



**BENE MÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

---

**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE PEQUEÑAS Y  
MEDIANAS EMPRESAS**

**“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN LA  
REGIÓN 04 DE CENTROS ESCOLARES EN PUEBLA”**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO(A) EN ADMINISTRACIÓN DE PEQUEÑAS  
Y MEDIANAS EMPRESAS**

**PRESENTA  
MIGUEL ÁNGEL BELLO ISIDORO  
No. CVU CONACYT 1094440**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. EMIGDIO LARIOS GÓMEZ  
No. CVU CONACYT 216409**

**PUEBLA, PUE**

**DICIEMBRE, 2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco y dedico mi tesis a Adela por su apoyo incondicional, por sus palabras y por extraer lo mejor de mí. Especialmente a mi madre por su amor y apoyo. Asimismo, a Zari por estar conmigo en los desvelos, por su buena actitud y su apoyo. También a Sonia por creer en mí más que otro ser en el mundo. Incluso a Zyanya y a Perlita quienes estuvieron conmigo durante este periodo de aprendizaje. Finalmente, a mi Director de Tesis, el Doctor Emigdio, por nunca dejarme solo.

Mensaje a Miguel.

La vida no es sencilla, tiene sus altas y sus bajas, y son estas últimas las que forjan el temperamento. Sin duda, este año 2020 fue de grandes caídas, pero al final tocaste el cielo. Te exijo que aprendas de tus errores, que identifiques tus aciertos y que dupliques tus éxitos. Desafiaste lo que para ti era imposible convirtiéndolo en posible, es decir, soñaste en grande. Ahora, sal al mundo y sé el líder que buscas ser; líderate para liderar a otros. A ti estimado Miguel que buscaste métodos, procesos y hábitos, y que nunca te rendiste, solo resta decirte GRACIAS. Te amo.

## INDICE

Capítulo 1. ANTECEDENTES.....	6
1.1 La educación en el Mundo .....	6
1.2 La educación y las competencias .....	8
1.3 El enfoque Socio formativo de la educación .....	9
1.4 La globalización y los retos que implica en la educación.....	10
1.5 Retos y desafíos de la educación .....	11
1.5.1 <i>Desigualdad social</i> .....	11
1.5.2 <i>Equidad e inclusión</i> .....	13
1.5.3 <i>Discriminación de género</i> .....	13
1.5.4 <i>Acceso a la educación</i> .....	14
1.5.5 <i>Calidad educativa</i> .....	15
1.6 Acciones para emprender los retos educativos a nivel mundial .....	16
1.6.1 <i>Descentralización educativa</i> .....	17
1.6.2 <i>Desconcentración, delegación, devolución y privatización</i> .....	17
1.6.3 <i>Tipología de la descentralización</i> .....	19
1.7 Ventajas y desventajas de la descentralización .....	21
1.8 Implicaciones de la descentralización en la educación .....	22
Capítulo 2. LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA .....	25
2.1 Administración y gestión en instituciones educativas .....	25
2.1.1 <i>Administración</i> .....	27
2.2 Administración educativa.....	36
2.3 Gestión educativa .....	37
2.4 Gestión Educativa Estratégica .....	44
2.4.1 <i>Componentes de la gestión educativa estratégica</i> .....	45
Capítulo 3. DIRECCIÓN Y MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR .....	56

3.1 Definiendo al director .....	56
3.2 Características del director para el cambio .....	60
3.2.1 <i>Dirección exitosa</i> .....	61
3.3 Mejora de la eficacia escolar.....	61
3.3.1 <i>Eficacia escolar</i> .....	62
3.3.2 <i>Mejora de la Escuela</i> .....	64
3.4 Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar .....	66
3.5 Bases teóricas de la Mejora de la Eficacia Escolar.....	67
3.6 Análisis y evaluación de programas efectivos de Mejora Escolar en diferentes países europeos .....	72
3.6.2 <i>Factores del centro educativo</i> .....	73
3.6.6 Factores de contexto.....	78
3.7 Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar Iberoamericano y el caso mexicano.....	80
3.8 Planteamiento del Problema .....	83
3.8.1 <i>Pregunta de investigación</i> .....	90
3.8.4 <i>Justificación</i> .....	91
Capítulo 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	93
4.1 Tipo y Enfoque de la investigación .....	93
4.2 Técnica y Método de la investigación.....	93
4.3 Perfil del Sujeto y Tamaño del Universo (población) de la investigación .....	94
4.4 Variables de Estudio de la investigación.....	96
4.5 Diseño del Instrumento y Operacionalización de Variables de la investigación....	99
4.6 Validación del Instrumento y Prueba Piloto de la investigación .....	103
4.7 Herramientas de Análisis de la información de la investigación .....	108
Capítulo 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	110
4.1 Análisis de Fiabilidad.....	110
5.2 Perfil del sujeto.....	111
4.3 Variables de liderazgo y gestión educativa .....	113
5.3.1 <i>Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico</i> .....	115
4.4 Comprobación de la hipótesis.....	197
4.4.1 Análisis Factorial.....	197

5.4.2 Análisis de Correlaciones.....	201
4.4.3 Análisis de ANOVAS.....	202
CONCLUSIONES.....	209
REFERENCIAS .....	211

# **Capítulo 1**

## **Educación en el Mundo**

## Capítulo 1. ANTECEDENTES

En este primer capítulo se analizan dos situaciones muy importantes tales como la educación en el mundo y la descentralización. En la primera, se hace un recorrido por su etimología y las acepciones más relevantes que permiten continuar con los enfoques competencial y socioformativo; para posteriormente analizar los retos y desafíos de la educación como lo son la desigualdad social, la equidad e inclusión, la discriminación de género, el acceso a la educación y la calidad; terminando esta primera parte con las acciones emprendidas para avanzar en erradicar cada uno de los retos educativos del mundo. En segundo lugar, se aborda una las iniciativas que han emprendido los países desarrollados desde la década de los 80 y que han replicado los países en desarrollo como el nuestro con el objetivo de mejorar la enseñanza y los resultados educativos.

### 1.1 La educación en el Mundo

La educación no es un elemento nuevo en la vida de las sociedades modernas; sin embargo, su impacto es importante para el desarrollo de los gobiernos. Educar es un proceso innato del ser humano, puesto que siempre ha estado presente a lo largo de la historia. En la actualidad, al hecho de hilar la enseñanza con el aprendizaje lo conocemos como educación. La palabra educación proviene de un doble origen etimológico, derivado del latín, que viene dado por *educere* y *educare*; por otro lado, la palabra *educere* significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera”; mientras que el término *educare* se refiere a criar, alimentar” (Luengo, 2004, p. 32). La conexión a estas palabras da como resultado “un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse -*educere*- y las influencias que provienen del medio -*educare*- (Luengo, 2004, p. 33). De esta forma, la educación desde su

etimología está centrada en la socialización, es decir, existe alguien que aprende y alguien que enseña.

Sin embargo, la educación es aún más amplia que la sola interacción entre individuos. Así lo señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) cuando menciona que:

es una actividad determinante para el desarrollo de las personas y motor para el progreso de la sociedad. La educación es también una palanca eficaz del cambio social, capaz de promover las virtudes ciudadanas y desarrollar la cultura política democrática (p. 17).

Es por esto que la educación cobra una gran relevancia en el desarrollo de las sociedades, pero antes de formar sociedades forma individuos a través de alinear sus contenidos con las demandas laborales. Por otro lado, León (2004), menciona que la educación pretende a la perfección y la seguridad del ser humano; una forma de libertad. Esto evidencia un hecho, la educación debe brindar una vida de calidad, que transforme y lleve cambios no solo en lo individual, sino en lo colectivo.

Sin embargo, se tienen argumentos serios para decir que la educación aún no es lo que dice ser. Jörg, Davis y Nickmans (2017) argumentan que existe una crítica seria hacia los paradigmas de enseñanza por su paupérrima adaptación a los procesos cognoscitivos; además, los currículos están desfasados con respecto al momento en el que se desarrollan; en general, comentan, los sistemas educativos han fracasado al pretender adaptarse a las poblaciones y al dinamismo de estas.

De acuerdo con el Banco Mundial (2018), quien es la entidad de financiamiento educativo más importante del mundo, la educación es un derecho,

un motor importante para el desarrollo y es considerado uno de los instrumentos más efectivo para bajar los índices de pobreza, así como para mejorar la salud, lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Esta acepción al igual que el INEE, considera a la educación como un eje rector en la vida tanto en lo individual como en lo colectivo.

Sin embargo, es importante no solo considerar los resultados generales de desarrollo económico e índices de pobreza sino, en realidad, en función de un amplio panorama tener claro que la educación es y busca: el desarrollo humano (Delors, 1996). Con esta visión la educación tiene un sentido aún amplio, porque ve en el individuo la capacidad de desarrollar competencias para resolver problemas que atañen a su sociedad.

## **1.2 La educación y las competencias**

Dos nociones importantes respecto a lo que es la educación, son aquellas mencionadas, en un primer momento, por Delors y, en segundo, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Mientras Delors (1996) propone que “la educación a lo largo de la vida ha de brindar a cada cual los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, y para el ejercicio de una ciudadanía activa” (p. 113). Es decir, una educación formativa que considere el desarrollo de los individuos. Por su parte, la UNESCO (2011) brinda una definición aún más concreta sobre la educación, porque menciona que “dota a las personas de autonomía al proporcionarles los conocimientos y las competencias necesarias para su propia superación” (p. s/p). Por lo tanto, una ciudadanía autónoma con las competencias y conocimientos que demanda el entorno y la globalización es muestra fidedigna de educación. En la definición de la UNESCO se hace referencia al concepto de las competencias, mismas que son necesarias para la vida presente y futura de los discentes. Según Feo (2010) las competencias son “aprendizajes o logros

complejos que integran aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales, habilidades, características de la personalidad y valores que, puestos en práctica en un determinado contexto, tendrán un impacto positivo en los resultados de la actividad desempeñada” (p. 227). De esta forma, las competencias tienen un rol imperante en el proceso de enseñanza, pero sobre todo en el de aprendizaje.

### **1.3 El enfoque Socio formativo de la educación**

No han sido pocos los estudios sobre la educación y las competencias, por ejemplo, la Comisión Europea señala que las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, debiendo ser desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y que deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (2004). Esta primera referencia sobre las competencias permite ahondar en el tema para entender que estas apoyan el crecimiento de las personas y al desarrollo de su etapa productiva; sin embargo, autores como Rychen y Salganik (2006) hacen referencia a un elemento fundamental que es el contexto, describiendo que las competencias se definen como “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (p.74).

En América Latina y en México, las competencias han sido estudiadas ampliamente. Uno de los precursores de las competencias es el Doctor Tobón (2013) quien aborda las competencias desde el enfoque socioformativo y menciona que no son conductas ni funciones, tampoco acciones específicas y observables de las personas y mucho menos tareas; para este autor, las competencias son actuaciones integrales que realizan las personas ante actividades y problemas del contexto, con ética e idoneidad, progreso continuo, en tanto articulan los saberes con el manejo de las situaciones externas del

contexto, asumiendo los cambios y la incertidumbre con creatividad y autonomía. Es decir, las competencias están lejos de ser un sistema que fomente la competitividad entre estudiantes, en realidad, buscan articular la actuación de los discentes frente a situaciones concretas con elementos fundamentales de la educación integral.

Las competencias analizadas desde el enfoque socioformativo buscan orientar la formación con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias, mediante la realización de proyectos que aborden las necesidades vitales de los alumnos y resuelvan problemas del contexto, con base en la necesidad de afrontar continuamente los retos, la creatividad, la colaboración, la transversalidad y la metacognición (Rivera, Gutiérrez, Contreras y Fernández, 2015).

Por otro lado, y sumando lo anterior, Tobón (2013) señala que el enfoque socioformativo es un marco donde la reflexión y la acción buscan generar las condiciones pedagógicas necesarias para la formación de educandos íntegros, integrales y competentes, con el fin de resolver retos sobre su desarrollo personal, la vida en sociedad, la creación cultural y artística, equilibrio ecológico, partiendo de la conexión de los procesos sociales, comunitarios, políticos, económicos, religiosos, entre otros, implícitos en la vida de las personas, implementando actividades formativas con sentido y aprendizaje. De esta forma, las competencias buscan que los discentes tengan aprendizajes en diversos aspectos de su vida, dando relevancia a las situaciones apremiantes del contexto personal y social.

#### **1.4 La globalización y los retos que implica en la educación**

Una razón para abordar la educación desde las competencias y, a su vez, desde el enfoque socioformativo, es debido a las necesidades actuales de los sistemas educativos, los gobiernos y el tipo de ciudadanos que se pretenden

formar. Tedesco (2011) menciona que “la educación es una condición necesaria para garantizar la competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano” (p. 34). Lo anterior, hace indispensable el logro de las competencias básicas que los educandos necesitan para su vida; sin embargo, esto sucede solo en muy pocos países debido a la globalización creciente en todos los aspectos de las sociedades modernas, ya que conforme avanza el siglo, la globalización se convierte en un factor preponderante en asuntos de índole económico y político.

La globalización es un factor muy importante en el desarrollo y formación de los individuos. Avendaño y Guacaneme (2016) destacan el contraste que existe entre la globalización y su impacto en la educación al mencionar que existen requerimientos importantes y positivos para las escuelas como el uso pertinente de las tecnologías, el desarrollo de los avances científicos, la aceptación de la sociedad del conocimiento, el uso de herramientas virtuales para la circulación de los saberes, así como el uso adecuado e inteligente de la información; sin embargo, la parte negativa de la globalización radica no solo en su constructo complejo y escasamente claro sino que, además, se ha ocupado como base de proyectos económicos que han afectado a millones de personas que quedan fuera del panorama político-económico sin que exista una estrategia que incluya a los afectados. Ante esta dicotomía si bien deben perdurar los aspectos positivos, los aspectos negativos quedan evidenciados.

## **1.5 Retos y desafíos de la educación**

### ***1.5.1 Desigualdad social***

Con base en Tedesco (2011) una de las principales problemáticas es el aumento de la desigualdad social. Paradójicamente, en las últimas décadas junto a la democracia política, ampliación de ámbitos de participación ciudadana y la superación de barreras tradicionales para el acceso a la información, se han acentuado las distancias sociales, originando formas de segmentación social. Esta

paradoja evidencia que la modernización y el progreso de la sociedad en diversos ámbitos no ha sido para todos, que las oportunidades en el mediano y largo plazo serán, en su mayoría, para quienes puedan incluirse en la globalización. Con lo anterior, queda claro que la educación debe hacer grandes esfuerzos por sumar a todos los ciudadanos del mundo; sin embargo, el acceso aún parece que no será para todos. El aumento de la desigualdad desde la perspectiva de los ingresos y la riqueza está acompañado por brechas desiguales en el acceso a los bienes más relevantes de la sociedad moderna: el conocimiento y la información. Tal parece que la globalización en lugar de integrar, en realidad segmenta a la población; por tanto, indirectamente la educación propicia esta fragmentación entre los que tienen oportunidades de educación, de educación de calidad y los que no tienen acceso a este derecho, generando desigualdad social.

En realidad, el tema de la globalización y su estrecho vínculo con la desigualdad social ya habían sido estudiadas por el Foro Mundial de Educación (2000) quien señaló que:

...la mundialización constituye a la vez una oportunidad y un problema (...) Está generando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías y las sociedades. Impulsada por la revolución de las tecnologías de la información y la mayor movilidad de los capitales, puede contribuir a reducir la pobreza y las desigualdades en el mundo y a poner las nuevas tecnologías al servicio de la educación básica. Conlleva, sin embargo, el peligro de crear un mercado del saber que excluya a los pobres y desfavorecidos (UNESCO, 2000, p. 14-15).

Evidentemente, esta perspectiva no es lejana a la de Tedesco y Avendaño y Guacaneme, en realidad son complementarias. Sin embargo, globalización no solo acrecienta la desigualdad social, también existen otros factores importantes como la equidad e inclusión desfavorable (FME, 2010; Orlandi, 2016),

discriminación de género (Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz, 2016), acceso a la educación (UNESCO, 2013) y calidad educativa. Lo anterior, son los restos y desafíos pendientes de la educación, los cuales deben ser afrontados por los gobiernos y organismos internacionales, sin dejar de lado a las escuelas, ya que son las células más importantes de los sistemas educativos por el trabajo tan prioritario que realizan.

### ***1.5.2 Equidad e inclusión***

El primer factor abarca la equidad e inclusión, estos elementos destacan porque existe un gran número de niñas, niños y adolescentes que no cuentan con un sistema educativo equitativo, abarcando la equidad desde el punto de vista social y de género. Con base en Orlandi (2016) la equidad parte del derecho a tener una educación de calidad, a la participación y a la no discriminación, sin importar el trasfondo económico en el que vivan (p. 314). Es decir, una equidad social que lleve a la integración de los educandos y a aumentar el ingreso y pertinencia de niñas a los sistemas educativos. En cuanto a la inclusión, el mismo autor señala que, esta, debe ser considerada como una cultura en la que se “respete la diversidad y se proveen oportunidades para que los jóvenes deriven autoconocimiento, autoaceptación y aprendizaje de su propio recontexto familiar y social” (p. 315). Ambas, equidad e inclusión deben apoyar a la disminución del abandono escolar y de la exclusión que se da, en números alarmantes, en los Sistemas educativos.

### ***1.5.3 Discriminación de género***

El segundo factor es la discriminación de género que representa un reto educativo a nivel mundial porque, si bien ha tenido avances, continúa siendo prioridad en materia educativa. Los gobiernos han puesto énfasis en reducir la discriminación que sufren las niñas en el mundo por no tener acceso a la

educación. Este problema se evidencia en los centros educativos donde se forma la sociedad y es muy probable que la dificultad se encuentre ahí. Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz (2016) mencionan que la escuela es esencial para la asimilación de conocimientos, el reforzamiento de patrones culturales, la configuración de identidades, y la transmisión de atributos, estereotipos y roles de género que dan pie a la identificación de concebirse como hombre o como mujer.

Por lo que la educación que se recibe en las escuelas debe cambiar para beneficio de las futuras generaciones y con en ello erradicar la discriminación que reciben niñas en todo el mundo. De esta forma, la UNESCO (2015) señala que las niñas y mujeres de grupos marginados están expuestas a múltiples tipos de discriminación, así como a desafíos poco comunes para acceder a la educación y gozar de sus resultados; los niños y hombres se ven afectados, sin embargo, en niñas y mujeres esto es aún más grave. Por ende, lograr la equidad en los sistemas educativos debe ser una prioridad.

#### ***1.5.4 Acceso a la educación***

El tercer factor prioritario es el acceso a la educación. Muñoz (2013) menciona que el acceso a la educación forma parte del marco conceptual del derecho a la educación -disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad- y que instituciones, así como programas de enseñanza deben ser accesibles a todos los ciudadanos, sin discriminación; además, el acceso a la educación consiste en tres dimensiones interrelacionadas: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica. Con esto, se confirma que el acceso a la educación debe ser resguardado por los estados, ya que forma parte de la columna vertebral del derecho a la educación que las futuras generaciones deben recibir. Aunado a ello, es importante destacar que son los grupos vulnerables a los que se les debe garantizar el acceso a la educación, que esta

debe ser asequible en cuanto a los materiales y entorno y, finalmente, debe ser gratuita.

### **1.5.5 Calidad educativa**

A casi dos décadas del siglo XXI, Finlandia ha demostrado que tiene uno de los mejores sistemas educativos del mundo, esto con base en la prueba PISA. En este país, el comité de los derechos del niño ha indicado que “la educación trasciende el mero acceso a la escolarización formal y abarca el derecho a una calidad específica de educación (...) para vivir una vida plena y satisfactoria en la sociedad” (UNESCO, 2013, p. 55). Es decir, no basta con brindar acceso y rendir informes con grandes números de cobertura, en realidad se debe preponderar la calidad que se brinde a cada niña, niño y joven.

Es claro que una educación de calidad no se alcanza con cobertura por lo que, en gran parte del globo terráqueo, se tiene otra problemática, la calidad educativa se convierte en el cuarto factor. Con base en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006), la calidad de un sistema educativo radica en dos aspectos interrelacionados: nivel de aprendizaje y la coherencia entre todos los componentes del propio sistema. Este último punto lo componen las siguientes dimensiones: Pertinencia y relevancia, que subraya la coherencia entre la enseñanza y las necesidades de los alumnos y la sociedad; la eficacia, que destaca la coherencia entre los productos esperados y los realmente alcanzados; y la suficiencia de los recursos de toda índole y la eficiencia de su uso, que es el grado de coherencia entre insumos y procesos con los productos logrados con ellos. De esta forma, se coincide con el INEE respecto a que la educación de calidad no debe solamente estar ligada con el nivel educativo, sino con una serie de elementos que convergen para que el aprendizaje de los educandos se alcance.

## 1.6 Acciones para emprender los retos educativos a nivel mundial

Es Severin (2013), quien reafirma lo mencionado por el INNE (2006) respecto a que “la calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, debe reunir las siguientes dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia” (p. 8). A todo esto, se han emprendido acciones a nivel mundial para que estos retos educativos disminuyan en porcentajes considerables. Torres (2006), menciona diversas rutas de acción con sentido crítico que se han considerado para que la educación sea un derecho de niñas, niños, adolescentes y adultos. La autora menciona que cada una de estas iniciativas han tenido avances (véase Tabla 1.1), pero señala Torres que, con el tiempo, han reducido sus objetivos y expectativas por lo que dejan de lado el objetivo más relevante de la educación: el aprendizaje.

**Tabla 1.1**  
*Acciones Emprendidas para Garantizar el Derecho a la Educación*

Año	Normativas	Acciones
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Establecía como obligatorias y gratuitas la educación primaria y la fundamental.
1960	Convención contra la Discriminación en la Educación	Estableció la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria
1966	El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Planteó la “progresiva introducción de la educación gratuita” en el nivel secundario y terciario
1989	Convención sobre los Derechos del Niño	Estableció la gratuidad de la educación primaria y secundaria.
2000	Marco de Acción de Dakar	Mencionó la obligatoriedad y gratuidad únicamente para la educación primaria.

---

Fuente: Elaboración propia con información de Torres (2006).

### **1.6.1 Descentralización educativa**

El escenario ideal de la educación es la eficiencia de los sistemas educativos. Para esto, los países han considerado que uno de los caminos más viables para alcanzar esta eficiencia que tenga implícita la calidad y equidad entre los ciudadanos es la descentralización educativa. Winkler y Cueto (2004) destaca que la descentralización se ha expandido en países en desarrollo buscando mejores prácticas educativas, como es el caso de nuestro país.

### **1.6.2 Desconcentración, delegación, devolución y privatización**

La descentralización no sólo aparece como una forma de tener mejores prácticas educativas, sino también como contexto de la crisis de los estados nacionales, la cual está asociado con tres procesos convergentes: la generalización de las últimas décadas del siglo XX donde se criticaba el modelo del Estado benefactor; la dependencia capitalista de los Estados nacionales; y las consecuencias de la crisis económica de los ochenta que debilitó a los Estados dependientes (Hevia Rivas, 1991, citado en Carassai, 2019). Es decir, la descentralización es considerada como una ruta para mejorar los servicios que ofrecen los gobiernos.

En principio es importante definir cuatro conceptos tal y como lo señalan Rondinelli, Nellis y Cheema (1983):

- Desconcentración, la cual es la entrega de una cierta cantidad de autoridad o responsabilidad del gobierno central hacia los

ministerios. Cuando es más que reorganización, permite planificar e implementar programas y proyectos dentro de las pautas establecidas por el ministerio

- Delegación: esta transfiere la responsabilidad de gestión a organizaciones que están fuera de la burocracia regular. La delegación implica que la autoridad crea o transfiere a un agente funciones específicas y deberes. Sin embargo, la responsabilidad es de la autoridad delegante.
- Devolución es la creación o fortalecimiento legal o financiero de unidades subnacionales de gobierno. Bajo este tipo de descentralización, las unidades de gobierno locales son autónomas e independientes. Las autoridades ejercen solo un control indirecto de supervisión
- Y privatización: En este caso los gobiernos se han despojado de las responsabilidades y las han transferido a organizaciones voluntarias.

Briceño y Rivas (2015) añaden que la descentralización es “un proceso mediante el cual el estado transfiere responsabilidades administrativas, políticas, financieras a los gobiernos subnacionales”. Retomando a Rondinelli, Nellis y Cheema (1983) la descentralización debe ser un proceso incremental, porque su éxito en países desarrollados cuenta con elementos tales como una planeación e implementación cuidadosa, de corto alcance, con tiempo para solidificar su aporte; específicamente, se centra en funciones financieras y administrativas, considerando la capacitación como un elemento sustancial (p. s/p). De esta forma, los gobiernos en vías de desarrollo deben considerar las formas en las que los gobiernos desarrollados han logrado la eficiencia en los servicios descentralizados.

Por otro lado, Winlker (2004) propone que la descentralización implica poder para tomar decisiones de política y gestión respecto a asuntos financieros de la

instrucción que se imparte a los estudiantes. Para Rondinelli, NEllis y Cheema (1983) Se entiende por descentralización como la transferencia de responsabilidad por planificación, gestión y recaudación de recursos; esta designación puede ser para: a) ministerios u organismos, b) niveles de gobierno, c) autoridades públicas, d) privados no gubernamentales u organizaciones voluntarias. Aunado a esto, Álvarez-López (2017) refiere que la descentralización no es uniforme y que esta admite “diversos grados de realización: desde la existencia de estancias de poder centralizadas, pero con tendencias descentralizadoras, hasta la máxima autonomía local compatible con la unidad nacional” (p. 54).

### ***1.6.3 Tipología de la descentralización***

En cuanto a las formas en las que se puede presentar la descentralización educativa se destacan tres: desconcentración, devolución y delegación. La desconcentración o también llamada desconcentración administrativa es aquella que busca delegar la toma de decisiones a niveles administrativos menores, como dar mayor responsabilidad a las secretarías educativas de cada estado. En cuanto a la devolución o desconcentración política, esta transfiere a responsabilidades respecto a la toma de decisiones importantes a poderes políticos de menor grado, por ejemplo, el gobierno federal a los estados o municipios. Finalmente, la delegación es la autonomía institucional, la cual implica darle la responsabilidad de toma de decisiones a instituciones individuales específicas.

Queda evidenciado que la descentralización delega la responsabilidad de tomar decisiones. Por tal motivo, la OCDE (1998) propone que existen cuatro tipos de decisiones que se pueden delegar. La primera, está centrada en la organización de la educación, la cual busca definir la escuela a la que asiste el estudiante, establecer tiempos de instrucción, elegir libros de texto, desarrollar el contenido curricular y determinar métodos de enseñanza; la segunda es la administración del personal que consiste en contratar y despedir trabajadores, establecer salarios de

los docentes, fijar responsabilidades pedagógicas y determinar la capacitación de docentes; la tercera es sobre aspectos de planificación y estructura en donde se delegan la apertura o cierre de escuelas, establecer los programas ofrecidos estas, definir los contenidos de los cursos y fijar pruebas para diagnosticar el funcionamiento de las escuelas; Finalmente, el tipo de decisión respecto a los recursos busca desarrollar un plan de mejora escolar y asignar un presupuesto de funcionamiento, presupuesto de personal y de recursos para capacitación docente.

Así lo sugiere Malpica (1994) quien destaca que existen **cinco categorías a favor de la descentralización de la educación** (p. 8):

a) argumentos ideológicos, es la que surge a partir de la búsqueda por concretar un proyecto nacional de reforma del Estado y de sus derivadas relaciones con la sociedad, para una mayor democratización;

b) argumentos políticos, que busca garantizar un cambio en los patrones o estilos de gobierno en la educación, ya que comparte o, bien, transfiere responsabilidades entre niveles subsecuentes de forma político-administrativos con el fin de incrementar la participación social;

c) argumentos económicos, es la movilización no solo de recursos públicos, sino también privados hacia la educación, para garantizar mayor eficiencia económica;

d) argumentos administrativos, tiene el objetivo de racionalizar y decrecer la burocracia y, así, hacer más eficiente la organización y gestión del sistema educativo en sus diferentes niveles, modalidades y servicios;

e) argumentos pedagógicos y culturales, se hace para formular e implementar un currículo nacional flexible que responda a las demandas y necesidades regionales y contextuales.

