivas y carentes de equidad, y una relación supeditada de la I. E. con las instancias de gestión descentralizada. Ante ello, surge la necesidad de concebir una dirección escolar centrada en los aprendizajes.

Por lo cual, es necesario pasar de una gestión, básicamente, administrativa desvinculada de los aprendizajes a un modelo de gestión centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de una organización escolar democrática y colaborativa, que establece fuertes vínculos con las familias y la comunidad. Un liderazgo del equipo directivo centrado en la función pedagógica significa que la dirección prioriza la calidad de la enseñanza impartida y los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010b).

Se reconoce, así, que la formación del directivo escolar debe estar orientada a que este llegue a ser un profesional capaz de promover prácticas pedagógicas y con los dominios necesarios para edificar una organización que aprende y se fortalece así misma, asumiendo los retos de generar aprendizajes para la vida.

### **1.6. El liderazgo pedagógico del equipo directivo**

Hallinger (2012) menciona que en la década de los sesenta surgieron, en Estados Unidos, dos tendencias: la gestión y el liderazgo educativos centrado en los aprendizajes. Explica que los investigadores de la época concluyeron que los directores desempeñaban funciones administrativas, estrechamente, vinculadas al control y coordinación de los planes de estudio y de aprendizaje; por eso, se decantaron por el término gestión educativa. Pero con el devenir de los años, el término “liderazgo educativo centrado en los aprendizajes” se ha vuelto el término preferido y más usado, ya que comenzaron a valorar los aprendizajes de los estudiantes. Es así que se volvieron más importantes aspectos como la experiencia y el poder de influir del director sobre la motivación y comportamiento de los miembros de la I. E.

Leithwood (2009) señala que el liderazgo centrado en los aprendizajes implica un propósito y una dirección. Esto quiere decir que el líder es un agente preponderante en la determinación de las metas de la organización, a la vez que puede dirigir las acciones de las personas y sus condiciones para lograr efectividad. También sostiene que este tipo

de liderazgo es una función no particular ni formal, ya que desde distintas partes de la organización se puede ejercer liderazgo.

El liderazgo educativo es contextual y contingente; es decir, el tipo de liderazgo está moldeado por las características y factores (internos-externos) de la organización. De allí que defina el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes como “la labor de movilizar e influir a otros, para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20).

Continuando por este camino, Anderson (2010) sostiene que el efecto de un líder educativo es similar al de un catalizador que, como en la química, permite que los otros factores se combinen y que no sucedería sin la presencia de dicho impulsor. Su presencia resulta vital para generar, promover, sostener y evaluar el cambio (Rivera y Aparicio, 2020). Y para que las reacciones deseadas sucedan, los líderes educativos centrados en los aprendizajes tienen que estar en contacto directo y ser verdaderos agentes de influencia entre los docentes y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) concluyen que el liderazgo directivo centrado en los aprendizajes, a nivel de I. E., es el segundo factor con mayor influencia en el aprendizaje del estudiante. El mayor impacto del líder se da sobre el compromiso, motivación y las condiciones de trabajo de los otros agentes educativos.

Así mismo, Leithwood et al. (2004) sostienen que en las II. EE. más vulnerables se visualizan con mayor claridad los efectos positivos del liderazgo educativo centrado en los aprendizajes.

Entonces, el liderazgo pedagógico se constituye en un factor poderoso para generar un desempeño eficaz de la I. E. Ahora bien, este factor es poderoso cuando se centra en aquello que ha demostrado generar real calidad educativa, es decir en aquello que contribuye a la mejora de los aprendizajes.

El enfoque de liderazgo educativo centrado en los aprendizajes, que apareciera en la década de los 60, se amplía al incluir los efectos del liderazgo de los directivos en el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1998) y se comienza a esbozar el término “liderazgo pedagógico del directivo”.

Existen diversas contribuciones en torno a este tipo de liderazgo. Muchas de ellas coinciden al tratarlo como el conjunto de prácticas que realiza el directivo o equipo directivo para que sus estudiantes alcancen altos niveles de logro en el aprendizaje (Gajardo y Ulloa, 2016).

Por su parte, Bolívar (2010b) afirma que “el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje” (p. 16).

Mientras que Robinson (2011) sostiene que los líderes pedagógicos orientan sus decisiones y acciones en torno a las necesidades específicas de los estudiantes. Es decir, los directivos se movilizan en función de los logros educativos; por cuanto, estos se traducen en un aumento y mejora de los aprendizajes de los estudiantes bajo su gestión.

En el Marco de Factores Asociados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) se señala que el liderazgo pedagógico en la I. E. supone dedicar tiempo a los aspectos curriculares y brindar apoyo al profesorado, lo cual tendría efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE, 2016).

Del mismo modo, el Minedu (2014) establece que el liderazgo pedagógico consiste en orientar los objetivos hacia los aprendizajes, para impactar de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

En ambos casos, el liderazgo pedagógico, que ejerce el equipo directivo, es uno de los factores más potentes con que cuentan la I. E. para ser eficaz.

Agrega Pont (2018) que las definiciones del liderazgo escolar giran en torno a dos funciones claves: proveer dirección y ejercer influencia. Menciona que un buen liderazgo del equipo directivo establece y direcciona el rumbo de las I.E., estableciendo una misión y visión a seguir y metas y objetivos globales. Así mismo, el liderazgo en las escuelas resulta en la capacidad de proveer y facilitar las condiciones necesarias para el logro de dichos objetivos.

Los directivos que asumen el liderazgo pedagógico en sus centros educativos participan desplegando capacidades para articular las demandas de cada aula, de acuerdo con los objetivos educativos planteados.

Estos saben, de primera mano, las necesidades de profesionalización de sus docentes y mantienen contacto permanente con su práctica pedagógica.

Además, evalúan los aprendizajes de los estudiantes en relación con los resultados previstos en las metas educativas de la institución.

Sin embargo, no es realista suponer que el directivo lo tiene que saber todo sobre los demás. Por esta razón, los directivos deben concebirse a sí mismo como impulsores

respaldados por la experiencia y por una forma de trabajo genuino, que contribuye a instaurar una cultura de desarrollo colaborativo entre los profesionales que integran la I. E.

Finalmente, en la tabla 1 se presenta un resumen de los diversos conceptos de liderazgo pedagógico y sus autores, que se está considerando para este estudio.

Tabla 1

*Conceptos empleados sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en este estudio*

(Bolívar, 2010b)	Robinson (2011)	Minedu (2014)	LLECE (2016)	Gajardo y Ulloa (2016)
“el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje” (p. 16).	Sostiene que los líderes pedagógicos orientan sus decisiones y acciones en torno a las necesidades específicas de los estudiantes.	Consiste en orientar los objetivos hacia los aprendizajes para impactar de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.	El liderazgo pedagógico en la I. E. supone dedicar tiempo a los aspectos curriculares y brindar apoyo al profesorado, lo cual tendría efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes	Existe coincidencia, al tratarlo como el conjunto de prácticas que realiza el directivo o equipo directivo para que sus estudiantes alcancen altos niveles de logro en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

### 1.7. Las dimensiones del liderazgo pedagógico

Con relación al concepto de liderazgo pedagógico, el hecho de influir y movilizar está en relación directa con la experiencia para dar respuesta a las necesidades y demandas educativas. Esto conlleva a contar con una serie de prácticas que toda la organización reconoce como efectivas. Se trata de la sistematización de una experiencia o desempeño positivo dentro de la gestión de una I. E.

Estas prácticas resultan innovadoras al superar un problema y generar mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, 2011). Por lo consiguiente, se puede sostener que el liderazgo pedagógico del equipo directivo se caracteriza por la existencia de prácticas que interactúan entre sí, en un marco de independencia, pero también de mucho dominio.

Implica, también, tener claro que las demandas del liderazgo pedagógico sobrepasan las funciones de una sola persona y, por ello, se espera que el liderazgo recaerá sobre el equipo. Es más, para Bolívar (2010a), asignar a una sola persona todas las

responsabilidades que conlleva el liderazgo resta el liderazgo que otros también pueden asumir.

Impedir que otros también lideren puede truncar las posibilidades de instaurar una comunidad de aprendizaje. Por ello, el liderazgo pedagógico involucra el trabajo colaborativo de directivos y docentes (Robinson, 2011).

La OCDE (2009) expone que los líderes pedagógicos deberán poner mayor énfasis en estas prácticas: supervisar y evaluar el desempeño de los maestros, planificar la formación profesional del maestro, organizar el trabajo de equipo y el aprendizaje colaborativo y realizar y organizar la instrucción y la tutoría. Para lograrlo, los sistemas educativos tendrán que prestar especial atención a redefinir las responsabilidades del liderazgo pedagógico, desarrollar habilidades para un liderazgo educativo eficaz y distribuir el liderazgo.

Hablar de redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar supone especificar sus funciones (OCDE, 2009). El buen desempeño debe servir para potenciar la calidad de los profesores como el factor determinante más importante a nivel escolar.

Por consiguiente, el liderazgo pedagógico tendrá que estar centrado en mejorar la motivación, las capacidades y el entorno de trabajo de los docentes.

Se debe influir en la calidad de los docentes mediante:

- La supervisión y evaluación de los maestros. Los líderes escolares deben involucrarse en actividades significativas de evaluación de los profesores para brindar la formación apropiada.
- La formación profesional de los profesores. El sistema educativo debe permitir a los líderes escolares ofrecer y coordinar oportunidades significativas de aprendizaje profesional para todos sus maestros.
- Establecer culturas de trabajo colaborativas. La enseñanza eficaz en las escuelas modernas es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa; se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional más grande. Los líderes escolares necesitan apoyo y estímulo para fomentar el trabajo de equipo entre los maestros.

En cuanto a la realización y organización de la instrucción se debe tener en cuenta la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas. Todo ello requiere la capacidad de desarrollar planes y metas escolares, en conformidad a los estándares del currículo nacional más generales y que responda a las necesidades locales.

Al respecto, Robinson et al. (2014), después de contrastar y relacionar 27 estudios que exponen los vínculos entre el liderazgo centrado en los aprendizajes y los resultados de los estudiantes, concluyen con el señalamiento de cinco prácticas o dimensiones que consolidan el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

Estas dimensiones del liderazgo pedagógico del equipo directivo serían: establecimiento de metas y expectativas; dotación de recursos de manera estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo (Robinson et al., 2014).

En la tabla 2 se muestra el significado de cada dimensión, así como la media del tamaño del efecto, obtenido en los estudios revisados por Robinson et al. (2014). En los siguientes apartados se hará un análisis de cada una de ellas, sustentado en la teoría de los autores revisados en este estudio.

Tabla 2

*El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes (n = 199)*

Dimensión de liderazgo	Significado de la dimensión	Tamaño de los efectos (n) de los estudios (n) media	Media de tamaño del efecto	SE
El establecimiento de metas y expectativas	Incluye la creación, la comunicación, y el monitoreo de las metas de aprendizaje efecto, las normas y las expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas.	49 tamaños del efecto de 7 estudios	0,42	0,07
La dotación de recursos estratégicos	Involucra a alinear la selección y asignación de recursos a los objetivos de enseñanza prioritaria. Incluye la provisión de 7 estudios de especialización adecuada a través de la contratación de personal.	11 tamaños del efecto de 7 estudios	0,31	0,10
La planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo	La participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de visitas a las aulas regulares y provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los maestros. Supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación de toda la escuela en todas las clases y niveles y la alineación con los objetivos de la escuela año.	80 tamaños del efecto de 9 estudios	0,42	0,06

Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores	Liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje profesional formal o informal.	17 tamaños del efecto de 6 estudio	0,84	0,14
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	La protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje por reducción de las presiones e interrupciones externas y el establecimiento de forma ordenada y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas	42 tamaños del efecto de 6 estudios	0,27	0,09

Fuente: Robinson, Lloyd y Rowe (2014): El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo.

### 1.7.1. Fijación de las metas educativas

Los sistemas educativos que tienen prácticas eficaces han logrado un alto desempeño y rápida mejora en los planes de estudio, al establecer altas expectativas con relación a lo que los estudiantes deben lograr (Barber y Mourshed, 2008). Estas escuelas han constatado que se puede tener un referente amplio de los logros si existen planteamientos claros y, sobre todo, altos.

Por lo consiguiente, es de señalar que los líderes escolares necesitan tener criterios que les permitan fijar direcciones estratégicas, para desarrollar planes y metas ajustados al currículo nacional, pero, también, a las necesidades propias de su I. E.

Los líderes abogan por un programa de instrucción riguroso para todos los estudiantes. Estos se aseguran de que las políticas no impidan o creen barreras para que ciertos estudiantes participen en clases que se consideran puertas de entrada para el aprendizaje posterior.

De igual manera, un liderazgo pedagógico efectivo asegura que todos los estudiantes estén expuestos a aprendizajes de alta calidad. El directivo con liderazgo pedagógico trabaja con los maestros y otro personal profesional para garantizar que la cultura de la escuela modele y respalde el respeto por la diversidad (Goldring y Hausman, 2001).

Barber y Mourshed (2008) señalan, también que, el establecimiento de expectativas suele ser trabajoso y discutible. Sin embargo, casi todos los sistemas educativos ponen mayor atención solo en Matemática y Comunicación durante los primeros grados escolares, basados en investigaciones que aseguran que ciertas habilidades tempranas están relacionadas con los resultados posteriores. En un estudio longitudinal, efectuado por Currie y Thomas (1999), en el Reino Unido, se concluye que

los resultados obtenidos por estudiantes a los siete años, en Aritmética y Lengua, es determinante para los logros obtenidos a los 37 años.

El equipo directivo con liderazgo pedagógico es responsable de garantizar que haya una meta compartida o resultado deseado, sobreentendida en los esfuerzos de todos los miembros de la organización, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la I. E. (Hallinger, 2012).

Es importante señalar que, en esta práctica de liderazgo, las metas enrumban a la I. E. y, a la vez, la movilizan a nivel organizacional, a nivel de equipos y de manera individual. Las metas compartidas se constituyen en elementos poderosos de motivación. Además, la claridad de las metas permite fijar expectativa sobre el desempeño y los resultados. Les corresponde a los líderes comunicar e involucrar a todos, de manera que cada uno sepa qué es lo que se espera de él.

La fijación de las metas permite establecer direccionales de avance, control y revisión para seguir marchando por el camino correcto. Un equipo directivo con liderazgo pedagógico deberá garantizar la existencia de metas y el compromiso de la organización con estas para asegurar aprendizajes óptimos.

### **1.7.2. Gestión estratégica de los recursos**

El liderazgo estratégico, además, se centra en seleccionar y asignar los recursos para lograr las metas de aprendizaje de la I. E. (Robinson, 2019). Así, debe garantizar los recursos necesarios para lograr la calidad de la enseñanza, en una cultura de aprendizaje y trabajo profesional colaborativo. En esta relación de comunidad, los recursos deben estar disponibles y ser bien utilizados.

Se trata de asegurar los recursos y su distribución con propósitos pedagógicos (Robinson et al., 2014). Para hacer un manejo estratégico de recursos se requiere que los líderes pedagógicos creen condiciones propicias que aseguren, y usen, los recursos financieros, políticos, tecnológicos, de tiempo y humanos, necesarios para promover mejores aprendizajes en los estudiantes.

Así mismo, Robinson et al. (2014) señalan que las decisiones de los directivos sobre la distribución de los recursos de aprendizaje en I. E. con escasos medios, marcan un influencia favorable y notoria. También señalan que las II. EE. que cuentan con un mayor personal docente nombrado presentan mayores mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este liderazgo pedagógico de los recursos genera un mayor

impacto cuando se organiza, responsable y decididamente, los medios limitados y cuando se genera estabilidad y compromiso.

Un equipo directivo con liderazgo pedagógico hace uso estratégico de los recursos de personal y enseñanza según las necesidades de logro de aprendizaje de la I. E.; es decir, que destina sus recursos a la obtención de las metas educativas establecidas por la organización.

### **1.7.3. Apoyo a la calidad docente**

Robinson (2011) remarca la importancia de la calidad de los profesores, como agentes de impacto directo sobre las oportunidades futuras de los estudiantes. Para la investigadora, esta es la dimensión que más impacto tiene dentro de la organización. No solo se trata de promover, sino que el directivo tendrá que participar directamente y relacionarse con los profesores como líder y, en otras ocasiones, como aprendiz. Esto se da en espacios formales como reuniones de personal y desarrollo e informales como discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza.

Más aún, Robinson et al. (2014) concluyeron que los líderes escolares deben participar con sus docentes como los líderes aprendices. Los docentes reportaron que cuanto más participan los líderes del aprendizaje en el desarrollo del profesorado, los estudiantes obtienen mejores resultados.

Aquí se promueve la necesidad de la existencia de comunidades profesionales que aprenden juntas para brindar un servicio de calidad a los estudiantes; ya que, es importante para la mejora sistemática de la calidad de la educación el desarrollo de las competencias profesionales (Aparicio, et al., 2020). Bryk y Driscoll (1988) señalan que las escuelas que se organizan como comunidades de aprendizaje tienen más posibilidades de éxito. Si bien es cierto que el liderazgo no es exclusivo del director o equipo directivo, es recomendable que el director asuma el liderazgo de la escuela. Esto favorecerá la cohesión para la colaboración y el perfeccionamiento docente que permita el logro de las metas propuestas. Se genera, así, un clima donde cada miembro asume retos y se compromete con la mejora.

La investigación adicional apoya la noción de que las comunidades profesionales efectivas están profundamente enraizadas en los objetivos académicos y de aprendizaje social de las escuelas (Rosenholtz, 1989). El liderazgo pedagógico desempeña un papel central en la medida en que una escuela exhibe una cultura de aprendizaje y comportamiento profesional flexible a la mejora. Cuando el equipo directivo favorece el

desarrollo de comunidades profesionales está trabajando, conjuntamente, con los docentes para la mejora escolar (Cuenca y Pont, 2016).

Se conoce, también, que los directivos con liderazgo pedagógico dedican tiempo considerable a apoyar a los docentes en sus esfuerzos por fortalecer la calidad de la enseñanza (Leithwood y Jantzi, 1990). Los líderes demuestran interés personal y se ponen a disposición de los profesores, para brindarles apoyo, lo cual contribuye, directamente, a la calidad docente.

Un equipo directivo con liderazgo pedagógico se preocupa por el desarrollo profesional de la comunidad docente porque sabe que todos los esfuerzos de la organización, por mejorar los aprendizajes, pasa por la relación directa que existe del docente con el estudiante.

Esta habilidad de establecer comunidades de interaprendizaje tiene su base en la capacidad del directivo de ser un referente de consulta accesible y con mayores conocimientos pedagógicos que, también, se perfecciona y comparte con sus docentes el interés por mejorar.

#### **1.7.4. Habilidades del equipo directivo para organizar el proceso enseñanza-aprendizaje**

Los líderes con mejor desempeño escolar se distinguen de sus pares, por desarrollar e involucrarse en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza del profesorado. A continuación, se describen estas habilidades propias de la práctica del liderazgo pedagógico.

##### **a. Planificación**

Un proceso esencial de liderazgo es la planificación. Durante esta planificación, se articula los objetivos de la dirección compartida y las políticas educativas; así como los procedimientos coherentes para la realización de los altos estándares de rendimiento estudiantil. Es decir, la organización debe determinar cuándo son apropiados, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos, y de proporcionar recursos específicos para dicho producto (Balzán, 2008).

Planear es enfocar los recursos, las tareas y las personas en función a las altas expectativas de la I. E. (Leithwood, 2009). Para los líderes pedagógicos, la práctica de la planificación es un mecanismo para establecer los componentes básicos de la I. E. Los

directores eficaces son planificadores altamente calificados, para quienes esta tarea no resulta una función tediosa, sino la oportunidad de valorar lo que se puede y debe hacer con los insumos internos y externos a la I. E. La planificación es un motor de mejora escolar que construye un propósito común y una cultura compartida (Goldring y Hausman, 2001).

### **b. Coordinación**

Después de la planificación, los líderes coordinan. Estos ponen en práctica las actividades necesarias para alcanzar altos estándares de rendimiento de los estudiantes. Los directivos implementan tiempo de coordinación conjunta para que directivos y maestros revisen y adecúen el currículo, a su realidad (Robinson et al. 2014) y, así, asegurar el logro de las metas de aprendizaje, en cada curso y para cada nivel.

Fullan y Pomfret (1977), tras una revisión exhaustiva de la investigación sobre la coordinación para la implementación del currículo y la instrucción, concluyeron que es muy importante en sí misma. Los líderes participan directamente en la coordinación de la implementación de políticas y prácticas que promueven los componentes centrales en sus I. E.

Esta subdimensión favorece, además, la interacción de las estructuras institucionales, como mecanismos para desarrollar una cultura de aprendizaje y profesionalización colaborativa. De igual manera, establece mecanismos funcionales que permitan implementar programas que construyan relaciones productivas entre la I. E., los padres y la comunidad.