## 1.7 Ventajas y desventajas de la descentralización

Un punto esencial es saber cuáles son las ventajas o desventajas de descentralizar la educación. Álvarez (2017) agrupa las ventajas en cuatro categorías y los inconvenientes en cinco. Las categorías para ventajas son: administrativas, económicas, educativas y políticas (p. 55). En el caso de la administrativa, las ventajas son numerosas y diversas, por tal motivo se agrupan en tres subdivisiones que responden a la reducción de los problemas de centralidad, calidad de los servicios y la gestión cercana y adaptada a las necesidades. La reducción de los problemas de la centralidad respecto a la descentralización reduce la burocracia, favorece la implementación de las políticas nacionales en regiones rurales y libera el poder central. Respecto a la calidad de los servicios, la descentralización favorece la prestación de servicios.

En cuanto a las ventajas de la gestión cercana y adaptada a las necesidades esta aumenta la eficacia de la gestión. En cuanto a las ventajas económicas se establece la aceleración del desarrollo económico debido a la modernización de las instituciones, eficiencia en los gastos y reasignación de la responsabilidad financiera del centro a las regiones. Respecto a las ventajas educativas se reducen a dos, pero con gran mérito. En primera instancia los procesos de evaluación y seguimiento se simplifican y, en segunda, se asocia con resultados positivos. En cuanto a las políticas, estas se refieren a la representación y participación de la diversidad: la descentralización fortalece los derechos culturales indígena y la democratización; además, contrarresta a las élites locales y mejora la representación de minorías.

Hablando estrictamente sobre las desventajas, Álvarez-López (2017) también propone las mismas categorías, pero añade la dimensión social. En el apartado de desventajas administrativas se encuentran principalmente dos, la

primera son las diferencias que reciben los ciudadanos por los servicios, ya que cambian dependiendo del contexto y, la segunda, debido a la privatización del servicio. Dentro de las principales críticas o inconvenientes encontrados en el plano económico encontramos autores como Ogawa (2010) que destaca que la descentralización de los servicios genera *spillovers* (desbordamientos) entre circunscripciones por la posibilidad de los ciudadanos decidan ser clientes políticos de los gobiernos descentralizadores; en el caso educativo, se señala que no existe o es nula la conexión entre descentralización y aprendizaje y, además, existe una paradoja respecto a evaluar el sistema descentralizado con estándares a nivel nacional; en cuanto a los asuntos políticos se señalan puntualmente el clientelismo político, así como la corrupción, e inclusive se señala que la descentralización frena el control ciudadano; finalizando las desventajas, en el ámbito social se señala que aumenta la desigualdad debido a las diferencias entre escuelas de zonas ricas y pobres, esto porque la transferencia de responsabilidad no fue acompañada con recursos financieros federales adicionales.

## **1.8 Implicaciones de la descentralización en la educación**

Winkler (2004) señala que en AL, los países tienen un gobierno central fuerte que financia y entrega la educación pública, esto en combinación con diversos factores como la ineficacia administrativa, una débil democracia popular y sindicatos poderosos, da como resultado sistemas que son incapaces de rendir cuentas a los clientes; además, los sistemas educativos sobre ponen los intereses de la burocracia de la educación pública por encima de los intereses de los estudiantes, de los padres de familia y del aprendizaje (p. 139). Es claro que a través de la descentralización el trabajo de un directivo escolar se vuelve más complejo debido al mayor número de facultades que se le delegan (Corbalán, 2003). Finalmente, como lo destacan Briseño y Rivas (2015), “la descentralización educativa es una herramienta y un proceso político-administrativo para incentivar la

participación, modernización y profundización de los cambios educativos que le urgen a cada sistema” (p. 82).

# **Capítulo 2.**

## **La Gestión Educativa Estratégica**

## **Capítulo 2. LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA**

Sin duda, el presente capítulo es uno de los más extensos debido a la densidad de su contenido. Se abordan, de igual forma, dos temas centrales como lo son la administración educativa y su contraste con la gestión y la Gestión Educativa Estratégica. El primero se centra en conocer cuáles son las diferencias entre la administración y la gestión abordando aspectos relevantes de cada uno, es decir, de la administración se aborda su definición, el proceso administrativo -planeación, organización, dirección y control- y la administración educativa; en contraste, respecto a la gestión educativa se pueden leer aspectos como su origen, características y clasificación de la gestión educativa -educativa, institucional y pedagógica-. El segundo tema importante es la Gestión Educativa Estratégica, que es uno de los temas centrales de la presente investigación. De esta se abordan sus componentes como los son el pensamiento sistémico y estratégico, el liderazgo pedagógico -donde se profundiza el tema del liderazgo, liderazgo escolar, pedagógico, competencias del líder y perfil del líder pedagógico- y aprendizaje organizacional.

### **2.1 Administración y gestión en instituciones educativas**

La administración y la gestión tienen un común denominador, ya que estas se emplean para la eficiencia, eficacia y efectividad de organizaciones. La actual investigación se centra en cuatro organizaciones públicas. Según Robbins (2015), una organización es aquel grupo de personas que está integrado de forma consciente para cumplir con propósitos específicos. Las organizaciones que se menciona en la investigación brindan un servicio de nivel secundaria. Si nos remontamos poco más de veinte años atrás, Hall (1996) a través de su investigación donde compila conceptos y tipos de organizaciones y propone que es una organización:

Una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinaciones de membresías; esta conectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (p. 33).

Una organización educativa cuenta con niveles de autoridad definidos, debido a que está delimitada la función directiva y docente; además, tienen cabida distintas formas de comunicación entre los actores, porque no existe solo medios, sino también ritos. En una institución educativa, su principal meta es el aprendizaje de los estudiantes que se refleja en resultados para el progreso de la sociedad.

Por otro lado, Ramió (2016), agrega que las organizaciones tienen dinámicas, políticas y mitos propios, así como valores e ideología, es decir, realidades que fijan sus propios parámetros culturales, lo que las hace una entidad social. Lo anterior refleja que los miembros de las organizaciones si bien no estipulan de forma escrita la dinámica, sí lo hacen a través del comportamiento de los individuos, donde la suma de cada uno hace de la organización una entidad social. El mismo Robbins (2015) propone que las organizaciones comparten tres características esenciales:

- 1) tienen un propósito definido;
- 2) cuentan con una estructura deliberada;
- 3) y finalmente, personas.

Dentro de este orden de ideas, las organizaciones educativas cuentan con un propósito claro: el aprendizaje de los estudiantes; en cuanto a la estructura, en el caso específico de organizaciones educativas, es estricta, porque cada actor tiene una responsabilidad apegada a un horario fijo; por último, son las personas las que

crean, dan sentido y estructura a la organización, es a través del recurso humano que las metas se cumplen.

Ramió (2016), por su parte, propone que una organización pública, como lo es una institución educativa, cuenta con tres ámbitos que hace que las organizaciones tengan una imagen más completa y ordenada:

a) ámbito sociotécnico, el cual agrupa los elementos clásicos de una organización tales como el entorno, los objetivos, las estructuras, los recursos financieros y materiales y los procesos administrativos;

b) ámbito político-cultural, existen actores intraorganizativos (unidades, grupos e individuos) que tienen objetivos propios y diversos y que, a su vez, pugnan por dominar espacios compartidos e influenciar en procesos de toma de decisión, lo que conlleva a lógicas de conflicto, esto hace que las organizaciones públicas sean realidades políticas;

c) ámbito de control y mejora, se destaca que las organizaciones controlan (elementos, procesos y actuaciones) y revisan si las dinámicas atienden a todo lo que previamente se ha establecido y programado.

Por lo anterior, se diseñan sistemas de información y control de elementos organizativos; además, si es necesario, se impulsa el cambio y la mejora organizativa. Con base en esto, el autor propone que las organizaciones públicas están en una constante transformación

### **2.1.1 Administración**

La administración como elemento fundamental que contribuye al éxito de las organizaciones es una ciencia que tiene un carácter universal, porque “es necesaria en organizaciones de todo tipo y tamaño, en todos los niveles organizacionales, en todas las áreas de la organización, y en las organizaciones de cualquier lugar del

mundo” (Robbins, 2015, p. 17). Por tal motivo, para una escuela donde el objetivo principal es el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental que la administración sea empleada de forma coherente por parte de los directivos educativos.

La administración no tiene una definición única. Valdivieso y Villa (2006) mencionan que es posible identificar por lo menos tres grupos de definiciones a través de diferentes visiones. La primera definición ve a la administración desde el punto de vista de un proceso; la segunda, lo hace tipificándola como una práctica; el tercer grupo, propone elementos que completan el significado de administración. Dicha clasificación emplea la tipificación propuesta de Volberda (1998) que se pronuncia por una aproximación clásica, moderna y postindustrial.

Existen autores que ven a la administración desde el enfoque de proceso (Ballina, 2000; Bateman y Snell, 2001; Certo, 2001; Chiavenato, 2001; Griffin y Ebert, 2005), esta visión implica planear, organizar, dirigir y controlar. Ballina (2000) define administración como el “proceso en el que, para complacer a los clientes, se dirigen recursos humanos, materiales y financieros para conseguir objetivos determinados” (p.3). Continuando en la misma línea, Chiavenato (2001) propone que la “administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el empleo de los recursos organizacionales para conseguir determinados objetivos con eficiencia y eficacia” (p. 3). En esta aportación, Chiavenato no solo destaca el proceso administrativo; además, agrega que con los recursos que cuenta la organización se deben alcanzar los objetivos, puntualizando, de forma eficaz y eficiente.

En cuanto a Bateman y Snell (2001) mencionan que, en efecto, la administración es un proceso que involucra gente y recursos con el fin de alcanzar las metas organizacionales; asimismo, señalan que el proceso administrativo comprende planeación, organización, dirección y control, y que si estas actividades se ejecutan de forma correcta el gerente habrá alcanzado la eficiencia y eficacia.

Por otro lado, Certo (2001) propone que la administración es aquel proceso de lograr metas de la organización a través de la gente y de otros recursos organizacionales (P. 6). En el caso de Griffin y Ebert (2005) definen esta ciencia como el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar recursos de información, humanos, financieros y físicos con la finalidad de alcanzar metas (p. 158). Con base en la información recopilada, la administración es el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar recursos humanos, materiales y financieros con la finalidad de alcanzar las metas esenciales de la organización de forma eficiente y eficaz.

Por otro lado, la administración es una práctica específica que convierte a un gran número de personas en un grupo eficiente y productivo, orientado a conseguir metas (DuBrin, 2000; Dávila, 2001 y Koontz y Weinrich, 2004). Dávila (2001) propone que la administración es una práctica esquematizada para manejar los recursos con los que cuenta una organización y con estos lograr objetivos, para lo cual se ejercen elementos administrativos como planear, coordinar, dirigir y controlar (p. 7).

### ***2.1.2 El Proceso administrativo***

Por lo anterior, sabemos que la administración es un proceso que implica el buen manejo de los recursos humanos, materiales y financieros, para alcanzar los objetivos organizacionales a través del proceso administrativo. Esto último es un elemento de gran relevancia en la administración. El proceso administrativo es: planear, organizar, dirigir y controlar (Luna, 2014, p. 36). Este proceso permite establecer objetivos, delegar responsabilidades, coordinar y verificar si el fin se concreta.

Para que las organizaciones de cualquier tipo alcancen sus objetivos es esencial que los elementos de la administración sean considerados como un

conjunto (Chiavenato, 2001), en donde se establezcan los objetivos y estrategias, se instauren las obligaciones, se dirija todos los recursos existentes y se retroalimente para empezar, nuevamente, el ciclo. Son diversos autores que establecen que el ciclo administrativo se divide en cuatro (Chiavenato, 2001; López, 2012; Sánchez, Parra y Naranjo, 2014; Artega-Coello, Intriago-Manzaba y Mendoza-García, 2016;), por lo que para la presente investigación se omitirá un quinto elemento.

Para Chiavenato (2001) el proceso administrativo es un medio en el que se integran diversas actividades para lograr los objetivos establecidos por las organizaciones; gracias a su efecto sinérgico es un sistema en el que el todo es mayor que la suma de sus partes. Desde este enfoque, el proceso administrativo es cíclico por acciones conjuntas e interconectadas, donde cada una de las partes es de gran importancia dentro del ciclo. Así, el proceso administrativo es una serie de pasos conformado por planeación, organización, dirección y control. López destaca que la administración al ser un proceso tiene una ventaja “porque cuando se realiza el control se obtienen desviaciones entre lo planeado y lo realizado, estas sirven de retroalimentación para la nueva planeación” (p. 53).

Es por ello por lo que el fin del proceso administrativo es el cumplimiento de los objetivos organizacionales a través de la eficacia y la eficiencia; como consecuencia, cada elemento repercute en el otro (Sánchez, Parra y Naranjo, 2014). por tanto, es un ciclo en el que se debe actuar de forma efectiva, haciendo sinergia con cada elemento para conseguir el o los objetivos organizacionales.

Finalmente, en cuanto a la definición del proceso administrativo Lourdes Munch (2017) destaca que es el “conjunto de fases o etapas sucesivas a través de las cuales se efectúa la administración, que se interrelacionan y forman un proceso integral” (p.18). Por lo anterior, y junto con los aportes de los demás teóricos, el proceso administrativo es un conjunto de elementos interdependientes con sinergia

que buscan lograr objetivos de forma efectiva; los elementos son: Planeación, organización, dirección y control.

### **2.1.3 Planeación**

Sin duda, las organizaciones no funcionan sin tener conocimiento de sí mismas, por lo que, para conocer su punto de partida, así como su punto de llegada es necesario que planee. El primer elemento interdependiente es la planeación. Con base en Chiavenato (2001) es “una actividad racional que implica identificar las oportunidades y amenazas del ambiente donde opera la empresa, así como evaluar las limitaciones y fortalezas” (p. 145) de la organización. Añadiendo, Münch (2017) destaca que la planeación es:

...la determinación de escenarios futuros y del rumbo hacia donde se dirige la empresa, de los resultados que se pretende obtener para minimizar riesgos y definir las estrategias para lograr el propósito de la organización con una mayor probabilidad de éxito (2017, p. 20)

Es decir, la planeación determina la posición en la que se quiere estar considerando elementos tanto internos como externos de la organización y sustentando en estrategias el objetivo a alcanzar; un plan debe ser flexible para poder reorientar las acciones para el objetivo.

### **2.1.4 Elementos de la planeación**

Es por esto que la planeación debe considerar elementos fundamentales para poder elaborarla, López (2012) describe siete. a) definir propósitos, pronósticos, objetivo y estrategias a seguir; b) establecer políticas, procedimientos y métodos de desempeño; c) elaborar programas para lograr los objetivos; d) elaborar presupuestos; e) Establecer las condiciones y suposiciones bajo las cuales

se hará el trabajo; f) establecer el plan general y g) anticipar los posibles problemas futuros (p.57-58). Estos elementos buscan establecer la actuación de la organización durante un periodo de tiempo en donde es importante enfocarse en lograr los resultados esperados.

### **2.1.5 Organización**

En segundo lugar, para que la planeación se ejecute, la organización agrupa personas y estructura todos los recursos organizacionales, para lograr los objetivos propuestos; (Chiavenato, 2001). Esta parte del proceso permite definir tareas y responsabilidades. Organizar permite “agrupar, estructurar, organizar y sincronizar (...) recursos y habilidades (...) (2001, p. 202). Esto ayuda a que cada actor de la organización tenga claridad respecto de lo que se espera de él. Münch (2017) amplía aún más el término de organización en el proceso administrativo y menciona que “consiste en el diseño y determinación de las estructuras, procesos, funciones y responsabilidades, el establecimiento de métodos y la aplicación de técnicas tendentes a la simplificación del trabajo” (p. 20). Bajo la perspectiva de ambos teóricos, la organización es de gran relevancia, porque es en esta fase en la que se determinan a los agentes responsables, creación de grupos, así como las tareas y métodos para cada miembro de la organización.

### **2.1.6 Actividades de la organización**

Tal es la relevancia de este elemento administrativo dentro del proceso que, de no estar presente, se pueden tener complicaciones dentro de las organizaciones, principal y evidentemente la de no alcanzar los objetivos, porque los colaboradores no saben qué hacer. Ante este escenario López (2012) destaca las actividades de la organización: 1) Dividir y subdividir el trabajo, creando áreas y departamentos; 2) definir el organigrama, con niveles de autoridad, comunicación y delegación; 3) Definir las actividades a realizar, así como los conocimientos y actitudes del puesto;

4) Colocar a individuo en el puesto adecuado; 5) Proporcionar las condiciones necesarias para que cada área opere como instalaciones, recursos tecnológicos, financieros y humanos. Estas cinco actividades buscan la efectividad de la organización.

### **2.1.7 Dirección**

El tercer elemento está destinado al gerente, director o líder, y se le conoce a este elemento administrativo como dirección. López (2012) señala que la dirección debe asegurar el logro de los objetivos a través de influir en las personas de menor jerarquía. De esta forma, los actores que se ubiquen por debajo del puesto jerárquico del líder deben realizar los procesos anteriores (planeación y organización) en un proceso guiado por este.

Chiavenato (2001) destaca que la función directiva está relacionada con la manera en cómo se alcanzan objetivos mediante las acciones de las personas que forman la organización; menciona, también, que una vez que la planeación y la organización están definidas, la dirección se debe ocupar de la ejecución de las operaciones y el logro de los objetivos; lo que evidencia que la dirección se refiere a las relaciones interpersonales para con los colegas de menor jerarquía. La dirección es tan importante porque necesita de elementos puntuales como liderazgo y supervisión que permitan que se logre lo planeado.

Como la dirección supervisa que se ejecute lo hecho en las etapas anteriores, Munch (2017) añade que esto se hace mediante la orientación y conducción de los recursos, además de ejercer liderazgo hacia el logro de la misión y visión de la organización. Por consiguiente, este proceso debe contar con elementos que permitan el óptimo desempeño de la persona al mando.

### **2.1.8 Elementos de la dirección**

Los elementos que permiten que se realice de forma adecuada la dirección son 1) comunicación; 2) motivación; 3) supervisión; 4) Autoridad; liderazgo; 6) toma de decisiones. Es importante destacar que estos elementos no tienen secuencia definida por lo que se pueden presentar de forma indistinta (López, 2012). De esta forma, todos los elementos son importantes, porque en el caso de la comunicación permite al director informar sobre las actividades y resultados; la motivación moviliza a los actores en el logro de los resultados; en cuanto a la supervisión, su relevancia radica en la observación para que las actividades planeadas se ejecuten de forma correcta, de lo contrario, debe instruir para mejorar la actividad; respecto a la autoridad, el líder debe tener la capacidad de ordenar a los colaboradores con el fin de ejecutar las acciones planeadas y, de necesitarlo, delegar dando actividades y responsabilidades.

En cuanto al liderazgo, es importante mencionar que deriva de las relaciones interpersonales con los demás, es decir la influencia que se ejerce sobre otros para conseguir resultados; en cuanto a la toma de decisiones de un directivo, la importancia surge de tomar elecciones en beneficio de los demás, pero que logren resultados.

### **2.1.9 Control**

Debido a que las organizaciones necesitan resultados y que las fases anteriores (planeación, organización y dirección) no garantizan llegar a estos, el control, cuarto elemento del proceso administrativo, cobra gran relevancia porque “es la fase del proceso administrativo a través de la cual se establecen estándares para evaluar los resultados obtenidos, con el objeto de corregir desviaciones, prevenirlas y mejorar continuamente las operaciones” (Munch, 2017, p. 20) Con lo

establecido por Munch, el control, busca que el proceso sea efectivo, se cumpla y se lleve a cabo el trabajo de los colaboradores a través de estándares y mediciones.

Chiavenato (2001) añade que el control beneficia la evaluación y medición de los resultados de las organizaciones derivada de los elementos anteriores; además, resalta que la esencia del control es supervisar si la actividad controlada alcanza o no los resultados esperados. En este sentido el proceso administrativo converge con los resultados organizacionales a través del control, porque evalúa con base en estándares el desempeño de todas las áreas, departamentos y personas.

Debe señalarse que los elementos del control favorecen, en general el proceso, estos son: a) relación con lo planeado, es decir, la congruencia entre lo planeado, lo ejecutado y los estándares; b) medición, son los estándares que se establecen para alcanzar los objetivos; c) detectar desviaciones, conocer los errores a través de los estándares previamente definidos; d) establecer medidas correctivas, lo que posibilita redireccionar las actividades para alcanzar los fines de la organización.

La administración es una disciplina amplia que se puede tipificar en pública, privada y no lucrativa, esta última puede ser privada o pública. Con base en Hernández (2014) solo existe una administración aplicada a todas las organizaciones en las que, claro, existen semejanzas y diferencias. Las principales similitudes son: (a) la administración pública y privada comparten tanto los principios como las teorías de la administración; (b) ambas cuentan con diseños estructurales organizacionales; (c) tanto la pública como la privada cuentan con procesos organizacionales como el ejercicio del poder, la toma de decisiones, el cambio y la resistencia a este, la innovación, el liderazgo y el aprendizaje individual y organizacional. En cuanto a las diferencias, el mismo Hernández (2014) destaca: (a) el perfil de quien preside, ya que el público requiere de dotes más políticos

mientras que el privado debe ser más un empresario; (b) los conceptos, principio, prioridades, teorías, métodos y modelos generales requieren de adecuación pertinente en cada caso.

## **2.2 Administración educativa**

Como sabemos la administración es un campo de estudio complejo, diverso y con elementos que nos permiten trasladarla a diferentes contextos. En el caso de la presente investigación se parte de la administración (pública) de una escuela en donde el objetivo es claro, el aprendizaje. Martínez (2012) señala que la función de la administración en una escuela es:

planificar, diseñar, e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza-aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio, para que responda a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, es decir, responsabilizarse de los resultados de este sistema (p. 11).

Si bien la administración es una ciencia de poco más de un siglo de antigüedad, aún más reciente es la administración educativa como disciplina científica, así lo afirma Madriz (2003) quien establece criterios epistemológicos para sustentar la naturaleza disciplinar de la administración educativa basándose en las perspectivas de Mario Bunge y Tomas Kuhn. La misma autora menciona que el objeto de estudio de la administración educativa es la organización educativa, porque que cada nivel educativo tiene exigencias, características y requerimientos distintos (p. 10).

En educación la administración puede ser igual en procesos a una empresa, pero por su naturaleza las escuelas tienen otros elementos que la diferencian claramente. Bello (2011) menciona que la administración cuando se centra en el ámbito educativo cambia sus acciones por actividades elocuentes al ámbito

pedagógico, tales como proyectos, procesos, prácticas y estrategias pedagógicas que hacen posible la función de educar.

Por otro lado, añadiendo, Fernández y Rosales (2014) mencionan que la administración educativa es un proceso sistémico orientado a ofrecer servicios educativos efectivos y eficientes con apoyo de todos los miembros de la organización (p.8). Con lo anterior es claro que la administración educativa es un proceso en el que se subraya su rol central: alcanzar los resultados esperados de una institución educativa a través de saber manejar los recursos.

Lourdes Münch (2017) destaca que es un proceso en el que se coordinan y optimizan los recursos para lograr la máxima eficiencia, calidad y competitividad en el logro de sus objetivos (p. 15). Con la aportación de Munch la administración escolar debe puntualizar la coordinación entre los diferentes recursos para alcanzar, en esencia, la calidad en la escuela.

### **2.3 Gestión educativa**

Ahora que conocemos qué es administración, el proceso administrativo, así como la administración educativa, es de relevancia conocer uno de los temas centrales de esta investigación, la gestión educativa. En principio, el término gestión proviene del latín *gestio, gestiones*”, compuesto de *gestus*, que se traduce como hecho, concluido, participio del verbo *genere* (hacer, llevar a cabo) y el sufijo *tio* (acción, efecto) (Cruzata y Rodríguez, 2016). Es decir, desde el origen epistemológico, la gestión nos remite a realizar acciones para concluir algo específico.

Partiendo de esto, es importante mencionar que no son pocas las definiciones de gestión y gran parte de ellas se centran en acciones que se deben realizar para conseguir la misión de la organización. Considerando lo anterior, la

gestión comprende tanto a la planificación como a la administración, aunque en ocasiones se le denomine de una u otra manera, en esencia, apunta al hecho de lo que hay que realizar para estar a donde uno quiere llegar (Casassus, 2002). Por otro lado, Cruzata (2016) menciona que la gestión es un conjunto de acciones integradas para lograr un objetivo en un determinado tiempo; su principal característica es tener una visión amplia de posibilidades para resolver alguna situación o lograr un fin, y coincide con Casassus al mencionar que involucra a la administración y a la planeación, la primera como acción principal y a la segunda la relaciona con los objetivos por concretar.

Schmelkes (2002) corrobora que la gestión es una acción de carácter creativo, por lo que implica intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Con esto, la gestión no solo es planear y buscar que se ejecute el plan (intención), sino que, además, se deben dirigir a los sujetos implicados. También la autora refiere que la planeación escolar y el quehacer cotidiano de una institución se relacionan con la gestión porque la planeación se va ejecutando en el quehacer cotidiano de la institución (Schmelkes, 2002).

La relevancia de la gestión en el presente trabajo de investigación es grande, por tal motivo es importante entender a fondo qué es la gestión. En la Tabla 2.1 se destacan, en primera instancia, las palabras acción, diligencias, disposición y organización, estas se enlazan, en una segunda parte, con proceso, medios, esfuerzos y recursos, para finalmente alcanzar un fin determinado, resultados y productos. De esta forma, podemos decir que la gestión es el conjunto de diligencias planeadas que involucra medios y diferentes recursos para alcanzar un determinado fin. Así, las organizaciones que constantemente cambian para bien hacen “uso de la gestión como elemento de mejora”, (Farfán-Tigre, Mero-Delgado, Sáenz-Gavilanes, 2016, p. 181).

**Tabla 2.1**  
*Definiciones de Gestión*

<b>Autor (es)</b>	<b>Definición</b>
Heredia (1988)	“acción y efecto de realizar tareas –con cuidado, esfuerzo y eficacia- que conduzcan a una finalidad” (p. 25)
Rementeria (2008)	“actividad profesional tendiente a establecer los objetivos y medios de su realización, a precisar la organización de sistemas, a elaborar la estrategia del desarrollo y a ejecutar la gestión del personal” (p. 1)
Mora (2007)	“conjunto de diligencias que se realizan para desarrollar un proceso o para lograr un producto determinado” (citado en Restrepo, 2008, p. 2)
Mintzberg (1984)	“disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado” (citado en Cruzata y Rodríguez 2016, p. 4).
Álvarez-Sánchez (2013)	“conjunto de actores que se reúnen y organizan alrededor de un objetivo compartido y las maneras para garantizar su realización” (Citado en Farfán-Tigre, Mero-Delgado, Sáenz-Gavilanes, 2016, p. 180).

Fuente: Elaboración propia con información de los autores mencionados.

Así, las instituciones educativas por su relevancia siempre están en mejora para satisfacer las necesidades de los educandos, lo que permite que la gestión actúe en organizaciones educativas. Los gobiernos de todas las naciones quieren ver transformaciones en las escuelas, por lo que proponen la gestión educativa como una estrategia para visualizar cambios significativos y sistemáticos y sostenidos en todos los entornos, contribuyendo en el bienestar social y económico de una nación (Caldwell, 2005). Ante los cambios operados en la forma en cómo se concibe el ser humano, la gestión surge como evolución de la administración como disciplina social sujeta a tales cambios (Tigre, Delgado y Gavilanes, 2016). Uno de los principales retos para la humanidad es brindar una mejor educación a las nuevas generaciones; por tal motivo, la gestión cruza los límites empresariales para llegar al ámbito educativo.

### **2.3.1 El origen de la gestión**

Existen datos a partir de los años ochenta de la gestión educativa en América latina, pero, primeramente, surge en los años sesenta en Estados Unidos y de los años setenta en el Reino Unido (Casassus, 2002). Aunque con base en el mismo autor, el enfoque de la gestión data en la antigua Grecia, por una parte la República de Platón percibida como una acción autoritaria, donde la autoridad es imprescindible para movilizar a los humanos a realizar acciones; por otra parte, la Política de Aristóteles concibe la gestión como una acción democrática, en el que el ser humano es un animal político o social y la movilización de éste es un acto a través del cual participa en la generación de su propio destino.

Bonilla Pedraza menciona que las investigaciones respecto a gestión educativa y el hecho de lograr avances en el ámbito educativo se han centrado en modelos de gestión de calidad y gestión estratégica (Antúnez, 2013), este último, es uno de los temas centrales de la presente investigación. Por consiguiente, el concepto de gestión educativa puede variar de autor en autor, inclusive, puede que las definiciones consideren políticas públicas, ya que la gestión necesita de elementos tan importantes como la descentralización, es decir, delegar responsabilidad a las escuelas para que éstas mejoren, con base en su contexto, la educación en sus regiones.

Así, la gestión educativa según Caldwell (2005) es la descentralización sistémica a nivel de autoridad y responsabilidad de la escuela para tomar decisiones sobre asuntos importantes relacionados con las operaciones escolares dentro de un marco centralmente determinado de objetivos, planes de estudios, estándares y rendición de cuentas. Desde este enfoque, la gestión está orientada a delegar responsabilidad a las escuelas y que estas emprendan acciones para mejorar la educación que imparte.

Otro enfoque, por ejemplo, es el de Cassasus (2002) quien considera que la gestión es la capacidad de generar sinergia entre la estructura del sistema, las estrategias, las capacidades, el recurso humano, y los objetivos superiores de la organización considerada, es decir, “la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea” (p. 4). Es por eso que la gestión moviliza a los docentes para mejorar la enseñanza y, por consecuencia, haya aprendizaje, que sea significativo y en mayor medida.

Una reciente publicación en Cuba expresa que la gestión educativa es aquella que está inmiscuida en el entorno de la entidad docente para lograr los objetivos que estos se proponen alcanzar en un determinado momento (Farfán-Tigre, Mero-Delgado, Sáenz-Gavilanes, 2016). A través de este enfoque la gestión educativa tiene presencia en la escuela, en los procesos que suceden y en la interacción entre directivos, docentes y estudiantes.

Bush (2007) rescata el objetivo central de la gestión educativa, porque en su investigación sobre liderazgo y gestión educativa cita el informe que realizó el equipo de Sudáfrica en 1996, en la que el objetivo de esta es la promoción de una enseñanza y aprendizaje efectivos; también señalan que la tarea de la gestión es la creación y el apoyo de las condiciones bajo las cuales los maestros y sus estudiantes pueden lograr el aprendizaje. Es a través de estos elementos por los cuales la gestión en el ámbito educativo es crucial, ya que permite que la enseñanza de los estudiantes se centre en ser efectiva a través de la planeación y de la sinergia que hacen los docentes. Sin duda, existen características de la gestión educativa que puntualizan que deben cubrir las escuelas para diferenciarse de la administración educativa. Solano (2005) menciona los siguientes:

- a) autonomía, que garantice que las escuelas puedan tomar decisiones respecto a asuntos muy específicos de su contexto;
- b) descentralización, delegación de responsabilidad a la escuela;

- c) liderazgo, que esté orientado a lo académico;
- d) normatividad;
- e) controles externos;
- f) asignación y destino de recursos, para eficiencia de estos;
- g) Identidad institucional;
- h) Rendición de cuentas, porque es un servicio público y como tal debe cumplir con las demandas y exigencias de la comunidad educativa;
- i) evaluación externa, que sean evaluadas por parte de organismos descentralizados, pero dedicados a evaluar el sistema educativo;
- j) atención a resultados;
- k) participación comunitaria, que permita que los actores educativos participen en decisiones para su propio beneficio;
- l) mejoramiento de la calidad educativa.

### **2.3.2 Clasificación de Gestión Educativa**

Ahora bien, la investigación señala que la gestión educativa se clasifica en tres categorías, pero esto varía de autor en autor, por ejemplo, Solano (2005) menciona que son: educativa, escolar y pedagógica; mientras que Espeleta y Furlán (1992) cambian ligeramente esta clasificación y proponen la gestión: institucional, escolar y pedagógica. Esta última retomada por la SEP (2010) en su Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Por lo tanto, para esta investigación retomaremos los propuestos por Espeleta y Furlán, mismos que consideró la SEP en su Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

#### **2.3.2.1 Gestión institucional**

De esta forma, la gestión institucional se refiere a cómo las organizaciones traducen lo establecido en las políticas. En el plano educativo, establece las directrices de acción de cada instancia administrativa. En este mismo orden de

ideas, la gestión de instituciones educativas también es un proceso que apoya a la conducción de proyectos y acciones relacionadas entre sí, para promover y facilitar la consecución de intencionalidad pedagógica. En general, comprende acciones de carácter administrativo, gerencial. De política de personal, económico-presupuestales, de planificación de relación, programación y de orientación (SEP, 2010).

### **2.3.2.2 *Gestión educativa***

Por otro lado, la gestión educativa busca desarrollar proyectos que estimulen la innovación a través de estrategias para lograr objetivos (SEP, 2010). De esta forma, la gestión educativa es el conjunto de estrategias establecidas en la planeación con el fin concretar los proyectos inherentes a la escuela. Así, la cultura organizacional está conformada por directivos, docentes, demás actores y en las normas, instancias y factores que inciden en estos (SEP, 2001).

### **2.3.2.3 *Gestión pedagógica***

La tercera categoría es la gestión pedagógica, en esta se concreta la gestión educativa en su conjunto y se relaciona con la forma en la que las y los docentes realizan los procesos de enseñanza, cómo asumen y traducen el currículo a la planeación didáctica, cómo evalúan y la manera en la que interactúan con los estudiantes y padres de familia para garantizar el aprendizaje (SEP, 2010). Es decir, la gestión pedagógica es el eslabón en donde se concretan las políticas, modelos, proyectos y estrategias que permiten el éxito escolar. Harris (2002) y Hopkins (2000) coinciden en que el éxito escolar reside en los acontecimientos que se dan en el aula (citado en SEP, 2010).

## 2.4 Gestión Educativa Estratégica

Como ya se indicó, la relevancia de la educación en las sociedades actuales es fundamental para mejorar las condiciones de vida de los individuos. De ahí la importancia de buscar modelos que no solo mejoren la forma cómo se imparte la educación, sino cómo se organiza todo el sistema. A través de la urgencia por cambiar, transformar e innovar en la educación, Pilar Pozner (2000) propone la Gestión Educativa Estratégica con lo que busca dar respuestas a los cuestionamientos tales como: ¿La gestión educativa estratégica puede aportar en momentos de transformaciones sociales, económicas y culturales? ¿Puede contribuir a mejorar la calidad, la equidad y la profesionalización? ¿La gestión educativa estratégica podrá contribuir a articular tanto las innovaciones como las iniciativas que se desarrollan a nivel nacional y estatal? La efectividad de la gestión educativa reside en las respuestas a estas preguntas que propone la autora. De esta forma, considerando a la autora Pilar Pozner (2000) la Gestión educativa estratégica es una:

...forma comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aun, sólo en la medida en que éste preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas (p.16-17).

Para la SEP (2010) la gestión educativa estratégica conduce hacia el proceso de formación y desarrollo de competencias educativas. Para este organismo, es una competencia en sí misma y una meta competencia porque necesita de otras para su aplicación. Retomando a Pozner (2000) destaca que la Gestión Educativa Estratégica puede tener tres visiones. La primera, como la agrupación de procesos teóricos-prácticos integrados de forma horizontal y verticalmente dentro del sistema

educativo, con el fin de cumplir con las demandas educativas sociales; la segunda, es un conjunto de acciones que desarrollan los gestores que dirigen espacios organizacionales; por último, en la tercera parte, señala que es un saber de síntesis que conecta el conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos con tendencia a mejorar continuamente de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación de forma constante y permanente como un proceso sistémico.

Las organizaciones educativas deben estar sometidas a un mejoramiento constante que les permita optimizar sus propios resultados. Para que la gestión educativa sea estratégica debe permanecer en ciclos constantes de mejora a través de la planeación y de la evaluación (SEP, 2010). Estos ciclos deben estar en las tres categorías de la gestión: institucional, escolar y pedagógica para asegurar que todo el sistema muestra sinergia en el cambio para la mejora.

Por otro lado, Romo (2014) señala que la gestión (institucional) estratégica es tanto una habilidad como una responsabilidad que debe poseer cada actor de la organización que tenga funciones directivas. Por lo tanto, la gestión educativa se puede entender como aquellas acciones específicas, concretas e innovadoras que desarrollan los gestores educativos de las diferentes categorías (institucional, escolar y pedagógica); estas acciones requieren de saberes que permitan gestionar, optimizar y liderar los diversos recursos con los que cuenta el gestor, esto con el fin de concretar tanto las demandas sociales y políticas educativas, pero en esencia el aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes.

#### ***2.4.1 Componentes de la gestión educativa estratégica***

Para alcanzar el aprendizaje de los estudiantes no basta con conceptualizar el término gestión, sino que, además, se deben considerar los elementos que la constituyen. Dado que la GEE reúne diversos conocimientos, prácticas y

competencias para una efectiva gestión, esta se compone de tres elementos sustanciales e insustituibles: pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional (Pozner, 2000). Estos elementos de forma independiente trabajan como un engranaje, es decir, uno potencializa al otro en la inercia de su actuación en la gestión, como se ve en la Figura 2.1.



*Figura 2.1 Componentes de la Gestión Educativa Estratégica*  
Fuente: (Pozner, 2000, p.27)

## 2.5 Pensamiento sistémico y estratégico

Como punto de partida respecto a los componentes de la GEE se encuentra el pensamiento sistémico y estratégico. En principio, resulta importante aclarar el término pensamiento sistémico el cual con base en Jackson (1994) es aquella visión holística y no parcializada de lo que el considera una buena administración, la cual, inclusive, debe involucrar a todos los participantes del sistema. Cuando todas las partes de la organización son capaces de dirigirse a un mismo objetivo o inclusive

a un error, es indispensable analizar tanto lo correcto como las fallas porque todas las áreas asumen un rol que suma o resta; que ayuda al flotar o a hundir a la organización, de ahí que pensar en todas las partes de la organización e involucrar a sus actores para alcanzar objetivos.

Por otra parte, O'Coonor y McDermott (1998) en su obra introducción al pensamiento sistémico refieren a que “contempla el todo y las partes, así como las conexiones entre las partes” (p. 27). Esta definición nos permite correlacionarlo con la propuesta de Pozner (2000) sobre el pensamiento sistémico y estratégico en donde comienza con la reflexión y la observación de la iniciativa a enfrentar; con esto, lo relevante es identificar lo primordial y emprender las acciones para alcanzar los objetivos de las organizaciones. A través de la PSyE la gestión construye las acciones y mecanismos de comunicación para concretar los objetivos. Pozner (2000) menciona que este componente necesita responder a las siguientes preguntas: ¿de dónde venimos?; ¿quiénes somos?; ¿hacia dónde vamos?; Para la autora, el PSyE lo constituyen el diagnóstico, la evaluación, las acciones, los objetivos y las alternativas, partes conectadas entre sí; por el contrario, de no estar interconectadas, tendrían un carácter aislado sin poder engranar uno con el otro.

### ***2.5.1 Liderazgo pedagógico***

Las organizaciones educativas no solo necesitan saber planear proyectos, también ejecutarlos. Esta última acción abre la puerta al liderazgo, porque ejecutar un plan en una escuela requiere de movilizar a los integrantes. El liderazgo según Villanueva (2017) es “la capacidad para alcanzar objetivos a partir de la influencia, la dirección y la organización de un conjunto de personas (...) no es una posición jerárquica, sino una interacción entre el líder, los liderados y la situación” (p. 31). Así, las escuelas deben contar con un liderazgo capaz de persuadir a los demás individuos; el líder es quien pilotea a los individuos para el logro de objetivos educativos haciendo uso de la motivación, emociones e inspiración.

Por otro lado, Münch (2017) destaca que un líder es aquella persona que tiene la capacidad de persuadir para que las personas lo sigan por convicción; además, genera respeto, inspira confianza y posee un don de mando; añade que la autoridad del líder no surge del cargo que desempeña, sino, en realidad, de sus conocimientos, cualidades y competencias. Esta noción de liderazgo coincide con la de Villanueva en cuanto a que la jerarquía no convierte o no hace a un líder.

Se es líder cuando un grupo de personas sigue, reconoce y acepta a un sujeto como orientador; en el caso de las escuelas, es quien orienta e impulsa las actividades educacionales (Antúnez, 2013) que se ejecutan tanto dentro como fuera del salón de clases, incluso, si es necesario, fuera de la escuela para gestionar las actividades educativas. Así, el liderazgo “implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas” (Pont, Nusche, Moorman, 2009, p. 18). Por lo que el liderazgo es la capacidad de inspirar y motivar a los miembros de la organización para el logro de objetivos.

### **2.5.2 Cualidades de líderes públicos**

En la actualidad, las escuelas deben contar con líderes públicos que sean efectivos, con la capacidad de concretar las acciones educativas. Si bien la referencias sobre liderazgo son bastas, no lo son tanto las orientadas a líderes que trabajen en el servicio público. Villanueva (2017) destaca que un líder público efectivo se debe conceptualizar como “la capacidad de un tomador de decisiones para activar, motivar e inspirar a las personas a trabajar en sinergia por el bien común y la igualdad, de manera ética, productiva y sustentable, para producir valor público compartido” (p. 45). El valor de esto es reconocer al líder directivo como un servidor público el cual debe ser efectivo; asimismo, apreciar las características que el autor le concede, las cuales se enumeran en la Tabla 2.2.

**Tabla 2.2***Características del Líder directivo Como Servidor Público*

<b>Características</b>	<b>Sustento</b>
Capacidad	Porque es un conjunto de habilidades que se desarrollan con el tiempo y mediante el trabajo constante.
Tomador de decisiones	Porque la jerarquía de las organizaciones ha exigido que una persona asuma el rol de la dirección en el trabajo para coordinar los esfuerzos de un equipo con objetivos compartidos.
Activar, motivar e inspirar	Porque se deriva de una visión transformadora que persuade a los individuos a perseguir y alcanzar metas que no se creían posibles.
Sinergia	Porque existen diferentes tipos de liderazgo al interior de los equipos, los cuales coexisten y colaboran en la dinámica laboral.
Bien común e igualdad	Porque la naturaleza del sector (público) se enfoca en la vocación de servicio y en la resolución de los problemas.
Ética productiva y sustentable	Porque el servicio público aborda problemas específicos como el uso ineficiente de recursos o las visiones a corto plazo (o nulas).
Valor público compartido	Porque los resultados prevalecen a lo largo del tiempo, tienen un efecto multiplicador en las personas y las motiva a cumplir con sus responsabilidades.

Elaboración propia. Fuente de Villanueva (2017).

De esta forma, un líder efectivo que labora en instituciones educativas públicas es aquella persona con las actitudes y aptitudes para tomar decisiones, conducir a los docentes, a través de la motivación e inspiración, al logro de los objetivos institucionales y promueve la mejora; asimismo, actúa con base en valores tales como igualdad, pero dando un peso más importante a la equidad para el bien común de las personas que colaboran con él y, aún más relevante, a las y los estudiantes. P. 35 Leithwood (2006) menciona que el “liderazgo actúa como un catalizador” (Citado en Bush, 2017) en este caso un líder directivo público debe

catalizar las competencias de los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

## **2.6 Definiendo el liderazgo pedagógico**

En cuanto al liderazgo pedagógico, se debe entender como aquellas prácticas pedagógicas e innovadoras. Estas prácticas buscan animar, facilitar, regular y orientar procesos de delegación, negociación, cooperación y formación de los supervisores, directivos y docentes; cabe destacar que estas prácticas buscan el aprendizaje de todos los estudiantes. Un líder pedagógico en el nivel escolar debe estar orientado a alcanzar el aprendizaje de los estudiantes a través de la movilización de los docentes con la inspiración, motivación y emociones.

### ***2.6.1 Liderazgo escolar***

Han sido diversos autores que critican que el liderazgo pedagógico se centra solo en la enseñanza menoscabando el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, Gajardo y Ulloa (2016) comentan que el liderazgo pedagógico puede ser directo e indirecto. El directo se centra en la enseñanza y evaluación, desarrollo profesional docente y calidad del currículum, es decir, en los elevados estándares de la práctica docente. Por otro lado, el indirecto busca garantizar que las decisiones de la gestión sean un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje al crear las condiciones necesarias para cada una de estas. Por tal motivo, para la presente investigación es de gran importancia hablar sobre un tipo de liderazgo que se involucre, además de la gestión y la administración escolar, en la pedagogía y en el aprendizaje de los estudiantes.

Es así como agrupando las definiciones que más se acoplan a la presente investigación, se puede mencionar que el liderazgo escolar es la cualidad fundamental de los directivos (Medina y Gómez, 2014) que incentiva la enseñanza

logrando un nivel alto en el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016), impulsa las tareas educativas (Antúnez 2012) e inspira confianza y respeto por parte de todo el personal de la escuela (Münch, 2016). Véase Tabla 2.3.

**Tabla 2.3**

*Definiciones DE Liderazgo Escolar*

AUTOR	DEFINICIÓN
Gajardo y Ulloa (2016)	Conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.
Medina y Gómez (2014)	Es un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura (...) es la cualidad esencial de los directivos, si desean diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretando en el avance del conjunto de competencias citadas, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, atención a la pluralidad cultural, etc.
Antúnez (2012)	Es quien guía e impulsa las tareas educativas que se llevan a cabo en ellas; alguien con la capacidad de movilizar a los demás para que actúen eficientemente con el fin de conseguir los objetivos que, entre todos, han acordado; y también para que se cumpla con las obligaciones propias de un ejercicio profesional honesto.
Münch (2016)	Es una persona que inspira confianza y respeto, y que posee el don de mando y la capacidad de persuasión para que la gente lo siga por convencimiento.

Fuente Elaboración propia.

Para todo esto, es importante mencionar que “la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos” (Stein y Spillane, 2005, p. 29) la forma como se impacta en el aprendizaje es a través de los profesores, por lo que el directivo como sostienen Robison, Hohepa y Lloyd (2009) la labor directiva puede desempeñar papel sustancia en el aprendizaje profesional de las y los docentes (citado en Bolívar y Murillo, 2017).

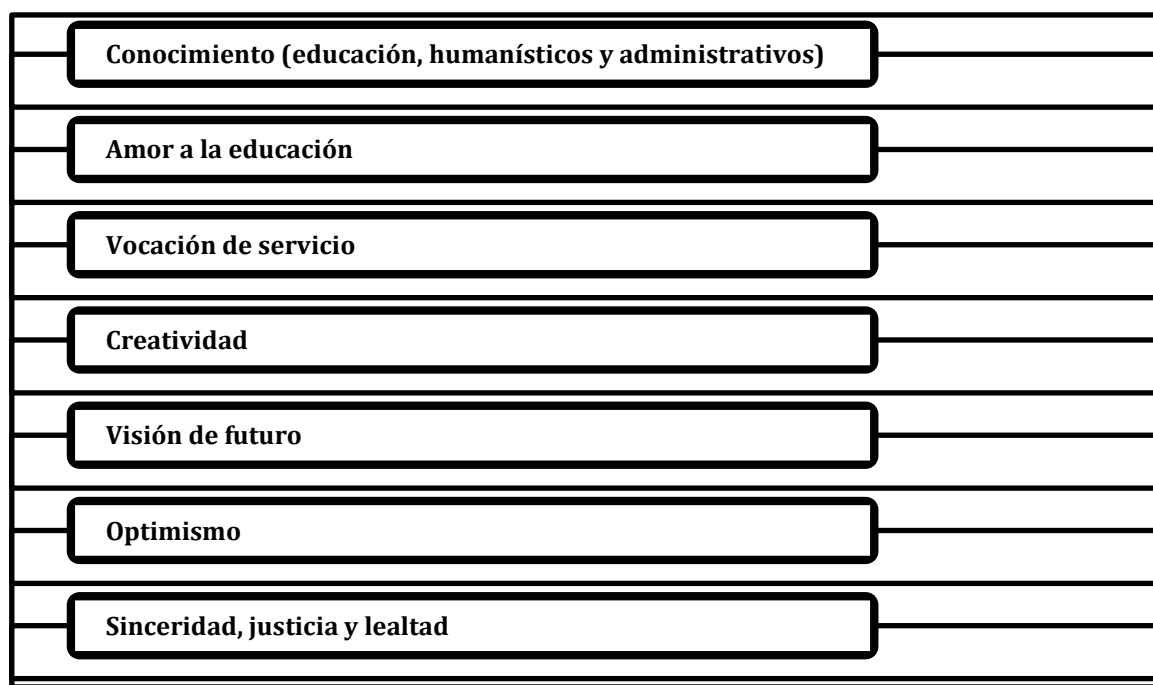
### **2.6.2 Competencias de líderes pedagógicos**

Es fundamental reconocer que los líderes educativos apoyan tanto a los estudiantes como a los profesores a aprender (Bolívar y Murillo, 2017, p. 94). Para que el aprendizaje se alcance en las organizaciones educativas y como un rasgo fundamental del liderazgo pedagógico Medina (2014) propone tres competencias para impulsar la innovación en los centros educativos. La primera es la competencia de gestión, que implica claridad y coherencia en la toma de decisiones que conlleven a la transformación de las escuelas; la segunda, es la competencia de carácter humano, que implica la empatía y la inteligencia emocional, como bases de la tarea y del auténtico liderazgo, ya que el directivo debe ser emocionalmente equilibrado y éticamente abierto para incorporar, con sensibilidad y mejora de las visiones, acciones y concepciones que guíen las decisiones de los directivos en el diseño y ejecución de los programas de innovación, pero sin olvidar la confianza mutua y comunicación.

Finalmente, la competencia técnica se delimita en el saber y saber hacer, porque implica a expertos que conozcan los elementos más representativos a aplicar en proyectos de mejora, es decir, el líder requiere conocer el programa, la metodología y el plan de mejora continua, pero para esto se necesita de una valoración crítica, autoanálisis, sentido del dominio de los medios digitales, espacios virtuales y recursos de futuro para el aprendizaje profesional de los profesores y de los estudiantes. Es así como lo líderes logran ser pedagógicos. Por lo tanto, un líder escolar es aquella persona con conocimientos sobre el currículo, metodologías y modelos; con la capacidad de motivar, inspirar y enseñar a otros, especialmente a los docentes con el propósito de lograr resultados académicos favorables de los estudiantes.

### 2.6.3 Perfil del líder pedagógico

Por todo lo mencionado, los líderes deben tener características, es decir, elementos interconectados con los cuales deben cumplir, Munch (2017) menciona que son el perfil del líder educativo y los denomina competencias, conocimientos y cualidades (Figura 2.2).



*Figura 2.2* **Competencias del Líder Pedagógico**

Fuente: Elaboración propia con información de Villanueva (2017).

De esta forma, las competencias del líder pedagógico son: a) el conocimiento, que debe desglosarse en educativos, humanísticos y administrativos, elementos esenciales para liderar procesos pedagógicos; b) amor a la educación, se resalta el compromiso y el servicio hacia los miembros de la organización; c) vocación de servicio, es la actitud por servir a los estudiantes; d) creatividad, consiste, entre muchas características, en innovar, así como tener la capacidad de poseer e implementar iniciativas; e) visión de futuro, es la capacidad de dirigir los

esfuerzos al logro de la visión; f) optimismo, es la capacidad de afrontar los problemas; y g) sinceridad, justicia y lealtad, es aquella conducta sincera y justa, es decir, imparcial con los miembros del grupo.

**Tabla 2.4**  
*Descripción de Competencias del Líder Pedagógico*

Perfil	Descripción
Conocimiento (educación, humanísticos y administrativos)	Educación Son aquellos conocimientos tanto en pedagogía como en metodología de planeación de la enseñanza y didáctica.
	Humanísticos Son las actitudes y conductas de una formación humana.
	administrativos Es la capacidad de administrar para lograr calidad en los resultados.
Amor a la educación	Es el compromiso real hacia la educación, se caracteriza por espíritu de servicio; es un es un comportamiento que se transmite y que la comunidad escolar capta.
Vocación de servicio	Es la entrega y pasión de un líder hacia la educación, la obsesión por servir realmente a los educandos por lograr ideales, estas actitudes crean seguidores.
Creatividad	Es tener iniciativa, promover innovaciones, tomar decisiones acertadas para resolver conflictos, establecer un clima que promueva el aprendizaje; es tener la capacidad de poseer e implementar iniciativas que propicien y faciliten la satisfacción y las expectativas de la sociedad.
visión de futuro	Es aquel ideal orientado hacia el futuro (visión), que permea en la motivación tanto de los docentes como de los educandos.
Optimismo	Como característica principal se considera a los problemas y a los conflictos como una oportunidad insospechada de mejora. La actitud optimista y amable del líder infunde en la comunidad educativa confianza y deseo de mejorar. El optimismo va de la mano con una actitud positiva que se traduce en alegría, gentileza y amabilidad para con los demás.
Sinceridad, justicia y lealtad	Se trata de una conducta sincera y justa que desarrolle en la comunidad escolar compromiso y lealtad. El respeto y admiración, otros puntos esenciales, se obtienen a través de la relación directa con la imparcialidad del líder.

Fuente: Elaboración propia.

**Capítulo 3.**  
**DIRECCIÓN Y MEJORA**  
**DE LA EFICACIA**  
**ESCOLAR**

## **Capítulo 3. DIRECCIÓN Y MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR**

El presente capítulo también aborda dos temas centrales. El primero se centra en conocer al directivo, del cual se describen sus características y, también, lo que hace a un director exitoso. El segundo tema en ser abordado es la Mejora de la Eficacia Escolar de la cual, en principio, se aborda el modelo de la Eficacia Escolar, en seguida la Mejora de la Escuela; posteriormente, se abordan los elementos que construyeron el marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar europeo y, finalmente, el capítulo termina cuando se describe el elemento socioeconómico agregado al marco comprensivo del modelo iberoamericano.

### **3.1 Definiendo al director**

En las organizaciones educativas existen roles definidos que permiten el pleno funcionamiento de éstas, por ejemplo, el rol de los docentes es enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, para que los docentes trabajen hacia el mismo objetivo deben estar guiados, orientados y liderados por un director. Según Parker (2002) el director es un factor fundamental en la eficacia escolar, es decir, si se logra el aprendizaje de los estudiantes es, en parte, por la influencia del líder directivo en aspectos de carácter pedagógico.

En realidad, la actividad de un directivo no es nada fácil, ya que su función no se limita a administrar la escuela, sino que se complementa con actividades como conducir, dirigir, liderar y gestionar. Las principales características son dos facetas: función de gestión y función de liderazgo. De Vicente, Bolívar, Molina, Domingo, Villa, Villardón y Gairín, (1998) . Ambos procesos son un gran complemento de la dirección, por lo que no se puede vislumbrar una sin la otra. La ejecución de estos procesos implica que los directivos se profesionalicen en su labor, porque la formación es una de las prioridades más importantes para el puesto

directivo (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016). Por consecuencia, uno de los roles del directivo es su aprendizaje continuo.

Martínez-García y Gil-Flores (2018) destacan que el rol de un directivo escolar se basa en responsabilidades y tareas entre las que se encuentran la organización, planificación, gestión de recursos, trabajo en equipo, motivación, dinamización, mediación entre sus colegas y, por supuesto, la creación de un clima de trabajo. Todo esto impacta en la enseñanza de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes, lo que deriva en alcanzar los objetivos del sistema. Si bien, son los docentes los que afrontan el reto de alcanzar los aprendizajes esperados, está demostrado que la dirección, así como su modelo de gestión impacta en un 50% en el logro del aprendizaje educativo (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Murillo y Belavi 2016). De esta forma, la evidencia demuestra que los directivos son un factor importante para el aprendizaje de los alumnos.

Reafirmando lo mencionado por Hopkins, Ainscow y West, 1994: y Murillo y Belavi, 2016 la dirección de la escuela cuenta con diversas características entre las que destacan la promoción y participación en el aprendizaje de los maestros y, especialmente, de los alumnos. Esto, con base en la investigación de la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004) que confirman que el factor dirección, pero sobre todo el liderazgo de ésta “ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a que los estudiantes aprendan en la escuela” (p. 5). Es por esto por lo que la dirección debe priorizar el aprendizaje de los educandos sobre cualquier otra actividad de la escuela.