Los líderes de las II. EE. de mayor rendimiento se distinguen por su supervisión activa y la coordinación del programa de estudios (Robinson et al. 2014). Los autores refuerzan la afirmación al señalar que las escuelas con alto rendimiento están gestionadas por líderes involucrados en la coordinación permanente del plan de estudios, a diferencia de las II. EE. con bajo rendimiento.

### **c. Monitoreo de la sala de clases**

Los líderes pedagógicos dedican tiempo considerable a apoyar a los docentes en sus esfuerzos por fortalecer la calidad de la enseñanza (Leithwood y Jantzi, 1990). Brindar apoyo, para estos, significa contribuir directamente a la calidad. Ellos se preocupan por trabajar en la mejora de las condiciones de los profesores. Y para eso, tienen claro que es necesario conocer lo que sucede dentro de la sala de clases, por medio de visitas regulares y retroalimentadas, basadas en criterios claros sobre lo que significa una buena enseñanza.

Al respecto, Barber y Mourshed (2008) encontraron que todos los sistemas educativos con alto desempeño han reconocido que no se puede mejorar aquello sobre lo que no se posee información, ya sea, por observación directa e imparcial.

Por su parte, Robinson et al. (2014) hallaron que el grado de participación del líder en la observación y la retroalimentación se asocia con las II. EE. de mayor rendimiento.

Los líderes que recopilan y analizan, sistemáticamente, datos para emitir juicios que guían las decisiones y las acciones para la mejora continua, están cumpliendo con su función de monitorear. Los líderes monitorean el plan de estudios de la escuela, asegurando la alineación entre los estándares académicos rigurosos y la cobertura del plan de estudios (Eubanks y Levine, 1983).

Hallinger y Murphy (1986) señalan que los líderes pedagógicos supervisan los programas de estudio para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad adecuada de aprender un contenido riguroso en todas las áreas académicas. El líder pedagógico, además, emprende una serie de actividades para supervisar la calidad de la enseñanza, como las observaciones continuas en el aula (Heck, 1992).

Es así como monitorear las salas de clase es importante para mantener la correspondencia con los estándares de logro. Así mismo, les corresponde a los directivos asegurarse de que sus profesores monitoreen los resultados de los estudiantes de manera sistemática, tomando nota de sus progresos y ajustando su enseñanza de manera dinámica.

La investigación evidenció que la preocupación, por parte de los profesores, de evaluar, ajustar su enseñanza, planificar su programa semanal y brindar a los estudiantes retroalimentación es un fuerte indicador de la calidad de la escuela (Robinson, et al., 2014)

De acuerdo con esta práctica de liderazgo pedagógico, el equipo directivo articula los objetivos compartidos a las políticas educativas y revisa y adecúa el currículo a la realidad. Se organiza, además, para monitorear las salas de clase de manera sistemática y recoger información directa que le sirve para guiar sus decisiones.

#### **1.7.5. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo**

Esta dimensión se enfoca en el aprovechamiento efectivo del tiempo para el aprendizaje, a partir de una distribución y diseño de los espacios y programas escolares con esta finalidad.

Esto implica crear un entorno que haga posible centrarse en elementos prioritarios, es decir, que los profesores se enfoquen en su enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje. Para ello, es crucial reducir presiones externas e interrupciones y crear un clima que haga sentirse, a los miembros de la escuela, seguros, apoyados y reforzados en sus expectativas, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

Para que los estudiantes puedan aprender es necesario determinar un conjunto de normas y hábitos en el aula de clases; es decir, establecer confianza a partir de una relación de respeto y colaboración entre directivos, profesores, alumnos y las familias.

Robinson et al. (2014) señalan que esta práctica implica el establecimiento de un ambiente que favorezca el logro de las metas académicas y sociales, que satisfaga tanto a estudiantes como a los docentes. También se refieren a aquel ambiente donde el conflicto es identificado y tratado a tiempo con buenos resultados. Estos autores concluyeron que, un ambiente ordenado y de apoyo, es aquel en el que el conflicto personal se dirigió con rapidez y eficacia. Cuando ocurre el control de factores de fondo de los estudiantes es más alta la calidad de la escuela y más altos sus niveles de logro

De la misma manera, se identificó que las II. EE. donde los directivos brindaban protección, a los docentes, de las presiones indebidas por parte de funcionarios o de padres de familia, poseían mayores márgenes de éxito que aquellas donde esto no sucedía (Robinson et al., 2014).

Se trata, entonces, de brindar espacios de aprendizaje saludables para los estudiantes y para los docentes, quienes son las personas que facilitan la adquisición de los aprendizajes a partir de una enseñanza óptima capaz de desencadenar un desarrollo favorable.

Minedu (2014) señala que la convivencia democrática e intercultural se define como todos aquellos elementos que favorecen el ejercicio de la participación democrática y ciudadana de todos los estudiantes. Se reconoce aquí la necesidad de establecer relaciones interpersonales en un marco de carácter intercultural e inclusivo. Para ello, se debe plantear un modelo organizativo democrático que practica, oportunamente, la comunicación pertinente. Las normas que se dan en la I. E. deben ser el producto del diálogo, lo que requiere el fomento de habilidades personales y de actitudes que enriquezcan el desarrollo de los aprendizajes fundamentales.

En cuanto al vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, Minedu (2014) señala que este vínculo se da sobre un escenario que toma conciencia de la necesidad de

establecer alianzas, que promueven el desarrollo institucional. Se afirma que la labor de la escuela no es solo de ella sino, también, de las familias y la comunidad. Se trata de hacer prevalecer la corresponsabilidad en el establecimiento de entornos seguros y de apoyo a los estudiantes.

De esta manera, se promueve la apertura de la I. E. a la comunidad como una estrategia para nutrirse de los recursos y aprendizajes que esta le puede aportar, para fortalecer todos los ambientes que influyen sobre los estudiantes y su aprendizaje.

En conclusión, el liderazgo pedagógico, según esta dimensión, tendría que asegurar el aprovechamiento de la jornada de estudios a partir del establecimiento de un entorno donde el conflicto sea gestionado de manera oportuna. Es decir, intervenir antes de que afecte, seriamente, a estudiantes o docentes y edificar espacios democráticos donde se valore la interculturalidad y se perciba como una oportunidad para conseguir mejores resultados.

### **1.8. La situación del equipo directivo con liderazgo pedagógico en el Perú**

OREAL/Unesco (2014) señala que, si bien es cierto que en América Latina cada sistema educativo nacional posee un Ministerio para dirigir y orientar la política para los directores escolares, carecen de una instancia que trate el liderazgo directivo escolar de manera específica y estratégica, como sí lo hacen los países que poseen sistemas educativos exitosos.

En el Perú, la Ley General de Educación (Minedu, 2003) señala que el director es el representante legal de la I. E. y máxima autoridad de esta. En tanto es responsable de la gestión pedagógica, institucional y administrativo, le corresponde conducir la I. E., generar la evaluación y autoevaluación de sus funciones, presidir y fomentar el trabajo en equipo y participación de la comunidad educativa, ser capacitado y recibir una remuneración acorde. Dicha ley, también, establece que se accede a este cargo a través de concurso público (evaluación y certificación de competencias necesarias para desempeñar la función directiva).

Con respecto a las funciones de los directores, en la Ley General de Educación (Minedu, 2003) se detecta poco énfasis en las funciones pedagógicas. Solo se establece que es responsable de la planificación y ejecución de las actividades educativas con la participación de toda la comunidad educativa.

Por tal razón, el Minedu, con base en los aportes del documento Criterios de Buenas Prácticas de Dirección Escolar (Minedu, 2012a) desarrolló una versión preliminar del Marco de Buen Desempeño Directivo (Minedu, 2013). Esta versión preliminar fue puesta en consulta en todas las regiones del país. El contenido giraba en torno a las experiencias de éxito de I. E. que permitían extraer prácticas de dirección escolar que podrían servir de referente a las otras instituciones escolares.

Pese a todo ello, ni la Ley General de Educación (Minedu, 2003), ni la Ley de Reforma Magisterial (Minedu, 2012b) ni ningún otro documento, hasta el momento, reglamenta la configuración de un equipo directivo y, tampoco, han desarrollado una definición formal de este.

Sin embargo, el Marco de Buen Desempeño del Directivo, que reconoce lo apremiante que es definir las responsabilidades directivas, se autodefine como un instrumento referencial en la construcción del sistema de dirección escolar. Es así que señala que los docentes que cumplan con requisitos y condiciones idóneas serán los que podrán ocupar los cargos de director(a) y subdirector(a), a través de un proceso de asignación que se inició en el 2014.

En dicho documento se indica, además, que los directores(as) y subdirectores(as) serán formados y evaluados en torno a dos dominios: 1) Gestión de las condiciones para la mejora de aprendizajes y 2) Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes.

Estos dominios, a su vez, encierran competencias que se traducen en acciones observables, que son los desempeños (Minedu, 2014). En el 2015 aparecen los Compromisos de Gestión Escolar, insumo para la elaboración del Plan Anual de Trabajo (PAT), que pretenden promover y alcanzar mejores logros de aprendizaje.

Sobre los compromisos de gestión escolar, en un inicio fueron ocho. En el 2016 pasaron a ser seis y, a partir del 2019, son cinco. Estos son: 1) Progreso anual de aprendizajes de todos los estudiantes de la I. E., 2) Retención anual de estudiantes en la I. E., 3) Cumplimiento de la calendarización planificada en la I. E., 4) Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la I. E. y 5) Gestión de la convivencia escolar en la I. E. (Minedu, 2019a).

Minedu (2014) motiva a los docentes a ocupar una dirección, a través de la revalorización de la figura del director, la oportunidad de formación profesional, la

mejora salarial, de acuerdo con la nueva Ley de Reforma Magisterial (Minedu, 2012b), y el acceso a espacios colegiados de desarrollo profesional y social.

Actualmente, los directores que accedieron al cargo por concurso público perciben una remuneración por 40 horas de trabajo, según la escala magisterial que ocupa. Además, reciben una asignación, por un periodo de cuatro años, con la posibilidad de ser ratificados por otro periodo similar, mediante la evaluación de desempeño.

En octubre del 2014, inició un programa nacional de formación y capacitación de directores y subdirectores de I. E. de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva. Participaron 3028 directivos que aprobaron la evaluación excepcional del 3 de agosto del mismo año. La finalidad de dicho programa fue aclarar la necesidad de transitar de una gestión administrativa a una gestión pedagógica (Minedu, 2014).

Sin embargo, estas capacitaciones no se han constituido en procesos de formación continua, lo que es muy necesario si se tiene en cuenta que los sistemas educativos exitosos perciben a sus directores como “impulsores de reformas” que se concentran en la mejora de los aprendizajes (Barber y Mourshed, 2008).

En conclusión, la variable liderazgo pedagógico del equipo directivo se refiere a un equipo directivo que lidera centrado en el aprendizaje de los estudiantes y es esencial para edificar II. EE. efectivas. Los sistemas educativos con mejores resultados han creado una cultura escolar donde se prioriza la profesionalización y el perfeccionamiento del docente, a partir de la generación de habilidades prácticas. La calidad del sistema depende de la calidad de los profesores, pero, también, del efecto que tiene la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, hacia toda la institución. Por tal razón, es muy importante contar con líderes pedagógicos efectivos.

### **1.9. El aprendizaje de los estudiantes de II. EE. con liderazgo pedagógico**

El aprendizaje por competencias es un proceso por el cual la competencia se percibe como un conjunto de habilidades fundamentales que los estudiantes deben adquirir para responder a las demandas sociales. Es un proceso que, además, ha configurado el desarrollo de los medios de comunicación y los soportes tecnológicos. Ha destacado, también, la importancia de aprender a convivir en sociedades que se dinamizan constantemente, por dichos avances. El proceso de enseñanza y aprendizaje que se aplica en el mundo globalizado tiende a estar marcado por la facultad de adaptación e innovación que pueda desarrollar la persona.

### **1.9.1. Desarrollo de competencias**

En el mundo de la globalización y de la modernización, los individuos experimentan restricciones y limitaciones con las nuevas tecnologías de la comunicación y las emergentes estructuras laborales y sociales. Cada vez es más evidente que para estar acorde a la vanguardia de estos dinámicos contextos sociales y económicos, se debe ser adaptable e innovador. Y para ser adaptable e innovador es necesario poseer una actitud reflexiva y analítica para hacer frente a los retos; es decir, ser competente.

Ser competente, para Rychen y Salganik (2003), es algo más que solo adquirir conocimiento. El conocimiento debe estar acompañado por una serie de habilidades, destrezas y actitudes, entendiéndose que las destrezas y actitudes son elementos psicosociales que se desarrollan y potencian dentro de la interacción social. Sostienen, también, que la importancia de las competencias radica en que el individuo solo podrá hacer frente a los retos del mundo actual, con una gama determinada de estas. Esta gama de competencias la determina las demandas de la sociedad. Cuando el individuo adquiere y desarrolla las competencias demandadas, no solo se asegura éxito para sí mismo, sino que ayuda al desarrollo de la sociedad de la que él es miembro.

Los autores perfilaron estas competencias requeridas como Competencias clave. Así, proponen la competencia de sobrepasar el conocimiento al punto de llegar a ser individuos adaptables; es decir, innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados. Proponen, además, la competencia de ser individuos reflexivos en la acción; es decir, que realizan procesos mentales complejos, que consiste en pensar o analizar una experiencia, para lo que se necesita alcanzar un nivel de madurez social (Rychen y Salganik, 2003).

Según la OCDE (2017), cuando se propone un aprendizaje por competencias se está hablando de desarrollar, en las personas, conocimientos, habilidades y destrezas que se verifican cuando el estudiante demuestra suficiencia. Es decir, cuando el estudiante sabe hacer algo, después de haber procesado el conocimiento, regido por motivaciones personales, pero en un ambiente de principios y valores acordes a un deseo de bienestar y mejora común.

Para García y López (2011), los cambios sociales y la necesidad de concretar y valorar en logros observables y cuantificables los aprendizajes alcanzados, modifican las prácticas educativas de las II. EE. y permiten incorporar el concepto de enseñanza por competencias.

La incorporación de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje favorece un enfoque transversal. Este proceso consiste en la adquisición obligatoria, en cada etapa educativa, de aprendizajes fundamentales y propios de cualquier ciudadano que sabe cómo conducirse, para enfrentar los retos que su sociedad le impone.

El Consejo de Europa (2018) define que la competencia es la habilidad de poner en acción un conjunto de conocimientos, actitudes, valores, destrezas y entendimientos para responder con pertinencia, a las situaciones que se presentan en un contexto determinado.

Del mismo, el Minedu (2016), define la competencia como la posibilidad de poder hacer uso de un conjunto de capacidades (recursos como los conocimientos, habilidades y actitudes) que emplea una persona para solucionar una situación determinada, con sentido ético y con pertinencia.

En el caso de los directivos, sabe agregar que la reforma educativa emprendida por el Estado peruano se sustenta en dominios, que a su vez incluyen un conjunto de competencias que conlleva a desempeños indispensables.

Entre estos dominios se encuentra el dominio denominado Gestión para la mejora de los aprendizajes, que propone potenciar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural y la participación de las familias y comunidad. Este dominio se enfoca en competencias que tienen que ver con el desarrollo profesional del docente y un sistema de asistencia al proceso de enseñanza que este desarrolla (Minedu, 2014).

Las competencias son asumidas como compromisos. Con base en estos compromisos, los directivos están llamados a trabajar por el aumento de la calidad de los aprendizajes y la mejora de la organización de la I. E. Así los directivos que saben lo que hacen y demuestran que su interés es regido por un propósito más elevado, demuestran competencia (Minedu, 2014). Dicho de otra manera, los directivos peruanos están invitados a ser ellos mismos competentes y a posibilitar que toda la organización y los procesos educativos, también lo sean.

Por lo tanto, el aprendizaje por competencias es ineludible para todo sistema educativo que está inserto en la sociedad de hoy. Los equipos directivos tendrían que orientar todos sus esfuerzos y procedimientos a promover la formación de estudiantes reflexivos, familiarizados con las tecnologías de la comunicación, que les permita ser innovadores, creativos, dinámicos, proactivos, justos y democráticos.

### **1.9.2. El aprendizaje en la sociedad de la información hacia el conocimiento**

La aparición de procesadores de información y de redes de comunicación interactivas, veloces y de gran capacidad, como la internet 4G, y próximamente 5G, ha generado que los ciudadanos interactúen con una gran cantidad de información. Esto, en sociedades donde cada día se vuelve más relevante aquel que es capaz de manejar y convertir dicha información en conocimiento, habilidad o destreza.

En este contexto, Masuda (1984) contribuye con el término “Sociedad de la información”, en su publicación *La sociedad informatizada como sociedad post industrial*. En esta publicación describe la evolución silenciosa de la sociedad industrial hacia una centrada en la tecnología de las comunicaciones.

Por su parte, Drucker (1969) y Bell (1973), al analizar la sociedad postindustrial, señalan que el conocimiento es el centro del proceso de innovación, que mejora la productividad y facilita la adaptación al cambio, surgiendo el término “Sociedad del conocimiento”.

De otro lado, Castells (1997) plantea el término “Sociedad-red”, que es un concepto situado entre la “Sociedad de la información” y la “Sociedad del conocimiento”, con el que concibe a la sociedad estructurada en redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación.

El establecimiento de este nuevo paradigma, que atraviesa todos los ámbitos de la sociedad, reconoce en la información una fuerza movilizadora hacia la generación del conocimiento, por medio de las tecnologías integradas.

Otro término relacionado es el que acuñó McLuhan (1985), quien avizoró el impacto del desarrollo de los medios de comunicación sobre el modo en el que las personas interactuarían décadas más tarde, la “Aldea global”. Con este término quiso decir que las comunidades humanas, por más compactadas o delimitadas que estuvieran, inevitablemente estarían conectadas con el resto del orbe, gracias a los mismos medios electrónicos que las mantiene alejadas de los ambientes de interacción real.

McLuhan (1985) impulsó y capitalizó la idea de una comunicación estratégica en el campo empresarial y anticipó que varios puestos de trabajo serían reemplazados por el aumento de las funciones de los medios de comunicación; así como, la eliminación de las fronteras geográficas.

Ante estas situaciones venideras, McLuhan (1985) manifestó la necesidad de adoptar nuevas formas de pensamiento, por lo que propuso cuatro leyes: 1) la tecnología prolonga la facultad física o psíquica del hombre, 2) cuando se prolonga una facultad humana otra del entorno queda obsoleta, 3) la extensión de una facultad y la desaparición de otra trae como consecuencia la adaptación y 4) cuando la tendencia se revierte es porque una tecnología ha llegado a su límite.

Mientras que Unesco (2005) aterriza estos conceptos muy vigentes al ámbito educativo. Señala que las sociedades del conocimiento promueven el desarrollo humano a partir de la capacidad para identificar, producir, tratar, convertir, propagar y emplear la información. Pero este proceso implica, además, la vivencia de valores como la participación, solidaridad, pluralidad e integración. Con esta noción de sociedades de conocimiento para el aprendizaje, se evita el encasillamiento en cuestiones meramente tecnológicas y de conectividad, ya que no son un fin en sí mismas.

Unesco (2005) propone que el conocimiento debiera ser tratado como una oportunidad para reducir la desigualdad y la pobreza. Por tal razón, es necesario fortalecer la vivencia de los derechos humanos para perpetuar la libertad de expresión y la autonomía.

En este contexto de aprendizaje, donde la evolución tecnológica y el incremento de la información es una realidad, Calvo (2015, p. 12) sostiene que “el mundo nunca había cambiado tan rápido como ahora” y que es necesario crear un nuevo modelo de enseñanza- aprendizaje, para formar estudiantes que puedan enfrentar las situaciones que las generaciones anteriores no pudieron. Estos nuevos escenarios, lógicamente distintos, no pueden ser abordados con modelos educativos que fueron eficientes en su momento.

Por esta razón, Marcelo (2001) plantea que el conocimiento es un valor crucial para el ciudadano del siglo XXI. El desarrollo de la sociedad está muy ligado a la formación de las personas y la capacidad de estas para influir en su medio, propiciando su evolución. Queda claro que no se trata de atesorar la información por encima y acumularla; sino de saber usarla.

Saber usar la información, para volverla conocimiento, se vuelve un interés de aprendizaje. Unesco (2005) sostiene que, ante la posibilidad de que una persona desempeñe diferentes trabajos durante su existencia, es indispensable aprender a lo largo de toda la vida; es decir que se debe “aprender a aprender”.

Agrega Delors (1996) que las tecnologías de comunicación deben servir para la actualización profesional continua.

Esta tendencia de aprendizaje permanente implica la capacidad de innovación que lleva a responder a necesidades puntuales, pero cambiantes, en un espacio corto de tiempo.

Ya Gardner (1993) sostenía que la capacidad para solucionar problemas es lo que hace competente a una persona; es decir, “inteligente”. Este autor llega a proponer que la inteligencia se trata de un potencial biológico y psicológico para procesar la información disponible en una cultura.