Además de involucrarse en los aprendizajes de los actores ya mencionados, si los directivos realizan lo que propone Uribe (2010) respecto a no enfocarse solo en las responsabilidades administrativas, se pueden crear las condiciones necesarias que den lugar a la eficacia de la organización escolar. Por lo que la

definición de un directivo no está centrada en las labores administrativas, sino en dimensiones más complejas. Por un lado, es un agente que representa a la administración educativa, porque realiza tareas de fiscalización y gestión administrativa (Balleux y Pérez-Roux, 2013); Por otro, es un agente de cambio, que aprovecha las competencias de los actores educativos para el logro de una misión compartida (Bolívar, 2009).

En México con base en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) se define a un directivo, por su rol y actividad cotidiana como “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (p. 3). Si bien representa a la administración educativa y ejecuta lo que ésta le dicta, también se centra en actividades prioritarias que le permiten cumplir con su función real de gestor instruccional que influye en el aprendizaje de las y los estudiantes. Por lo tanto, si un directivo es capaz de impactar en el aprendizaje de los estudiantes es porque cuentan con:

...conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2016, p. 13).

Para que los directivos sean eficaces en su función necesitan de otros elementos o características como las propuestas por Azzerboni y Harf (2006) que destacan la capacidad de inspirar respeto, credibilidad y confiabilidad, elementos necesarios para liderar a la organización; además, mencionan que los directivos son autoridad, no como actor que sentencia, sino como aquella persona que es capaz

de ayudar a crecer a los integrantes de la institución; por último, estos autores señalan que la persona encargada de la dirección tiene la responsabilidad de garantizar la puesta en marcha de las acciones y tareas a fin de capitalizar la experiencia y profesionalidad de cada miembro de la escuela. Es decir, el directivo no solo es un administrador, en realidad, es un gestor educativo con amplias capacidades, conocimientos, habilidades y competencias, que le permiten conducir a la organización educativa.

Otro rasgo importante en el que coinciden autores como Valle y García (2007) y Fernández y Rojas (2019) es la implicación y fomento de la participación de los directivos con los docentes y estudiantes, porque a mayor participación de la dirección se logra la transformación de la escuela y mejores resultados de los docentes respecto a los estudiantes y, por ende, se desarrollan las competencias de éstos últimos, tal y como lo exige el sistema y la sociedad. De esta forma, la participación del directivo es fundamental para promover la culturización del trabajo colaborativo, es decir, la participación de cada miembro de la escuela.

Por otro lado, autores como Eaker, DuFour y Burnette, 2002; Hord y Sommers, 2008; Kruse y Loise, 2009 y Krichesky y Murillo, 2011 destacan que la dirección escolar debe establecer un clima que brinde confianza, permita que los docentes colaboren entre ellos y promueva el cambio; asimismo, debe liderar a los docentes, tener una práctica reflexiva sobre los datos de los aprendizajes y, por supuesto, asumir responsabilidad con los resultados educativos.

La dirección de la escuela cuenta con diversas características entre las que destacan la promoción y participación en el aprendizaje de los maestros y, especialmente, de los alumnos. Cabe destacar que el liderazgo escolar y el modelo de gestión que se implementan en la escuela representa el 50% del éxito en el centro educativo (Hopkins et al. 1994; Murillo, 2006). Estudios como el desarrollado por la Wallace Foundation confirman que el factor dirección, pero sobre todo el

liderazgo de ésta “ocupa el segundo lugar, tras la enseñanza en el aula, entre todos los factores relacionados con la escuela que contribuyen a que los estudiantes aprenden en la escuela” (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom 2004, p. 5). Es por esto que la dirección debe priorizar el aprendizaje de los educandos sobre cualquier otra actividad de la escuela.

Es evidente que el rol directivo en el aprendizaje de los alumnos es indirecto, pero si está centrado en mejorar los aprendizajes de los estudiantes, debe fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente (Murillo, 2006). De esta forma, si el o la líder de la institución (dirección) está bien, el liderazgo escolar es aceptable y el modelo desde el cual se dirige es atinado; Por lo tanto, los centros escolares tendrán la mejor expectativa de desarrollo.

### **3.2 Características del director para el cambio**

Con base en los estudios de Coronel, 1995; Fullan 1996; Murillo, 2004; Northouse, 2004 el comportamiento y actitud de la persona que asume el rol directivo en la escuela son elementos importantes que influyen en la calidad y el éxito de procesos de cambio. Por otro lado, Murillo (2006) hace mención que, además de actitud y compromiso, el directivo debe tener una preparación técnica adecuada que le apoye a iniciar, impulsar, gestionar y coordinar procesos de transformación. Es importante destacar que el trabajo de los directivos impacta en la organización, pero sobre todo se hace cultura la forma de trabajo. Antúnez (2012) señala que los directivos no están preparados para dirigir organizaciones tan complejas como lo son las escuelas; agrega que existe una carencia en la formación de los directivos que impacta de manera negativa en la gestión de las escuelas.

Por lo que un directivo escolar encaminado hacia el progreso promueve la mejora continua transmitiendo la relevancia del uso de datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes; estos datos pueden ser evaluaciones sumativas o

formativas, datos de la observación del comportamiento de los estudiantes, entre otros, pero lo más importante es saber cómo utilizar estos datos para alcanzar objetivos (Datnow y Schildkamp, 2017).

### **3.2.1 Dirección exitosa**

Finalmente, un directivo o una dirección exitosa es crucial para mejorar a los centros educativos, este concepto es señalado por Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; Southworth, 2002) para identificar a una dirección escolar eficaz de calidad capaz de atender problemáticas de diferente índole, como pueden ser morales sociales y éticas de la educación; además, de implementar los programas educativos del gobierno en turno. Por otro lado, Talbert y McLaughlin (2001) resaltan que los directores exitosos son aquellos que no solo satisfacen las demandas externas, sino que fomentan el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, de apoyo mutuo y con propósito moral en busca de mejorar el centro educativo. De esta manera, “un directivo debe favorecer el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes en un clima saludable y seguro, así como la implementación de la comunidad más amplia para conseguirlo” (González, 2015).

## **3.3 Mejora de la eficacia escolar**

Otro de los temas centrales de la presente investigación es la relacionada con la Mejora de la Eficacia Escolar (*Effective School Improvement*). Este movimiento fue la concentración de los movimientos teórico-prácticos de la Eficacia escolar y de la Mejora de la Escuela. Autores como Reynolds, Hopkins y Stoll (1993) concluían que aquellos que investigaban sobre la Eficacia y los que lo hacían sobre la Mejora se necesitaban. Así, los investigadores de la Eficacia Escolar aportaban conocimientos sobre aquellos factores de escuela y salón que necesitaban cambiarse para mejorar la calidad de la educación; por otro lado, los investigadores de la Mejora de la Escuela contribuían con señalar cómo llevar a cabo los cambios

necesarios para incrementar la eficacia en las escuelas. (Stoll y Wikeley, 1998). De esta forma, Murillo (2011) concreta el aporte de cada de una de éstas dos corrientes al mencionar que la Eficacia Escolar realiza investigación empírica centrada en la teoría más que por la práctica, mientras que la Mejora es un movimiento que se centra en lo práctico que busca conocer el porqué del cambio.

Así, la Eficacia de la Escuela como el Movimiento de Mejora buscan apoyar a las instituciones educativas en diversos ámbitos e implementar acciones que deriven en resultados para mejorar las escuelas. La primera (*School Effectiveness*), que se ha centrado en estudiar la calidad y equidad del funcionamiento de los centros educativos para determinar por qué son más eficaces con respecto a otras en la consecución de resultados. La segunda (*School Improvement*), se ha centrado en aquellos procesos que desarrollan las instituciones educativas para aplicar procesos que mejoren su calidad (Murillo, Barrio, Briosó, Hernández Rincón y Pérez-Albo, 2000).

### **3.3.1 Eficacia escolar**

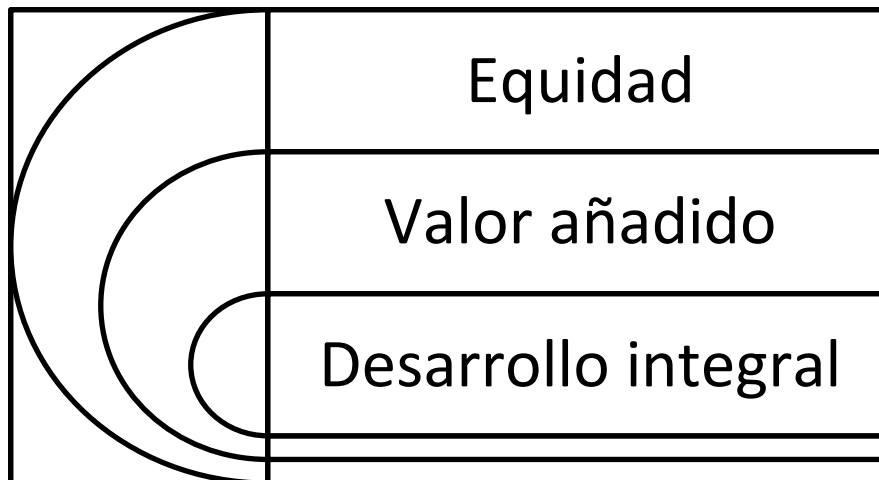
En el caso de la Eficacia Escolar, como destaca Murillo (2003) existen dos temas importantes por analizar. El primero, es saber en qué medida la escuela influye en el rendimiento de los estudiantes; el segundo, busca conocer los factores escolares (de aula y contexto) que hacen de la organización educativa una escuela eficaz. Es decir, la eficacia de la escuela se centra, exclusivamente, en indagar aquellos factores que permiten crear un puente entre el entorno de los estudiantes y el progreso en el aprendizaje.

De esta forma, Luyten, Scheerens, Visscher, Maslowski, Witziers, & Steen (2005) destacan que la Eficacia Escolar es una línea de investigación que analiza las diferencias en el desempeño entre y dentro de las escuelas, así como los factores modificables que mejoran el desempeño escolar, utilizando las notas de los

alumnos para medir este último. Desde esta perspectiva, la eficacia determina en qué medida los factores internos de la escuela influyen en los resultados de los alumnos y cómo estos últimos sirven de insumo para conocer los factores que lo hacen.

Así, Murillo (2003) resalta que una escuela eficaz es “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 30). Por lo mencionado, es importante destacar que aquellas escuelas que logran el aprendizaje de las y los estudiantes no son escuelas eficaces, en realidad, las escuelas eficaces son aquellas que resaltan el desarrollo de los estudiantes en diversas áreas y que propician el aprendizaje durante toda la vida, superando factores sociales, culturales y económicos.

Ante lo señalado por ambos autores, la Eficacia Escolar plantea tres claves de investigación. El primero es el principio de equidad, el cual considera que una escuela es eficaz si todos los estudiantes se ven favorecidos en su desarrollo académico; la segunda es la idea de valor añadido, misma que enfatiza tanto el rendimiento de los discentes, como su situación social, económica y cultural; y finalmente, el desarrollo integral de los estudiantes, donde, además de ver buenos resultados en lengua o matemáticas, es indispensable formar en valores, bienestar o satisfacción. En concreto, una escuela es eficaz si desarrolla a cada uno de los aprendices.



*Figura 3.1 Eficacia Escolar plantea tres claves de investigación.*  
Fuente: Murillo (2003).

### **3.3.2 Mejora de la Escuela**

En cuanto a la Mejora de la Escuela (Schol Improvement), este movimiento teórico-práctico surge a finales de los años sesenta. Su más grande ideal es que la escuela es y debe ser foco del cambio, éste debe ser dirigido por la propia escuela y debe centrarse en la cultura como elemento importante para cambiar la educación (Hargreaves, 1998). Es claro que este movimiento busca conocer cómo cambia un centro educativo para ser de calidad, pero va más allá, dando como resultado la transformación del centro educativo (Murillo, 2003).

Es importante destacar que Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985) mencionan que la Mejora Escolar es “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”. Derivado de lo anterior, la mejora también es una reestructuración de las actuaciones de los integrantes de la escuela para lograr propósitos educativos.

Este modelo tiene ciertas condiciones y éstas, a la vez, cuenta con diferencias entre autores. Mientras Hopkins (1987); Hopkins y Lagerweij (1997) resaltan que la escuela es el centro del cambio, agregan, además, que es un proceso que lleva más de un ciclo escolar, por lo que debe estar planificado y no solo considerar aspectos de enseñanza y aprendizaje, sino también aspecto tales como una cultura escolar, la distribución y el uso de los recursos, la delegación de responsabilidades, entre otros. Complementando lo mencionando por estos autores, el cambio solo es posible cuando existe la tendencia a institucionalizarlo, es decir, cuando se convierte en un comportamiento cotidiano de los profesores.

Por otro lado, Stoll y Fink (1999) cambian ligeramente la propuesta realizada por Hopkins y Lagerweij al mencionar, en primera instancia que la Mejora de la Escuela es una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la que la escuelas mejoran resultados al centrarse en el aprendizaje y la enseñanza, enfatiza su cultura actual y desarrolla normas positivas; además, diseña estrategias para lograr objetivos y, añaden que, supervisan y evalúan procesos al analizar su desarrollo.

Finalmente, la propuesta realizada por Murillo (2000) quien destaca que la Mejora de la Escuela es la capacidad para incrementar, al mismo tiempo, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de los demás miembros de la comunidad. Añade al modelo lo siguiente: a) implica a todos los actores; b) los líderes construyen comunidades de aprendizaje; c) el cambio está orientado a partir de información de datos de los docentes y alumnos y también de literatura de investigación; d) se desarrolla constantemente al profesorado; e) se fomenta el aprendizaje de los alumnos: y e) se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo, así como en el desarrollo de iniciativas para el cambio.

### 3.4 Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar

Los argumentos de Mortimore, 1992; Reynolds et al., 1993; Hopkins, 1995; Reynolds et al., 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; y Thrupp, 1999 buscaban una colaboración más cercana entre los movimientos de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela, argumentando que las diferencias no eran tan relevantes como sí lo era la unificación de ambos modelos; sin embargo, no fue hasta finales del siglo XX y principios de éste que, con base en Gray et al., 1999; Murillo, 2001; Muñoz, Repiso y Murillo, 2003, se empezó a investigar esta nueva línea de acción que terminó por denominarse *Effective School Improvement (ESI)*, que en español se le conoce como *Mejora de la Eficacia Escolar*. De esta forma, la más grande diferencia entre ambos modelos que es de carácter investigativo termina por complementarlos, porque la teoría de la Eficacia Escolar requiere que se valide, esto se consigue con el carácter práctico de la Mejora de la Escuela, dando como resultado una conjugación adecuada para mejorar al sistema educativo desde las escuelas.

Es así como, el movimiento de la Mejora de la eficacia escolar se construyó a través de tres áreas de investigación. La primera área es el análisis, evaluación y síntesis de teorías que podían ser útiles para una Mejora de la Eficacia Escolar; la segunda, es el inventario, análisis y evaluación de programas efectivos de Mejora Escolar en diferentes países europeos; finalmente, la tercera es el desarrollo de un modelo basado en las dos primeras características (Creemers y Stoll, 2007); sin embargo, la investigación ha llegado aún más lejos y, después de que se desechó la idea de la elaboración de un modelo, se desarrolló un marco comprensivo general a partir de los países europeos participantes del cual surgió el marco comprensivo para Iberoamérica.

El enfoque teórico-práctico de la Mejora de la Eficacia Escolar tiene como objetivo ayudar a las escuelas a cambiar para conseguir sus objetivos de forma más

eficaz, aportando un marco teórico para que pueden poner en práctica sus propios proyectos y conocer qué aspectos son elementales para evaluar su acción (Murillo, 2004)

### **3.5 Bases teóricas de la Mejora de la Eficacia Escolar**

Después de realizar un análisis de cada una de las tradiciones teóricas de la Eficacia como de la Mejora, se estudió las aportaciones de las teorías del currículo, de la organización, del comportamiento, del aprendizaje organizativo y de la elección pública (Creemers y Hoeben, 1998). De esta forma, las teorías mencionadas le dieron una solidez a la Mejora de la Eficacia Escolar, las cuales analizaremos a continuación.

#### **3.5.1 Teoría del currículo**

Para continuar, se abordan las teorías con la información más relevante con el fin de no perder de vista lo esencial en este capítulo, que es la Mejora de la Eficacia Escolar. Por lo tanto, la primera teoría en ser abordada es la del currículo que, con base en Barreto (2017) “se ocupa de las condiciones de realización sobre la acción educativa en las instituciones escolares, de la reflexión sobre la práctica, en relación de la complejidad que se derivan del desarrollo y realización del mismo” (p. 27). Es decir, surge de las condiciones en las que se encuentran tanto estudiantes como docentes para dotar de conocimientos funcionales a lo largo de la vida.

De esta teoría, la Mejora de la Eficacia Escolar considera esencial la operación de elementos, ya que se debe cumplir con criterios de eficacia, es decir, el logro de los aprendizajes a través de organizadores avanzados o la existencia de objetivos claros; por otro lado, el currículo como sistema de retroalimentación permite concientizar sobre los objetivos a conseguir y evaluar, porque busca

establecer metas a través de la evaluación; el papel del currículo como control del poder de los conocimientos, es decir, el currículo puede ser considerado como modelo de poder y de jerarquías de clase; finalmente, la importancia del currículo para la enseñanza a lo largo de la vida, que revelara que no se centra en resultados a corto plazo, sino a mediano, impactando en el aprendizaje a lo largo de la vida (Murillo, 2004).

### **3.5.2 Teorías del comportamiento**

De esta teoría el Marco comprensivo retoma los siguientes elementos destacan las siguientes ideas (Murillo, 2004):

- Cultura escolar que involucra roles, valores y formas de comportamiento que influyen en el rendimiento;
- Las experiencias escolares previas y el contacto con los docentes que incide en el rendimiento;
- Los procesos de cambio en las instituciones educativas están influenciados por la estructura de metas y recompensas, el papel y las relaciones de poder y el sistema para comunicar resultados y evaluaciones;
- Comportamiento actico de maestros y el uso de herramientas de autoevaluación:
  - Conocimiento de la escuela sobre el conocimiento; y
  - Profesores son el eje en los procesos educativos.

### **3.5.3 La teoría del aprendizaje organizativo**

La teoría del aprendizaje organizativo es un proceso que facilita el desarrollo de las destrezas basadas en las aptitudes y características personales, como la responsabilidad, la creatividad, iniciativa, capacidad de discusión, análisis y solución de problemas de cada uno de los miembros y para la organización (Schein, 2004).

De esta teoría la Mejora de la Eficacia Escolar incorpora la conversión del centro en una organización que aprende para facilitar el proceso continuo de todos sus miembros y equipos (Murillo, 2004).

#### **3.5.4 Teoría de la organización**

Sin duda, han diversas teorías de la organización que han aportado a la Mejora de la Eficacia Escolar tales como la racional y estructural, porque aportan al diseño cuidados de objetivos; la articulación de la actuación de los diferentes actores educativos; o el alcance del control y la evaluación. El aporte de esta teoría a la Mejora de la Eficacia escolar es:

- El cambio de en las escuelas necesita liderazgo;
- Tener claro al visión y objetivos claros
- Las y los docentes deben colaborar, estar comprometidos y participar en la gestión y en la toma de decisiones;
- Los cambios deben estar planificados;
- Para un cambio exitoso se debe tener una cultura y un clima favorable
- Las instituciones deben ser una organización de aprendizaje
- Debe tener apoyo externo
- Los procesos de mejora deben ser parte de la vida cotidiana de la escuela.
- Los antecedentes de mejora deben influir en los procesos de reestructuración

**Tabla 3.1***Factores de la Mejora de la Eficacia Escolar Aportados por las Diferentes Tradiciones*

<b>Teorías</b>	<b>ME<sup>1</sup></b>	<b>Cur<sup>2</sup></b>	<b>Com<sup>3</sup></b>	<b>OyAO<sup>4</sup></b>	<b>EP<sup>5</sup></b>
Contexto					
Competencia entre centros e implicación de la comunidad					X
Apoyo externo (familias, consejeros, redes) y recursos				X	
Evaluación y control externos					X
Centro escolar					
Cultura escolar (que favorece el cambio)	X		X	X	
Autonomía escolar				X	<b>X</b>
Liderazgo	X			X	
Experiencias previas de mejora	X		X	X	
Ciclo de diagnóstico, planificación, operación, evaluación (análisis de presión, diagnóstico, prioridades, estrategias adecuadas, orientación centrada en el problema, evaluación)	X			X	
Visión y objetivos compartidos				X	
Preparación de la escuela para el cambio	X				
Objetivos de mejora en términos de resultados del alumnado (o resultados intermedios)					

<sup>1</sup> De la mejora de la escuela<sup>2</sup> Del currículo<sup>3</sup> Del comportamiento<sup>4</sup> De la organización y aprendizaje organizativo<sup>5</sup> De la elección pública

en términos de características de eficacia escolar o de aula)	X		
Deseo de convertirse en una organización de aprendizaje (auto-regulación)			X
Mejora como parte de la vida diaria			X
Desarrollo profesional			X
El profesorado como protagonista de los esfuerzos de mejora		X	
Compromiso escolar con el cambio	X		
Estructura de objetivos y recompensas		X	
Papel y relaciones de poder		X	
Sistemas para comunicar resultados y evaluaciones		X	
Establecimiento de objetivos y evaluación de los logros de objetivos		X	
Procedimientos de autoevaluación		X	
Aula/profesor			
Colaboración del profesorado			X
Compromiso del profesorado con el cambio			X
Participación del profesorado en la gestión y en la toma de decisiones			X
Puesta en marcha de elementos esenciales de los currículos/innovaciones		X	

---

Fuente: Murillo (2004).

Como se visualiza en la Tabla 3.1, de todos los factores existen, cuatro resultan especialmente problemáticos tales como el currículo oculto, importancia del currículo para el aprendizaje a lo largo de la vida, cohesión entre el currículo y la organización escolar y conocimiento sobre el conocimiento. Es así como los dos

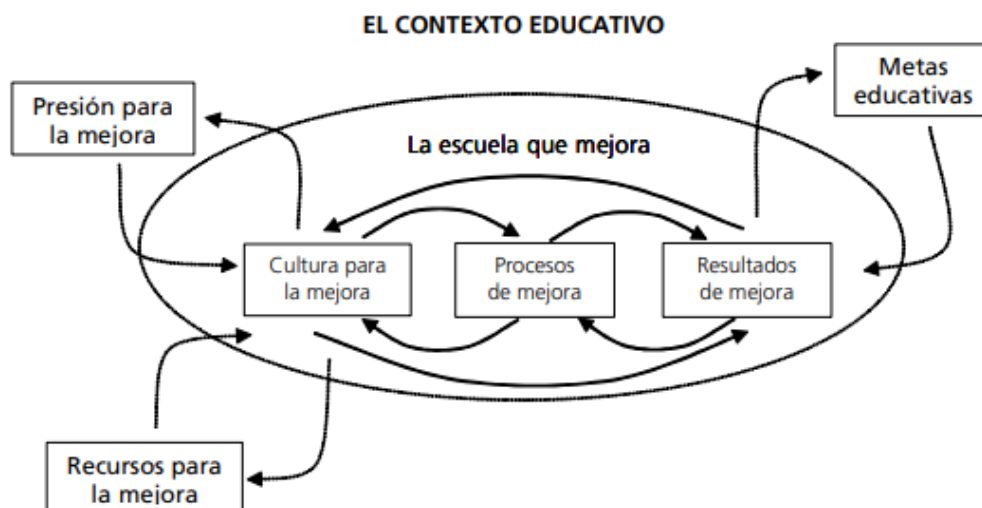
primeros no pueden ser observables y tampoco alterables; por otro lado, los segundos, se centran más en elementos de un currículo eficaz que factores para el cambio escolar, por lo que no formaron parte del marco comprensivo de mejora de la eficacia en este ámbito (Murillo, 2004).

### **3.6 Análisis y evaluación de programas efectivos de Mejora Escolar en diferentes países europeos**

En cuanto a la segunda estrategia para construir el marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar, se analizaron diferentes programas que se llevaban a cabo en las escuelas de los ocho países participantes en la investigación (Países bajos, Finlandia, Bélgica, Reino Unido, España, Portugal, Italia y Grecia). El objetivo era conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles los que dificultaban el desarrollo de programas con éxito de mejora de la eficacia, y analizar cómo funcionan (Creemers y Stoll, 2007). Es así como se consideró que los factores que promueven la Mejora de la Eficacia Escolar en un país lo hacen en los demás, solo tres factores no coincidían con los demás como el papel de los agentes externos, el papel de los padres y la comunidad en los esfuerzos de mejora y la complejidad del esfuerzo de mejora (Murillo, 2004).

#### ***3.6.1 Marco integral de mejora de la Eficacia Escolar países europeos***

Después del análisis de la teoría y de los programas de estudio, los investigadores desarrollaron el marco comprensivo que permite observar que una escuela en mejora siempre está sujeta al contexto educativo de su país. En el marco se representa como una línea discontinua que representa una interrelación entre la escuela y su contexto (Murillo, 2004).



*Figura 1.1 Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar*  
 Fuente: (Murillo, 2004)

### 3.6.2 Factores del centro educativo

El punto central de la Mejora de la Eficacia es la escuela, es decir, todos aquellos factores dentro del centro que constituyen a la escuela. De lo anterior, Murillo (2004) enfatiza que es en los factores del centro donde se complementan las concepciones de Eficacia Escolar y Mejora del Centro; además, destaca que son los profesores el elemento importante del modelo, debido a que son ellos los que cambian para que cambie la escuela. Entre los factores del centro educativo destacan la cultura de mejora, procesos de mejora y resultados de mejora (Tabla 3.2).

**Tabla 3.2**  
*Factores del Centro*

Cultura de mejora	Procesos mejora	Resultados de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presión interna para mejorar</li> <li>• Autonomía de los centros educativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración</li> <li>• Diagnóstico</li> <li>• Objetivos del centro</li> <li>• Plan de mejora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos en función del desarrollo integral de los alumnos.</li> </ul>

- 
- |  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión compartida</li> <li>• Buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje</li> <li>• Colaboración de las universidades y centros de formación docente</li> <li>• Historia de mejora</li> <li>• Propiedad de la mejora, compromiso y motivación</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Estabilidad del profesorado</li> <li>• Tiempo dedicado a la mejora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de ejecución</li> <li>• Evaluación y reflexión</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos para lograr modificaciones dirigidas a incrementar la calidad del centro educativo o del profesorado</li> </ul> |
|--|---|--|
- 

Fuente: (Creemers y Stoll, 2007).

### **3.6.3 Cultura de Mejora**

Murillo (2004) destaca que “la cultura de la mejora se puede considerar como la base de todos los procesos de cambio” (p. 348). Por lo que aquellos centros educativos que ya tienen una inercia en el proceso del cambio podrán conseguir con mayor éxito la mejora de la escuela, en cambio, aquellos que no han emprendido procesos de cambio difícilmente tendrán éxito al inicio, por lo que deben de llevar a cabo proceso de mejora. A continuación, en la tabla 3.3 se exponen los factores que contribuyen a una cultura de mejora y, por ende, al cambio de la escuela.

**Tabla 3.3**

*Factores de una Cultura de Mejora*

---

A)	Presión interna para mejorar. Se destacan los esfuerzos internos por querer cambiar
<hr/>	
B)	Autonomía de los centros educativos. Haciendo uso eficaz de la autonomía brindada por los gobiernos que permita a los docentes participar en las decisiones con respecto a la mejora del centro y ejercer sus funciones.

C) Visión compartida. Existencia de una visión compartida sobre el para qué de la educación que permita esclarecer los objetivos que buscan alcanzar.

D) Buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje. Se resaltan los equipos dinámicos que aceptan los cambios como característica habitual de una organización educativa, lo que permite mejorar con mayor rapidez.

E) Colaboración de las universidades y centros de formación docente. Se refiere a que los docentes implicados en procesos de mejora estén abiertos a aprender en sitios especializados.

F) Historia de Mejora. Para la mejora, los casos de éxito tienen un papel fundamental para comenzar nuevos esfuerzos de mejora.

G) Propiedad de la Mejora, compromiso y motivación. Es, en esencia, que los docentes hagan suyo el cambio, que se sientan comprometidos y motivados por mejorar.

H) Liderazgo. Este aspecto es imprescindible que puede ser llevado, generalmente, por los directivos, aunque esto depende si es aceptado por la comunidad y su capacidad de entusiasmar en beneficio del cambio.

I) Estabilidad del profesorado. Garantizar que los docentes continúen en el mismo plantel, de lo contrario, resulta poco útil el cambio.

J) Tiempo dedicado a la mejora. Para mejorar se requiere de tiempo para tareas de planificación, trabajo colaborativo y la formación de cada individuo.

---

Fuente: (Cremmers y Stoll, 2007).

#### **3.6.4. Procesos de Mejora**

Para que una escuela esté en constante mejora, es importante conocer los resultados de los alumnos y partir de ellos para implementar el cambio. Con base en Creemers y Stoll (2007) las escuelas dinámicas consideran la mejora como un proceso continuo y como parte de la vida cotidiana de las escuelas; de esta forma, los esfuerzos deben ser continuos, cíclicos por naturaleza. A continuación, con base en información de Murillo (2004) se muestran las etapas del proceso de mejora:

1. Necesidad de mejora. Implica conocer por qué se necesita mejorar.
2. Diagnóstico y propósitos. Implica adaptar los requisitos del cambio a las necesidades de la escuela y, con base en esto y en los resultados de los estudiantes, establecer los propósitos generales y concretarlos en específicos.

3. Plan de mejora. Se asigna el tiempo necesario para las actividades; sin embargo, lo más importante es: a) tomar decisiones sobre las prioridades y la sección de las actividades; b) establecer estrategias que se van a aplicar; c) considerar los contactos con representantes externos; d) nombrar a los representantes internos y delegar tareas; e) reparto de tareas y responsabilidades entre los otros integrantes de la escuela; f) concesión de incentivos; g) función y autoridad de las personas implicadas en los esfuerzos de mejora; h) función e influencia de los alumnos, las familias y la comunidad en los esfuerzos de mejora; y la forma de comunicar los resultados de los esfuerzos.
4. Fase de ejecución. Es la fase más importante del ciclo de mejora. Por lo que, para lograr una correcta ejecución, se necesita de un control en el proceso.
5. Evaluación y reflexión. Es cuando la escuela valora si ha logrado sus objetivos a través de procedimientos de evaluación.

### **3.6.5 Resultados de Mejora**

Los esfuerzos de mejora se centran en un conjunto claro de objetivos que se pueden lograr en un determinado tiempo. De esta forma, Creemers y Stoll (2007) destacan que las metas para una mejora escolar efectiva deben establecerse en términos de resultados de los estudiantes (criterios de eficacia) o en términos de factores de la escuela y los maestros que son influencias clave en los resultados de los estudiantes (criterios de mejora). Esto significa que las escuelas que cambian persiguen dos tipos de objetivos:

1. Fijan objetivos en función del desarrollo integral de los estudiantes. Estos incluyen un amplio bagaje de conocimientos, capacidades, valores y actitudes.
2. Fijan objetivos dirigidos a incrementar la calidad del centro educativo o del profesorado. Lo que supone cambios en la organización de

la escuela, en el comportamiento del profesorado, en los recursos didácticos o el clima del aula (Véase Tabla 3.5). La finalidad deben ser características de eficacia escolar y de aula/profesorado (Hopkins, 1995).

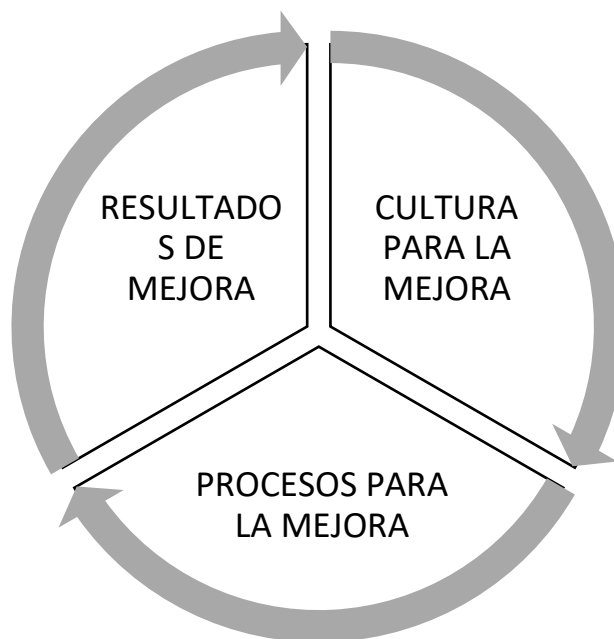
**Tabla 3.5**  
*Características de Eficacia Escolar y de Aula Profesorado*

<b>Características de la escuela</b>	<b>Características del aula.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación hacia los resultados y altas expectativas;</li> <li>• Liderazgo profesional;</li> <li>• Consenso y cohesión entre el profesorado;</li> <li>• Visión y objetivos compartidos;</li> <li>• Calidad del currículo;</li> <li>• Oportunidad de aprendizaje (para alumnos y docentes);</li> <li>• Clima escolar: atmósfera ordenada y orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas;</li> <li>• Potencial evaluativo; e implicación de las familias/colaboración escuela-familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altas expectativas de los alumnos;</li> <li>• Enseñanza con propósito;</li> <li>• Clima del aula;</li> <li>• Entorno de aprendizaje y tiempo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje;</li> <li>• Instrucción estructurada;</li> <li>• Aprendizaje independiente;</li> <li>• Procedimientos de diferenciación y agrupamiento;</li> <li>• Seguimiento del progreso; y</li> <li>• Retroalimentación y refuerzo positivo.</li> </ul>

Fuente: (Murillo 2004).

Después de describir cada una de las partes del marco enfocadas en la escuela, es importante hacerlo con aquellas que están fuera del centro educativo. De esta forma se describen cada una de las partes del modelo, comenzando por los factores del plantel como lo son la cultura, los procesos y los resultados. Estos factores están interrelacionados e influyen constantemente unos sobre otros, tal y como lo describe Murillo (2004) cuando señala que la cultura interviene tanto en los procesos como en los resultados de mejora; mientras que los procesos pesarán en los resultados y, además, cambiarán la cultura de mejora; en cuanto a los resultados, estos contribuirán en los procesos y en la cultura de mejora. Lo anterior

demuestra que la mejora de la eficacia escolar es un proceso, sin un comienzo y finalización definidos.



*Figura 3.2. Elementos del Centro Educativo para la Mejora de la Eficacia Escolar*  
Fuente: elaboración propia con información de (Creemers y Stoll, 2007).

### 3.6.6 Factores de contexto

Una vez que se abordaron los factores internos de las escuelas, es importante conocer aquellos que son externos y que conforman el marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar. Es por esto por lo que, para buscar el cambio en los centros educativos, es importante considerar los factores externos que influyen en la escuela para cambiar y mejorar (véase Tabla 3.6). Estos factores son: la presión, los recursos y los resultados de mejora.

**Tabla 3.6 Factores del Contexto**

<b>Presión para la mejora</b>	<b>Recursos para la mejora</b>	<b>Objetivos educativos</b>
Evaluación externa y rendición de cuentas Agentes de cambio Cambios sociales	Garantía de la autonomía Recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado Colaboración de la comunidad educativa	Objetivos educativos formales desde el punto de vista del rendimiento de los estudiantes.

Fuente: (Creemers y Stoll, 2007).

### **3.6.7 Presión para la mejora**

En el primer caso, la presión para la mejora destaca que los centros educativos definen sus propias rutas de mejora y se evalúan así mismas, pero pese a esto necesitan de la presión externa para comenzar a mejorar. De esta forma Murillo (2004) resalta que los factores que constituyen el concepto de presión para la mejora son:

- a) Evaluación externa y rendición de cuentas se ocupa del rendimiento de los estudiantes en un centro educativo y cuando éstos se hacen públicos las escuelas se ven forzadas a entrar en procesos de mejora.
- b) Agentes de cambio, representan a aquellos actores externos a la escuela como asesores educativos, inspectores, políticos o investigadores que estimulan a las escuelas a transformar su actuación.
- c) Cambios sociales, ya que, al no ser instituciones aisladas, la sociedad influye en ellas de diversas formas y cuando es necesario exige transformaciones en las escuelas.

### **3.6.8 Recursos para la mejora**

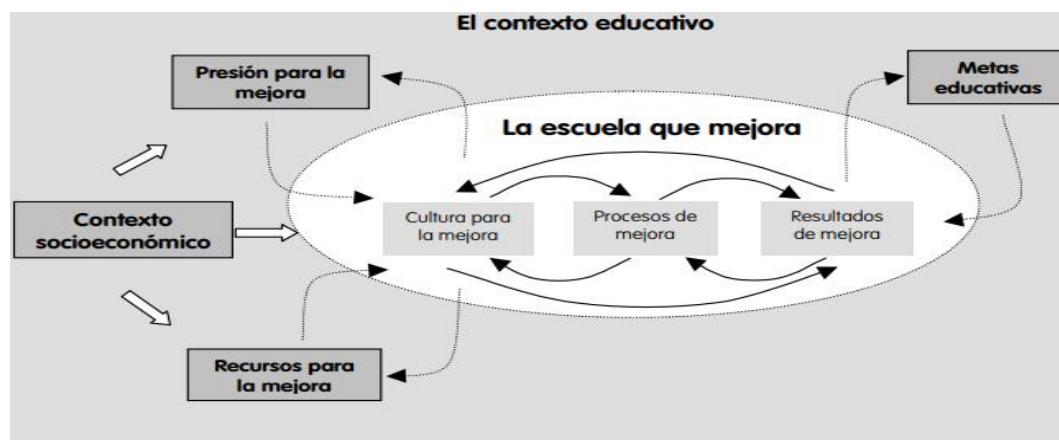
De acuerdo con Creemers y Stoll (2007) para que la mejora sea eficaz, los recursos que tiene la escuela del contexto educativo son relevantes, sin estos es probable que las escuelas experimente problemas en sus esfuerzos de mejora. Así, Murillo (2004) destaca los siguientes elementos como complementan los recursos para la mejora:

- a) Garantía de la autonomía se refiere a que los centros educativos deben gozar de cierto nivel de autonomía que les permita implementar sus proyectos de mejora. Por tanto, se necesita de autonomía en lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar, en contratación, gestión y financiamiento.
- b) Recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado, esto se refiere a que los esfuerzos de mejora están fuertemente influenciados por las condiciones de trabajo favorables tanto para los docentes como para los centros.
- c) Colaboración de la comunidad educativa es el apoyo local que reciben las escuelas, ya que esta influye directamente en los esfuerzos de mejora de las escuelas.

## **3.7 Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar Iberoamericano y el caso mexicano**

Una vez analizado el marco Comprensivo general, se buscó elaborar uno para el contexto iberoamericano, dando como resultado la validación de éste. Como consecuencia, se quedaron las relaciones de cada elemento del modelo, sin que esto quiera decir que cada elemento agrupe todas sus características o que no existan otras. Por lo anterior, es importante mencionar que se le agregó una

característica más en relación con el marco original, sumando un factor que no es del centro, pero que forma parte del externo y es el contexto socioeconómico. Es decir, el contexto socioeconómico tiene gran relevancia en los casos iberoamericanos así lo comprueba Muriillo (2010). Además, Zorrilla (2016) añade que se agregaron elementos al caso mexicano tales como factores referidos al nivel socio-cultural del contexto y de las familias, así como el papel de la administración y los factores políticos; concluye que en México aún estamos lejos de una cultura de la Mejora de la Eficacia Escolar.



**Figura 3.5 Marco comprensivo Iberoamericano de la Mejora de la Eficacia Escolar**  
Fuente: Muriillo, 2010.

En resumen, la Mejora de la Eficacia Escolar partió de tres áreas de investigación: 1) análisis, evaluación y síntesis de teorías; 2) Inventario, análisis y evaluación de programas efectivos de mejorar escolar en diferentes países europeos; y 3) El desarrollo de un modelo basado en las áreas 1 y 2; sin embargo, el modelo fue rechazado después de diversas discusiones entre investigadores, por lo que se decidió desarrollar un marco integral o comprensivo (Creemers y Stoll, 2007). Es evidente que, después de la investigación realizada en países europeos (Hopkins, Ainscow y West, 19994; Creemers, 1996; Hoeben, 1998), éste se adecuó para países iberoamericanos en donde anexó el elemento socioeconómico

(Murriillo, 2011) y, finalmente, para el contexto mexicano se destaca el nivel socio-cultural de las familias (Zorrilla, 2016).

Con base en lo anterior, Murillo y Repiso (2000) destacan que la Mejora de la Eficacia Escolar es un proceso de cambio metódico y continuo de una escuela para alcanzar, de manera eficaz, metas educativas identificando, reformulando y optimizando elementos relevantes del centro y su interrelación, de la mano de la mayoría de los agentes que conforman la comunidad educativa. En otro orden de ideas, con base en la definición de Creemers (2002) la Mejora de la Eficacia Escolar es “un cambio educativo planificado que mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para la gestión del cambio”.

Lo anterior, señala una evidente relación con la Gestión, porque enfatiza los procesos y actividades que deben llevarse a cabo en la escuela para lograr cambios y mejoras (Creemers y Stoll, 2007). Así, Scheerens y Demeuse (2005) agregan que la Mejora de la Eficacia Escolar es un proceso de círculo interno de escolarización y enseñanzas efectivas, y un proceso de círculo externo de factores y mecanismos que fomentan las condiciones secundarias para el cambio.

De esta forma, la Mejora de la Eficacia Escolar es un proceso de cambio planificado y continuo que integra a los actores educativos tanto de la escuela como del contexto para el logro de los aprendizajes de los estudiantes a través de la mejora de los profesionales que laboran en la institución educativa. Es importante mencionar que, como se observó líneas arriba, este modelo no es la simple suma de características de la Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, sino el complemento de teorías que permiten mejorar a las escuelas. Aunque el movimiento de la eficacia y el movimiento de mejora realizan su propia aportación. En el caso del movimiento de Eficacia Escolar, su aporte se centra en la equidad, los resultados académicos y el uso de los datos para tomar decisiones. Por otro lado, la Mejora de la Escuela aporta el enfoque dado a los procesos, la orientación hacia la toma de

decisiones e impacto de éstas, relevancia de focalizar y mejorar la enseñanza y una visión por ser el centro del cambio. Las aportaciones de ambos modelos se pueden ver en la Tabla 3.6.

**Tabla 3.6** *Modelos.*

<b>Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar</b>	<b>Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atención a los resultados</li> <li>● énfasis en la equidad</li> <li>● Utilización de los datos para la toma de decisiones.</li> <li>● Comprensión de que la escuela es el centro del cambio</li> <li>● Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atención a los procesos</li> <li>● Orientación hacia la acción y el desarrollo</li> <li>● Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro</li> <li>● Comprensión de la importancia de la cultura escolar</li> <li>● Importancia de centrarse en la instrucción</li> <li>● Visión de la escuela como el centro del cambio</li> <li>● Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los aportes teóricos y prácticos de ambos movimientos, tanto el de Eficacia Escolar como el de Mejora de la Escuela, deben cumplir criterios que permitan visualizar los resultados de su implementación en las escuelas. Por un lado, se necesita de un criterio de eficacia que brinde información sobre si la escuela está obteniendo mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes; por el otro, el criterio de la mejora de la escuela debe informar si la organización educativa está gestionando con éxito el cambio educativo.

### **3.8 Planteamiento del Problema**

Sin duda, la gestión educativa es un tema relevante y central en el marco de las preocupaciones educativas actuales tanto a nivel internacional como nacional. La relación entre gestión educativa y aprendizaje de los estudiantes existe, así lo

confirma el Banco Mundial (BM) al señalar que, “La débil capacidad de gestión en todos los niveles de los ministerios de Educación y en las escuelas dificulta ... la prestación de servicios educativos de calidad necesarios para mejorar el aprendizaje.” (Banco Mundial, 2018). Por tanto, el éxito de la gestión educativa se refleja de forma positiva en el desempeño de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que una óptica de gestión puede mejorar la eficiencia del sistema y en consecuencia sus resultados (UNESCO, 1994); además, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en alianza con la UNESCO, realizaron una propuesta sobre gestión educativa en la región derivado de un Seminario de Alto Nivel en el año 2004 para analizar las diversas alternativas de financiamiento educativo y los cambios en cuanto a gestión para la educación, del cual se obtuvieron 6 documentos de trabajo, en el que colaboró Donald R. Wnkler, se concluye que “la descentralización tiene el potencial de mejorar la enseñanza” (2004, p. 143).

Adicionando, la investigación realizada por Bloom, Lemos, Sadum y Van Reenen (2014) sobre la importancia de la gestión en escuelas demuestran “que la mejora de la gestión podría ser una forma importante de elevar los niveles de la escuela” (citado por Blook,2014) en cuanto a resultados académicos y que son las escuelas con autonomía las que tienen mayores éxitos.

En la revisión del Plan Nacional de Desarrollo (PND) de los últimos cuatro sexenios (2000-2006; 2006-2012; 2012-2018; 2018-2024) se puede visualizar como la educación en México ha tenido cambios sustanciales a través de reformas orientadas a hacer más evidente la descentralización educativa, mejorar la calidad y evaluar el sistema. En el caso del gobierno del presidente Fox, la descentralización de la educación a través de la incorporación de los padres de familia en las escuelas, así como el fomento de la calidad de esta son factores relevantes que cimentaron

políticas educativas en beneficio de la población. Para el presidente Felipe Calderón existieron varios temas educativos por mejorar, que para fines de la presente investigación se encontraron dos, el primero es la continuación de la calidad, enfatizando su mejora con base en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) y la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE); el segundo era fomentar una gestión escolar donde se incluía adicionar escuelas a programas como el de Escuelas de Calidad (PEC) y capacitar a 40000 directivos en gestión estratégica.

En 2013, año en el que se presentó el PND del presidente Enrique Peña Nieto, se buscó preponderar el capital humano, por consiguiente, una de sus estrategias fue establecer un sistema de profesionalización docente que promoviera la formación, selección, actuación y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico; por lo que la línea de la calidad en la educación continuaba. Con el cambio de gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se establece en su PND, el compromiso de mejorar las condiciones materiales de las escuelas, garantizar el acceso a la educación y a revertir la reforma del sexenio anterior. Por lo anterior la gestión educativa centrada en las escuelas cobra relevancia, debido a que la calidad y/o excelencia educativa no es un asunto aislado de política o economía, es asunto de nación que atañe a todos los actores del sistema, específicamente a los que se desenvuelven en las escuelas.

Con base en datos de la prueba PISA de 2015 Japón, Estonia y Finlandia son los países más destacados como miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y con respecto a América Latina, países como Chile, Trinidad y Tobago y Colombia muestran ser los mejores evaluados, en contraste, nuestro país es el último lugar de todos los estados miembros (OCDE, 2016). Lo anterior, se traduce en que las metas y los objetivos planteados por cada institución educativa no se están alcanzando y, derivado de

ello, los aprendizajes de los estudiantes tampoco. Si bien los el problema es sistémico por las deficiencias en las políticas públicas en el sector educativo y de programas sectoriales mal implementados, los directivos de las escuelas secundarias también tienen responsabilidad de estos resultados paupérrimos.

Tanto la gestión educativa como las escuelas eficaces han sido objeto de estudio de distintas disciplinas y estudiado en múltiples investigaciones. En este trabajo se adopta la perspectiva de Bush (2007) para gestión educativa, de Murillo (2000, 2010) y Hopkins para escuelas eficaces y de Pozner (2000) para Gestión educativa Estratégica.

Para la presente investigación, se considera que existe un punto de conexión entre la gestión educativa y el liderazgo directivo, dando como resultado escuelas eficaces que alcancen objetivos claros. Pozner (2000), destaca que no se puede pasar por alto el compromiso medular de las instituciones educativas para generar aprendizajes, principal objetivo de las escuelas (p.19). Se trata de un reto educativo titánico tanto para el sistema como para las escuelas, porque elevar la calidad de la enseñanza no solo es una obligación, es la esencia misma del sistema y de las escuelas. Por lo anterior, la urgencia de dar mejores resultados a nivel internacional a través de PISA para una sociedad futura con mejores condiciones de vida se considera fundamental. De esta manera

...el verdadero trabajo educativo se lleva a cabo en las aulas y escuelas. Las políticas públicas a nivel del sistema son un factor crucial, pero es igual de importante, o quizá más, prestar atención a las características que hacen de cada escuela un lugar efectivo de aprendizaje para todos los estudiantes. (OCDE, 2010, p.33)

De esta forma, resulta relevante el trabajo que se hace en cada escuela y lo que cada líder (directivo) realiza tanto con los docentes como con los estudiantes.

Estudiar la gestión educativa y el liderazgo para generar escuelas eficaces es relevante para administradores educativos, particularmente los de nivel secundaria debido a dos factores, el primero es porque son las escuelas secundarias el último nivel de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN) y porque la efectividad del sistema depende de los resultados que los estudiantes de las escuelas secundarias obtengan en la prueba PISA.

El presente trabajo pretende analizar cuáles son las acciones directivas en gestión educativa que permiten a las escuelas ser eficaces. Se propone compilar estas acciones para que los directivos transformen su práctica y, de esta forma, alcanzar tanto las directrices planteadas por el SEN como por las escuelas que dirigen. Para ello, las escuelas secundarias generales que pertenecen al subsistema de Centros Escolares (CE) serán el analizadas.

El análisis de la Gestión educativa y el liderazgo directivo como base de una escuela eficaz, ocupa un lugar prioritario en los estudios que indagan sobre la eficacia escolar, el liderazgo pedagógico del directivo y la correlación existente entre la gestión directiva y el aprendizaje de los estudiantes. Tanto la OCDE, la UNESCO y el BM han realizado estudios respecto al tema, mismos que ya se abordaron. En la presente investigación se compilará información sobre gestión, gestión educativa, liderazgo directivo y mejora de la eficacia escolar, buscando establecer una relación que implique entrelazar estas áreas con el propósito de que el resultado tenga una riqueza teórica y práctica a fin de conocer las mejores prácticas que llevan a la esencia de las instituciones educativas, el aprendizaje.

Desde el surgimiento de la gestión educativa en los años 60 en Estados Unidos (EE. UU.) y en los años 70 en Reino Unido (UK) y su adaptación en América Latina (AL) en los años 80. Se han realizado estudios para promover la mejora eficacia escolar, es decir, pasar de la administración a la gestión con la finalidad de centrarse en aspectos meramente pedagógicos.

Cassasus (1997), con sus investigaciones y aportaciones sobre gestión permitieron centralizar el tema en AL, por lo que los gobiernos empezaron a detallar políticas educativas en los años 90, lo que dio auge a la descentralización de la educación y la apertura de la participación social, incluyendo padres de familia en los movimientos escolares cotidianos de las organizaciones educativas de nivel básico. Alvariño y su equipo (2000), en su publicación centraron sus esfuerzos en definir la gestión y relacionar ésta con la descentralización, por lo que, entre sus conclusiones, mencionan que las escuelas necesitan del involucramiento de los padres, así como del compromiso de la comunidad para recaudar fondos adicionales para las escuelas.

La UNESCO (2005) a través de Caldwell, quien propuso la creación de tipo nuevo de sistema, capaz de adaptarse a la educación del siglo XXI, y suma, que la gestión es una estrategia que se debe abordar en diferentes niveles de gobierno, es decir, descentralizar la educación con el objetivo de que los líderes escolares desarrollen la capacidad de planear con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sobre la misma línea, Solano (2005) en su artículo descriptivo acerca de la Gestión educativa en AL, retoma el modelo de desarrollo de la CEPAL en cuanto a gestión, destaca sus niveles de concreción y menciona los ejes que cruzan la concepción de un nuevo estilo de liderazgo.

En el primer nivel se encuentra la Gestión educativa (centrada en los sistemas educativos y sus atribuciones), La gestión escolar (centro escolar en donde se concretan las políticas educativas y que abarca dimensiones organizacionales, pedagógicas, laborales, administrativas y sociales) y Pedagógica (relaciones entre estudiantes y maestros, maestros y directivos, directivos y estudiantes, y todo aquello que se lleva a cabo dentro del aula). En cuanto a los ejes se destacan los siguientes:

- Autonomía
- Descentralización
- Liderazgo
- Normatividad
- Controles externos
- Asignación y destino de recursos
- Identidad institucional
- Rendimientos de cuentas
- Evaluación externa
- Atención a los resultados
- Participación comunitaria
- Mejoramiento de la calidad educativa.

Tony Bush (2007) en su artículo *Educational leadership and management: theory, policy and practice*, examina la fundamentación teórica para el campo del liderazgo y de la gestión educativa; además evalúa los diferentes liderazgos que podían desarrollarse en el ámbito educativo, específicamente en el del gestor y analiza la evidencia sobre la efectividad en el desarrollo de escuelas exitosas. Finalmente concluye en que los líderes (directivos) deben centrar su gestión en la enseñanza y aprendizaje y, añade, que para mejorar los resultados del aprendizaje se requiere de un liderazgo educativo (pedagógico).

Por otro lado, Ortega (2008), describe diversos modelos de gestión, entre ellos el de escuelas eficaces, pero contrario a lo que detallan otros autores, considera que la autonomía escolar no refleja mayores aprendizajes por parte de los estudiantes; sin embargo, cree fundamental el papel que desempeña el agente de cambio (directivo), el cual debe cogestionar la innovación junto con el colectivo de profesores ayudando a diagnosticar e implementar los cambios que requiere la organización. Sumando a Ortega, en el sentido estricto de el papel relevante de los directivos, Bloom y su equipo (20015) afirman, con base en la adecuación de la

encuesta sobre gestión del WMS, que los mejores resultados educativos están en escuelas con mayor autonomía debido a cómo se utiliza, por consiguiente, la calidad de la alta dirección está asociada con mejores resultados educativos. Quispe (2018), en su investigación para determinar en qué medida los estilos de gestión y liderazgo se relacionan con el desempeño docente, encontró que los directivos que promueven relaciones afectivas y de comunicación con respeto y confianza, beneficia la *praxis* pedagógica.

### **3.8.1 Pregunta de investigación**

- ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla?

### **3.8.2 Objetivo General**

- Analizar la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla.

### **3.8.3 Hipótesis**

- H<sub>1</sub>: Existen diferencias entre hombres y mujeres en la percepción sobre el liderazgo y gestión escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla.
- H<sub>2</sub>: El género no es un factor para diferenciar el liderazgo en la gestión educativa.

#### **3.8.4 Justificación**

Ante los retos actuales que enfrenta nuestra sociedad es aspectos políticos, económicos y sociales, el capital humano de nuestra sociedad se convierte en la prioridad para el desarrollo de nuestra nación, por lo que conocer y analizar la gestión educativa y el liderazgo directivo son aspectos relevantes que pueden detonar el aprendizaje de los estudiantes y hacer eficaces a las instituciones de educación secundaria. La presente investigación busca conocer qué factores de la labor directiva hacen que las organizaciones se centren en los alumnos y su aprendizaje. Debido al encargo político-social del puesto directivo, es importante esclarecer las funciones y competencias inherentes que la actividad demanda para alcanzar y potencializar los aprendizajes de los estudiantes. Esto con la finalidad de resolver la situación crítica del país que, con base en datos de OCDE en la prueba PISA, evidencian que las y los estudiantes de 15 años no tienen las competencias necesarias en cuanto a lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas, dejando entre ver un Sistema Educativo ineficiente.

# **Capítulo 4.**

# **DISEÑO DE LA**

# **INVESTIGACIÓN**

## **Capítulo 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1 Tipo y Enfoque de la investigación**

La presente investigación es de tipo concluyente, de corte cuantitativa y descriptiva, porque desglosa las características de los sujetos de estudio. Además, es una investigación de tipo transversal, ya que los datos (variables) se recabaron en un periodo de tiempo (de mayo a octubre de 2020). No se han manipulado deliberadamente ninguna de las variables independientes y, finalmente, es no experimental (Kerlinger, Lee, Pineda, & Mora Magaña, 2002).

A través de la presente investigación, se han observado de forma directa a los sujetos de estudio (docentes de educación secundaria de la región 04 de Centros Escolares), por lo que se puede mencionar que es de tipo empírica. En términos generales, esta tesis desarrolla una investigación concluyente, descriptiva, transversal y no experimental (a la vez no probabilística).

### **4.2 Técnica y Método de la investigación**

Es importante mencionar que una técnica para la recolección de datos radica en observar y recolectar la información y/o comportamiento del fenómeno, hecho o caso de estudio. Una vez realizado lo anterior, es prioritario registrar y analizar los datos. Además, la técnica puede ser aplicada de forma presencial o virtual; si se consideran ambos casos estamos en presencia de una técnica mixta.