En una nueva sociedad, Unesco (2005) señala que el aprendizaje estará marcado por la innovación, pero dicha tendencia debe descansar sobre las bases duraderas que aportan una visión a largo plazo. Para innovar no basta con el invento, este debe responder a una demanda que se identifica gracias a la investigación que desarrolla el empresario. Es decir, que el invento cobra valor solo cuando se ha reunido el conocimiento necesario que identifique la necesidad de su existencia. Y es así, que el público se convierte en figura importante de esta dinámica de generación de conocimientos e innovaciones.

En este contexto, el aprendizaje se trata de desarrollar competencias para innovar, pero, igualmente, para impulsar o limitar la generación de servicios o productos, según los valores que estabilizan a la sociedad hacia la sostenibilidad.

Es por ello por lo que muchos países apuestan por la innovación y la creatividad aplicada al conocimiento. Por ejemplo, en Suecia se brinda permisos laborales de hasta 6 meses para cualquier ciudadano que decida emprender una empresa o desarrollar una idea innovadora. Asimismo, en la escuela, desde los primeros años de estudios, se enseña a los niños programación.

En esa línea, y conscientes de que no todos tienen acceso a las tecnologías y medios de la comunicación, Unesco (2005) propone la solidaridad digital. Esta solidaridad se sustenta en el hecho de que las redes mundiales de internet y los aparatos tecnológicos existentes no satisfacen a todos, siendo las familias con menos oportunidades económicas y culturales las que continúan sin acceso.

Aquí, el aprendizaje consiste en adquirir habilidades, capacidades y destrezas de manera permanente, para desempeñarse en una sociedad donde las tecnologías de la comunicación y de la información movilizan el desarrollo del conocimiento que influyen en el ámbito social, económico y cultural de las naciones (Alfonso, 2016).

Pero, para que el aprendizaje no caiga en la dinámica vacía de aparatos tecnológicos y redes de comunicación generando información, es imprescindible contar con una población que aprenda a regular el consumo de servicios y productos, de acuerdo con valores como la solidaridad, la participación, la pluralidad y el respeto a los derechos humanos. Se enfatiza ello porque McLuhan (1985), así como avizoró el porvenir de sociedades interactuantes, también, fue capaz de calcular los peligros de dichas redes de comunicación. Señaló que se perderían los derechos, una vez que todos los sentidos quedasen absortos ante los estímulos de la red, en todas sus formas.

### **1.9.3. El aprendizaje para saber convivir**

En un contexto donde el tipo de convivencia, es decir la forma en que las personas interactúan, es el reflejo del grado de desarrollo y del bienestar de una sociedad, es importante tener claro que los aprendizajes deben servir para crear vínculos e interacciones democráticas y justas. Es aquí donde reside la importancia de proporcionar a los estudiantes aprendizajes por competencias.

García y López (2011) sostienen que las II. EE., de manera irrenunciable, deben impartir aprendizajes que favorezcan la formación de ciudadanos con habilidades sociales, orientadas a gestionar los conflictos que puedan suscitarse. Es así que la educación debe ser percibida como un medio para la convivencia democrática.

La convivencia democrática es una competencia que se trabaja en la escuela. Para aprender a convivir bien, los estudiantes tendrían que superar los retos de la interculturalidad mediante la adquisición y clarificación de valores, actitudes, destrezas, conocimientos y/o comprensión, que les permita ser tolerantes y empáticos (Consejo de Europa, 2018).

Añade Delors (1996) que la convivencia mejoraría si la escuela propiciase el reconocimiento del otro a partir del conocimiento de uno mismo y la participación en proyectos de bien común. Solo aquel que se conoce, es capaz de ser tolerante con el otro. Además, aquellos que han sacado adelante proyectos comunes serán capaces de gestionar tensiones y rivalidades en pro de los objetivos compartidos.

García y López (2011) identifican como competencias requeridas para vivir democráticamente, la tolerancia y la participación. Mientras que, Rychen y Salganik (2003) señalan que las sociedades fragmentadas por la desigualdad o la injusticia tendrían que desarrollar competencias para interactuar en grupo heterogéneos. Estas son: habilidad

para relacionarse bien con otros, habilidad de cooperar y habilidad de manejar y resolver conflictos.

**a. Competencia: Habilidad para relacionarse bien con los otros**

Se puede decir que el reconocimiento del otro y el autoconocimiento generan la tolerancia a la interculturalidad. Esta tolerancia o habilidad para relacionarse bien con el otro implica la valoración respetuosa de las culturas, historias y creencias; para así, lograr espacios de acogida e inclusión. También es necesario considerar las opiniones de otros y renunciar a dar por sentado los criterios y opiniones propias (Rychen y Salganik, 2003).

**b. Competencia: Habilidad de cooperar**

Trabajar en equipos favorece la integración y ayuda a desaparecer el afán de protagonismo y la exclusión (García y López, 2011). Los estudiantes aprenden a aceptar que, muchas veces, no podrán alcanzar sus objetivos solos y necesitarán aprender a asumir un compromiso de colaboración en un determinado equipo de trabajo. Para ello, deberán desarrollar la habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de otros, entender las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda, la habilidad de construir alianzas estratégicas y sostenibles, la habilidad de negociar y la capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones (Rychen y Salganik, 2003).

**c. Competencia: Habilidad de manejar y resolver conflictos**

García y López (2011) sostienen que la violencia se da cuando no hubo una adecuada gestión del conflicto. La solución está en el tratamiento oportuno del conflicto, con estrategias que promuevan el reconocimiento, la aceptación, la reflexión y la empatía para llegar a un consenso justo y liberador.

El conflicto debe asumirse como parte de una realidad cotidiana. Rychen y Salganik (2003) señalan que el conflicto es el choque de individuos o grupos por intereses, necesidades, metas o valores diferentes. De igual manera, sostienen que el conflicto no se oculta ni se ignora; sino que se evidencia y se trata oportunamente con el desarrollo de las siguientes habilidades: análisis de los elementos y los intereses en juego, la identificación de áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo, recontextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas.

La competencia de habilidad para relacionarse bien con los otros o de convivir en democracia se da en un contexto que favorece la participación ciudadana. Propicia en los estudiantes, aprendizajes como el buen trato, el respeto a la interculturalidad e

inclusión, valorando la diversidad mediante el establecimiento de estructuras organizativas institucionales justa y equitativas.

Finalmente, la variable Aprendizaje de los estudiantes de I. E. con liderazgo pedagógico se refiere a que la formación de los estudiantes se debe basar en la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que les aporte autonomía y les permita reflexionar para tomar decisiones que mejoren sus condiciones de vida; y, a la vez, las condiciones de la sociedad a la que pertenecen.

En tanto la tecnología se vuelve obsoleta sino existe la necesidad de ella, es apremiante que la sociedad configure los valores que le concedan estabilidad y oportunidades de desarrollo sustentable. Las sociedades violentas y con inequidad no constituyen ambientes de desarrollo del conocimiento, reflexión ni innovación. Más bien, muchas de las innovaciones se alcanzan a partir del trabajo en equipo y de sistemas que brindan oportunidades en un sistema de equidad.

#### **1.10. Evaluar para mejorar la eficacia de la I.E.**

Uno de los medios que tiene la I. E., de constatar el logro de los aprendizajes por competencias, es evaluar las metas educativas fijadas. La evaluación le conduciría a reflexionar y retroalimentar otros componentes del sistema, como el currículo, los textos, la formación docente, las capacitaciones, las políticas de gestión, entre otros (Arregui, 2001).

La evaluación permite identificar las áreas débiles para atenderlas inmediatamente, pero, incluso, visibiliza las mejores prácticas para difundirlas a toda la I. E. (Barber y Mourshed, 2008).

Entonces, la función principal de la evaluación sería proporcionar información para mejorar y para considerar lo bueno que se ha hecho y replicarlo a toda la organización.

La experiencia demuestra que los sistemas educativos con alto desempeño y rápida mejora se fijan altas expectativas con respecto a lo que los estudiantes deben lograr, a través de sus planes de estudio. Barber y Mourshed (2008) señalan que estos sistemas educativos emplean los exámenes para monitorear o evaluar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Estos últimos proporcionan una medida real y detallada de los resultados de los estudiantes, al evaluar sus conocimientos, comprensión y habilidades. Las pruebas

estandarizadas son los instrumentos de las que se sirven estos sistemas para obtener una referencia que les permita apuntalar a todos sus estudiantes hacia el éxito. Además, de establecer consenso sobre lo que los estudiantes deberían alcanzar por cada ciclo de estudios, es igual de importante identificar los factores escolares y extraescolares que influyen en el desempeño de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008).

En el Perú, es la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) la que, por encargo del Minedu, realiza las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje, para constatar el logro de los aprendizajes esperados según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), en áreas y grados determinados de la escolaridad, de los estudiantes de I. E. públicas y privadas.

Minedu (2019b) señala que la información que deriva de las evaluaciones nacionales de logro de los aprendizajes consta con la suficiente confiabilidad y validez como para ser empleada por los diferentes agentes del sistema educativo, en la toma de decisiones y en la activación de mejoras educativas.

Esta concepción y finalidad de la evaluación, asumida por Minedu, se corresponde con la que señala Tafur (2013), quien define a la evaluación “como un proceso que contempla la recogida de información, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones” (p. 11).

Se podría afirmar, entonces, que el equipo directivo que vuelve eficaz a la I. E. es aquel que utiliza la información relevante que los exámenes estandarizados, entre otros instrumentos, le proporciona, para mejorar los aprendizajes fundamentales que los estudiantes deben adquirir para lograr el desarrollo integral.

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la metodología que se usó para describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao, recurriendo al paradigma positivista, de enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo, a partir de la aplicación sistemática y lógica de los conceptos y fundamentos expuestos en el marco teórico.

A continuación, se presentan las variables y subvariables, las hipótesis y objetivos de investigación. También se describe el tipo de instrumento a utilizar, según el modelo adoptado y el proceso de verificación y fiabilidad de este. Por último, se presenta la población y criterios de selección de la muestra.

### 2.1. Descripción de las características generales de la investigación

La presente investigación se encuentra en el marco del paradigma positivista, por cuanto se persigue comprobar la hipótesis: El equipo directivo con liderazgo pedagógico impacta significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao, con medios estadísticos (medidas de tendencia central) y describir las variables (variable independiente: liderazgo pedagógico del equipo directivo y variable dependiente: aprendizaje de los estudiantes) mediante la expresión numérica (Ramos, 2015).

Al optar por este paradigma, se consigue describir las características y prácticas que envuelven al liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes (Field, 2009). Así mismo, se logra la independencia con el objeto de estudio: el aprendizaje de los estudiantes (Guba y Lincoln, 2002) y, finalmente, se puede manipular de manera intencionada la variable independiente: el liderazgo pedagógico del equipo directivo, utilizando métodos estadísticos descriptivos para la verificación de la hipótesis (Ramos, 2015).

Siguiendo este enfoque cuantitativo se consigue comprobar o describir patrones de comportamiento: frecuencias significativas en los rangos de “siempre” y “casi siempre”, a partir del uso de estrategias estadísticas: tablas de frecuencias y porcentajes y la previa recolección de

información, a través, de una encuesta que se corresponde con la materia de estudio hipotetizada: el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El presente estudio es de alcance descriptivo, ya que el propósito es reunir información cuantificable para explicar cómo son las variables: liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes. Tal como explica Ramos (2015), en la investigación de alcance descriptivo, las hipótesis son referenciales y sirven como orientadores para profundizar el estudio.

El presente estudio utiliza la información proveniente de la encuesta aplicada a la muestra de profesores sobre las características del equipo directivo, prácticas pedagógicas de éxitos y aspectos de los aprendizajes de los estudiantes, con el objetivo de describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes.

Además, como fuente secundaria, se empleó la revisión de documentos que contienen los resultados de la ECE 2016, 2017 y 2019 aplicada por Minedu, con estos resultados se construyeron tablas en las que se reportó el crecimiento de los logros de aprendizaje en Lectura y Matemática, de los estudiantes de segundo año de secundaria, con el fin de contrastar estos resultados con los de la encuesta. Cabe mencionar que no se reportaron los resultados de la ECE 2017, por la suspensión nacional de la prueba. Con esta revisión, se evidencia la mejora progresiva de los aprendizajes de los estudiantes, que posiblemente se deba a la consolidación del un equipo directivo y su gestión centrada en lo pedagógico, a razón del cambio de paradigma impulsado por Minedu a partir del 2014.

## **2.2. Hipótesis y objetivos del estudio**

Seguidamente, se describen las hipótesis del estudio, tanto general como secundarias. En correspondencia se propone el objetivo general y los objetivos secundarios.

### **2.2.1. Hipótesis general**

El equipo directivo con liderazgo pedagógico impacta significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao.

### **2.2.2. Hipótesis secundarias**

- a. Las características del equipo directivo influyen significativamente en la eficacia de la I. E.
- b. El equipo directivo asume que el aprendizaje es un derecho y una oportunidad para aprender a convivir en sociedad.

### **2.2.3. Objetivo general**

Describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao.

### **2.2.4. Objetivos secundarios**

- a. Describir las características del equipo directivo con liderazgo pedagógico, en una I.E de un distrito de la región Callao.
- b. Describir el aprendizaje de los estudiantes de una I. E., en un distrito de la región Callao, con un equipo directivo con liderazgo pedagógico.

## **2.3. Definición de las variables de estudio**

Para efectos de este estudio y de acuerdo con las hipótesis y objetivos establecidos, se plantean dos variables de investigación: Liderazgo pedagógico del equipo directivo y Aprendizaje de los estudiantes. Cada una de estas dos variables están conformadas por subvariables. Sus definiciones se presentan a continuación.

### **2.3.1. Variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo**

La variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo, se define como aquel liderazgo que enfatiza en el impacto poderoso de los directivos en la efectividad y mejora de la I. E. Las escuelas que marcan la diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes son dirigidas por directivos que influyen, significativamente, en la eficacia del personal de la organización y en la mejora de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (Hallinger y Heck, 1998).

Esta variable, Liderazgo pedagógico del equipo directivo, contiene 9 subvariables, las cuales son: Equipo directivo innovador, Equipo directivo dinámico, Equipo directivo democrático, Equipo directivo resolutivo, Fijación de las metas educativas, Gestión estratégica de los recursos, Apoyo a la calidad docente, Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje y Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

La subvariable Equipo directivo innovador se define como aquel grupo humano que reflexiona sobre la vida institucional de la escuela, la dinámica dentro de las aulas hasta la organización y la vida comunitaria de esta, para transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carbonell, 2002).

La subvariable Equipo directivo dinámico se define como aquella cualidad que favorece la interacción entre los mismos directivos y de estos con los demás miembros de la organización. Un equipo directivo dinámico podrá compartir la visión y los valores institucionales, favorecer el intercambio de prácticas exitosas entre colegas, asumir la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, abordar los problemas educativos, reflexionar sobre los resultados, crear confianza y establecer redes y alianzas con las familias y la comunidad (Bolívar, 2015).

La subvariable Equipo directivo democrático se define como aquel grupo humano que incentiva y promueve la participación activa del profesorado, en cuanto persigue instaurar comunidades de interaprendizaje dentro de la organización y, así, establecer una cultura de colaboración y diálogo reflexivo (Bolívar, 2015).

La subvariable Equipo directivo resolutivo se define como aquel equipo que es capaz de identificar el origen del problema para que los responsables directos den, oportunamente, solución a dicha situación y garantizar que toda la organización sea efectiva (IFIC, 2014).

La subvariable Fijación de las metas educativas se define como aquel liderazgo donde los directivos son responsables de garantizar que haya un propósito compartido, sobreentendido en los esfuerzos de todos los miembros de la organización, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la I. E. (Hallinger, 2012).

La subvariable Gestión estratégica de los recursos se define como el liderazgo centrado en asegurar que los recursos se ordenen según las metas de aprendizaje de la I. E. (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

La subvariable Apoyo a la calidad docente se define como el liderazgo que se involucra en el aprendizaje ya sea como líder o como estudiante o ambos, en contextos formales (reuniones profesionales y de personal) e informales (encuentros para tratar problemas puntuales de enseñanza (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

La subvariable Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje se define como aquel liderazgo que se caracteriza porque los directivos participan en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza. Los directivos están implicados en la discusión colegiada y en el cómo lograr mejores resultados, en la coordinación del plan de estudios, en la observación y retroalimentación del aula y en el seguimiento del progreso de los resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

La subvariable Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo se define como el liderazgo que establece un ambiente que favorezca el logro de las metas de aprendizaje, que satisfaga tanto a estudiantes como a los docentes. También se refiere a aquel ambiente donde el conflicto es identificado y tratado a tiempo con buenos resultados (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

### **2.3.2. Variable Aprendizaje de los estudiantes**

En cuanto a la variable Aprendizaje de los estudiantes, esta se define como el aprendizaje que se constituye en un derecho fundamental de todo estudiante, al que se ha de motivar para impulsarlo a desarrollarse como ciudadano social, autónomo y capaz (Domingo, 2003).

La variable Aprendizaje de los estudiantes, a su vez, contiene tres subvariables: Desarrollo de competencias, Aprendizaje en la sociedad de la información y Aprendizaje para saber convivir

La subvariable Desarrollo de competencias se define como el aprendizaje por competencias que involucra la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades que cualquier persona necesita para desenvolverse de manera autónoma y enfrentar con éxito los problemas que surgen en su contexto social (García y López, 2011).

La subvariable Aprendizaje en la sociedad de la información se define como aquel aprendizaje que consiste en adquirir habilidades, capacidades y destrezas para desempeñarse en una sociedad que le concede mayor importancia a la comunicación y a la información en el ámbito social, económico y cultural (Alfonso, 2016).

La subvariable Aprendizaje para saber convivir se define como aquel aprendizaje que implica la adquisición de valores y destrezas como saber participar, saber cooperar, ser responsables, ser tolerantes, ser solidarios y saber gestionar los conflictos (García y López, 2011).

Las características generales de esta investigación priorizan el tratamiento de los datos con estrategias estadísticas para lograr los objetivos planteados.

### **2.4. Técnica de recolección de datos**

En el presente estudio se empleó la técnica conocida como encuesta. Con ella se busca extraer información confiable del mismo objeto de interés.

Se trata de una técnica que, si está bien planteada y estructurada, puede conducir a una investigación centrada en los aspectos más importantes. Establecer el objeto de estudio permite limitar la realidad a una cantidad de datos relevantes para este (Arias, 2012).

## **2.5. Instrumento de recolección de datos**

Hernández et al. (2010) afirman que toda investigación cuantitativa emplea un instrumento para medir las variables; es decir, que se sirve de un medio para “vincular los conceptos abstractos con indicadores empíricos” (p.199).

Arias (2012), por su lado, señala que la técnica de la encuesta adquiere carácter de instrumento cuando se plasma de manera oral o escrita. En este caso, se emplea la encuesta escrita, que se basa en un grupo de preguntas sobre las variables. Las preguntas pueden ser cerradas, de respuesta delimitada previamente a opciones o categorías; y abiertas, de respuesta infinita y variada (Hernández et al., 2010).

La encuesta o cuestionario de esta investigación está diseñada para recoger datos sobre las variables: Liderazgo pedagógico del equipo directivo y Aprendizaje de los estudiantes. Consta de 27 preguntas cerradas. Ocho de ellas indagan sobre aspectos contextuales de los docentes, llamadas preguntas demográficas o de ubicación.

Las otras 19 preguntas indagan sobre las dos variables de investigación. Las categorías de respuesta corresponden a una escala psicométrica llamada Likert (Hernández et al., 2010). Esta escala emplea una lista de afirmaciones que se constituirán en una respuesta brindada por el sujeto de estudio (Ospina, Sandoval, Aristizábal y Ramírez, 2003).

La escala Likert empleada para el cuestionario de esta investigación contiene las siguientes opciones de repuesta: Nunca, de valoración 1; Casi nunca, de valoración 2, Algunas veces, de valoración 3; Casi siempre, de valoración 4 y Siempre, de valoración 5.

Para verificar que el instrumento mide realmente las variables de investigación planteadas, fue sometido a un proceso de validación. Para Hernández et al. (2010), la validez contrasta el “dominio específico del contenido que se mide” (p. 201).

El cuestionario diseñado para este estudio fue sometido a la revisión exhaustiva de dos jueces expertos. El primer juez experto validó el instrumento al encontrar que

existe coherencia y pertinencia entre los componentes de la matriz; también indicó que estaba bien definida la variable Liderazgo Pedagógico del equipo directivo. Añadido a ello, recomendó realizar ajuste de redacción a dos enunciados. El segundo juez experto solicitó la reformulación conceptual que lograra una integración teórica metodológica, validando el instrumento una vez levantadas las observaciones. Su apreciación final fue que la categorización es amplia y pertinente al Liderazgo pedagógico del equipo directivo.

Luego de la validación de jueces, se realizó una aplicación piloto del cuestionario. Se aplicó el cuestionario a tres docentes, para comprobar la comprensión de las indicaciones y contenido, la presentación del formato en línea y el proceso de llenado. Este proceso fue importante porque permitió adquirir seguridad sobre el momento de la aplicación del instrumento.