Por lo tanto, para el cumplimiento del objetivo general de la presente investigación, el cual es analizar en qué medida se llevan a cabo acciones de la gestión educativa estratégica en las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. con el propósito de conocer qué factores limitan el logro de los aprendizajes de los

estudiantes. También, en el cumplimiento de los objetivos específicos se ha determinado desarrollar la técnica de la encuesta para la recolección de datos. La encuesta se llevó a cabo de forma online. En el caso de la recolección de datos, se aplicó una encuesta de tipo mixta en la que se entrevistó al personal docente de las cuatro escuelas secundarias de la región 04 de Centros Escolares del Estado de Puebla. Para esto, se envió por correo electrónico el *Google Form*.

### **4.3 Perfil del Sujeto y Tamaño del Universo (población) de la investigación**

Para determinar a los sujetos de estudio de la presente investigación se revisó la definición de docente en la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGCM), que define al personal docente como

...profesional en la educación básica (...) que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (LGCM, 2019, p. 4).

De esta forma, todo aquél personal que ostente nombramiento como docente, incorporado a cualquiera de las cuatro escuelas de la región 04 de Centros Escolares es objeto de estudio. Los Centros Escolares de nivel secundaria del presente estudio son: Centro Escolar “Pdte. Lázaro Cárdenas” turno matutino (veintiséis docentes) y vespertino (veintiséis docentes), Centro Escolar “Pdte. Lic. Benito Juárez” (25 docentes) y, finalmente, Centro Escolar “General Emiliano Zapata” (5 docentes). Tal y cómo se observa en la Tabla 4.1, donde, también se menciona el municipio y el total de docentes.

**Tabla 4.1**  
*Escuelas y Número de Docentes por Escuela*

<b>Centro escolar</b>	<b>Municipio</b>	<b>Número de docentes</b>
<b>CEPLC matutino</b>	Izúcar de Matamoros	26
<b>CEPLC vespertino</b>	Izúcar de Matamoros	26
<b>CEPLBJ</b>	Acatlán de Osorio	25
<b>CEGEZ</b>	Chiautla de Tapia	9
	Total	86

Fuente: Elaboración propia.

Continuando, es importante mencionar que, con base en lo mencionado por la LGCMM, se entrevistaron a todos los docentes de forma virtual. Por lo tanto, el perfil del sujeto a entrevistar fue:

*Características de las personas*

- Docentes de nivel secundaria cuyo nombramiento tenga como mínimo un año de antigüedad.
- Sexo, edad, estado civil y escolaridad indistinta

El último censo educativo de educación básica que se realizó en México fue en el año 2013. La Secretaría de Educación Pública (SEP) con apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizaron el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Espacial (CEMABE). Con base en esos datos en todo el país son 23, 562,183 alumnos atendidos por 1,266,574 docentes, de los cuales 6,030,943 estudian en el nivel de secundaria, para lo cual existen 377,005 maestras y maestros, es. y 3, 210,331 en escuelas secundarias generales.

En el estado de Puebla existen 66, 549 maestros de educación básica, de los cuales 18, 530 trabajan en el nivel de secundaria distribuidos en 2,166 escuelas,

donde 10,256 son mujeres y 8,274 son hombres. Con mayor detalle, podemos ver que, en el municipio de Izúcar de Matamoros en total hay 197 docentes divididos en 14 escuelas, donde 8 de estas son generales y un Centro Escolar, de los cuales 110 son mujeres y 87 hombres. En cuanto al municipio de Acatlán de Osorio son 73 docentes en tres escuelas secundarias, todas generales, un centro escolar de los cuales 37 son mujeres y 36 hombres y, finalmente, en municipio de Chiautla de Tapia son 56 docentes en cuatro escuelas dos de ellas generales, y un centro escolar 28 mujeres y 28 hombres.

#### 4.4 Variables de Estudio de la investigación

Continuando, las variables de estudio en una investigación es todo aquellos que se puede medir, es decir, es la información recabada a través de la técnica y del instrumento de la investigación. De esta forma, las variables de estudio se recogen a través de las preguntas o cuestionarios (ítems) que forman parte del instrumento, para responder las preguntas de investigación, cumplir con los objetivos y, de existir, comprobar la hipótesis (Larios-Gómez, 2019).

En este sentido, los conceptos guía para determinar las variables fueron: gestión educativa estratégica, liderazgo, mejora de la eficacia y dirección (aprendizajes de los estudiantes). En la tabla 4.2 se puede observar la congruencia metodológica entre las preguntas de investigación, los objetivos (y las hipótesis) para determinar las variables de estudio:

**Tabla 4.2**  
*Congruencia metodológica*

<b>Pregunta de Investigación</b>	<b>Objetivo de Investigación</b>	<b>Hipótesis</b>
¿Cuál es la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión	Analizar la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar realizada por	H1: Existen diferencias entre hombres y mujeres en la percepción sobre el liderazgo

<p>escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla?</p>	<p>los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla.</p>	<p>y gestión escolar realizada por los directores de las escuelas secundarias en la región 04 de Centros Escolares en Puebla.</p>
		<p>H2: El género no es un factor para diferenciar el liderazgo en la gestión educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez determinadas las variables de estudio, se definieron las variables dependientes y las variables independientes:

- Para este caso, la primera, la variable dependiente se integra por las perspectivas de éxito de los empresarios.
- Y la variable independiente son los factores empresariales, que basados en los autores mencionados en el marco teórico se integran por las (es B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico (Pozner, 2000); C. Presupuesto y uso estratégico de recursos (Murillo,2000); E. Metas y expectativas (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosos, Hernández, Pérez-Albo, 2000); F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosos, Hernández, Pérez-Albo, 2000); G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosos, Hernández, Pérez-Albo, 2000); D. Evaluación para la mejora continua (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosos, Hernández, Pérez-Albo, 2000); F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo (UNESCO, 2000); G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosos, Hernández, Pérez-

Albo, 2000); H. Trabajo colaborativo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000); I. Cultura escolar (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000); J. Apoyo externo(UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).

**Tabla 4.3**  
*Variables*

<b>VARIABLES</b>	<b>DEFINICIÓN CONCPCTUAL</b>
B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	Determinar qué es lo esencial y determinar las posibles estrategias para alcanzar los objetivos (UNESCO, 2000).
C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	Presupuestar los ingresos y egresos de la escuela con base en las necesidades más importantes, así como hacer uso estratégico de los recursos humanos, materiales y financieros (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000)
D. Evaluación para la mejora continua	Valorar el criterio de eficacia a través de los resultados académicos de los alumnos y tasar la consecución de los objetivos para conocer el criterio de mejora como parte fundamental de la gestión (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
E. Metas y expectativas	Identificar las actividades más esenciales de la escuela y buscar su consecución para comunicar los resultados (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	Diseñar de forma sistemática de programas, proyectos, objetivos, y estrategias y acciones pedagógicas (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	Conocer, reconocer, fomentar y estimular de forma continua acciones para el cambio y el aprendizaje de los miembros del equipo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).

H. Trabajo colaborativo	Establecer la división de equipos de trabajo, pero con un objetivo en común (eficacia) para llevar a cabo procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000)
I. Cultura escolar	Reconocer las tendencias y expectativas sociales (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).
J. Apoyo externo	Contribuir a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece la escuela (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000).

---

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo esta encuesta acerca de la gestión educativa estratégica y liderazgo, se aplicó un cuestionario online con 37 preguntas. En estas, los docentes expresaron en qué medida el encargado de llevar a cabo la gestión educativa estratégica, así como el liderazgo directivo cumplen con aspectos relacionados a ambos términos. El instrumento fue elaborado a partir de otros instrumentos ocupados para tesis de grado, mismos que ya estaban validados.

#### **4.5 Diseño del Instrumento y Operacionalización de Variables de la investigación**

El instrumento es una gran herramienta que se utilizó para recoger la información de la muestra integrada por los sujetos de estudio, es decir, los docentes del sector 04 de Centros Escolares y, así, poder resolver el problema de la investigación planteado en las preguntas, objetivos e hipótesis. Por tal motivo, el instrumento aplicado de acuerdo con la investigación que se desarrolló (concluyente, descriptiva, transversal, no experiencial y no probabilística) y de la técnica, fue un cuestionario cerrado (LIKERT) que comprende cuarenta ítems. El instrumento se dividió en diez dimensiones: A. Datos generales de identificación de los docentes; B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico

y estratégico; C. Presupuesto y uso estratégico de recursos; D. Evaluación para la mejora continua; E. Metas y expectativas; F. Planeación ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo; G. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los docentes; H. Trabajo colaborativo; I. Cultura escolar y; J. Apoyo externo. Con base en esta definición de las variables, la operacionalización de las variables se presenta en la Tabla 4.4.

En otro orden de ideas, en la operacionalización de las variables, se fijaron las escalas de medición para cada una de ellas. Por lo que se establecieron los posibles valores o respuestas que cada una de ellas pudo tomar. Las escalas de medición que se utilizaron fueron de tipo nominal (ordinal, intervalos y escalas de proporción, cociente o razón) (Malhotra, 2009). Además, se empleó la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. En la tabla 5.4 se describen las escalas empleadas para cada *ítem*.

**Tabla 4.4**  
*Escalas e Ítems*

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Categoría (Código)</b>	<b>Escala (Malhotra, 2009)</b>	<b>Ítem</b>
1) El Perfil DOCENTE	A. Datos generales de identificación (Perfil docente)	A.1 Género	Nominal	1
		A.2 Estudios	Nominal	2
		A.3 Antigüedad	Nominal	3
2) Gestión educativa estratégica	B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	B.1 Planificación	Likert	4
		B. 2 Control de personal	Likert	5
		B. 3 Visión	Likert	6
3) Gestión educativa	C. Presupuesto y uso	C.1 Docentes y nombramiento	Likert	7

estratégica y Mejora de la Eficacia Escolar	estratégico de recursos	C. 2 Recursos	Likert	8
		C. 3 Material, recursos e infraestructura	Likert	9
		C. 4 Presupuesto	Likert	10
		C. 5 Ingresos propios	Likert	11
		D. Evaluación para la mejora continua	D.1 Corrección plan anual	Likert
		D. 2 Seguimiento de innovación	Likert	13
		D. 3 Evaluación del desempeño	Likert	14
		D. 4 Evaluación de Objetivos	Likert	15
		D. 5 Estrategias	Likert	16
	E. Metas y expectativas	E. 1 Metas de aprendizaje	Likert	17
		E. 2 Rendición de cuentas	Likert	18
	F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo	F. 1 Necesidades de los estudiantes	Likert	19
		F. 2 Orientación en planificación	Likert	20
		F. 3 Acompañamiento	Likert	21
		F. 4 Reflexión del desempeño	Likert	22
		F. 5 Orientación pedagógica	Likert	23
	G. Promover y participar en el	G. 1 Promueve competencias	Likert	24

4) Mejora de la Eficacia Escolar	aprendizaje y desarrollo de los docentes	G. 2 Programa de mentoría	Likert	25
		G. 3 Reconocimiento	Likert	26
		G. 4 Asesoramiento	Likert	27
	H. Trabajo colaborativo	H.1 Colaboración entre pares	Likert	28
		H. 2 Acuerdos	Likert	29
		H. 3 Colabora con docentes	Likert	30
		H. 4 Decisiones compartidas	Likert	31
		H. 5 Relaciones interpersonales	Likert	32
	I. Cultura escolar	I. 1 Avance de estudiantes	Likert	33
		I. 2 Logro de objetivos	Likert	34
I. 3 Clima democrático		Likert	35	
	I.4 Compromiso en objetivos	Likert	36	
	I.5 Planificación escolar	Likert	37	
J. Apoyo externo	J. 1 Consecución de recursos públicos	Likert	38	
	J. 2 Consecución de recursos privados	Likert	39	

---

Fuente: Elaboración propia.

## 4.6 Validación del Instrumento y Prueba Piloto de la investigación

Es importante mencionar que, una vez diseñado el instrumento con base en los autores mencionados en la operacionalización de las variables, se procedió a realizar su validación con diferentes expertos. Dos de los ellos cuentan con perfil científico, porque pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México; una más de los expertos, con perfil docente-investigador del área educativa; un directivo general de escuela del subsistema de Centros Escolares; y, finalmente, una maestra con más de diez años de experiencia en el servicio educativo. De esta forma, retomando a Larios-Gómez (2019) la validez del instrumento se realizó con el propósito de verificar que el cuestionario cubriera los siguientes puntos:

1. Que las preguntas del cuestionario permitieran responder las preguntas de investigación (general como específicas)
2. Que las preguntas del cuestionario permitieran comprobar las hipótesis planteadas (nula, alternativas y específicas)
3. Que las preguntas del cuestionario permitieran cumplir con los objetivos de la investigación (general como específicos)
4. Que las preguntas del cuestionario permitieran cubrir todas las variables planteadas (operacionalización de variables)
5. Que las preguntas del cuestionario permitieran ser entendidas por los sujetos de estudio (perfil del sujeto)

De esta manera, en la tabla 4.5 se muestran los ajustes realizados al cuestionario con base en las observaciones realizadas por los expertos.

#### Tablas 4.5

#### Observaciones y Ajustes realizadas por los Expertos

Experto	Observación	Acción
Miembro del SNI	<ul style="list-style-type: none"><li>• Determinar las variables de estudio en secciones</li><li>• Fundamentar cada variable de estudio con autores</li><li>• Omitir la pregunta 32 ya que es la misma que la 16</li><li>• Verificar que cada pregunta responda a las preguntas de investigación</li><li>• Codificar las preguntas</li></ul>	• Se cumplieron todas las observaciones
Miembro del SNI	<ul style="list-style-type: none"><li>• Asegurar el anonimato de los docentes</li><li>• Realizar la investigación concluyente con solo un sujeto de estudio, en este caso docentes.</li><li>• Eliminar los ítems 9, 12, 28 y 35.</li><li>• Agregar ítems del tema de Mejora de la Eficacia Escolar</li></ul>	• Se cumplieron todas las observaciones
Docente investigador	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificar que el propósito del instrumento y de la investigación estén alineados</li><li>• Hacer uso de un lenguaje correcto en las instrucciones del instrumento</li><li>• Considerar más elementos de la Mejora de la eficacia Escolar</li></ul>	• Se cumplieron todas las observaciones

Fuente: Elaboración propia.

Realizada la validez de expertos, se rediseñó el instrumento con base en las recomendaciones de estos. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con cinco docentes con el propósito de verificar la pertinencia del cuestionario, especialmente, en preguntas, lenguaje y escritura. Los participantes de la prueba piloto reconocieron haber entendido el cuestionario y destacaron que su llenado era sencillo. Y se enlistan las preguntas que integraron el instrumento final:

- ***B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.***

B1\_1. Mi director planifica el ciclo escolar.

B2\_2. Mi director establece estrategias con base en resultados

B3\_3. La visión de la escuela propuesta por mi director y por el consejo técnico es desafiante y considera a los estudiantes como el eje rector de su construcción.

B4\_4. Mi director cuenta con mecanismos de control para el cumplimiento de la jornada laboral de todo el personal.

- **C. Presupuesto y uso estratégico de recursos**

C1\_5. Mi director se asegura que el personal de la institución esté asignado con base en su nombramiento y especialidad.

C2\_6. Mi director cuenta con habilidades para optimizar los recursos financieros y materiales de la escuela.

C3\_7. Mi director proporciona material, recursos e infraestructura necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

C4\_8. Mi director destina anualmente un monto suficiente del presupuesto de operación para asegurar el cumplimiento de funciones básicas del plantel: procesos pedagógicos y administrativos.

C5\_9. Mi director realiza políticas de gestión que contribuyen a la generación de ingresos propios.

- **D. Evaluación para la mejora continua**

D1\_10. Mi director identifica fallas en las estrategias establecidas en el plan anual de trabajo y corrige el proceso en turno.

D2\_11. Mi director brinda seguimiento y apoyo a las acciones no curriculares innovadoras emprendidas por los docentes en la institución.

D3\_12. Mi director evalúa mi desempeño docente.

D4\_13. Mi director evalúa los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar.

D5\_14. Mi director ocupa los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos y propone estrategias para alcanzarlos.

- ***E. Metas y expectativas***

E1\_15. Mi director define y prioriza las metas de aprendizaje entre todas las demandas de la escuela.

E2\_16. Mi director informa constantemente a la comunidad escolar sobre el cumplimiento de la misión, visión y valores de la escuela.

- ***F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo***

F1\_17. Mi director se apoya del consejo técnico para identificar las necesidades de los estudiantes.

F2\_18. Mi director me brinda orientación pedagógica para la elaboración de la planificación pedagógica.

F3\_19. Mi director me brinda acompañamiento en la ejecución de la planificación pedagógica.

F4\_20. Mi director me apoya a reflexionar sobre mi práctica docente cuando retroalimenta mi desempeño.

F5\_21. Mi director es una fuente de orientación a nivel pedagógico.

- ***G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes***

G1\_22. Mi director identifica y promueve el desarrollo de las competencias que demuestro en la práctica docente.

G2\_23. Mi director planea y ejecuta un programa de mentoría para mejorar el desempeño docente.

G3\_24. Mi director reconoce el desempeño que realizo como docente.

G4\_25. Mi director asesora en temas como evaluación, metodologías, estrategias y uso de la tecnología para mejorar mis competencias docentes.

- ***H. Trabajo colaborativo***

H1\_26. Mi director promueve que los docentes trabajemos de forma colaborativa con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados del currículo.

H2\_27. Mi director cuenta con habilidades comunicativas que le permiten llegar a acuerdos conmigo y con los demás docentes.

H3\_28. Mi director genera confianza, coopera y colabora en actividades tanto curriculares como extracurriculares.

H4\_29. Mi director fomenta que los docentes participemos tomando decisiones para el logro de los objetivos propuestos al inicio del ciclo escolar.

H5\_30. Mi director mantiene y fomenta buenas relaciones interpersonales conmigo y con los demás docentes.

- ***Cultura escolar***

I1\_31. Mi director establece diálogos para conocer el avance de los aprendizajes esperados.

I2\_32. Mi director fomenta que el logro de los objetivos establecidos desde el inicio del ciclo escolar como parte de la cultura escolar.

I3\_33. Mi director genera un clima de participación democrática entre los miembros de la escuela.

I4\_34. Mi director muestra y fomenta compromiso por alcanzar los objetivos de la institución.

I5\_35. Mi director opta por una cultura de planificación escolar como estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela.

- **J. Apoyo externo**

J1\_36. Mi director se ocupa para conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes.

J2\_37. Mi director busca apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar infraestructura, capacitación docente, etc. y de esta forma mejorar el servicio educativo que ofrece la escuela.

#### **4.7 Herramientas de Análisis de la información de la investigación**

Es importante mencionar que los datos recabados fueron analizados en cuatro niveles de estudio:

- 1) Fiabilidad de la investigación a través del Alfa de Cronbach;
- 2) Análisis del perfil de los docentes a través del análisis estadístico de frecuencias;
- 3) Análisis de variables a través de estadísticos descriptivos (tendencia central, medidas de dispersión, medidas de distribución y percentiles);
- 4) Estadística aplicada a través de correlaciones de Pearson para comprobar la hipótesis y analizar los hallazgos.

**Capítulo 5.**  
**ANÁLISIS E**  
**INTERPRETACIÓN DE**  
**RESULTADOS**

## Capítulo 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan el análisis de resultados, con base en el levantamiento primario de datos por medio de la encuesta online aplicada. Los datos se codificaron, tabularon y ajustaron con base en el proceso de pre-análisis que se describió en el capítulo anterior, empleando para ello el software IBM SPSS *Statistics* (25). Los datos recabados de las escuelas de educación básica fueron analizados en cuatro niveles de estudio:

1. Fiabilidad de la investigación, por medio de Alfa de Cronbach.
2. Análisis del perfil del sujeto, a través de análisis de frecuencias y descriptivos.
3. Análisis de factores de liderazgo y gestión educativa a través de análisis de frecuencias y descriptivos.
4. Comprobación de las hipótesis a través de las correlaciones con el coeficiente de Pearson.
5. Análisis de estadística aplicada con el análisis factorial, análisis de varianzas ANOVA y determinación de factores con la prueba de Tukey.

### 4.1 Análisis de Fiabilidad

Con la información recabada por medio de la encuesta *online* con *Google Form*, tal y como se explicó en el capítulo anterior, se ha procedido a analizar la consistencia interna de la investigación a través del instrumento - cuestionario con ítems cerrados - con el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Como se puede apreciar en la Tabla 5.1 el resumen de procesamiento de casos fue del 100% de casos válidos - 87 sujetos - el procesamiento de fue realizado con el software IBM SPSS *Statistics* (25)

**Tabla 5.1** *Resumen de procesamiento de casos*

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Casos</b>	Válido	87	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	0.0
	Total	87	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

La fiabilidad del instrumento se puede observar en la Tabla 5.2, donde la consistencia del instrumento es aceptable (Anderson, Swweeney, William, 2005), con un coeficiente de  $\alpha = 0.969$ .

**Tabla 5.2** *Estadísticas de fiabilidad*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
0.969	37

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

## 5.2 Perfil del sujeto

Tal y como se estableció en el capítulo de la estrategia metodológica, el levantamiento de información se generaría con docentes que integran la zona escolar sujeto de estudio (escuelas secundarias de la región 04 de C.E.), es por ello, como se observa en la Tabla 5.3, el 57.5% de los entrevistados fueron mujeres y el resto hombres (43.5%).

**Tabla 5.3** *Género*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Mujer	1.00	50	57.5	57.5	57.5
Hombre	2.00	37	42.5	42.5	100.0
Total		87	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

Como se muestra en la Tabla 5.4, resulta interesante apreciar que solo el 2.3% cuenta con estudios de doctorado y el 20.7% de maestría. La mayoría de los docentes cuenta solo con estudios de licenciatura, el 66.7%.

**Tabla 5.4 Nivel de Estudios**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bachillerato	1.00	9	10.3	10.3	10.3
Licenciatura	2.00	58	66.7	66.7	77.0
Maestría	3.00	18	20.7	20.7	97.7
Doctorado	4.00	2	2.3	2.3	100.0
Total		87	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

Ahora bien, en cuanto a la experiencia docente, resulta interesante visualizar en la Tabla 5.5 donde se observa que el 24.1% cuenta con experiencia de 1 a 5 años, son relativamente docentes jóvenes con experiencia. Y el 21.8% con experiencia de hasta 30 años.

**Tabla 5.5 Años de experiencia**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
De 1 a 5 años	1.00	21	24.1	24.1	24.1
De 6 a 10 años	2.00	6	6.9	6.9	31.0
De 11 a 15 años	3.00	11	12.6	12.6	43.7
De 16 a 20 años	4.00	10	11.5	11.5	55.2
De 21 a 25 años	5.00	8	9.2	9.2	64.4
De 26 a 30 años	6.00	19	21.8	21.8	86.2
Más de 31 años	7.00	12	13.8	13.8	100.0
Total		87	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

Finalmente, como se muestra en la Tabla 5.6, la aplicación en la población de estudio de la encuesta online, estuvo compuesto por las 4 escuelas secundarias de la región 04 de C.E. Levantando una muestra con 87 docentes, al participar todos los maestros que trabajan en cada una de ellas. De un total de 90 maestros

pertencientes a la región 04 de Centros Escolares que comprende Acatlán de Osorio, Chiautla de Tapia e Izúcar de Matamoros. Con base en datos de la supervisión escolar, la muestra estuvo compuesta por el 31% del CEPLC matutino (27 docentes), 30% del CEPLC vespertino (26 docentes), 29% del CEPLBJ (25 docentes) y 10% CEGEZ (9 docentes de 12). Del total de la población, sólo faltaron 3 docentes para cumplir un censo en el estudio realizado.

**Tabla 5.6** *Composición del Censo*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
CEPLC VESP 26	1.00	27	31.0	31.0	31.0
CEPLC MAT27	2.00	27	31.0	31.0	62.1
CEGEZ 9	3.00	9	10.3	10.3	72.4
CEPLBJ 25	4.00	24	27.6	27.6	100.0
	Total	87	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

### **4.3 Variables de liderazgo y gestión educativa**

En el análisis descriptivo de las variables de estudio: B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, C. Presupuesto y uso estratégico de recursos, D. Evaluación para la mejora continua, E. Metas y expectativas, F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo, G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes, H. Trabajo colaborativo, I. Cultura escolar y J. Apoyo externo. Se tiene que ninguna de estas, presenta una media de 4 ó 5, es decir, que los docentes consideren que siempre (escala 5) o por lo menos casi siempre (escala 4) los directivos de sus instituciones aplican y presentan prácticas de liderazgo y gestión educativa.

La variable J. Apoyo externo obtuvo una media de 2.44 y la variable F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo, obtuvo una media de 2.98, siendo estas dos las variables con percepciones de casi

nunca. Contrariamente, las variables B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, D. Evaluación para la mejora continua y E. Metas y expectativas, obtuvieron una media mayor a todas (3.52, 3.41 y 3.35, respectivamente, ver Tabla 5.7). Lo que significa que los docentes de la zona escolar objeto de estudio, consideran que las prácticas administrativas, la evaluación de la mejora continua en las actividades académicas y en la fijación de metas escolares, los directores presentan liderazgo y prácticas de gestión educativas (a veces) en su actuación directiva en las escuelas secundarias de la región 04 de C.E.

**Tabla 4.7** *Medias Generales*

<b>VARIABLE</b>	<b>ITEM</b>	<b>MEDIA ITEM</b>	<b>MEDIA VARIABLE</b>
B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico.	B1.plan	3.33	3.52
	B2.Estrategias_resultados	3.56	
	B4.Mecanismos_control	3.35	
	B3.La vision_estudiantes	3.90	
C. Presupuesto y uso estratégico de recursos	C1.personal_perfil	3.61	3.12
	C2.optimizar_recursos	3.47	
	C3.recur_infraestruc_aprendizaje	3.52	
	C4.presupuesto_en_proce_pedago_adminis	3.20	
	C5.gestion_ingresos_propios	2.27	
D. Evaluación para la mejora continua	D1.fallas_plan_y_correccion	3.34	3.41
	D2.seguimiento_acciones_innovadoras	3.46	
	D3.Evaluacion_docente	3.69	
	D4.Evaluacion_objetivos_pedago	3.50	
	D5.resultados_p_evaluar_objetivos_pedagogicos	3.12	
E. Metas y expectativas	E1.prioriza_aprendizaje	3.45	3.34
	E2.Informa_resultados	3.25	
F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la	F1.cte_y_director_identifi_necesidad_alumnos	3.92	2.98
	F2.orienta_en_plan_pedagogico	2.85	
	F3.acompaña_en_ejecutar_plan	2.80	
	F4.relexiono_en_retroalimentacion	2.80	

enseñanza y del currículo	F5.orientacion_pedagogogica	2.81	
G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes	G1.promueve_competencias_docentes	3.13	3.01
	G2.Plan_mentoria	2.93	
	G3.Reconocimiento_docente	3.02	
	G4.Asesora_a_docentes	3.01	
H. Trabajo colaborativo	H1.Promueve_colaboracion	3.30	3.18
	H2.llega_a_acuerdos	3.27	
	H3.Genera_confianza_y_colabora	3.03	
	H4.promueve_participación_en_decisiones	3.21	
	H5.buenas_relaciones_interpersonales	3.10	
I. Cultura escolar	I1.seguimientos_en_avances	3.20	3.29
	I2.fomenta_logro_de_objetivos	3.38	
	I3.Genera_participacion_democratica	3.20	
	I4.Muestra_compromiso_en_objetivos	3.36	
	I5.planificacion_para_mejoramiento_continuo	3.33	
J. Apoyo externo	J1.conseguir_recursos_gubernamentales	2.42	2.44
	J2.conseguir_recursos_privados	2.47	

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

### **5.3.1 Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico**

Los factores de liderazgo y gestión educativa en los directivos de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E., objeto de estudio, desde la perspectiva de los docentes. Se tiene que, con base en el análisis de datos, la variable B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico, con el objetivo de Determinar qué es lo esencial y determinar las posibles estrategias para alcanzar los objetivos (UNESCO, 2000). Los docentes consideran que a veces (media de 3.52), los directivos presentan liderazgo en la gestión educativa para el desarrollo de las actividades administrativas y organizacionales. Destacando que los mecanismos de control, no son totalmente ejecutados (media de 3.9 y desviación estándar de 1.16), ver Tabla 5.8.