Por otro lado, se verificó la consistencia interna de la medición; es decir, que se determinó la confiabilidad del instrumento con el Coeficiente Alpha de Cronbach. Según Quero (2010), con el Coeficiente Alpha de Cronbach se puede calcular la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles. De esta manera, se determina la correlación de cada ítem con cada uno de los otros ítems, resultando un coeficiente alto de correlación. El instrumento de esta investigación tiene un Coeficiente de Alpha de Cronbach de 0,952, lo cual quiere decir que existe correlación entre los ítems que conforman el cuestionario. Ver Tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3

*Resumen de acierto y confiabilidad de cada pregunta del instrumento para medir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes*

		N	%
Casos	Válido	20	100
	Excluido	0	0
	Total	20	100

Fuente: Elaboración propia. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

En la tabla 3 se puede observar que las 19 preguntas del instrumento elaborado para esta investigación son efectivas para medir el objeto de estudio, lo que significa que ninguna pregunta quedó excluida.

Tabla 4

*Estadística de fiabilidad del instrumento para medir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,952	19

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se observa que el Alfa de Cronbach para el instrumento es de 0,952, lo que significa que existe correlación de cada ítem con cada uno de los otros (Quero, 2010).

Tabla 5

*Interpretación del coeficiente de confiabilidad*

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Ruíz 2000, p. 70

En la tabla 5 se observa que el Alfa de Cronbach para el instrumento de esta investigación es de 0,952, comprendido en el rango de 0,81 a 1,00 que corresponde a la magnitud “Muy alta”; lo que significa que el instrumento es confiable.

Cabe agregar que ante la coyuntura de pandemia suscitada por la COVID 19 y las limitaciones sociales de acercamiento, adoptadas como medida de prevención, el contacto con los sujetos de la muestra se hizo a través de los soportes y los medios tecnológicos. Así, el cuestionario fue redactado como Formulario, en la aplicación Classroom y se entregó a cada docente por la aplicación WhatsApp. El tiempo promedio empleado para el llenado del cuestionario fue de 10 minutos, tiempo verificado gracias a la prueba piloto.

Por todo lo expuesto, se pudo comprobar que el instrumento diseñado para recoger información y medir las variables de esta investigación, cuenta con la validez que le atribuye el dominio conceptual y una categorización amplia y pertinente.

## 2.6. Población y Muestra

La población de investigación, según Hernández et al. (2010), es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). En este caso, la población la constituyen los 40 profesionales licenciados de la educación que laboran en la I. E. Los profesionales tienen formación pedagógica y tienen entre uno a más años de experiencia en la labor docente dentro la I. E.

Por ser apropiado a los intereses y la viabilidad del trabajo de investigación, se toma una muestra de dicha población. La muestra se seleccionó como tipo de muestra no probabilística. Esto quiere decir que la selección depende de los intereses de la investigación (Hernández et al., 2010).

Así, la muestra quedó conformada por 15 docentes de aula y 5 docentes miembros del equipo directivo. El 80% de los docentes fue nombrado en el proceso del 2009, lo que les concede objetividad en sus apreciaciones por la seguridad laboral adquirida y amplio margen de tiempo y continuidad en las labores profesionales prestadas a la institución.

En tanto los docentes nombrados corresponden solo a los niveles de primaria y secundaria, se optó por seleccionar como parte de la muestra de investigación, además, al 50% de los docentes contratados del nivel inicial, equivalente a 4 docentes. De esta forma, se pudo contar con una muestra integrada por docentes de los tres niveles.

En conclusión, la muestra de investigación, objeto de análisis, está constituida por 20 docentes, del nivel inicial, primaria y secundaria, estratificados de acuerdo con el régimen laboral (contratados o nombrados) y a la antigüedad de años de servicio (más de tres años de labor en la I. E.)

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se comunican los resultados del análisis de los datos obtenidos luego del proceso de aplicación del instrumento.

En el apartado uno se presenta los resultados obtenidos en cada una de las variables descriptivas, establecidas en el cuestionario para la muestra de estudio.

En el apartado dos se presenta los resultados de la variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo. Se analizan y exponen los resultados para cada una de las nueve subvariables que la integran.

Finalmente, en el apartado tres se presenta los resultados de la variable Aprendizaje de los estudiantes basados en el análisis de los resultados de las tres subvariables que la conforman.

### 3.1. Descripción de la muestra

Las variables descriptivas ayudan a contextualizar. Presentan y caracterizan a los sujetos que integran la muestra de investigación.

A continuación, se exponen los resultados del tratamiento que se ha dado a las variables descriptivas.

#### 3.1.1. Área actual en la que se desempeña

El 75 % (15) de la muestra corresponde a docentes que se desempeñan, actualmente, solo como docentes de aula, mientras que el 25 % (5) desempeña, actualmente, un cargo en el equipo directivo de la I. E. Ver Tabla 6.

Cabe mencionar que el equipo directivo está conformado por una directora y cuatro coordinadores.

Tabla 6

### *Área actual en la que se desempeña*

Variable Área actual en la que se desempeña	Valoración	
	Equipo directivo	Plana docente
Frecuencia	5	15
Porcentaje	25 %	75 %

Fuente: Elaboración propia.

Después de haber determinado los porcentajes para Equipo directivo y Plana docente, se procede a presentar los porcentajes para sexo, edad, formación profesional inicial, especialidad, grados y títulos académicos, años de experiencia en la carrera docente y años de experiencia en la I. E. Estas variables descriptivas se muestran de manera diferenciada según la función actual en la que se desempeñan, es decir, si son docentes o directivos. No está de más mencionar que, aunque dos miembros del equipo directivo cumplen funciones docentes, se les está considerando solo como parte del equipo directivo, por conveniencia del estudio.

#### **3.1.2. Sexo**

La muestra de investigación está compuesta por un total de 20 participantes, de los cuales el 90 % (18) son mujeres y el 10 % (2) varones. Al categorizar la variable sexo según la función que cumple en la I. E., se tiene que de los cinco (5) integrantes del equipo directivo, el 60 % (3) son mujeres y el 40 % (2) son varones. En tanto que el 100 % (15) de sujetos que integran la plana docente, son mujeres. Ver Tabla 7.

Tabla 7  
*Sexo*

Variable Sexo	Valoración			
	Equipo directivo		Plana docente	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Frecuencia	3	2	15	0
Porcentaje	60 %	40 %	100 %	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 7, el equipo directivo está conformado, mayoritariamente (60 %), por mujeres. Este hecho refuerza una tendencia actual, en la que el acceso de las mujeres a cargos de liderazgo resulta de importancia para establecer equidad en las organizaciones; además de valorarse el principio de la meritocracia por desempeño y competencias (Moncayo y Zuluaga, 2015).

En la I. E., la dirección la ocupa una mujer. Según Coronel, Moreno y Padilla (1999), el liderazgo ejercido por una mujer se caracteriza por poner énfasis en la persona y los procesos, distribuir las responsabilidades, promover la comunicación horizontal, con un estilo colaborativo y de apoyo mutuo.

También se observa que el 100 % de la plana docente participante de este estudio está conformado por docentes mujeres (15), esto significa que el liderazgo pedagógico de aula, también, recae sobre mujeres.

### 3.1.3. Edad

Las edades de los integrantes de la muestra oscilan en un rango que va de los 30 a 59 años. La edad promedio, tanto en el equipo directivo como en la plana docente, corresponde al rango de 40 a 49 años. Ver Tabla 8.

Tabla 8  
*Edad*

Variable Edad	Equipo directivo			Plana docente				
	30-39	40-49	50-59	60-65	30-39	40-49	50-59	60-65
Frecuencia	1	3	1	0	2	10	3	0
Porcentaje	20 %	60 %	20 %	0 %	13 %	67 %	20 %	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la edad de cese en el sistema educativo público es de 65 años, se identifica que la influencia de los miembros del equipo directivo estará presente en la I. E., en promedio, más de una década. Se podría afirmar, entonces, que ello aportará sustentabilidad al liderazgo pedagógico que ejercen y a la efectividad de la I. E.

### 3.1.4. Formación profesional inicial

La gran mayoría de docentes y directivos (70 %) de la muestra de investigación tuvieron su formación profesional inicial en la universidad, mientras que el 30 % (6) lo hizo en centros pedagógicos.

Del 100 % de integrantes del equipo directivo, el 80 % (4) realizó sus estudios iniciales en una universidad. En el caso de la plana docente, el 67 % recibió su formación inicial en la universidad. Ver Tabla 9.

Tabla 9

*Formación profesional inicial*

Variable Formación profesional inicial	Valoración			
	Equipo directivo		Plana docente	
	Pedagógico	Universidad	Pedagógico	Universidad
Frecuencia	1	4	5	10
Porcentaje	20 %	80 %	33 %	67 %

Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que la gran mayoría de integrantes de la muestra haya tenido su formación inicial en la universidad y, seguidamente, en un centro pedagógico se constituye en una fortaleza que satisface a la necesidad de conformar comunidades de profesionales que aprenden juntos en la vida institucional (Bryk y Driscoll, 1988). Es entonces que, docentes con una formación de exigencia mayor en su currícula genera insumos para la sinergia y gradual experticia por la que un equipo directivo con liderazgo pedagógico trabajará.

### 3.1.5. Especialidad

El 50 % (10) de la muestra total tiene la especialidad de Primaria, el 20 % (4) tiene la especialidad de Inicial, el 10 % (2) tiene la especialidad de Lengua y Literatura, el 5 % (1) la especialidad de Biología y Química, otro 5 % (1) tiene la especialidad de Ciencia y Tecnología, el 5 % (1) tiene la especialidad de Historia y Geografía y otro 5 % (1) la especialidad de Matemática.

Específicamente, en el equipo directivo, un 40 % (2) es de la especialidad de Primaria, un 20 % (1) de la especialidad de Matemática, otro 20 % (1) de la especialidad de Lengua y literatura y el restante 20 % (1) de la especialidad de inicial. La dirección recae en una docente con la especialidad de Primaria, que es el nivel con mayor cantidad de docentes nombrados de la I. E. Ver Tabla 10.

Tabla 10

*Especialidad del equipo directivo*

Variable Especialidad	Valoración			
	Equipo directivo			
	Matemática	Lengua y literatura	Primaria	Inicial
Frecuencia	1	1	2	1
Porcentaje	20 %	20 %	40 %	20 %

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la plana docente, la mitad de la muestra (52 %) tiene la especialidad de Primaria; el 20 %, la especialidad de Inicial y el restante 28 % se distribuye en otras especialidades. Ver Tabla 11.

Tabla 11

*Especialidad de la plana docente*

Variable Especialidad	Ciencia y tecnología		Biología y química		Lengua y literatura		Historia y geografía		Primaria	Inicial
Frecuencia	1	1	1	1	8	3				
Porcentaje	7 %	7 %	7 %	7 %	52 %	20 %				

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.6. Títulos y grados académicos

Como se puede apreciar en la Tabla 12, del 100 % de directivos, el 40 % (2) de ellos cuenta con estudios de posgrado, ya sea en maestría o doctorado. Cabe agregar que es la directora de la I. E. la que posee el grado de doctora. El otro 40 % cuenta con el título de licenciatura y el 20 % solo ha completado una segunda especialidad.

Tabla 12

### Títulos y grados académicos del equipo directivo

Variable Títulos y grados académicos	Valoración			
	Segunda especialidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Frecuencia	1	2	1	1
Porcentaje	20 %	40 %	20 %	20 %

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la plana docente, casi la mitad de ellos (47 %) cuenta con el grado de maestría. También hay un 27 % de docentes que alcanzó el título de licenciatura; mientras que el 13 % ha obtenido el grado de bachiller. El restante 13 % posee una segunda especialidad. Ver tabla 13.

Tabla 13

### Títulos y grados académicos de la plana docente

Variable Títulos y grados académicos	Plana docente				
	Bachiller	Segunda especialidad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Frecuencia	2	2	4	7	0
Porcentaje	13%	13%	27%	47%	0%

Fuente: Elaboración propia

Según Galdeano y Valiente (2010), la competencia profesional de una persona implica un abanico de conocimientos, destrezas, actitudes y capacidades en el ámbito personal, profesional o académico. En tanto una mayor cantidad de experiencias académicas impacta positivamente sobre su desempeño profesional, se espera que la formación de los directivos y docentes contribuya a un mejor desempeño profesional en la I. E. de investigación.

#### 3.1.7. Años de experiencia

Sobre los años de experiencia en la labor educativa, del 100 % de la muestra de investigación, el 50 % (10) tiene entre 16 a 20 años de experiencia en la labor educativa; el 30 % (6), entre 11 a 15 años de experiencia; el 10 % (2) tiene entre 21 a 25 años de

experiencia; el 5 % (1) tiene entre 26 a 30 años de experiencia y el 5 % (1) tiene entre 6 a 10 años de experiencia.

De manera específica, el 80 % (4) del equipo directivo tiene entre 16 a 20 años de experiencia y el 20% (1) tiene entre 21 a 25 años de experiencia laboral. En cuanto a la plana docente, el rango de años de experiencia predominante es el de 11 a 15 años (40 %) y el de 16 a 20 años (40 %). Hay un 13 % (2) que cuenta con más de 20 años de experiencia y un 7 % (1) que no llega a los 10 años de experiencia. Ver Tabla 14.

Tabla 14  
*Años de experiencia*

Variable Años de experiencia	Equipo directivo			Valoración				
	6-10	11-15	16-20	21-25	6-10	11-15	16-20	21-25
Frecuencia	0	0	4	1	1	6	6	2
Porcentaje	0 %	0 %	80 %	20 %	7 %	40 %	40 %	13 %

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 14, se podría afirmar que el equipo directivo cuenta con una amplia experiencia profesional y, por lo tanto, dominio de las prácticas educativas.

### **3.1.8. Años de experiencia en la I. E.**

El 50 % (10) de la muestra total tiene entre 11 a 15 años laborando en la I. E.; el 20 % (4) tiene entre 6 a 10 años de experiencia en la I. E.; el 20 % (4) tiene entre 0 a 5 años laborando en la I. E. y el 10 % (2) tiene entre 16 a 20 años de experiencia en la I. E.

En cuanto al equipo directivo, propiamente, el 60 % (3) tiene entre 11 a 15 años de experiencia en la I. E., el 20 % (1) tiene entre 16 a 20 años de experiencia en la I. E. y el otro 20 % (1) tiene entre 0 a 5 años de experiencia en la I. E. Del mismo modo, del 100 % de la plana docente, casi la mitad (47 %) cuenta con 11 a 15 años de experiencia laboral en la misma I. E. El 26 % (4) tiene de 6 a 10 años de experiencia en la I. E.; el 20 % (3), de 0 a 5 años y el restante 7 % (1) cuenta con 16 a 20 años de experiencia laboral en la I. E. de investigación. Ver Tabla 15.

Tabla 15

*Años de experiencia en la I. E.*

Variable Años de experiencia	Valoración							
	Equipo directivo				Plana docente			
	0-5	6-10	11-15	16-20	0-5	6-10	11-15	16-20
Frecuencia	1	0	3	1	3	4	7	1
Porcentaje	20%	0%	60%	20%	20%	26%	47%	7%

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados de la Tabla 15, se destaca que el 80 % del equipo directivo posee más de 10 años de experiencia en la I. E., lo que podría significar que es un tiempo prudencial para conocer la problemática de la I. E. y las características de la organización.

### 3.2. Las subvariables de Liderazgo pedagógico del equipo directivo

La variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo se define como el tipo de liderazgo de impacto poderoso que ejercen los directivos, en la efectividad y mejora de la I. E. Los directivos influyen significativamente en la efectividad del profesorado y personal de la organización y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Esta variable incluye las siguientes subvariables: Equipo directivo innovador, Equipo directivo dinámico, Equipo directivo democrático, Equipo directivo resolutivo, Fijación de las metas educativas, Gestión estratégica de los recursos, Apoyo a la calidad docente, Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje y Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Ver Tabla 16.

Tabla 16

*Subvariables de la variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo*

Variable	Subvariables
<b>Liderazgo pedagógico del equipo directivo</b>	Equipo directivo innovador
	Equipo directivo dinámico
	Equipo directivo democrático
	Equipo directivo resolutivo
	Fijación de las metas educativas
	Gestión estratégica de los recursos
	Apoyo a la calidad docente
	Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza – aprendizaje.
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis de los datos recolectados con el cuestionario, para cada una de las nueve subvariables que integran la variable Liderazgo pedagógico del equipo directivo.

En primer lugar, se presenta la definición de la subvariable. Luego, se presenta el cuadro estadístico donde se observa las categorías y los porcentajes obtenidos de la subvariable. Después, se realiza la descripción, interpretación y discusión de los resultados, de acuerdo con los porcentajes obtenidos. Finalmente, se corrobora los resultados con la teoría.

### 3.2.1. Equipo directivo innovador

Esta subvariable se define como la cualidad del equipo directivo para introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la reflexión de la realidad de la I. E. El pensamiento innovador está relacionado a la flexibilidad, a la posibilidad de estar atentos a todos los puntos de vista y a la imparcialidad. Todo esto permite reinventar y crear una idea o una práctica educativa. Cuando la I. E. reconoce sus posibilidades de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes está siendo innovadora.

Tabla 17  
*Equipo directivo innovador*

Subvariable Equipo directivo innovador	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	1	3	5	11
Porcentaje	0%	5%	15%	25%	55%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 17 se puede observar que el 55 % (11) de la muestra opina que el equipo directivo es “siempre” innovador. El 25 % (5) opina que el equipo directivo es “casi siempre” innovador. Mientras que el 15 % (3) de la muestra opina que el equipo directivo es “algunas veces” innovador y el 5 % (1) opina que el equipo directivo “casi nunca” es innovador.

De acuerdo con estos porcentajes, se podría afirmar que los sujetos valoran al equipo directivo como innovador “siempre” y “casi siempre” en un 80% (16), lo que expresa que la innovación es una cualidad resaltante en el equipo directivo de la I. E. Esta se evidencia en el desarrollo de planes de mejora con la participación de todos los miembros de la organización educativa (Carrasco y Barraza, 2021).

Es significativo que la muestra considere, mayoritariamente (80%), que el equipo directivo posee la cualidad de innovar; ya que, Barber y Mourshed (2008) señalan que el éxito educativo implica la disposición a propiciar mejoras que respondan a las necesidades puntuales de cada I. E.

Según Carbonell (2002), los cambios propiciados en las prácticas vigentes de toda I. E. corresponden a una sistematización de los pensamientos, procedimientos y pasos a seguir que adoptarán los involucrados. El hecho de que la gran mayoría (80 %) de los encuestados consideren que el equipo directivo de la I. E. tiende a desarrollar planes de mejora consensuados trasparentaría que los directivos realizan innovaciones reflexivas y sistematizadas.

Así también, hay un grupo (20 %) que considera que el equipo directivo “algunas veces” y “casi nunca” es innovador. Este hecho podría mostrar que el equipo directivo necesita reforzar la flexibilidad y la habilidad de estar atentos a todos los puntos de vista y marcar distancia de la parcialidad, para concretar una idea o producto creativo y aportar fluidez a la organización (Aldana, 1996).

### 3.2.2. Equipo directivo dinámico

Esta subvariable se define como la cualidad que tiene el equipo directivo para adoptar una interacción fluida entre ellos mismos, y de estos con todos los demás miembros de la I. E. Y así, llegar a compartir los valores, la visión institucional y las prácticas exitosas en un ambiente de confianza. Un equipo directivo dinámico consigue motivar el trabajo en equipo y realiza una buena gestión de las habilidades y talentos de todos los profesionales y demás personas que conforman la organización.

Según el tratamiento estadístico aplicado a las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra, los resultados para la subvariable Equipo directivo dinámico son los que se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18

#### *Equipo directivo dinámico*

Subvariable Equipo directivo dinámico	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	2	8	10
Porcentaje	0%	0%	10%	40%	50%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 18, el 50 % (10) de la muestra considera que el equipo directivo es “siempre” dinámico; el 40 % (8) de la muestra opina que el equipo directivo es “casi siempre” dinámico y el 10 % (2) afirma que el equipo directivo es “algunas veces” dinámico.

De acuerdo con estos porcentajes, los sujetos reconocen que el equipo directivo es dinámico “siempre” y “casi siempre” en un 90 % (18), lo que expresaría que el dinamismo es una cualidad resaltante en el equipo directivo de la I. E. Esto se evidenciaría en el fomento de la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas, por parte del equipo directivo. Según Minedu (2014), un equipo directivo dinámico sabe gestionar las habilidades y talentos de todos los miembros de la organización, al servicio de las metas educativas. Esto sucede cuando el equipo directivo acostumbra a interactuar con todos, en un ambiente de confianza que favorece el intercambio profesional, la identificación con la institución y el asumir responsabilidades para abordar de la mejor manera los problemas educativos (Bolívar, 2015).

El hecho de que el equipo directivo con liderazgo pedagógico resulte dinámico expresa que este se preocupa por conducir a toda la organización al desarrollo de capacidades y al establecimiento de un compromiso personal, que se evidencia en el empoderamiento de cada miembro, en consecución de las metas institucionales (Carrasco y Barraza, 2020); es decir, que prioriza la tarea de involucrar a todos en las acciones educativas, al momento de organizar y tomar decisiones (Tafur et al., 2020). Porque se trata de un equipo de trabajo conformado por personas eficientes que interactúan entre sí, y están centrados en un objetivo común, ejercer un liderazgo organizacional dinámico (Vásquez et al., 2021).

Por otro lado, hay un porcentaje de la muestra (10 %) que considera que el equipo directivo es dinámico “algunas veces”. Este resultado podría indicar que el equipo directivo necesita reforzar la interacción y el intercambio profesional con todos los miembros de la I. E. Puesto que la relación dinámica dentro de una organización educativa permite la participación activa en la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

### **3.2.3. Equipo directivo democrático**

Esta subvariable se define como la cualidad del equipo directivo para propiciar el establecimiento de comunidades de interaprendizaje que reflexionan y colaboran juntas. Un equipo directivo democrático está llamado a propiciar la inclusión y la equidad;

a través, de una convivencia de colaboración, consenso y alianzas para lograr un modelo organizativo democrático.

En la Tabla 19 se observan los resultados estadísticos de las respuestas de los encuestados sobre la subvariable Equipo directivo democrático.

Tabla 19  
*Equipo directivo democrático*

Subvariable Equipo directivo democrático	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	2	7	11
Porcentaje	0%	0%	10%	35%	55%

Fuente: Elaboración propia.

Así, del 100 % de la muestra, el 55 % (11) cree que el equipo directivo es democrático “siempre”; el 35 % (7) cree que el equipo directivo es “casi siempre” democrático; mientras que, el 10 % (2) cree que el equipo directivo es “algunas veces” democrático.

Según estos porcentajes, los sujetos, en un 90% (18), entienden que el equipo directivo es democrático “siempre” y “casi siempre”, lo que expresaría que ser democrático es una cualidad resaltante en el equipo directivo de la I. E.

Esto se evidenciaría cuando el equipo directivo promueve el diálogo horizontal entre los miembros de la I. E., en los diferentes espacios educativos. Además, significaría que el equipo directivo entiende que las relaciones rígidas y de subordinación son improductivas y no generan cooperación. Más bien, tiende a percibir a la organización, como una comunidad que se desarrolla junta, gracias al establecimiento de espacios estructurados y no estructurados de diálogo y reflexión participativa (Bolívar, 2015). Porque es necesario que todos los miembros de la I.E. puedan comunicar sus ideas y pensamientos, entablando canales de comunicación directa (Tafur et al., 2020).

Pero, también, hay un porcentaje de la muestra (10 %) que considera que el equipo directivo “algunas veces” es democrático. La existencia de este porcentaje podría significar que el equipo directivo necesita reforzar la participación de todo el profesorado; ya que, la toma de decisiones repercute en los aprendizajes de todos los estudiantes a cargo de todos los docentes.

### 3.2.4. Equipo directivo resolutivo

Esta subvariable se define como la cualidad del equipo directivo para identificar el origen de un problema que surge en la I. E.; pero, sobre todo, a la capacidad de dar tratamiento y solución inmediata a la situación detectada, por parte de los directivos.

Las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra, a los que se les aplicó el instrumento, se tabularon estadísticamente y se presentan en la Tabla 20.

Tabla 20

#### *Equipo directivo resolutivo*

Subvariable Equipo directivo resolutivo	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	1	7	12
Porcentaje	0%	0%	5%	35%	60%

Fuente: Elaboración propia.

El 60 % (12) de la muestra asume que el equipo directivo es “siempre” resolutivo y el 35 % (7) que es “casi siempre” resolutivo. Mientras que el 5 % (1) de la muestra asume que el equipo directivo es “algunas veces” resolutivo.

En relación con estos porcentajes, el 95% (19) de los sujetos valora que el equipo directivo es resolutivo “siempre” y “casi siempre”, es decir que el equipo directivo tendría capacidad para resolver los problemas que se plantean en la escuela.

Esto significaría que, de acuerdo con la gran mayoría de la muestra (95%), el equipo directivo tendría la capacidad de renovar, reorientar las prácticas de aprendizaje, desarrollar capacidades, generar protocolos e instrumentos, establecer mecanismos de soporte, monitoreo y evaluación de procesos claves, difundir las nuevas prácticas y resultados, y construir acuerdos sobre la misión institucional y características de la enseñanza (Tafur et al., 2020; Bolívar, 2015). Y esto, es posible porque el equipo directivo está integrado por personas con la capacidad de investigar y analizar el problema de manera amplia para discernir la solución más conveniente y tomar una decisión, sopesando los mínimos riesgos, pues se trata de aportar calidad a la I. E. (IFIC, 2014).

La importancia de ser resolutivo radica también, en la necesidad de aprovechar eficientemente el tiempo para el aprendizaje; esto fomenta que, tanto docentes como alumnos, se enfoquen en su tarea principal, los docentes en la enseñanza y los estudiantes

en el aprendizaje (Robinson, 2014), propiciando la convivencia democrática (Minedu, 2014).

También se identifica un pequeño porcentaje (5 %) de la muestra que considera que el equipo directivo “algunas veces” es resolutivo. El hecho de que exista este porcentaje minoritario (5 %) que considere al equipo directivo, medianamente, resolutivo podría significar que el equipo directivo necesita reforzar su accionar con respecto al tratamiento o gestión de los problemas.

### 3.2.5. Fijación de las metas educativas

Esta subvariable hace referencia al liderazgo que tiene el equipo directivo para asegurar que exista un propósito compartido, que guíe el desenvolvimiento profesional de los docentes y los demás miembros de la I. E., con la finalidad de brindarle efectividad a esta. El equipo directivo, al fijar metas, permite establecer directrices de avance hacia el camino correcto, hacia el logro de aprendizaje. Le imprime, además, calidad a estos.

Según el tratamiento estadístico brindado a las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra, los resultados para la subvariable Fijación de las metas educativas son como se especifican en la Tabla 21.

Tabla 21

#### *Fijación de las metas educativas*

Subvariable Fijación de las metas educativas	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	3	6	11
Porcentaje	0%	0%	15%	30%	55%

Fuente: Elaboración propia.

De la Tabla 21, se entiende que el 55 % (11) de la muestra sostiene que el equipo directivo “siempre” fija metas educativas; el 30 % (6) considera que el equipo directivo “casi siempre” fija metas educativas y el 15 % (3) que, “algunas veces”, el equipo directivo fija metas educativas.

De acuerdo con estos porcentajes, los sujetos de la muestra, en un 85 %, asumen que el equipo directivo fija metas educativas “siempre” y “casi siempre”. Esto expresaría que la Fijación de metas educativas es una práctica que caracteriza al equipo directivo de

la I. E. Se evidencia cuando el equipo directivo establece objetivos claros para la mejora de los logros de aprendizajes de los escolares de la I. E.

Se podría afirmar, entonces, que la mayoría de encuestados (85 %) considera que el equipo directivo se preocupa por tener un programa de instrucción riguroso, expone a todos los estudiantes a aprendizajes de alta calidad y trabaja con los docentes y otros profesionales para modelar una cultura de respeto a la diversidad (Goldring y Hausman, 2001).

En la tabla 21, se identifica, también, un pequeño porcentaje de la muestra (15 %) que considera que el equipo directivo “algunas veces” fija metas. Este resultado podría significar que el equipo directivo necesita garantizar que haya una meta compartida, sobreentendida en los esfuerzos de todos los miembros de la organización, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la I. E. (Hallinger, 2012).

### 3.2.6. Gestión estratégica de los recursos

Esta subvariable hace referencia al liderazgo que tiene el equipo directivo para distribuir los recursos alineados a las metas de aprendizaje de la I. E. La gestión estratégica de recursos consiste en seleccionar y asignar los recursos materiales, económicos, de tiempo y experiencia, según los objetivos de aprendizaje de la organización.

Según la tabulación estadística de las respuestas que brindaron los sujetos de la muestra, para la subvariable Gestión estratégica de los recursos, los resultados son los que se precisan en la Tabla 22.

Tabla 22

#### *Gestión estratégica de los recursos*

Subvariable Gestión estratégica de los recursos	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	2	6	12
Porcentaje	0%	0%	10%	30%	60%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 22, el 60 % (12) de la muestra opina que el equipo directivo “siempre” gestiona estratégicamente los recursos. El 30 % (6) de la muestra opina que el equipo directivo “casi siempre” gestiona estratégicamente los

recursos. El 10 % (2) de la muestra opina que el equipo directivo “algunas veces” gestiona estratégicamente los recursos.

De acuerdo con estos porcentajes, se puede afirmar que el 90 % (18) de los sujetos valoran que el equipo directivo hace una gestión estratégica de los recursos “siempre” y “casi siempre”. Es decir, que la gestión estratégica de los recursos es una práctica que caracteriza al equipo directivo de la I. E. Se evidencia cuando el equipo directivo utiliza los recursos (humanos y materiales) disponibles para lograr propósitos pedagógicos de la I. E.

La mayoría de la muestra (90 %) considera, entonces, que el equipo directivo garantiza o destina, de manera reflexiva, los recursos necesarios para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Todo esto lo hace en una cultura de aprendizaje y trabajo colaborativo, de corresponsabilidad educativa. Es lo que sucede cuando los recursos están disponibles y se utilizan bien (Robinson et al., 2014).

Por otro lado, en la Tabla 21 se observa, además, que un 10 % (2) de la muestra considera que el equipo directivo “algunas veces” gestiona estratégicamente los recursos. Este dato podría evidenciar que, todavía, existe la necesidad de alinear los medios a los objetivos educativos de la I. E. Tal como afirman Robinson et al. (2014), en los casos en los que la I. E. cuenta con escasos recursos educativos, esta acción puede generar resultados sobresalientes; lo mismo ocurre cuando se brinda estabilidad al recurso humano (nombramiento).

### **3.2.7. Apoyo a la calidad docente**

Esta subvariable hace referencia al liderazgo que tiene el equipo directivo para involucrarse en el aprendizaje como líder, estudiante o ambos, en contextos formales (reuniones profesionales y de personal) e informales (encuentros para tratar problemas puntuales de la enseñanza).

Trata de concentrar esfuerzos para mejorar la calidad de los docentes, hecho que repercute directamente sobre la enseñanza. Al involucrarse, los directivos consiguen una mejor comprensión de las condiciones que requieren los docentes para mejorar sus prácticas.

En cuanto a las respuestas de los sujetos de la muestra, se encontró la siguiente información estadística sobre la subvariable Apoyo a la calidad docente. Ver Tabla 21.

Tabla 23

*Apoyo a la calidad docente*

Subvariable Apoyo a la calidad docente	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	5	2	13
Porcentaje	0%	0%	25%	10%	65%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 23, el 65 % (13) de la muestra entiende que el equipo directivo “siempre” brinda apoyo a la calidad docente; el 10 % (2) de la muestra entiende que el equipo directivo “casi siempre” brinda apoyo a la calidad docente y el 25 % (5) de la muestra opina que el equipo directivo “algunas veces” brinda apoyo a la calidad docente.

Según estos resultados, el 75 % de los sujetos valora que el equipo directivo brinda apoyo a la calidad docente “siempre” y “casi siempre”. Se podría entender, entonces, que el Apoyo a la calidad docente es una práctica que caracteriza al equipo directivo de la I. E., que se evidencia cuando el equipo directivo comparte con los docentes espacios de aprendizaje que nutren la labor que cada uno desempeña.

Es decir, que la mayoría de la muestra (75 %) considera que el equipo directivo participa con sus docentes en el proceso de desarrollo y perfeccionamiento profesional, iniciado a partir de su cercanía con las necesidades puntuales de sus colegas, respecto a su desenvolvimiento en su práctica docente (Robinson et al., 2014).

Pese a ello, no deja de llamar la atención que existe un 25 % (5) de la muestra que considera que “algunas veces” el equipo directivo apoya a la calidad docente. Este dato podría estar transparentando que la organización, todavía, necesita profundizar y extender su campo de atención a las necesidades de aprendizaje de sus colegas y participar de manera más cercana de dicho proceso, puesto que una organización que aprende junta tiene más posibilidades de éxito (Aparicio, et al., 2020; Bryk y Driscoll, 1988).

Para liderar el aprendizaje docente es necesario un buen conocimiento de las cualidades docentes que aportarán mayores beneficios a los estudiantes, como la integración de contenidos teóricos y ejemplos prácticos (Robinson, 2019). Cuando el equipo directivo dedica tiempo a sus docentes contribuye, directamente, a la calidad de los aprendizajes.

### 3.2.8. Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje

Esta subvariable hace referencia al liderazgo que tiene el equipo directivo para participar en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza. En el momento de la planificación, se articulan los objetivos compartidos de la organización y las políticas educativas de la jurisdicción; aquí, es necesario establecer procesos, documentos y proporcionar recursos alineados al producto. En el momento de la coordinación, los directivos y docentes revisan y adecuan el currículo a la realidad de la I. E. En el momento del monitoreo de la sala de clases, el equipo directivo se organiza de manera sistemática para recoger información directa y pertinente para la toma de decisiones.

Según la tabulación estadística de las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra para la subvariable *Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje*, se encontró los siguientes resultados. Ver Tabla 24.

Tabla 24

#### *Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje*

Subvariable Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza- aprendizaje	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	1	6	13
Porcentaje	0%	0%	5%	30%	65%

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 24, el 65 % (13) de la muestra opina que “siempre” están presentes las habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje; el 30 % (6) de la muestra opina que “casi siempre” están presentes las habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje y el 5 % (1) de la muestra opina que las habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje están presentes “algunas veces”.

De acuerdo con esos porcentajes, se podría afirmar que el 95 % (19) de los sujetos considera que el uso de las habilidades para organizar la enseñanza-aprendizaje “siempre” y “casi siempre” es una práctica que caracteriza al equipo directivo de la I. E. Esto significaría que el equipo directivo despliega las habilidades de planificación, coordinación y monitoreo en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con el 95 % en las categorías de “siempre” y “casi siempre” se transparenta que los directivos desarrollan la planificación cuando valoran lo que se puede y se debe hacer con los insumos internos y externos con los que cuenta la I. E. Según Goldring y Hausman (2001), la planificación es un motor de mejora escolar que construye un propósito común y una cultura compartida. Esto se evidenciaría cuando el equipo directivo lidera la elaboración de los documentos de gestión (PEI, PAT, PCI y el Reglamento Interno) que apuntan a lograr las metas de enseñanza-aprendizaje de la I. E.

Así mismo, con el 95 % en las categorías de “siempre” y “casi siempre” se deja entrever que los directivos desarrollan la habilidad de la coordinación, permanentemente, cuando adecúan el currículo a las necesidades reales de aprendizaje de sus estudiantes (Robinson et al., 2014). El equipo directivo se reúne con los docentes para organizar el plan de estudios de tal manera que genere aprendizajes significativos.

Y, con el 95 % en las categorías de “siempre” y “casi siempre”, se transparenta que los directivos conocen de primera mano la situación real del desenvolvimiento de la práctica docente y las otras condiciones de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 1990). De esta manera, recogen información con instrumentos diseñados por el mismo equipo directivo, que les aporta funcionalidad para la retroalimentación y para la toma de las decisiones. Esto se evidencia cuando la I. E. cuenta con un instrumento de observación y monitoreo desarrollado por el equipo directivo para observar las sesiones de aprendizaje de los docentes. Se evidencia, también, en el acompañamiento pedagógico que brindan los directivos, a los docentes, para ayudar a mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes.

Es de señalar que el 5 % (1) de la muestra considera que “algunas veces” el equipo directivo despliega las habilidades para organizar la enseñanza-aprendizaje, es decir, que el equipo directivo algunas veces planifica, coordina y monitorea. Ante esto se hace necesario que el equipo directivo continúe fortaleciendo su liderazgo en la implementación de los documentos de gestión, en la adaptación del plan de estudios y en el recojo de información en el mismo lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje.

### **3.2.9. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo**

Esta subvariable hace referencia al liderazgo que tiene el equipo directivo para establecer un ambiente que favorezca el logro de las metas de aprendizaje. Se trata del establecimiento de un entorno escolar que haga posible a estudiantes y profesores,

centrarse en elementos prioritarios de su función, los docentes se enfocan en su enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje. Instaurar un entorno favorable significa proporcionar seguridad, apoyo y colmar expectativas, dentro y fuera de las salas de clases.

Según la tabulación estadística de las respuestas que proporcionaron los sujetos de la muestra, para la subvariable Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo, se alcanzó los siguientes resultados, detallados en la Tabla 25.

Tabla 25  
*Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo*

Subvariable Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	1	7	12
Porcentaje	0%	0%	5%	35%	60%

Fuente: Elaboración propia.

De la Tabla 25 se tiene que el 60 % (12) de la muestra afirma que el equipo directivo “siempre” asegura un entorno ordenado y de apoyo, mientras que el 35 % (7) afirma que el equipo directivo “casi siempre” asegura un entorno ordenado y de apoyo y el 5 % (1) afirma que el equipo directivo “algunas veces” asegura un entorno ordenado y de apoyo.

En relación con estos porcentajes, el 95 % (19) de los sujetos valoran que el equipo directivo brinda apoyo a la calidad docente “siempre” y “casi siempre”, es decir que es una práctica que caracteriza al equipo directivo de la I. E. y que se evidencia cuando el equipo directivo comparte con los docentes espacios de aprendizaje que nutren la labor que cada uno desempeña. Además de ello, el equipo directivo se ocupa de que la I. E. cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar, con horas efectivas de estudio bien gestionadas y tratamiento oportuno de los conflictos.

Cabe agregar que hay un 5 % (1) de la muestra que considera que el equipo directivo “Algunas veces” asegura un entorno ordenado y de apoyo. Esta situación podría mostrar que el equipo directivo debe continuar con las estructuras democráticas y de tratamiento oportuno del conflicto, ya que, si los estudiantes y los profesores se sienten seguros, respaldados y estimulados, estarán más propensos a concentrarse en sus

funciones de enseñar y aprender, sin distractores que causen un desaprovechamiento de las horas efectivas de clases (Robinson et al., 2014).

### 3.2.10. Informe de mejora progresiva sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de 2016-2018-2019

La UMC ejecuta evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje por encargo del Minedu. Esta acción persigue recabar información sobre el nivel de logro de los estudiantes de II. EE. privadas y públicas, en función a los aprendizajes esperados expresados en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), en áreas y grados de escolaridad determinados. Los diferentes actores del sistema educativo (direcciones regionales de educación (DRE), unidades de gestión educativa local (UGEL), directivos y docentes de II. EE., familias y estudiantes) reciben la información recogida con las evaluaciones para tomar decisiones de mejora (Minedu, 2019b).

La UMC categoriza a cada estudiante del grado participante de la evaluación, en función de 4 niveles de logro. En la Tabla 26 se presenta la descripción de cada uno de los 4 niveles de logro de aprendizaje.

Tabla 26

*Descripción de los niveles de logro según UMC*

Niveles de logro			
Satisfactorio	En proceso	En inicio	Previo al inicio
El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y está preparado para afrontar los retos del aprendizaje del ciclo siguiente.	El estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado. Se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades.	El estudiante logró aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el ciclo evaluado.	El estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel En inicio.

Fuente: Minedu (2019b)

Teniendo en cuenta que alcanzar el nivel Satisfactorio significa que los estudiantes han logrado los aprendizajes esperados y están preparados para asumir los retos del próximo ciclo de estudios, se hizo una revisión de los resultados de la ECE 2016, 2018 y 2019 tanto en Lectura como en Matemática, para ubicar el nivel de logro de los estudiantes de la I. E sujeto de investigación. Cabe agregar que, en el año 2017, el Minedu no aplicó la ECE.

En la Tabla 27 se presenta los resultados que obtuvieron los estudiantes de 2° grado de secundaria, en el área de Lectura, durante tres periodos escolares (2016, 2018 y 2019).

Tabla 27

*Resultados de la I. E. en Lectura en 2° grado de secundaria*

Nivel de logro	ECE 2019		ECE 2018		ECE 2016	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Satisfactorio	38	42%	23	33%	15	21%
En proceso	36	39%	31	45%	27	38%
En inicio	16	17%	15	22%	26	37%
Previo al inicio	2	2%	0	0%	3	4%
Total	92	100%	69	100%	71	100%

Fuente: Fe y Alegría N° 59 (2019)

Al analizar los niveles de logro en el área de Lectura, obtenidos en la ECE 2019, se observa que el 42 % de estudiantes (38) alcanzó el nivel satisfactorio; el 39% (36), el nivel En proceso; el 17% (16), el nivel En inicio y el 2% (2) se situó en el nivel Previo al inicio.

Que los 38 estudiantes (42%) se ubiquen en el nivel satisfactorio, significa que estos estudiantes alcanzaron los logros esperados para el grado y estarían preparados para afrontar el siguiente ciclo.

El segundo porcentaje mayor (39%) de estudiantes se ubica en el nivel En proceso, lo que quiere decir que 36 estudiantes lograron parcialmente los aprendizajes y están en camino de lograrlos.