**Tabla 5.8 B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico**

	B1.plan	B2.Estrategias _resultados	B4.Mecanismos _control	B3.La_vision_ estudiantes
N Válido	87	87	87	87
Perdidos	0	0	0	0
Media	4.0000	4.0230	3.9540	4.3218
Desv. Desviación	1.21042	1.07808	1.16047	0.95837

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

### **Ítem B1: Mi director planifica el ciclo escolar**

Como se puede observar en los resultados de la Tabla 5.9, se tiene una media de  $\bar{x} = 4.0000$  en la variable B1\_PLAN, lo que significa que los directores realizan el plan anual de trabajo en cada una de las escuelas. Con el 67.8% de los docentes que mencionan que sí se hace (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 20.7% menciona que a veces y el 10.14 mencionan que no se hace (nunca y casi nunca) ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.21042$ ), es decir los datos están altamente dispersos e indica que tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5), en una escala del 1 al 5.

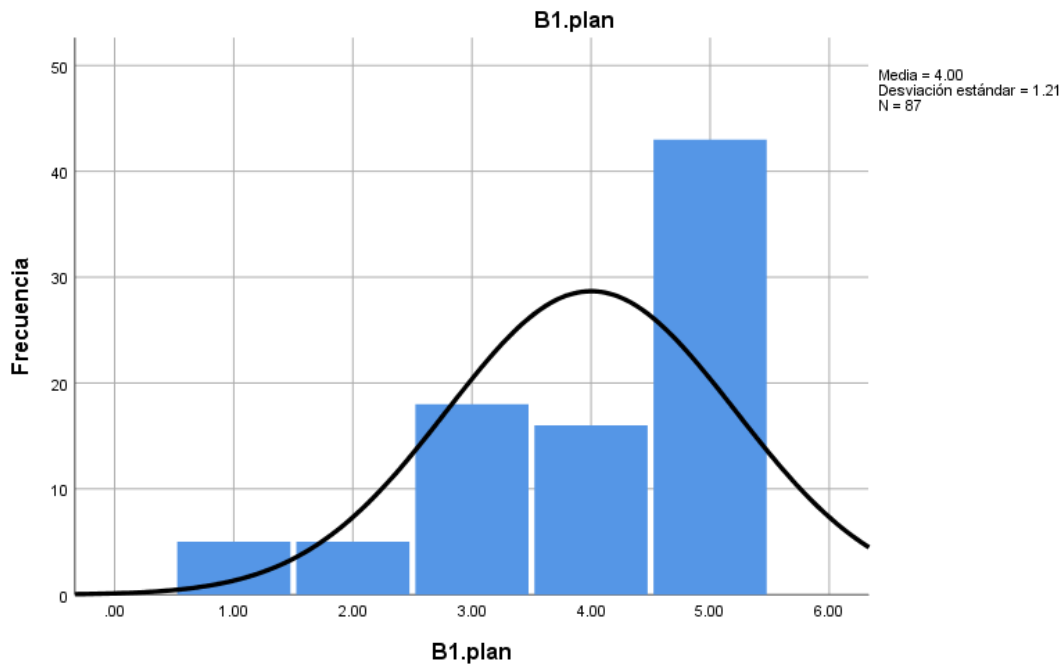
Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.1 se tiene una distribución de los datos positiva (mesocúrtica), con una asimetría de -1.007, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 y 50 (escala 3 y 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente que los entrevistados consideran que los directivos realicen la

planeación anual al inicio del curso, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.9 Estadísticos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			B1.plan
Válido	1.0	5	5.7	5.7	5.7	N	Válido	87
	2.0	5	5.7	5.7	11.5		Perdidos	0
	3.0	18	20.7	20.7	32.2	Media	4.0000	
	4.0	16	18.4	18.4	50.6	Desv. Desviación	1.21042	
	5.0	43	49.4	49.4	100.0	Varianza	1.465	
	Tot al	87	100.0	100.0		Asimetría	-1.007	
						Error estándar de asimetría	0.258	
						Rango	4.00	
						Mínimo	1.00	
						Máximo	5.00	
						Percentiles	25	3.0000
							50	4.0000
							75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25)



**Figura 5.1 B1\_plan**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem B2. Mi director establece estrategias con base en resultados**

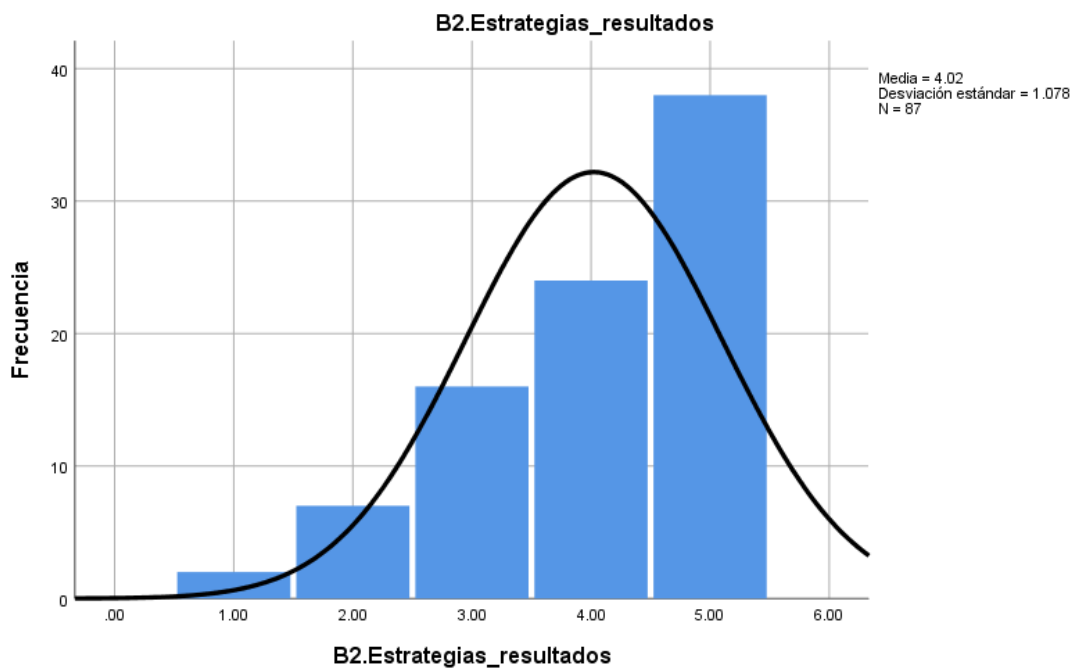
Por otro lado, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.10, que la media es de  $\bar{x} = 4.0230$  en la variable B2.ESTRATEGIAS\_RESULTADOS, lo que significa que los directores establecen estrategias a partir de antecedentes, específicamente de resultados. El 71.3% de los docentes mencionan que el directivo establece estrategias con base en resultados (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 18.4% menciona que a veces y el 10.3% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca) ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.07808$ ), es decir los datos están altamente dispersos e indica que tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5), en una escala del 1 al 5.

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.2, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.901, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 y 50 (escala 3 y 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente que los entrevistados consideren que los directivos establezcan estrategias con base en resultados para las escuelas de la región 04 de C. E. ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.10 B2 ESTRATEGIAS**

--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			B2.Estrategias_resultados
Válido	1	2	2.3	2.3	2.3	N	Válido	87
	2	7	8.0	8.0	10.3		Perdidos	0
	3	16	18.4	18.4	28.7	Media	4.0230	
	4	24	27.6	27.6	56.3	Desv. Desviación	1.07808	
	5	38	43.7	43.7	100.0	Varianza	1.162	
	Tot	87	100.0	100.0		Asimetría	-0.901	
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).						Error estándar de asimetría	0.258	
						Rango	4.00	
						Mínimo	1.00	
						Máximo	5.00	
						Percentiles	25	3.0000
							50	4.0000
							75	5.0000



**Figura 5.2 B2 ESTRATEGIAS**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem B3. La visión de la escuela propuesta por mi director y por el consejo técnico es desafiante y considera a los estudiantes como el eje rector de su construcción**

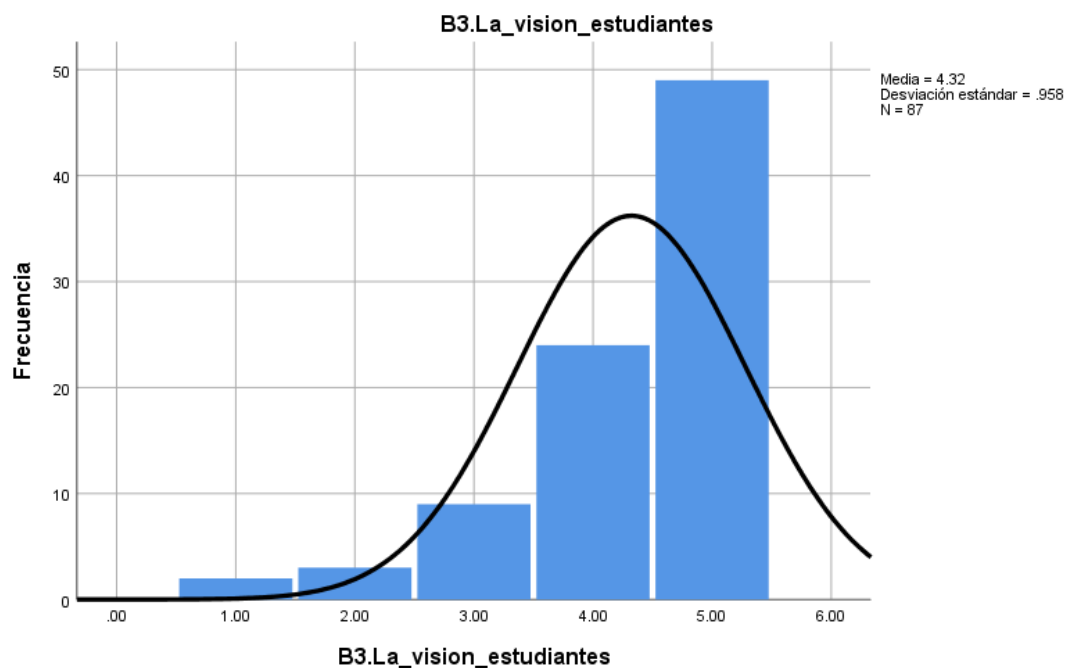
Ahora bien, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.11, que la media es de  $\bar{x} = 4.3218$  en la variable B3.VISIÓN\_CENTRADA\_EN\_ESTUDIANTES, lo que quiere decir que los directivos y el Consejo Técnico elaboran la visión escolar considerando a los estudiantes como eje fundamental de la escuela. Así, El 83.9% de los docentes mencionan que la visión de la escuela es desafiante y son los estudiantes el actor más importante de la organización (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 10.3% menciona que a veces y el 5.7% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca) ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente moderado ( $S = 0.95837$ ), es decir los datos están moderadamente dispersos e indica que los datos tienden a estar relativamente alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango el cual es mediano para esta variable (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5), en una escala del 1 al 5.

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.3, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.584, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 y 50 (escala 4 y 5), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los estudiantes son importantes en la construcción de la visión, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.11 B3. La\_vision\_estudiantes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido	Perdidos
Válido 1.	2	2.3	2.3	2.3	87	0	0
2.	3	3.4	3.4	5.7			
3.	9	10.3	10.3	16.1			
4.	24	27.6	27.6	43.7			
5.	49	56.3	56.3	100.0			
Total	87	100.0	100.0				
					Media	4.3218	
					Desv. Desviación	0.95837	
					Varianza	0.918	
					Asimetría	-1.584	
					Error estándar de asimetría	0.258	
					Rango	4.00	
					Mínimo	1.00	
					Máximo	5.00	
					Percentiles	25 4.0000	
						50 5.0000	
						75 5.0000	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).



**Figura 5.3 B3\_VISIÓN ESTUDIANTES**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### **Ítem B4. Mi director cuenta con mecanismos de control para el cumplimiento de la jornada laboral de todo el personal**

Ahora bien, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.12, que la media es de  $\bar{x} = 3.9540$  en la variable B3.VISIÓN\_CENTRADA\_EN\_ESTUDIANTES, lo que quiere decir que los directivos cuentan con mecanismos de control para que las y los docentes, administrativos y personal de intendencia cumplan con su jornada laboral. Así, El 72.4% de los docentes mencionan que, en efecto, los directivos implementan acciones para que todos los miembros de la organización cumplan con su jornada laboral (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 13.8% menciona que a veces y el 13.8% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.16047$ ), es decir los datos están altamente dispersos e indica que los datos tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.4, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.005, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos cuenten con mecanismos de control para todo el personal docente, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

### 5.12 B4.Mecanismos\_control

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.0	4.6	4.6	4.6
	2.0	9.2	9.2	13.8
	3.0	13.8	13.8	27.6
	4.0	31.0	31.0	58.6
	5.0	41.4	41.4	100.0
Total	87	100.0	100.0	

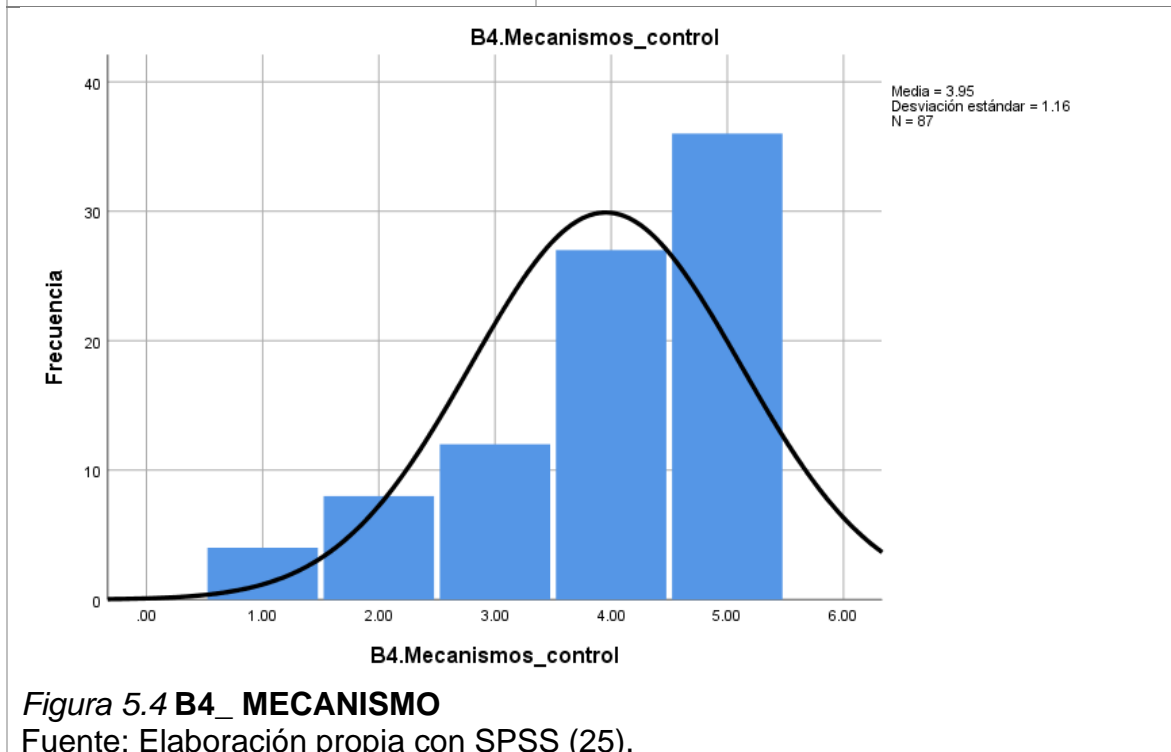
  

N	Válidos	Perdidos
	87	0

Media	3.9540	
Desv. Desviación	1.16047	
Varianza	1.347	
Asimetría	-1.005	
Error estándar de asimetría	0.258	
Rango	4.00	
Mínimo	1.00	
Máximo	5.00	
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.00

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)



### 5.3.2 C. Presupuesto y uso estratégico de recursos

Con respecto a la variable C. Presupuesto y uso estratégico de recursos, los docentes de las escuelas consideran que sus directivos a veces presentan liderazgo en la toma de decisiones respecto a las actividades para Presupuestar los ingresos y egresos de la escuela con base en las necesidades más importantes, así como hacer uso estratégico de los recursos humanos, materiales y financieros (UNESCO, 2000). Con una media de 3.12 en general, para las actividades de C1.personal\_perfil, C2.optimizar\_recursos, C3.recur\_infraestruc\_aprendizaje, C4.presupuesto\_en\_proce\_pedago\_adminis y C5.gestion\_ingresos\_propios. Siendo este último ítem, el que obtuvo la media 3.2 y una desviación estándar de 1.5, ver Tabla 5.13.

**Tabla 5.13** C. Presupuesto y uso estratégico de recursos

		C1.personal_perfil	C2.optimizar_recursos	C3.recur_infraestruc_aprendizaje	C4.presupuesto_pedago_adminis	C5.gestion_ingresos_propios
<b>N</b>	Válidos	87	87	87	87	87
	Perdidos	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		4.0805	3.9885	3.9310	3.7471	3.2184
<b>Desv. Desviación</b>		1.01407	1.11537	0.99759	1.13320	1.50523

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (25)

#### **Ítem C1. Mi director se asegura que el personal de la institución esté asignado con base en su nombramiento y especialidad**

Por otro lado, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.14, que la media es de  $\bar{x} = 4.0805$  en la variable C1.PERSONAL\_PERFIL, lo que significa que el director se asegura que todo el personal que labora en la escuela esté asignado con base en su en sus capacidades, nombramiento y especialidad. Así, El 77% de los docentes mencionan que, en efecto, los directivos de la región 04 de C.E. hacen uso adecuado del recurso humano, porque cada uno de ellos está

asignado con base en su nombramiento y especialidad (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), el 16.1% menciona que a veces y el 6.8% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente moderado ( $S= 1.01407$ ), es decir los datos están altamente dispersos e indica que los datos tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.5, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de  $-1.191$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 4 y 5 (casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 y 50 (escala 4) y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre ponen a los docentes con base en sus habilidades, competencias, perfil y nombramiento, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.14** C1.personal\_perfil

					C1.personal_perfil	
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	1.0	3	3.4	3.4	3.4	87
	2.0	3	3.4	3.4	6.9	0
	3.0	14	16.1	16.1	23.0	
	4.0	31	35.6	35.6	58.6	
	5.0	36	41.4	41.4	100.0	
Totales		87	100.0	100.0		

N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		4.0805
Desv. Desviación		1.01407
Varianza		1.028
Asimetría		-1.191
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
	25	4.0000

Percentil	50	4.0000
es	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS  
(25)

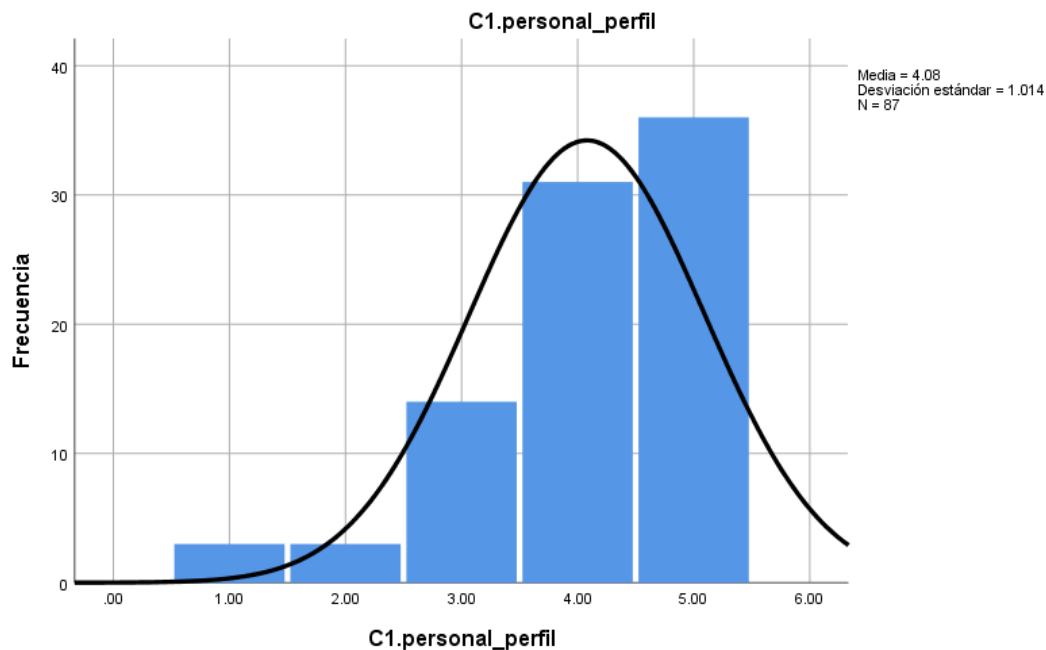


Figura 5.5. C1.personal\_perfil  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem C2. Mi director cuenta con habilidades para optimizar los recursos financieros y materiales de la escuela**

En cuanto *ítem* C2, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.15, que la media es de  $\bar{x} = 3.9885$  en la variable C2.OPTIMIZAR\_RECURSOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de C.E. de la región mixteca de Puebla casi siempre optimizan los recursos financieros y materiales con los que cuentan. Así, El 69% de los docentes mencionan que los directivos gestionan adecuadamente los recursos financieros y materiales con la finalidad de optimizarlos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 20.7% menciona que a veces y el 10.3% mencionan que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto (S=

1.11537), es decir los datos están dispersos e indica que los datos tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.6, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.903, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos optimicen tanto los recursos financieros como materiales, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.14** C2.optimizar\_recursos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		C2.optimizar_recursos	
Válidos	1.00	3.4	3.4	3.4	N	Válidos	87
0	2.00	6.9	6.9	10.3		Perdidos	0
	3.00	18	20.7	31.0	Media		3.9885
	4.00	22	25.3	56.3	Desv. Desviación		1.11537
	5.00	38	43.7	100.0	Varianza		1.244
Total	87	100.0	100.0		Asimetría		-0.903
					Error estándar de asimetría		0.258
					Rango		4.00
					Mínimo		1.00
					Máximo		5.00
					Percentiles	25	3.0000
						50	4.0000
						75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

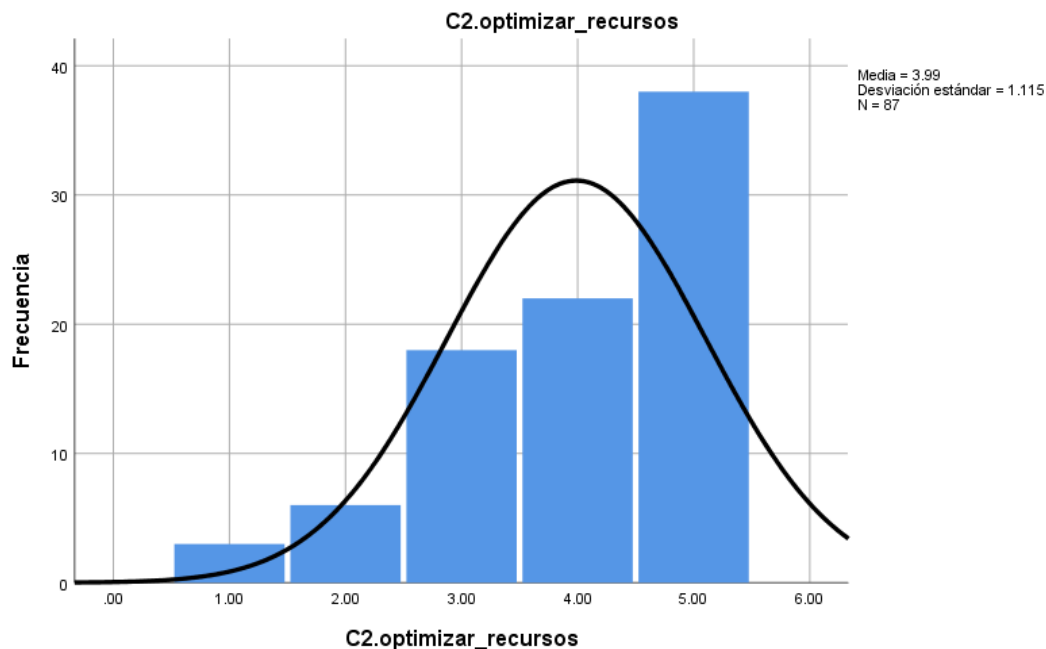


Figura 5.6. C2.optimizar\_recursos  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem C3. Mi director proporciona material, recursos e infraestructura necesarios para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes**

En cuanto ítem C3, se puede observar en los resultados de la Tabla 5.15, que la media es de  $\bar{x} = 3.9310$  en la variable C3.RECURSOS\_INFRAESTRUCTURA\_APRENDIZAJE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre brindan las condiciones óptimas para que los estudiantes aprendan a través de otorgar recursos, materiales y la infraestructura necesaria para tal fin. Así, El 72.4% de los docentes mencionan que los directivos dotan tanto a los docentes como a los estudiantes de lo más esencial para el aprendizaje (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 18.4% menciona que a veces y el 9.2% destaca que esto

no se hace (nunca y casi nunca), ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente moderado ( $S= 0.99759$ ), es decir los datos están moderadamente dispersos y tienden a estar relativamente alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde el rango es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.7, se tiene una distribución de los datos negativa (leptocúrtica), con una asimetría de  $-0.866$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos brinden las condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes a través de recursos, materiales e infraestructura, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.15.** *C3.recur\_infraestruc\_aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1.00	2	2.3	2.3	2.3
2.00	6	6.9	6.9	9.2
3.00	16	18.4	18.4	27.6
4.00	35	40.2	40.2	67.8
5.00	28	32.2	32.2	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		<i>C3.recur_infraestruc_aprendizaje</i>
<i>N</i>	Válido	87
	Perdidos	0
<i>Media</i>		3.9310
<i>Desv. Desviación</i>		0.99759
<i>Varianza</i>		0.995
<i>Asimetría</i>		-0.866
<i>Error estándar de asimetría</i>		0.258
<i>Rango</i>		4.00
<i>Mínimo</i>		1.00
<i>Máximo</i>		5.00
<i>Percentiles</i>	25	3.0000
	50	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

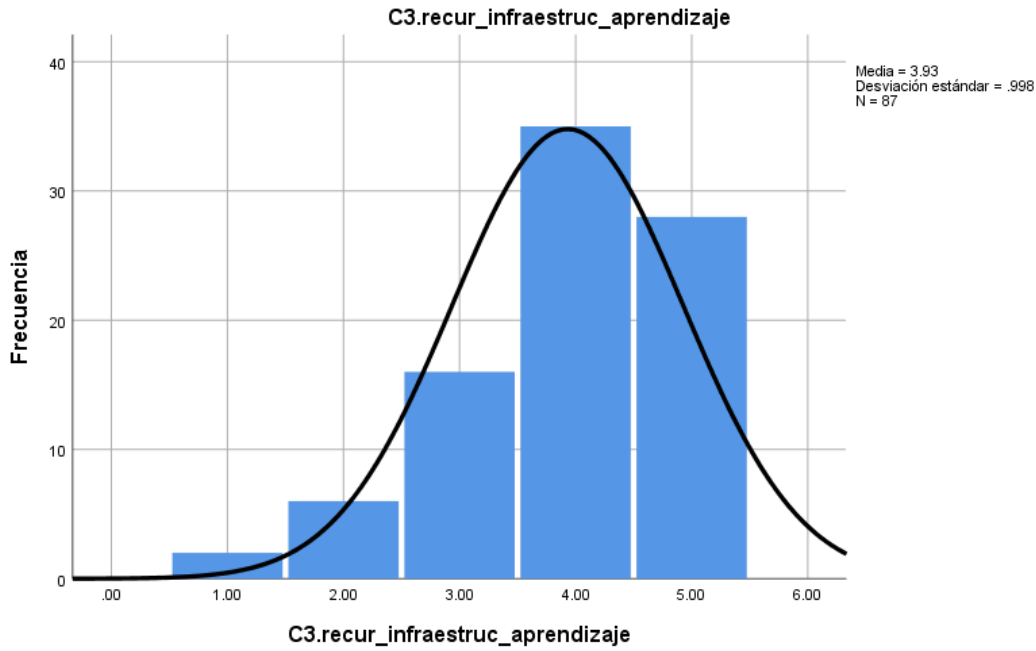


Figura 5.7 C3.recur\_infraestruc\_aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem C4. Mi director destina anualmente un monto suficiente del presupuesto de operación para asegurar el cumplimiento de funciones básicas del plantel: procesos pedagógicos y administrativos.]**