El tercer porcentaje (17 %) de estudiantes se ubica en el nivel En inicio, lo que significaría que 16 estudiantes alcanzaron aprendizajes muy elementales.

Por otro lado, un porcentaje menor de estudiantes (2%) se ubica en el nivel Previo al inicio, lo que indicaría que 2 estudiantes no lograron ni los aprendizajes elementales del grado, en el área de Lectura

De la tabla 27 se aprecia, además, que la mayoría de los estudiantes (81%) del segundo grado de secundaria de la I. E., en la evaluación de logro de los aprendizajes 2019, alcanzó los aprendizajes esperados o estuvo en camino de alcanzarlos.

Aunque lo deseable es que la mayoría de la población del segundo grado de secundaria alcance los aprendizajes esperados, con estos resultados, el equipo directivo tiene la oportunidad de identificar cuáles son los factores escolares y extraescolares que influyen en el desempeño de los estudiantes y atender, de manera inmediata, las áreas débiles (Barber y Mourshed, 2008). Se entiende, también, que es función de los directivos proponer estrategias para ubicar a un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel de logro Satisfactorio (Minedu, 2019b).

Relacionado con ello, de la Tabla 27 se desprende que los logros alcanzados por los estudiantes del segundo grado de secundaria, con respecto al nivel Satisfactorio, han experimentado un incremento del 10 % promedio, de un año al otro, con el intervalo del 2017. Esto se podría entender como que los directivos analizaron los resultados e identificaron oportunidades de mejoras (Minedu, 2019b). Evaluar las metas educativas fijadas, facilita la reflexión y la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Arregui, 2001).

Este accionar quedaría comprobado, en tanto la gran mayoría de docentes y directivos de la I. E. (95 %) considera que el equipo directivo lidera la elaboración de los documentos de gestión (PEI, PAT, PCI y el Reglamento Interno), los cuales apuntan a lograr las metas de enseñanza-aprendizaje de la I. E.

Aunado a ello, se tiene que el 85 % de la muestra estima que el equipo directivo se preocupa por tener un programa de instrucción riguroso, que expone a todos los estudiantes a aprendizajes de alta calidad. De igual modo, el 75 % de los integrantes de la muestra considera que el equipo directivo participa con sus docentes en el proceso de desarrollo y perfeccionamiento profesional (Robinson et al., 2014).

Estas prácticas exitosas de liderazgo van de la mano con un estilo de trabajo colaborativo (Hernández et al., 2017). La muestra considera, mayoritariamente (80 %), que el equipo directivo posee la cualidad de innovar; ya que, promueve mejoras que responden a las necesidades puntuales de la I. E. Así, también, el 90 % de la muestra señala que el equipo directivo sabe gestionar las habilidades y talentos de todos los miembros de la organización, al servicio de las metas educativas. El 90 % considera que el equipo directivo percibe a la organización como una comunidad que se desarrolla junta. Y el 95 % señala que el equipo directivo tiene la capacidad de tomar decisiones, sopesando los mínimos riesgos.

En cuanto a los resultados de la ECE, en el área de Matemática, se tienen los siguientes datos. Ver Tabla 28.

Tabla 28

*Resultados de la I. E. en Matemática en 2º grado de secundaria*

Nivel de logro	ECE 2019		ECE 2018		ECE 2016	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Satisfactorio	48	52%	26	38%	19	27%
En proceso	25	27%	19	28%	14	20%
En inicio	13	14%	21	30%	28	39%
Previo al inicio	6	7%	3	4%	10	14%
Total	92	100%	69	100%	71	100%

Fuente: Fe y Alegría 59 (2019).

Siguiendo la misma línea comparativa, este análisis se centra en el nivel Satisfactorio, por cuanto es el nivel al que apuntan todos los esfuerzos del equipo directivo. Esto debido a que el nivel Satisfactorio comprende el logro de los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y que se está preparado para afrontar los retos del aprendizaje del ciclo siguiente.

Entonces, se destaca de la Tabla 27 que los logros alcanzados por los estudiantes del segundo grado de secundaria, en Matemáticas, con respecto al nivel Satisfactorio, han experimentado un incremento del 11 % del 2016 al 2018 y del 14 % del 2018 al 2019, con el intervalo del 2017 (año que no se aplicó la ECE). Dicha variación es progresiva y satisfactoria, por cuanto se logró superar el 50 %.

Y, al analizar los niveles de logro, solo en la ECE 2019, se observa que el 52 % de estudiantes (48) alcanzó el nivel satisfactorio; el 27% (25), el nivel En proceso; el 14% (13), el nivel En inicio y el 7% (6) se situó en el nivel Previo al inicio.

De estos resultados, el porcentaje mayor (52% de estudiantes) corresponde al nivel satisfactorio, lo que significa que 48 estudiantes alcanzaron los logros esperados para el grado y están preparados para afrontar el siguiente ciclo. El segundo porcentaje mayor (27%) se ubica en el nivel En proceso, lo que quiere decir que 25 estudiantes lograron parcialmente los aprendizajes y están en camino de lograrlos. El tercer porcentaje mayor (14 %) corresponde al nivel En inicio, lo que significa que 13

estudiantes alcanzaron aprendizajes muy elementales. Y el porcentaje menor (7%) se ubica en el nivel Previo al inicio, lo que indica que 6 estudiantes no lograron ni los aprendizajes elementales del grado.

Como señalan Barber y Mourshed (2008), la evaluación de logro de los aprendizajes permite identificar las áreas débiles para atenderlas inmediatamente. Y esta atención se realiza cuando existe una visión compartida de futuro, que involucra el establecimiento de altas expectativas; un liderazgo centrado en el desarrollo de las personas, que implica promover el desarrollo profesional de los docentes; la conformación de una comunidad educativa comprometida, dinámica y democrática; una gestión estratégica de los recursos como producto de la coordinación, planificación y evaluación del currículo y de la metodología docente, que supone innovar para percibir a las carencias o demandas como retos que hay que solucionar eficazmente (Hernández et al., 2017).

Finalmente, y teniendo en cuenta la siguiente hipótesis secundaria: “Las características del equipo directivo influyen significativamente en la eficacia de la I. E.”, se comprobaría que un estilo de trabajo colaborativo significativamente innovador, democrático, resolutivo y dinámico, favorece la práctica pedagógica exitosa del equipo directivo, la cual se evidencia en porcentajes de mejora progresiva, por medio de la evaluación aplicada a la I.E. a través de la ECE 2016, 2018 y 2019.

### **3.3. Las subvariables de Aprendizaje de los estudiantes**

La variable Aprendizaje de los estudiantes se define como el derecho fundamental de todos los estudiantes a ser expuestos a aprendizajes de calidad (Domingo, 2003). Estos aprendizajes son útiles e integrales, de tal manera que, al internalizarlos y desarrollarlos, permiten a los estudiantes mejorar sus condiciones de vida y ser parte de la construcción y transformación de su sociedad.

Esta variable está conformada por las siguientes tres subvariables: Desarrollo de competencias, Aprendizajes en la sociedad de la información y Aprendizaje para saber convivir. Ver Tabla 29.

Tabla 29

*Subvariables de la variable Aprendizaje de los estudiantes*

Variable	Subvariables
Aprendizaje de los estudiantes	Desarrollo de competencias Aprendizajes en la sociedad de la información Aprendizaje para saber convivir

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados para cada una de las tres subvariables que integran la variable Aprendizaje de los estudiantes. Para ello, en primer lugar, se expone la definición de la subvariable. Luego, se presenta el cuadro estadístico, donde se observa las categorías y los porcentajes de la subvariable. Después, se realiza la descripción, interpretación y discusión de los resultados, de acuerdo con los porcentajes obtenidos. Y finalmente, se corrobora los resultados con la teoría.

**3.3.1. Desarrollo de competencias**

Esta subvariable hace referencia a la consecución de conocimientos, habilidades y destrezas por parte del estudiante, desde un enfoque transversal y de adquisición obligatoria por cada nivel educativo. Aprender por competencias significa desarrollar, en las personas, aspectos psicosociales que le permitan hacer frente a los retos del mundo actual. Existe una gama de competencias como son: la adaptabilidad, la innovación, la autonomía, la reflexión y el respeto a la diversidad que pueden aportar éxito al individuo y a la sociedad de la que este es parte.

En la Tabla 30 se presenta los resultados de la subvariable Desarrollo de competencias con base en las respuestas que los sujetos de la muestra brindaron en el cuestionario.

Tabla 30

*Desarrollo de competencias*

Subvariable Desarrollo de competencias	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	0	2	9	9
Porcentaje	0%	0%	10%	45%	45%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el 45 % (9) de la muestra opina que el equipo directivo “siempre” desarrolla competencias; el otro 45 % (9) opina que el equipo directivo “casi siempre” desarrolla competencias y el 10 % (2) restante opina que el equipo directivo “algunas veces” desarrolla competencias.

De acuerdo con estos porcentajes, se podría afirmar que el 90 % de los sujetos de la muestra, considera que el equipo directivo desarrolla competencias “siempre” y “casi siempre”, entendiéndose que el Desarrollo de competencias es una prioridad del equipo directivo de la I. E. Este hecho se evidencia cuando el equipo directivo promueve, en los estudiantes, la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades.

Cuando el equipo directivo despliega el liderazgo pedagógico para favorecer el aprendizaje por competencias, considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto transversal y propio de toda persona, que debe alcanzarse de manera obligatoria en cada nivel educativo (García y López, 2011).

Es de señalar, también, que el 10 % (2) de la muestra considera que el equipo directivo desarrolla competencias “algunas veces”. El hecho de que exista un porcentaje minoritario que considere que el equipo directivo algunas veces desarrolla competencias, puede transparentar que, la organización necesita generalizar el desarrollo de competencia cuando planifica, coordina y monitorea el plan de clases. Ese 10 % se puede relacionar con el 5% (1) de la muestra que considera que “algunas veces” el equipo directivo despliega la subvariable Habilidades para organizar la enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de competencias impacta en el aspecto social, cognitivo y aptitudinal del sujeto para que pueda responder, con pertinencia, ante las situaciones que se presentan en su entorno. Este se vuelve suficiente cuando sabe hacer algo, después de haber procesado el conocimiento, regido por motivaciones personales (OCDE, 2017).

### **3.3.2. Aprendizaje en la sociedad de la información**

Esta subvariable hace referencia al aprendizaje que consiste en adquirir habilidades, capacidades y destrezas para desempeñarse en una sociedad marcada por los avances de las comunicaciones y de los medios tecnológicos. El desarrollo de las comunicaciones y de los medios tecnológicos produce información que carece de profundidad en sí misma porque, así como surge, se actualiza o pasa de moda. Resulta infructuosa acumularla en estado natural. Lo que le da valor a la información son los procesos por los cuales se vuelve conocimiento y por la posibilidad de utilizarla para crear y recrearla por medio de la reflexión y la innovación.

En la Tabla 31 se presenta las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra, a los que se les aplicó el instrumento, tabuladas estadísticamente, con relación a la subvariable Aprendizaje en la sociedad de la información.

Tabla 31  
*Aprendizaje en la sociedad de la información*

Subvariable Aprendizaje en la sociedad de la información	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	1	3	7	9
Porcentaje	0%	5%	15%	35%	45%

Fuente: Elaboración propia.

Es así que se observa que el 45 % (9) de la muestra considera que el equipo directivo “siempre” promueve el aprendizaje en la sociedad de la información; el 35 % (7) cree que el equipo directivo “casi siempre” promueve el aprendizaje en la sociedad de la información; mientras que el 15 % (3) cree que el equipo directivo “algunas veces” promueve el aprendizaje en la sociedad de la información y el 5 % (1) de la muestra opina que el equipo directivo “casi nunca” promueve el aprendizaje en la sociedad de la información.

En tanto la gran mayoría de sujetos de la muestra (80 %) considera que el equipo directivo promueve el Aprendizaje en la sociedad de la información “siempre” y “casi siempre”, se podría afirmar que ello es una prioridad del equipo directivo de la I. E. Se evidenciaría cuando el equipo directivo promueve, en los estudiantes, el uso de las TICs como apoyo a los procesos pedagógicos.

Cuando el equipo directivo despliega el liderazgo pedagógico para favorecer el aprendizaje es consciente de que el mundo, en las últimas décadas, ha cambiado mucho más de lo que ha hecho en siglos anteriores (Calvo, 2015).

En tanto Mc Lujan (1985) se anticipó a señalar que el desarrollo de los medios de comunicación, inevitablemente, mantendría conectadas a las personas con el resto del orbe y que varios puestos de trabajo serían reemplazados por el aumento de las funciones de los medios de comunicación, el conocimiento se convierte en un valor decisivo para el ciudadano del s. XXI (Marcelo, 2001).

En ese sentido, Drucker (1969) y Bell (1973) señalan que el conocimiento es el centro del proceso de innovación, que mejora la productividad y facilita la adaptación al cambio. Entre la información y el conocimiento se sitúan las redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación (Castells, 1997). La información se convierte, así, en una fuerza movilizadora que genera conocimiento por medio de las tecnologías integradas.

Ante este contexto, los estudiantes tienen que estar en condiciones de saber usar las tecnologías de la comunicación para acceder a la información y, con el manejo de las mismas tecnologías, producir conocimientos. Cuando en el proceso enseñanza-aprendizaje se integran las tecnologías, los estudiantes desarrollan una serie de capacidades que potencian su posición frente a ellas. Así, se vuelven competentes porque han adquirido habilidades, capacidades y destrezas de manera permanente, para desempeñarse en una sociedad donde las tecnologías de la comunicación y de la información movilizan el desarrollo del conocimiento, que influyen en el ámbito social, económico y cultural (Alfonso, 2016).

Por otro lado, hay un porcentaje de la muestra (20 %) que considera que el equipo directivo “algunas veces” y “casi nunca” promueve el aprendizaje en la sociedad de la información. El hecho de que exista este porcentaje minoritario, que considere que el equipo directivo, medianamente, promueve en los estudiantes el uso de las TICs como apoyo a los procesos pedagógicos, puede transparentar la necesidad de seguir fortaleciendo la visión a largo plazo de la I. E. Apostar por ese horizonte donde los aprendizajes están marcados por la innovación y la adaptación (Unesco, 2005).

### **3.3.3. Aprendizaje para saber convivir**

La subvariable Aprendizaje para saber convivir hace referencia a la adquisición de aprendizajes que favorecen la formación de ciudadanos con habilidades sociales, orientadas a gestionar los conflictos y a establecer espacios de convivencia democrática. Se consideran de importancia la adquisición de valores y destrezas como saber participar, saber cooperar, ser responsables, ser tolerantes, ser solidarios y saber tratar oportuna los conflictos.

Según la tabulación estadística de las respuestas que efectuaron los sujetos de la muestra, para la subvariable Aprendizaje en la sociedad de la información, se tienen los siguientes resultados. Ver Tabla 32.

Tabla 32

*Aprendizaje para saber convivir*

Subvariable Aprendizaje para saber convivir	Valoración				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Frecuencia	0	1	3	4	12
Porcentaje	0%	5%	15%	20%	60%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se muestra en la Tabla 32, el 60 % (12) de la muestra establece que el equipo directivo “siempre” promueve el aprendizaje para saber convivir. El 20 % (4) de la muestra establece que el equipo directivo “casi siempre” promueve el aprendizaje para saber convivir. El 15 % (3) de la muestra establece que el equipo directivo “algunas veces” promueve el aprendizaje para saber convivir. Finalmente, el 5 % (1) de la muestra opina que el equipo directivo “casi nunca” promueve el aprendizaje para saber convivir.

De acuerdo con estos porcentajes, se podría afirmar que la muestra, en su gran mayoría (80 %), considera que el equipo directivo promueve el aprendizaje para saber convivir “siempre” y “casi siempre”.

Esto indicaría que el aprendizaje para saber convivir es una prioridad del equipo directivo de la I. E. y se evidenciaría cuando promueve actividades comunitarias, para poner en práctica los valores y habilidades sociales que fomenten el aprendizaje para la convivencia.

El equipo directivo se preocuparía por trabajar el autoconocimiento porque sabe que solo aquel que se conoce, sabrá ser tolerante con el otro. También promueve el trabajo en equipo porque sabe que la concreción de la meta motiva a sus miembros a superar cualquier obstáculo, desarrollando la empatía (Delors, 1996).

No está de más mencionar que hay un grupo (20 % de la muestra) que considera que el equipo directivo promueve el aprendizaje para saber convivir “algunas veces” y “casi nunca”. Este porcentaje minoritario invitaría a pensar que, todavía, es necesario fortalecer e involucrar, aún más, a todos en el desarrollo de las competencias para la convivencia. Como mencionan Rychen y Salganik (2003), la fragmentación, desigualdad e injusticia se pueden tratar con el desarrollo de competencias como la tolerancia y la participación.

En resumen, el desarrollo de habilidades para la convivencia armoniosa en sociedad se constituye en competencias importantes a ser tratadas por los sistemas

educativos de cada país. Así, tenemos las siguientes competencias: 1) Habilidad para relacionarse bien con los otros. 2) Habilidad de cooperar. 3) Habilidad de manejar y resolver conflictos.

La competencia “Habilidad para relacionarse bien con los otros” consiste en crear espacios de acogida e inclusión, a partir del autorreconocimiento y de la valoración respetuosa de las culturas, historias y creencias de los otros (Rychen y Salganik, 2003).

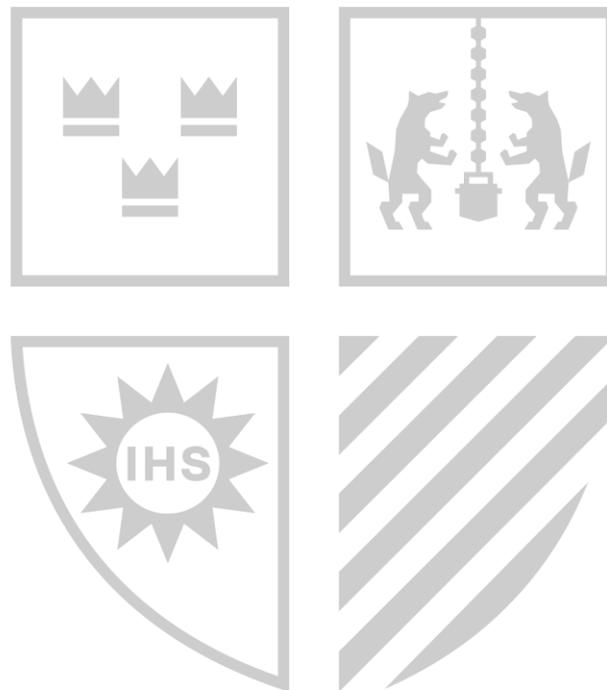
La competencia “Habilidad de cooperar” favorece la interacción en grupos heterogéneos. En esta convivencia de diversos, el logro de la meta es lo que lleva a escuchar las ideas del otro, a superar las diferencias, crear alianzas y sostenerlas. Aquí se favorece la integración y la eliminación del afán de protagonismo y exclusión (García y López, 2011)

La competencia “Habilidad de manejar y resolver conflictos” tiene su punto central en la identificación y tratamiento del conflicto; ya que, el conflicto no debe ocultarse ni ignorarse. Aquí se debe promover el análisis de los elementos en conflicto, los intereses en juego, las áreas de acuerdo y desacuerdo, recontextualizar el problema y priorizar las necesidades y metas (Rychen y Salganik, 2003). Así, se consigue que las partes asuman su responsabilidad, sopesen las consecuencias y busquen soluciones que hagan sentir a las partes reconocidas.

En cuanto a la siguiente hipótesis secundaria 2: El equipo directivo asume que el aprendizaje es un derecho y una oportunidad para aprender a convivir en sociedad, se puede concluir que el equipo directivo sí asume que el aprendizaje es un derecho y una oportunidad para aprender a convivir en sociedad. Esto se afirma en base en los resultados de la encuesta que concentran las mayores frecuencias en las categorías de “siempre” y “casi siempre” y por obtener porcentajes promedio superiores a la media aritmética en todos los casos. Ello indicaría que el equipo directivo desarrolla competencias que promueven la convivencia democrática y de equidad entre los estudiantes hacia un aprendizaje de calidad.

Respecto a la hipótesis general: El equipo directivo con liderazgo pedagógico impacta significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E de un distrito de la región Callao, se describe que un equipo directivo con liderazgo pedagógico es innovador al proponer planes de mejora continua, como una manera de responder a problemas detectados a tiempo y que se desprende de su ser resolutivo; es decir, que reorienta las prácticas de aprendizaje en función a los acuerdos de misión asumidos en

consenso. Esto se consigue porque es un equipo directivo democrático que promueve el diálogo horizontal entre todos los miembros de la I.E., lo que implica un actuar dinámico para gestionar las habilidades y talentos de todos los miembros al servicio de las metas educativas, en un ambiente de confianza y profesionalismo. Así mismo, se describe que estas características son básicas para desplegar una serie de prácticas educativas exitosas, como lo son: la fijación de metas educativas que aporta calidad a la organización, la gestión estratégica de los recursos, el apoyo a la calidad docente, habilidades para organizar la enseñanza – aprendizaje y el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; que desarrolla competencias para la vida en sociedad, de los estudiantes.



## CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación tienen como propósito dar a conocer los aportes resultantes del análisis teórico y práctico que se ha realizado, a partir de una interpretación global, integrada y contextualizada de las situaciones concretas de este estudio.

- Con respecto al objetivo general del estudio “describir el liderazgo pedagógico del equipo directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao” se concluye que, un equipo directivo con liderazgo pedagógico, cuya finalidad es promover aprendizajes que coadyuven a la formación de ciudadanos democráticos, participativos, innovadores y tolerantes, en la sociedad de la información y de las comunicaciones, es innovador, dinámico, democrático y resolutivo; estas características lo faculta para ejecutar prácticas pedagógicas exitosas, como son: la fijación de metas educativas, la gestión estratégica de los recursos, el apoyo a la calidad docente, las habilidades para organizar el proceso enseñanza - aprendizaje y el aseguramiento de un entorno ordenado de apoyo. Esto significa que el equipo directivo despliega una serie de estrategias para orientar el modelo de gestión de la I.E. hacia lo pedagógico, destacando el acercamiento del equipo a los docentes; ya que, el crecimiento y perfeccionamiento de estos repercute directamente en los estudiantes; por eso, se preocupa por la preparación conjunta de la programación curricular, el establecimiento de los objetivos educativos y el uso óptimo de los recursos.
- Así mismo, en relación al primer objetivo específico “describir las características del equipo directivo con liderazgo pedagógico, en una institución educativa de un distrito de la región Callao” resulta que, el equipo directivo con liderazgo pedagógico de la I.E. es significativamente resolutivo 95% (casi siempre 35% y siempre 60%) porque

investiga para tomar decisiones, sopesando los mínimos riesgos de manera oportuna; es dinámico 90% (casi siempre 40% y siempre 50%) porque interactúa con todos los miembros educativos en un ambiente de confianza y profesionalismo; es democrático 90% (casi siempre 35% y siempre 55%) porque percibe a la organización como una comunidad dialogante que se desarrolla junta; es innovador, reflexiona sobre la realidad de la escuela para propiciar mejoras educativas 80% (casi siempre 25% y siempre 55%).

- Y con respecto al segundo objetivo específico “describir el aprendizaje de los estudiantes de una I. E. con un equipo directivo con liderazgo pedagógico” se concluye que, los aprendizajes de los estudiantes de la I.E. con un equipo directivo con liderazgo pedagógico está centrado en el desarrollo de competencias (habilidades, destrezas y actitudes) que deberán capacitar a los estudiantes para asegurarse el éxito para sí mismo y para la sociedad de la que es miembro. Estas competencias responden a las demandas de la sociedad del conocimiento, que se evidencia en la necesidad de dominio de las tecnologías de la comunicación y la información. Pero todo esto carece de real efecto significativo si el equipo directivo no gestiona el desarrollo de competencias para aprender a convivir, es decir, que debe preocuparse por desarrollar la habilidad para relacionarse bien con los otros, la habilidad para cooperar y la habilidad para manejar y resolver conflictos.

## RECOMENDACIONES

Considerando los resultados de esta investigación se formulan algunas sugerencias, con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas de gestión pedagógica y la consiguiente mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

- El presente estudio deja abierta la posibilidad de ahondar, con mayor experticia, en los factores que pueden elevar o disminuir la significación del efecto del liderazgo pedagógico del equipo directivo sobre el rendimiento escolar de los estudiantes. Así, potenciar las prácticas que pueden suprimir los efectos adversos y que producen bajos resultados ya que se logró determinar la relevancia de las características del liderazgo pedagógico en los aprendizajes de los estudiantes.
- Realizar estudios que nutran la poca literatura existente sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en el Perú. Así mismo, que destaquen la importancia del trabajo articulado entre el equipo directivo y los profesores en las II. EE. El director y demás miembros del equipo deben contar con herramientas que les permitan identificar los aspectos que deben ser trabajados con los docentes.
- Se hace necesario desarrollar un modelo que integre las prácticas más exitosas de liderazgo pedagógico, para el contexto peruano en la enseñanza del modelo presencial y a distancia.
- Determinar el tipo de aprendizajes que los estudiantes de las sociedades peruanas necesitan desarrollar, para elevar sus niveles de vida y contribuir con el desarrollo sustentable de sus comunidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, G. (1996). *La travesía creativa: asumiendo las riendas del cambio*. Bogotá, Colombia: Cel Ediciones.
- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*, 12(2), 235-243. Recuperado de Downloads/Dialnet-LaSociedadDeLaInformacionSociedadDelConocimientoYS-5766698%20(4).pdf
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G., y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Recuperado de <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Arregui, P. (2001). Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumento para mejorar la calidad, la equidad y responsabilización en los procesos educativos en América Latina. En Unesco (Ed.), *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp.263-291). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/237073962\\_Sistemas\\_de\\_determinacion\\_y\\_evaluacion\\_de\\_metas\\_de\\_logros\\_de\\_aprendizaje\\_escolar\\_como\\_instrumento\\_para\\_mejorar\\_la\\_calidad\\_la\\_equidad\\_y\\_la\\_responsabilizacion\\_en\\_los\\_procesos\\_educativos\\_en\\_America\\_Latin](https://www.researchgate.net/publication/237073962_Sistemas_de_determinacion_y_evaluacion_de_metas_de_logros_de_aprendizaje_escolar_como_instrumento_para_mejorar_la_calidad_la_equidad_y_la_responsabilizacion_en_los_procesos_educativos_en_America_Latin)
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica* (tesis de maestría). Universidad de Maracaibo, Zulia, Venezuela.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)

- Bell, D. (1973): *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York, EE.UU.: Basic Books.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, (361), 23-27. doi: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bryk, A., y Driscoll, M. (1988). *The High school as Community: contextual influences, and consequences for students and teachers*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302539.pdf>
- Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Recuperado de <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/viaje-interactivo-18-01-16.pdf>
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid, España: Alianza.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El Cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Carrasco, A., y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 887-910. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-887.pdf>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3), 19-33. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>
- Consejo de Europa (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Recuperado de <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Coronel, J., Moreno, E., y Padilla, M. (1999). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género, *Revista de Educación*, 327, pp. 157-168.

- Currie, J., y Thomas, D. (1999). *Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes*. Recuperado de [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w6943/w6943.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w6943/w6943.pdf)
- Cuenca, R., y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Recuperado de [http://www.repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/749/Cuenca\\_Liderazgo\\_escolar.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/749/Cuenca_Liderazgo_escolar.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. En Unesco (Ed.) *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana.
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE*, 1(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110204.pdf>
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. New York, EE.UU.: Harper & Row.
- Eubanks, E., y Levine, D. (1983). A first look at effective schools projects in New York City and Milwaukee. *Phi Delta Kappan*, 64(10), 697-702.
- Fe y Alegría N°. 59 (2019). *Resultados de la ECE 2019: Equipo directivo*. Lima, Perú: F y A N°.59.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Los Ángeles, EE.UU.: SAGE.
- Fullan, M., y Hargreavess, A. (1999). *La escuela que queremos*. Ciudad de México, México: SEP.
- Fullan, M., y Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research*, 47(1), 335-397. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543047002335>
- Fundation Wallace (2008). *Becoming a Leader: Preparing Principals for Today's Schools*. New York, EE.UU.: The Wallace Foundation
- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Revista Educación Química*, 21(1). doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30069-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30069-7)
- García, L., y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277263408\\_Convivir\\_en\\_la\\_escuela\\_Una\\_propuesta\\_para\\_su\\_aprendizaje\\_por\\_competencias](https://www.researchgate.net/publication/277263408_Convivir_en_la_escuela_Una_propuesta_para_su_aprendizaje_por_competencias)
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory and practice*. New York, EE. UU.: Basic Books.

- Goldring, E., y Hausman, H. (2001). *Civic capacity and school principals: The missing links for community development*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/310481026\\_Civic\\_capacity\\_and\\_school\\_principalsThe\\_missing\\_links\\_for\\_community\\_development](https://www.researchgate.net/publication/310481026_Civic_capacity_and_school_principalsThe_missing_links_for_community_development)
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-452. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/222371529\\_Distributed\\_Leadership\\_as\\_a\\_Unit\\_of\\_Analysis/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/222371529_Distributed_Leadership_as_a_Unit_of_Analysis/citation/download)
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: Salesianos.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora, México: El Colegio Sonora.
- Hallinger, P. (2012). Assessing and developing instructional leadership in schools. En J. Shen (Ed.), *Tools for improving the principalship* (pp.47-69). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/280858234\\_Assessing\\_and\\_Developing\\_Instructional\\_Leadership\\_in\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/280858234_Assessing_and_Developing_Instructional_Leadership_in_Schools)
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1986). Instructional leadership. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/270821604\\_Instructional\\_leadership](https://www.researchgate.net/publication/270821604_Instructional_leadership)
- Hallinger, P., y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233364923\\_Exploring\\_the\\_Principal%27s\\_Contribution\\_to\\_School\\_Effectiveness\\_1980-1995](https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal%27s_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995)
- Hallinger, P., y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688004loera>
- Heck, R. (1992). Liderazgo educativo de los directores y rendimiento escolar: implicaciones para el desarrollo de políticas. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34. doi:10.3102/01623737014001021
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Murillo, F., e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional

- ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hornig, E., y Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171009200319>
- Instituto de Formación e Innovación Comercial (19 de noviembre de 2014). ¿Eres una persona resolutiva? 5 características de un buen «problem solving» [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.ific.es/blog/5-caracteristicas-de-una-persona-resolutiva/>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2016). Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(4), 9-32. doi: 10.15366/reice2016.14.4.001
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Chile: Salesianos.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. Paper presented in the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, Canada.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project. Review of research. How leadership influences student learning*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Loera, A., y Cázares, O. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas*. Chihuahua, México: Heurística Educativa.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Marshall McLuhan, el "profeta de la era digital" que predijo internet 20 años antes de que se inventara (21 de julio de 2017). Marshall McLuhan, el "profeta de la era digital" que predijo internet 20 años antes de que se inventara. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40681655>
- Martín, M. (2009). El equipo directivo como líder de los procesos de calidad. *Innovación y formación* (5), 4-5. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37382/01420103010504.pdf?sequence=1>

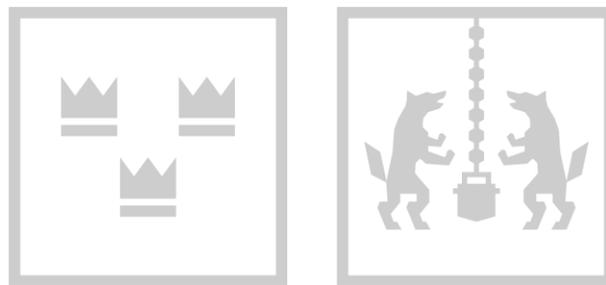
- Martínez, C., y Riopérez N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39339973\\_El\\_modelo\\_de\\_excelencia\\_d\\_Maue\\_la\\_EFQM\\_y\\_su\\_aplicacion\\_para\\_la\\_mejora\\_de\\_los\\_centros\\_educativos](https://www.researchgate.net/publication/39339973_El_modelo_de_excelencia_d_Maue_la_EFQM_y_su_aplicacion_para_la_mejora_de_los_centros_educativos)
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, España: Fundesco-Tecnos
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918001>
- McLuhan, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del "Homo Typographicus"* Barcelona, España: Planeta- De Agostini S.A.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Ley General de Educación. Ley 28044*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2012a). *Criterios de Buenas Prácticas de Dirección escolar*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2012b). *Ley de Reforma Magisterial. Ley 29944*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Versión preliminar del Marco de buen Desempeño Directivo*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016 2.º grado de primaria/ 4.º grado de primaria y 2.º grado de secundaria*. Recuperado de <http://umc.Minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/DRE-Callao-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2019a). *5 compromisos de gestión escolar*. Recuperado de <http://www.Minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/>
- Ministerio de Educación del Perú (2019b). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje Resultados 2019*. Recuperado de <http://umc.Minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- Moncayo, B., y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento & Gestión*, 39, 142-177. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64644480009>
- Muñoz, M., Murillo, F., Barrio, R., Brioso, M., Hernández M., y Pérez, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books/about/La\\_mejora\\_de\\_la\\_eficacia\\_escolar.html](https://books.google.com.pe/books/about/La_mejora_de_la_eficacia_escolar.html)

?id=6ONaLOVjIIEC&printsec=frontcover&source=kp\_read\_button&redir\_esc=y  
#v=onepage&q&f=false

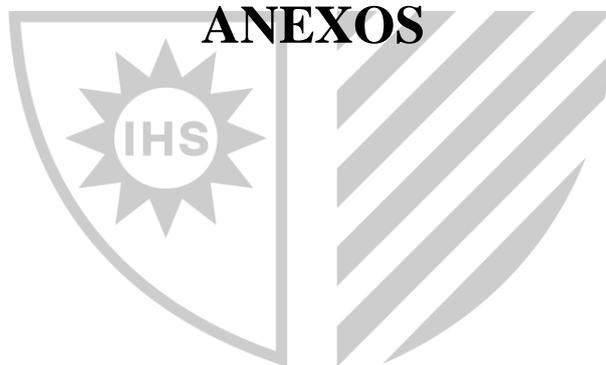
- Murillo, F. (2005). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=vCAtIZsxDNwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=MURILLO,+F.+\(2005\).+Estudios+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica.+15+buenas+investigaciones.&ots=LTn6vfka9i&sig=c3ykxI2sfgo13wdOBiqcBULGfE#v=onepage&q=MURILLO%2C%20F.%20\(2005\).%20Estudios%20sobre%20Eficacia%20Escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.%2015%20buenas%20investigaciones.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=vCAtIZsxDNwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=MURILLO,+F.+(2005).+Estudios+sobre+Eficacia+Escolar+en+Iberoam%C3%A9rica.+15+buenas+investigaciones.&ots=LTn6vfka9i&sig=c3ykxI2sfgo13wdOBiqcBULGfE#v=onepage&q=MURILLO%2C%20F.%20(2005).%20Estudios%20sobre%20Eficacia%20Escolar%20en%20Iberoam%C3%A9rica.%2015%20buenas%20investigaciones.&f=false)
- Murillo, F., y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa RELIEVE*, 21(1), 1-20. Recuperado de doi: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Murphy, J., y Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30, 77-88. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578239210014333/full/html?skipTracking=true>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile, Chile: Imbunche Ediciones Ltda.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015: informe final*. Recuperado de <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000243724?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-2a818ee4-1249-416a-8d6c-99873dea31c8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.Unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Organización Internacional de Normalización ISO 21001 (2018). *Organizaciones educativas. Sistemas de gestión para organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso*. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:es:sec:4.4>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/blog/wpcontent/uploads/2017/04/Deseco.pdf>
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C., y Ramírez, M. (2003). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 14-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215401002>
- Pont, B. (2018). *El liderazgo escolar: clave para la mejora educativa*. Recuperado de <https://educaixa.org/documents/10180/0/Ponencia+Beatriz+Pont+Liderazgo+escolar.pdf/ed16feb5-add6-a27d-938a-cfdccc6e50b2?t=1573910126887>
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282731622\\_LOS\\_PARADIGMAS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CIENTIFICA\\_Scientific\\_research\\_paradigms/link/561a519d08ae044edbb208fe/download](https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms/link/561a519d08ae044edbb208fe/download)
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=6Xy1dtzoZjQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista electrónica de educação*, 13(1), 123-145. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Rivera, Y., y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 27-44. doi: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Reice. Revista Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(4), 13-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>
- Ros, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York, EE.UU.: Longman.

- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: Lara.
- Rychen, D., y Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Recuperado de [https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728\\_preview.pdf](https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf)
- Tannenbaum, S., Beard, R., y Salas, E. (1992). La formación de equipos y su influencia en la eficacia del equipo: un examen de los desarrollos conceptuales y empíricos. *Avances en psicología*, 82, 117-153. doi: [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
- Tafur, R. (2013). Sobre la evaluación de instituciones educativas. *En Blanco y Negro*, 4(1), 10-18. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/7408>
- Tafur, R., Espinoza, H., y Tejada, N. (2020). El liderazgo pedagógico del director y el aprendizaje de los estudiantes: percepciones de directores y docentes de dos instituciones educativas de Lima, Perú. *Revista semestral de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa de Uruguay*, (11), 8-16. Recuperado de <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/671/430>
- Vásquez, S., Vásquez, L., Vásquez, C., Vásquez, S., Carranza, M., y Terry, O. (2021). Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: la imagen de instituciones educativas privadas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 178-194. doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166



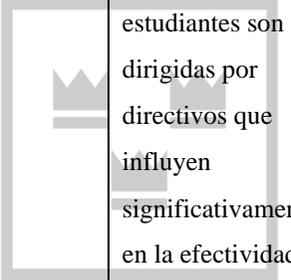
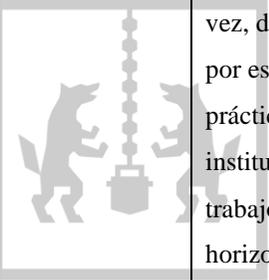
**ANEXOS**



## ANEXO N° 1: MATRIZ DE INDICADORES

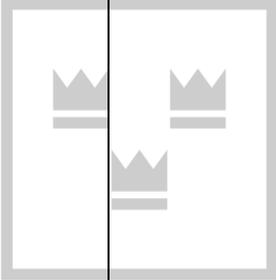
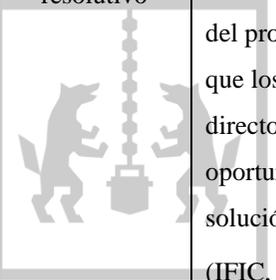
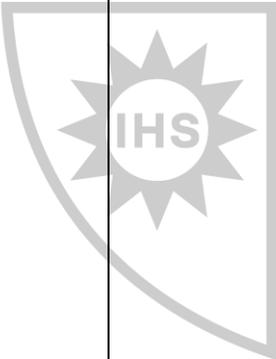
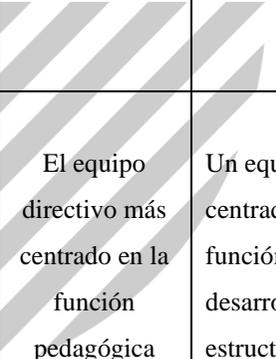
Título de la tesis: El liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes, en una institución educativa de un distrito de la Región Callao.

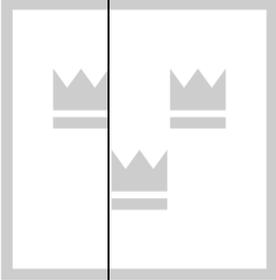
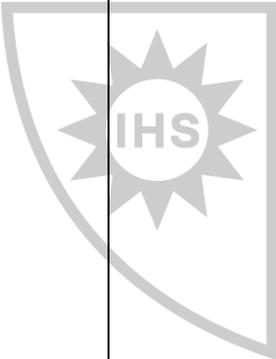
Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variable	Definición conceptual	Dimensiones Sub variable	Definición conceptual	Indicador	Ítems Encuesta a equipo directivo
¿Cuáles son las características del equipo directivo con liderazgo pedagógico que	Describir las características del liderazgo pedagógico del equipo	Describir las características del equipo	Liderazgo pedagógico del equipo directivo	El liderazgo pedagógico del equipo directivo enfatiza el impacto poderoso de los directivos en la efectividad y mejora de la institución	Equipo directivo escolar	Es el grupo humano que se encarga de gestionar la I. E.. El accionar del equipo directivo se caracteriza por ser concertado, ya que llegan a desarrollar relaciones de trabajo	Comunicar la forma de trabajo del equipo directivo.	El equipo directivo comparte las responsabilidades pedagógicas y la labor administrativa entre sus miembros, de

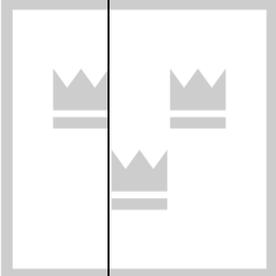
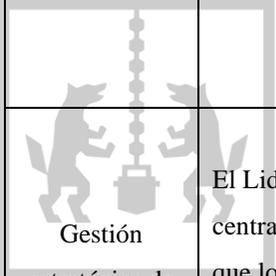
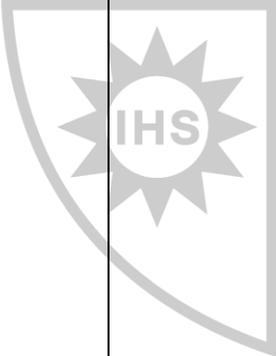
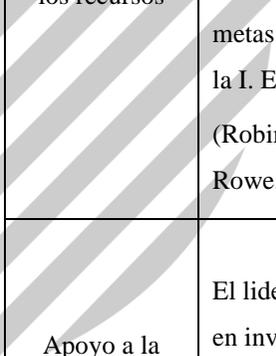
<p>impactan significativamente en los aprendizajes de los estudiantes, en una institución educativa de un distrito de la región Callao?</p>	<p>directivo en los aprendizajes de los estudiantes, en una institución educativa de un distrito de la región Callao</p>	<p>directivo con liderazgo pedagógico en los aprendizajes de los estudiantes, en una I.E. de un distrito de la región Callao.</p>		<p>educativas. Las escuelas que marcan la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes son dirigidas por directivos que influyen significativamente en la efectividad del personal de la organización y en la mejora de los logros de los estudiantes. (Hallinger y Heck, 1 998 8)</p>	 <p>Equipo directivo innovador</p>	<p>colaborativo y de acción conjunta. Sin embargo, se reconoce la jerarquía del director, quién a su vez, debe esforzarse por establecer como práctica institucionalizada el trabajo en equipos horizontales. (Gronn, 2002)</p> <p>Un equipo directivo innovador es aquel que reflexiona la vida institucional de la escuela, la dinámica dentro de las aulas hasta la organización y la vida comunitaria de la I. E., para</p>	<p>Propiciar transformaciones y mejoras (equipo directivo) en la I. E.</p>	<p>manera colaborativa.  El equipo directivo fomenta la conformación de equipos de trabajos que aborden proyectos educativos.  El equipo directivo desarrolla planes de mejora educativa con la participación de todos los miembros de la I. E.. para atender las necesidades</p>
---	--	---	--	---	---	---	--	---

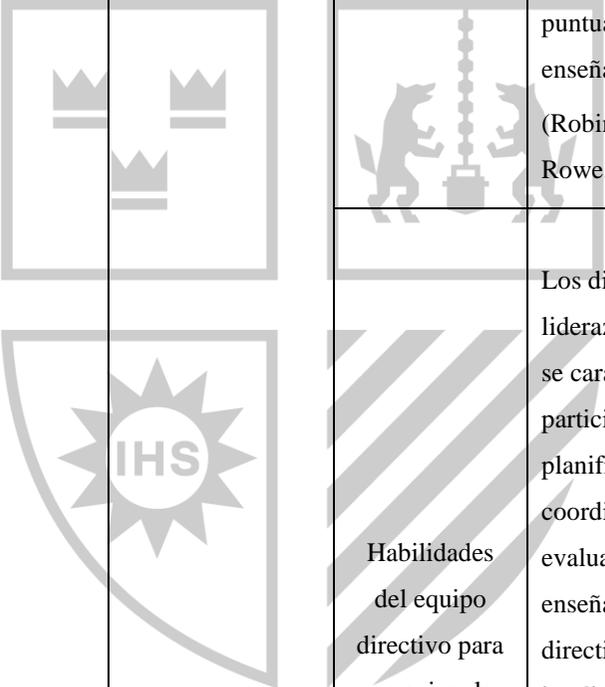
					transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Carbonell, 2002)		de los estudiantes.
				Equipo directivo dinámico	Un equipo directivo dinámico favorece la interacción entre los mismos directivos y de estos, con los demás miembros de la organización, se podrá compartir la visión y valores institucionales, el intercambio de prácticas exitosas entre colegas, asumir la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes, abordar los problemas educativos,	Favorecer la interacción para intercambiar experiencias de éxito y asumir responsabilidades.	El equipo directivo fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas.  El equipo directivo comparte la misión y visión de la I. E. en reuniones formales e

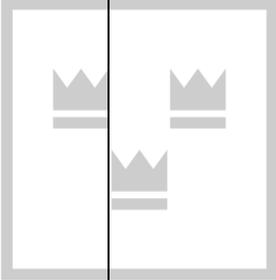
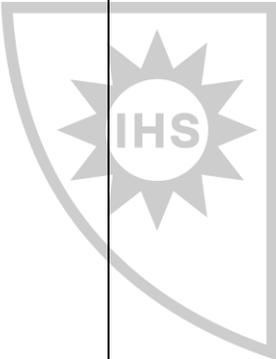
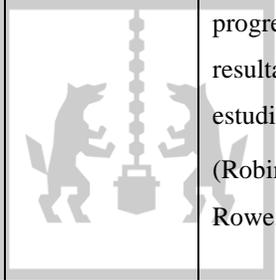
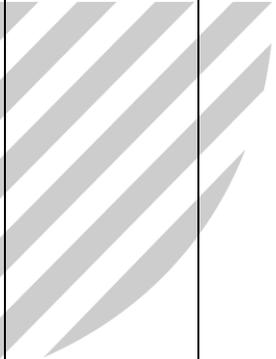
					reflexionar sobre los resultados, crear confianza y establecer redes y alianzas con la familias y comunidad (Bolívar, 2015)		informales para generar cooperación entre sus miembros.
				Equipo directivo democrático	Un equipo directivo democrático es aquel que incentiva y promueve la participación activa del profesorado en cuanto persigue instaurar comunidades de interaprendizaje dentro de la organización; y así, establecer una cultura de colaboración y diálogo reflexivo.	Establecer una cultura de colaboración y diálogo reflexivo.	El equipo directivo promueve el diálogo horizontal entre los miembros de la I. E., en los diferentes espacios educativos.

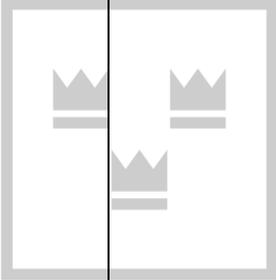
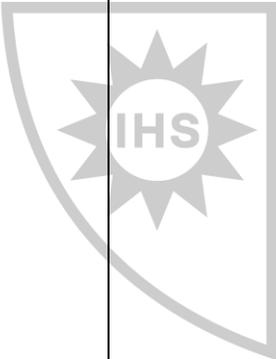
					(Bolívar, 2015)			
					Equipo directivo resolutivo	Un equipo directivo resolutivo es aquel que es capaz de identificar el origen del problema para que los responsables directos den, oportunamente, solución al problema. (IFIC, 2014)	Identificar y solucionar problemas.	El equipo directivo tiene capacidad para resolver los problemas que se plantean en la I. E..
					El equipo directivo más centrado en la función pedagógica	Un equipo directivo centrado en la función pedagógica desarrolla fuertes estructuras organizativas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Son	Mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	El equipo directivo se involucra en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

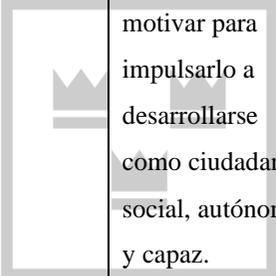
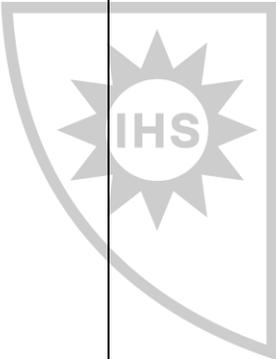
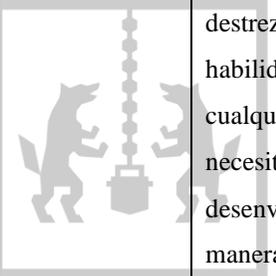
					<p>efectivos en elegir y apoyar al personal, asignar presupuesto y recursos, mantener ambientes positivos de trabajo y aprendizaje.</p> <p>(Hornig y Loeb, 2010)</p>		
			 	<p>Fijación de las metas educativas</p>	<p>El equipo directivo con liderazgo pedagógico es responsable de garantizar que haya un propósito compartido sobreentendido en los esfuerzos de todos los miembros de la organización para mejorar la enseñanza</p>	<p>Garantizar que haya un propósito compartido sobre metas educativas.</p>	<p>El equipo directivo establece objetivos claros para la mejora de los logros de aprendizajes de los escolares de la I. E.</p> <p>El equipo directivo diseña y</p>

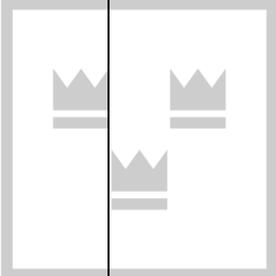
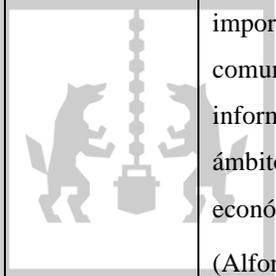
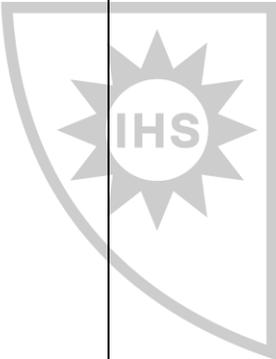
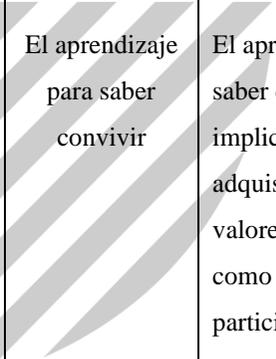
					y el aprendizaje en la I. E.. (Hallinger, 2012)		comparte estrategias pedagógicas para lograr los objetivos escolares de la I. E.	
					Gestión estratégica de los recursos	El Liderazgo está centrado en asegurar que los recursos se ordenen según las metas de aprendizaje la I. E., (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014)	Gestionar los recursos de la I. E. teniendo en cuenta los propósitos y metas pedagógicas.	Utiliza los recursos (humanos y materiales) disponibles para lograr propósitos pedagógicos de la I. E.
					Apoyo a la calidad docente	El liderazgo consiste en involucrarse en el aprendizaje cómo líder, estudiante, o ambos en contextos formales (reuniones	Involucrarse en el perfeccionamiento pedagógico del docente.	El equipo directivo comparte con los docentes espacios de aprendizaje que

					<p>profesionales y de personal) e informales (encuentros para tratar problemas puntuales de enseñanza. (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014)</p>		nutren la labor que cada uno desempeña.
				 <p>Habilidades del equipo directivo para organizar la enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Los directivos con liderazgo pedagógico se caracterizan por su participación en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza. Los directivos están implicados en la discusión colegiada y en el cómo lograr mejores resultados, en la coordinación</p>	<p>Reconocer las habilidades del equipo directivo con liderazgo pedagógico para organizar la enseñanza-aprendizaje de la I. E.</p>	<p>El equipo directivo lidera la elaboración de los documentos de gestión (PEI, PAT, PCI y el Reglamento Interno) que apuntan a lograr las metas de enseñanza-aprendizaje de la I. E..</p>

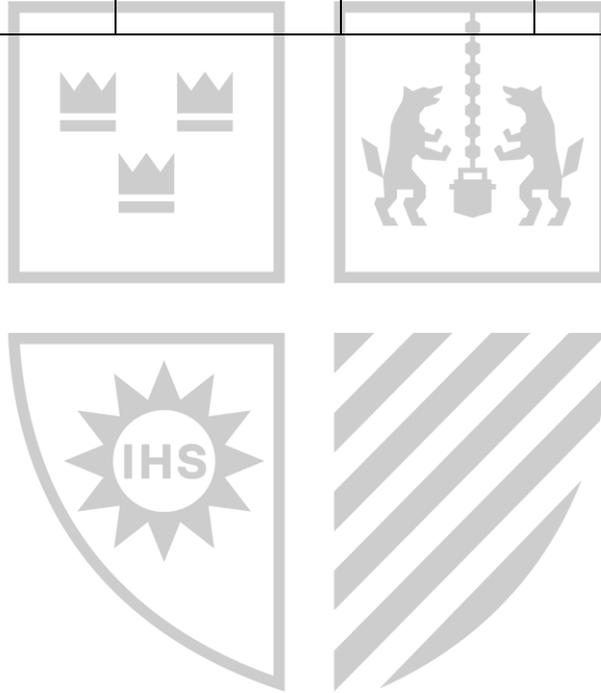
			 	 	<p>del plan de estudios, en la observación y retroalimentación del aula y en el seguimiento del progreso de los resultados de los estudiantes. (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014)</p>	<p>La I. E. cuenta con un instrumento de observación y monitoreo desarrollado por el equipo directivo para observar las sesiones de aprendizaje de los docentes.</p> <p>El acompañamiento pedagógico que brinda el equipo directivo, a los docentes, ayuda a</p>
--	--	--	--	--	---	--

								mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes.
			 	 	<p>El liderazgo implica el establecimiento de un ambiente que favorezca el logro de las metas académicas y sociales, que satisfaga tanto a estudiantes como a los docentes.</p> <p>También se refiere a aquel ambiente donde el conflicto es identificado y tratado a tiempo con buenos resultados.</p> <p>(Robinson, Lloyd y Rowe, 2014)</p>	<p>Crear un ambiente adecuado que favorezca el logro de las metas educativas.</p>	<p>El equipo directivo se ocupa de que la I. E. cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente.</p>	

			<p>El aprendizaje de los estudiantes</p>  <p>El aprendizaje es un derecho fundamental de todo estudiante, al que se ha de motivar para impulsarlo a desarrollarse como ciudadano social, autónomo y capaz.</p> <p>(Domingo, 2003)</p> 	<p>Desarrollo de competencias</p>  <p>El aprendizaje por competencias involucra la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades que cualquier persona necesita para desenvolverse de manera autónoma para enfrentarse con éxito a los problemas que surgen en el ambiente que se encuentra.</p> <p>(García y López, 2011)</p>	<p>Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades.</p>	<p>El equipo directivo promueve en los estudiantes la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades.</p>
	<p>Describir el aprendizaje</p>		<p>El aprendizaje en la sociedad de la información</p>	<p>El aprendizaje en “la Sociedad de la Información” consiste en adquirir habilidades,</p>	<p>Usa adecuadamente las TICs para aprender y</p>	<p>El equipo directivo promueve el uso de las TICs en la I. E. como apoyo</p>

		de los estudiantes de una I. E. con un equipo directivo con liderazgo pedagógico.			capacidades y destrezas para desempeñarse en una sociedad que le concede mayor importancia a la comunicación y a la información en el ámbito social, económico y cultural. (Alfonso, 2016)	relacionarse con el entorno.	a los procesos pedagógicos.
					El aprendizaje para saber convivir El aprendizaje para saber convivir implica la adquisición de valores y destrezas como saber participar, saber cooperar, ser responsables, ser tolerantes, ser solidarios y saber	Encontrar en la convivencia oportunidades de aprendizaje.	El equipo directivo promueve actividades comunitarias para poner en práctica los valores y habilidades sociales que fomenten el aprendizaje para saber convivir.

					gestionar. los conflictos.  (García y López, 2011)		
--	--	--	--	--	--	--	--



## **ANEXO N° 2: DISEÑO DEL INSTRUMENTO**

Fuente: Docentes nombrados (11 profesores de primaria y 4 profesores de secundaria), 4 profesores contratados de inicial y la promotora de la I. E.

Duración : 20 minutos

Propósito : Recolectar información sobre el liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje del estudiante

Variables : Liderazgo pedagógico del equipo directivo y el aprendizaje de los estudiantes

Investigadora : Sara Lourdes Flores Jiménez

Asesor : Uriel Montes Serrano



### **CUESTIONARIO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

Estimado/a profesor/a:

Agradecemos su colaboración en el llenado de este cuestionario. El objetivo es recoger información sobre el liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo en concordancia al aprendizaje de los estudiantes de la I. E. (Institución educativa).

La información brindada será tratada de manera confidencial y anónima, será utilizada solo para fines académicos. Le solicitamos completar todas las preguntas con total honestidad. Muchas gracias por su colaboración.

**Nota aclaratoria:** el equipo directivo es el conjunto de personas (directora, promotora y coordinadores por niveles y áreas).

1. Nombre de la Institución Educativa

---

2. Sexo (poner una x, donde corresponda)

Hombre (    )

Mujer (    )

3. Edad (colocar una x, donde corresponda)

25-29.....

30-39 .....

40-49 .....

50-59 .....

60 + .....

4. Formación

Institución de procedencia -----

Especialidad -----

Otros títulos -----

5. Años de experiencia laboral en general: .....

6. Años de experiencia en la Institución educativa: .....

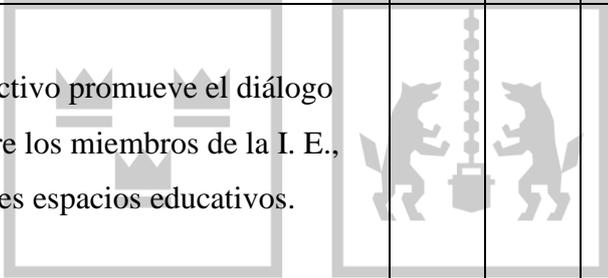
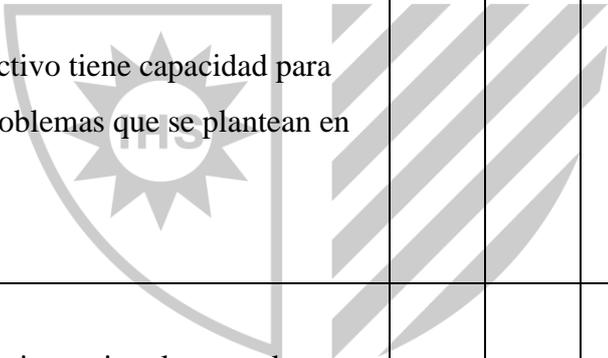
7. Área actual en la que se desempeña: .....

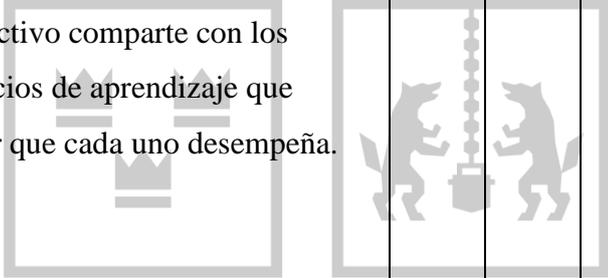
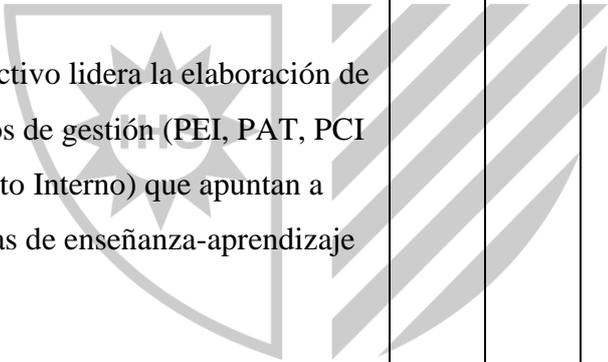
8. Grados en los que enseña: .....

A continuación, presentamos una serie de frases en las que se recogen ideas acerca de cómo usted concibe el Liderazgo pedagógico del equipo directivo en el aprendizaje de los estudiantes de esta I. E.. Le agradeceremos nos indique en qué medida estas ideas se ajustan a las suyas.

Usted encontrará una frase seguida de cinco criterios de valoración: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5). Escriba una X en la columna que más se ajuste a su parecer. Tenga presente que no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo invitamos a comenzar.

		1	2	3	4	5
<b>Enunciados</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
1	El equipo directivo comparte las responsabilidades pedagógicas y la labor administrativa entre sus miembros, de manera colaborativa.					
2	El equipo directivo fomenta la conformación de equipos de trabajos que aborden proyectos educativos.					
3	El equipo directivo desarrolla planes de mejora educativa con la participación de todos los miembros de la I. E.. para atender las necesidades de los estudiantes.					
4						

	El equipo directivo fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas.					
5	El equipo directivo comparte la misión y visión de la I. E. en reuniones formales e informales para generar cooperación entre sus miembros.					
6	El equipo directivo promueve el diálogo horizontal entre los miembros de la I. E., en los diferentes espacios educativos.					
7	El equipo directivo tiene capacidad para resolver los problemas que se plantean en la I. E..					
8	El equipo directivo se involucra en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.					
9	El equipo directivo establece objetivos claros para la mejora de los logros de aprendizajes de los escolares de la I. E..					

10	El equipo directivo diseña y comparte estrategias pedagógicas para lograr los objetivos escolares de la I. E..					
11	Utiliza los recursos (humanos y materiales) disponibles para lograr propósitos pedagógicos de la I. E.					
12	El equipo directivo comparte con los docentes espacios de aprendizaje que nutren la labor que cada uno desempeña.					
13	El equipo directivo lidera la elaboración de los documentos de gestión (PEI, PAT, PCI y el Reglamento Interno) que apuntan a lograr las metas de enseñanza-aprendizaje de la I. E.					
14	La I. E. cuenta con un instrumento de observación y monitoreo desarrollado por el equipo directivo para observar las sesiones de aprendizaje de los docentes.					
15	El acompañamiento pedagógico que brinda el equipo directivo, a los docentes, ayuda a					

	mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes.					
16	El equipo directivo se ocupa de que la I. E. cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente.					
17	El equipo directivo promueve en los estudiantes la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades.					
18	El equipo directivo promueve el uso de las TICs en la I. E. como apoyo a los procesos pedagógicos.					
19	El equipo directivo promueve actividades comunitarias para poner en práctica los valores y habilidades sociales que fomenten el aprendizaje para saber convivir.					