Como se puede observar en la Tabla 5.16, que la media es de  $\bar{x} = 3.7471$  en la variable C4.PRESUPUESTO\_PEDAGÓGICO\_ADMINISTRATIVO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no toman como una prioridad destinar recurso para operaciones básicas de la escuela como lo son el pedagógico y el administrativo. De esta forma, El 62% de los docentes mencionan que los directivos sí destinan presupuesto para el cumplimiento de aspectos pedagógicos y administrativos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), en cambio, el 24.1% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los

datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.13320$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.8, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de  $-0.661$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no tengan como prioridad destinar un monto del presupuesto anual a los procesos pedagógicos y administrativos, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

#### 5.16 C4.presupuesto\_pedago\_adminis

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	4.6	4.6	4.6
o	2.00	8	9.2	13.8
	3.00	21	24.1	37.9
	4.00	27	31.0	69.0
	5.00	27	31.0	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		C4.presupuesto_pedago_adminis
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.7471
Desv. Desviación		1.13320
Varianza		1.284
Asimetría		-0.661
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS  
(25)

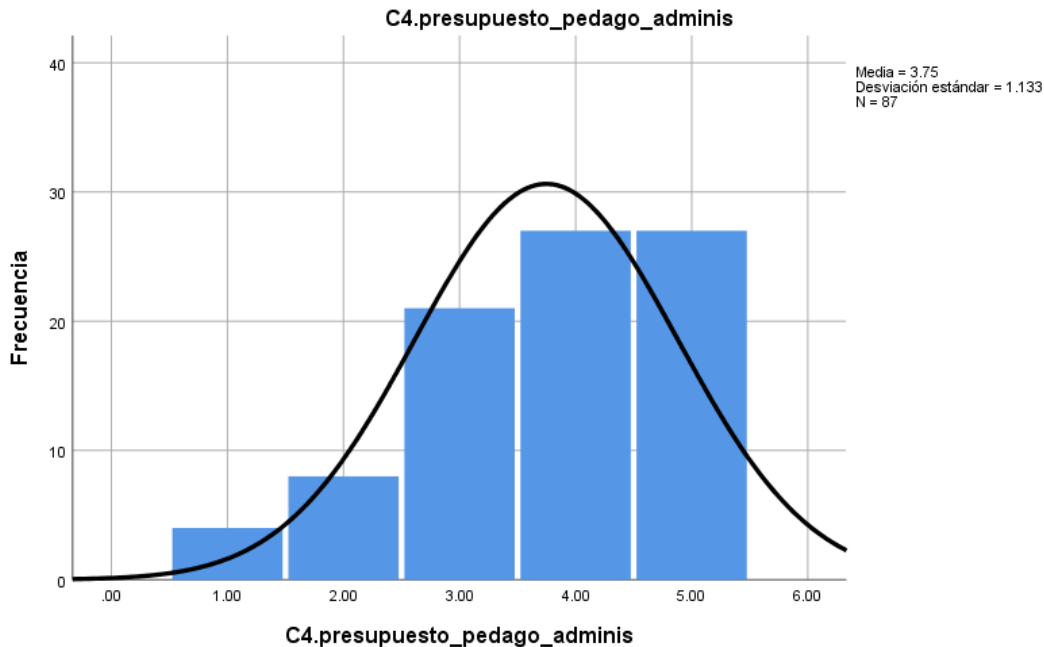


Figura 5.8. C4.presupuesto\_pedago\_adminis  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem C5. Mi director realiza políticas de gestión que contribuyen a la generación de ingresos propios.]**

Como se puede observar en la Tabla 5.17, que la media es de  $\bar{x} = 3.2184$  en la variable C4.GESTIÓN\_INGRESOS\_PROPIOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no están constantemente en busca de recursos generados por la escuela para la escuela. De esta forma, el 43.7% de los docentes menciona que los directivos sí buscan generar recursos propios para el funcionamiento de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 26.4% menciona que a veces y el 29.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido alto ( $S = 1.50523$ ), es decir los datos están muy dispersos y tienden a estar más alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el

rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.9, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.236, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 2, 3 y 5 (casi nunca, a veces y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 2), 50 (escala 3), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no realicen políticas de gestión que contribuyan a la generación de ingresos propios, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.17.** *C5.gestion\_ingresos\_propios*

					C5.gestion_ingresos_propios	
					N	Válido
						Perdidos
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado		
Válidos	1.00	19	21.8	21.8		87
	2.00	7	8.0	29.9		0
	3.00	23	26.4	56.3	Media	3.2184
	4.00	12	13.8	70.1	Desv. Desviación	1.50523
	5.00	26	29.9	100.0	Varianza	2.266
Total	87	100.0	100.0		Asimetría	-0.236
					Error estándar de asimetría	0.258
					Rango	4.00
					Mínimo	1.00
					Máximo	5.00
					Percentiles	
					25	2.0000
					50	3.0000
					75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

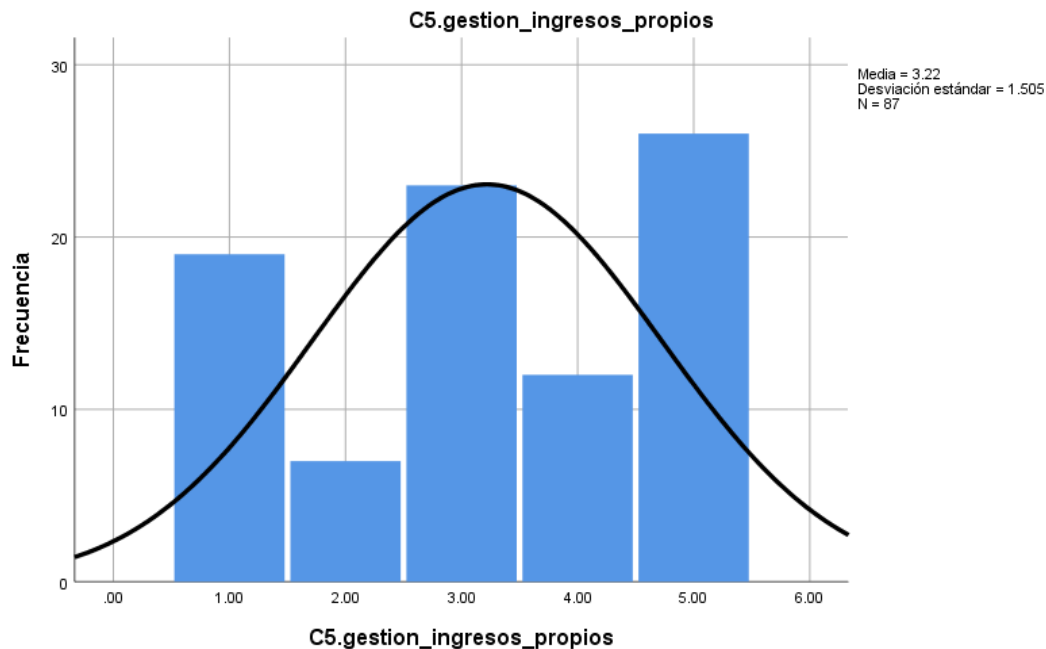


Figura 5.9 **C5.gestion\_ingresos\_propios**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### 5.3.3 D. Evaluación para la mejora continua

Para la variable D. Evaluación para la mejora continua, con el objetivo de Valorar el criterio de eficacia a través de los resultados académicos de los alumnos y tasar la consecución de los objetivos para conocer el criterio de mejora como parte fundamental de la gestión (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Integrado por los ítems D1.fallas\_plan\_y\_correccion, D2.seguimiento\_acciones\_innovadoras, D3.Evaluacion\_docente, D4.Evaluacion\_objetivos\_pedago y D5.resultados\_p\_evaluar\_objetivos\_pedagogicos. Con una media general en la variable de 5.41, los docentes de las escuelas objeto de estudio (escuelas secundarias de la región 04 de C.E.), consideran que los directores a veces presentan liderazgo en la gestión educativa para la evaluación continua y seguimiento en los planes de acción académica.

De los 5 ítems que integran esta variable, todos presentan una desviación mayor a 1, y una media entre 3.9 y 4.1. Es decir, a veces los directivos presentan un liderazgo en la toma de decisiones respecto a la evaluación y seguimiento docentes (media de 4.0 y 4.1 respectivamente). Y en menor desempeño, en los resultados y evaluación de los objetivos planeados a lo largo del periodo escolar (media de 3.8 y una desviación estándar de 1.29), ver Tabla 5.18.

**Tabla 5.18 D. Evaluación para la mejora continua**

		<b>D1.fallas_pl an_y_corre ccion</b>	<b>D2.seguimiento _acciones_inno vadoras</b>	<b>D3.Evalu acion_do cente</b>	<b>D4.Evaluacio n_objetivos_ pedago</b>	<b>D5.resultado s_evaluar_ob jetivos</b>
<b>N</b>	Vál ido	87	87	87	87	87
	Per did os	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.9310	3.9310	4.1149	4.0230	3.8966
<b>Desv. Desvi ación</b>		1.10804	1.11848	1.01644	1.16116	1.29430

Fuente: Elaboración propia con IBM SPSS *Statistics* (25)

**Ítem D1. Mi director identifica fallas en las estrategias establecidas en el plan anual de trabajo y corrige el proceso en turno**

Continuando, se puede observar en la Tabla 5.19, que la media es de  $\bar{x}$  =3.9310 en la variable D1.FALLAS\_PLAN\_Y\_CORRECCIÓN, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre tienen la capacidad de identificar fallas en las estrategias establecidas en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y solucionarlas. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos son capaces de solucionar problemas identificados en el PAT (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 23% menciona que a veces y el 8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto (S= 1.10804), es decir los datos está dispersos y tienden a estar relativamente alejados de la

media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.10, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -1.016, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos tengan, casi siempre, la capacidad de encontrar errores en el plan de trabajo y corregirlos, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

#### 5.19 D1.fallas\_plan\_y\_correccion

					D1.fallas_plan_y_correccion			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válidos	87
Válido	1.0	5	5.7	5.7	5.7		Perdidos	0
	2.0	2	2.3	2.3	8.0	Media		3.9310
	3.0	20	23.0	23.0	31.0	Desv. Desviación		1.10804
	4.0	27	31.0	31.0	62.1	Varianza		1.228
	5.0	33	37.9	37.9	100.0	Asimetría		-1.016
Tot	87	100.0	100.0			Error estándar de asimetría		0.258
al						Rango		4.00
						Mínimo		1.00
						Máximo		5.00
						Percentiles	25	3.0000
							50	4.0000
							75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

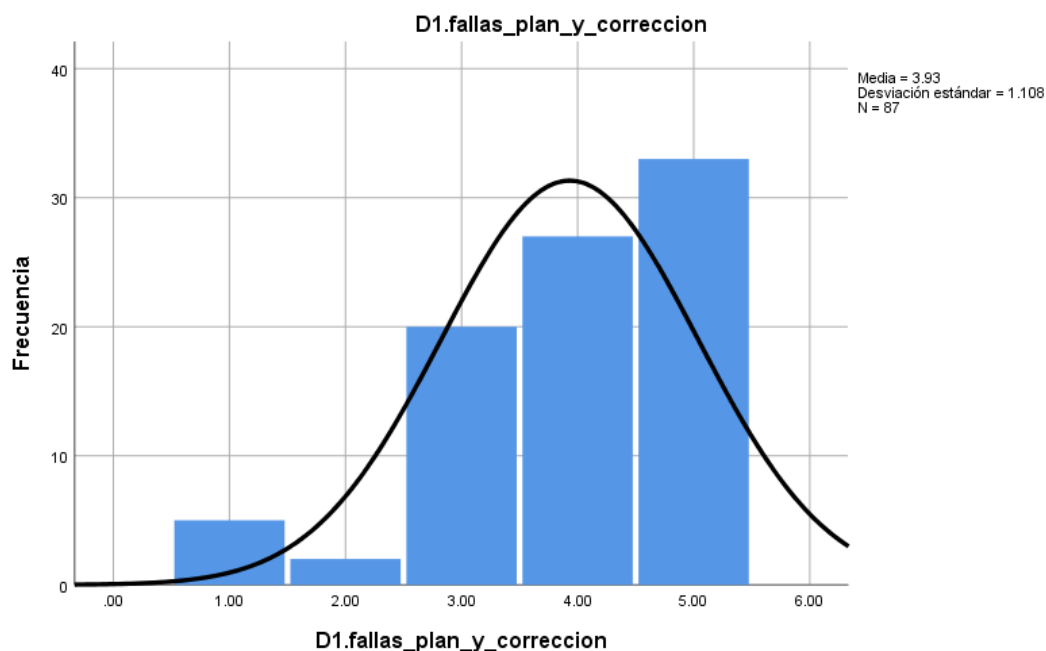


Figura 5.10 D1.fallas\_plan\_y\_correccion  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem D2. Mi director brinda seguimiento y apoyo a las acciones no curriculares innovadoras emprendidas por los docentes en la institución**

Sobre la misma variable, se puede observar en la Tabla 5.20, que la media es de  $\bar{x} = 3.9310$  en la variable D2.SEGUIIMIENTO\_ACCIONES\_INNOVADORAS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre brinda seguimiento a las acciones innovadoras que emprenden los docentes en acciones no curriculares. De esta forma, el 64.3% de los docentes menciona que los directivos sí apoyan en las prácticas innovadoras que realizan (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 24.1% menciona que a veces y el 11.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.11848$ ), es decir los datos está dispersos y tienden a estar relativamente alejados de la media y se

puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éstos es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.11, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.678, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos brinden, casi siempre, seguimiento a las acciones innovadoras no curriculares que emprenden las y los docentes, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.20.**

*D2.seguimiento\_acciones\_innovadoras*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00 2	2.3	2.3	2.3
	2.00 8	9.2	9.2	11.5
	3.00 21	24.1	24.1	35.6
	4.00 19	21.8	21.8	57.5
	5.00 37	42.5	42.5	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		D2.seguimiento_acciones_innovadoras
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.9310
Desv. Desviación		1.11848
Varianza		1.251
Asimetría		-0.678
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

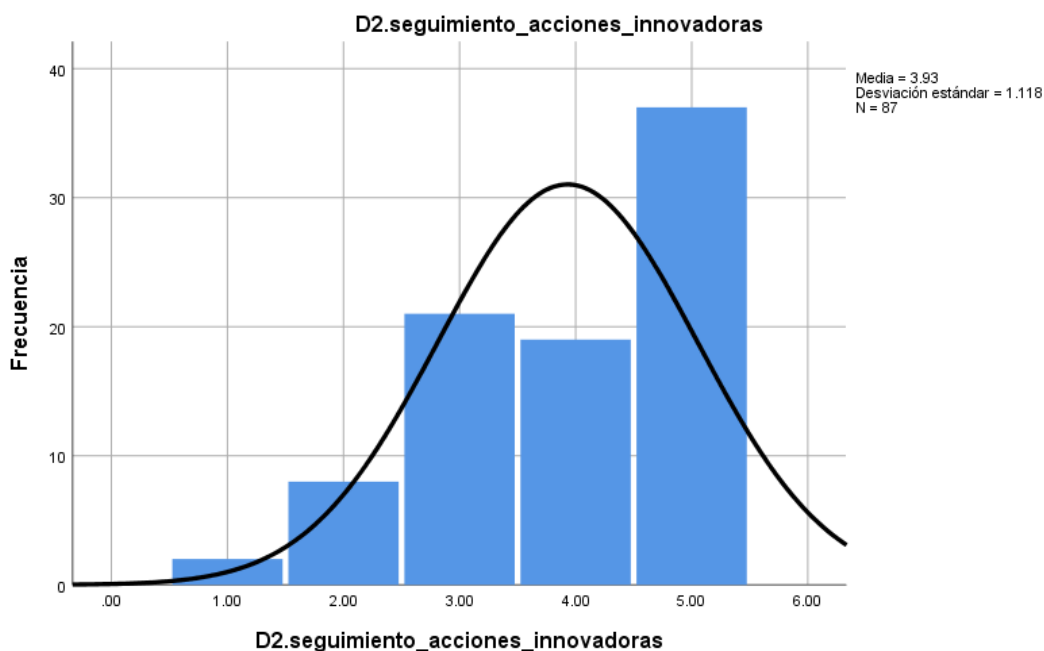


Figura 5.11 D2.seguimiento\_acciones\_innovadoras

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem D3. Mi director evalúa mi desempeño docente**

Sobre la misma variable, se puede observar en la Tabla 5.21, que la media es de  $\bar{x} = 4.1149$  en la variable D3.EVALUACIÓN\_DOCENTE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre evalúan el desempeño de las y los maestros. De esta forma, el 74.6% de los docentes menciona que los directivos sí evalúan el desempeño docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 6.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.01644$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar ligeramente alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.12, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.051,

recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos evalúen, casi siempre, el desempeño docente, siendo esta una actividad esencial de los líderes pedagógicos, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.21.** D3.Evaluacion\_docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	2.3	2.3	2.3
o	2.00	4.6	4.6	6.9
	3.00	18.4	18.4	25.3
	4.00	28.7	28.7	54.0
	5.00	46.0	46.0	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		D3.Evaluacion_docente
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		4.1149
Desv. Desviación		1.01644
Varianza		1.033
Asimetría		-1.051
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

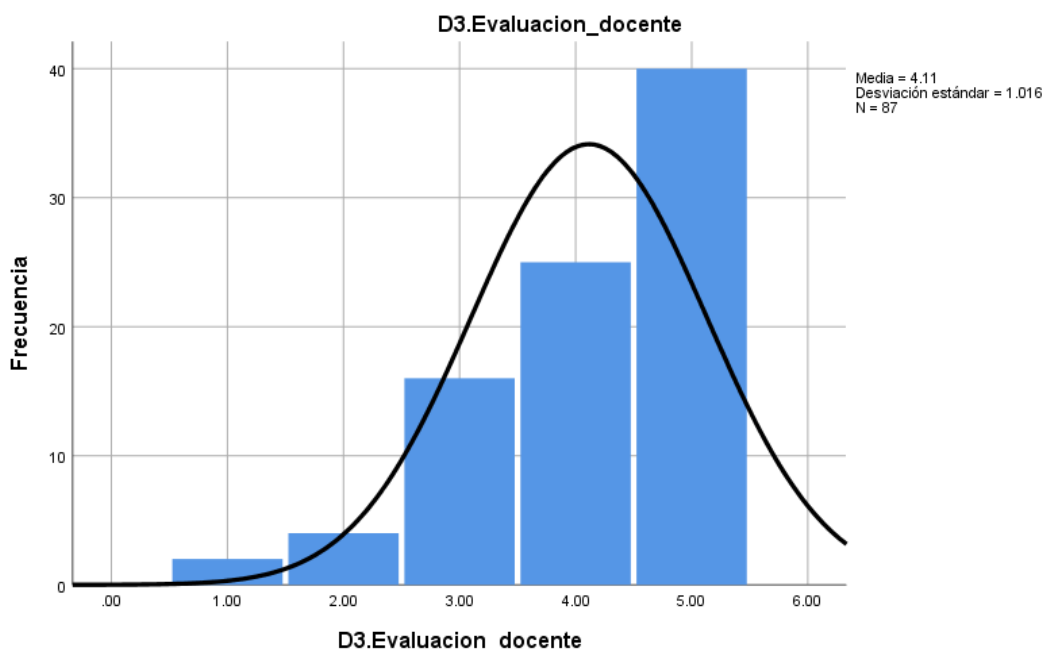


Figura 5.12 D3.Evaluacion\_docente  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### **Ítem D4. Mi director evalúa los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar**

Sobre la misma variable, se puede observar en la Tabla 5.22, que la media es de  $\bar{x} = 4.0230$  en la variable D4.EVALUACIÓN\_OBJETIVOS\_PEDAGÓGICOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre evalúan el logro de los objetivos pedagógicos propuestos al inicio del ciclo escolar. De esta forma, el 68.9% de los docentes menciona que los directivos sí están al pendiente de alcanzar los objetivos pedagógicos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.16116$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar ligeramente alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.13, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.867, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos evalúen, casi siempre, el logro de los objetivos pedagógicos, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.22** D4.Evaluacion\_objetivos\_pedago

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00 2	2.3	2.3	2.3
o	2.00 10	11.5	11.5	13.8
	3.00 15	17.2	17.2	31.0
	4.00 17	19.5	19.5	50.6
	5.00 43	49.4	49.4	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		D4.Evaluacion_objetivos_pedago
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		4.0230
Desv. Desviación		1.16116
Varianza		1.348
Asimetría		-0.867
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

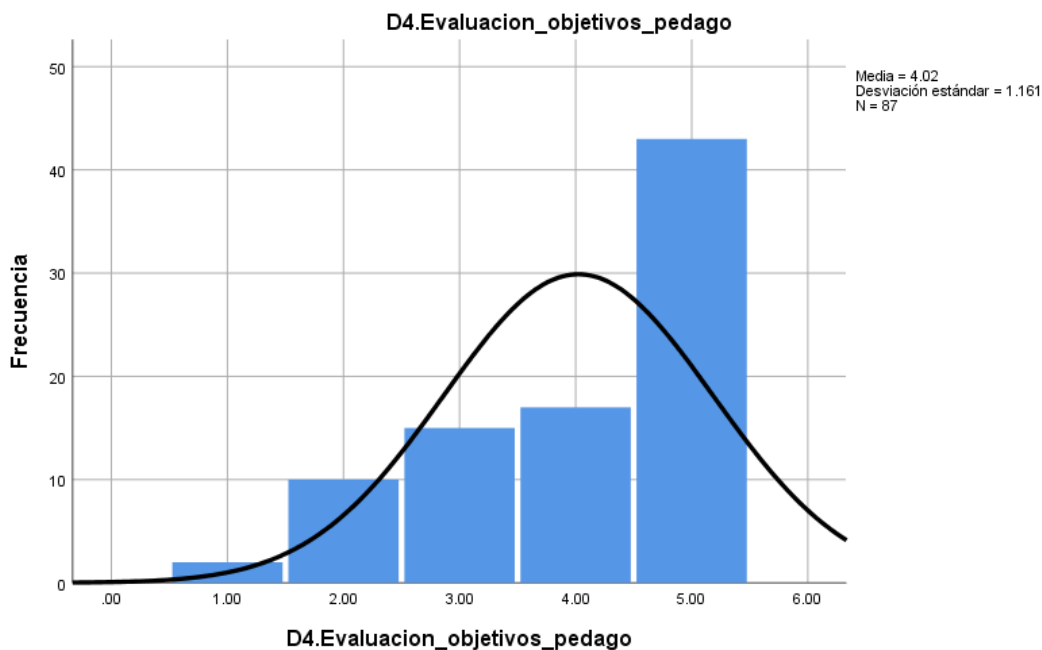


Figura 5.13 D3.Evaluacion\_docente  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem D5. Mi director ocupa los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos y propone estrategias para alcanzarlos**

Como se puede observar en la Tabla 5.23, que la media es de  $\bar{x} = 3.8966$  en la variable D5.RESULTADOS\_EVALUACIÓN\_OBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones consideran los datos de la evaluación de objetivos pedagógicos para proponer estrategias que apoyen a su logro. De esta forma, el 67.8% de los docentes menciona que los directivos sí hacen uso de los datos de la evaluación pedagógica para proponer acciones que permitan alcanzar los objetivos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.29430$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos

obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.14, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.956, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos consideren, a veces, los datos obtenidos de la evaluación de logros pedagógicos para proponer estrategias que permitan mejorar a la institución, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.23** D5.resultados\_evaluar\_objetivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1.00	7	8.0	8.0	8.0
2.00	7	8.0	8.0	16.1
3.00	14	16.1	16.1	32.2
4.00	19	21.8	21.8	54.0
5.00	40	46.0	46.0	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		D5.resultados_evaluar_objetivos
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.8966
Desv. Desviación		1.29430
Varianza		1.675
Asimetría		-0.956
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

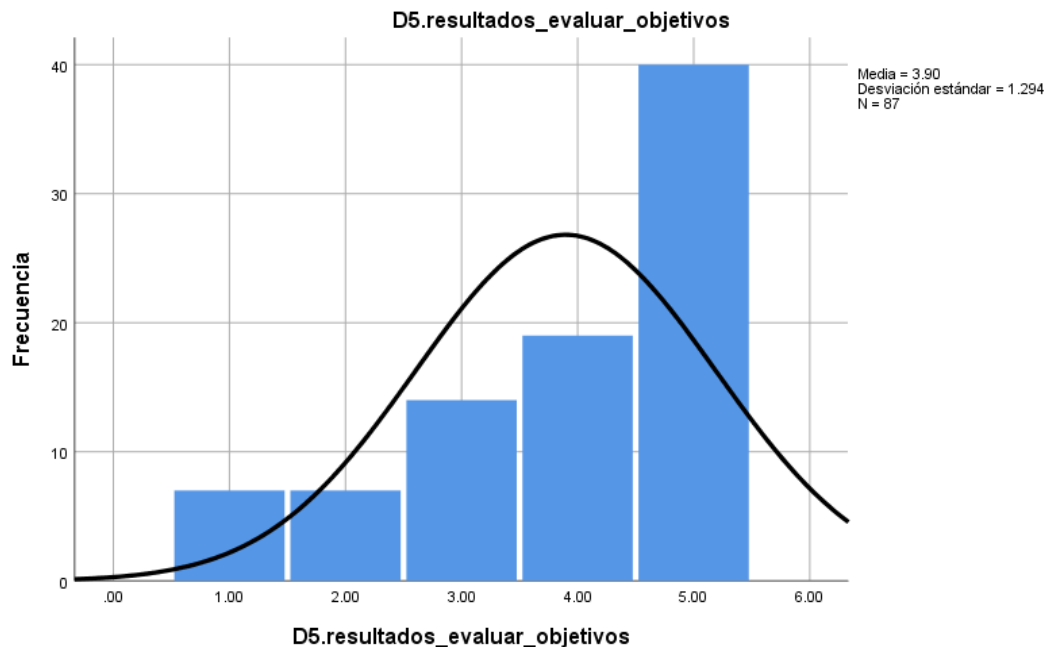


Figura 5.14 D5.resultados\_evaluar\_objetivos  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### 5.3.4 E. Metas y expectativas

Para la variable E. Metas y expectativas, el objetivo fue Identificar las actividades más esenciales de la escuela y buscar su consecución para comunicar los resultados (UNESCO, 2000) por parte de los directores de las escuelas de Zona 04 de los C.E., donde se tuvo que la media fue de 3.35 (a veces). Donde los ítems E1.prioriza\_aprendizaje y E2.Informa\_resultados integran esta variable. Y ambos tienen una media de 3. Es decir, los docentes que trabajan en las escuelas secundarias de zona escolar objeto de estudio, consideran que a veces los directores toman el liderazgo para priorizar en las metas y expectativas escolares, ver Tabla 5.24.

**Tabla 5.24 E. Metas y expectativas**

		<b>E1.prioriza_aprendizaje</b>	<b>E2.Informa_resultados</b>
<b>N</b>	Válido	87	87
	Perdidos	0	0
<b>Media</b>		3.9770	3.9310
<b>Desv. Desviación</b>		1.12039	1.16931

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem E1. Mi director define y prioriza las metas de aprendizaje entre todas las demandas de la escuela**

Como se puede observar en la Tabla 5.25, que la media es de  $\bar{x} = 3.9770$  en la variable E1.PRIORIZA\_APRENDIZAJE, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre priorizan el aprendizaje de las y los estudiantes ante otras demandas. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen como prioridad el aprendizaje de los alumnos (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 11.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.12039$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.15, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.919, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50

(escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos consideren, casi siempre, prioritarios los aprendizajes de los estudiantes frente a otras demandas de la organización, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.25** E1.prioriza\_aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	3	3.4	3.4
	2.00	7	8.0	11.5
	3.00	16	18.4	29.9
	4.00	24	27.6	57.5
	5.00	37	42.5	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		E1.prioriza_aprendizaje
N	Válidos	87
	Perdidos	0
Media		3.9770
Desv. Desviación		1.12039
Varianza		1.255
Asimetría		-0.919
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

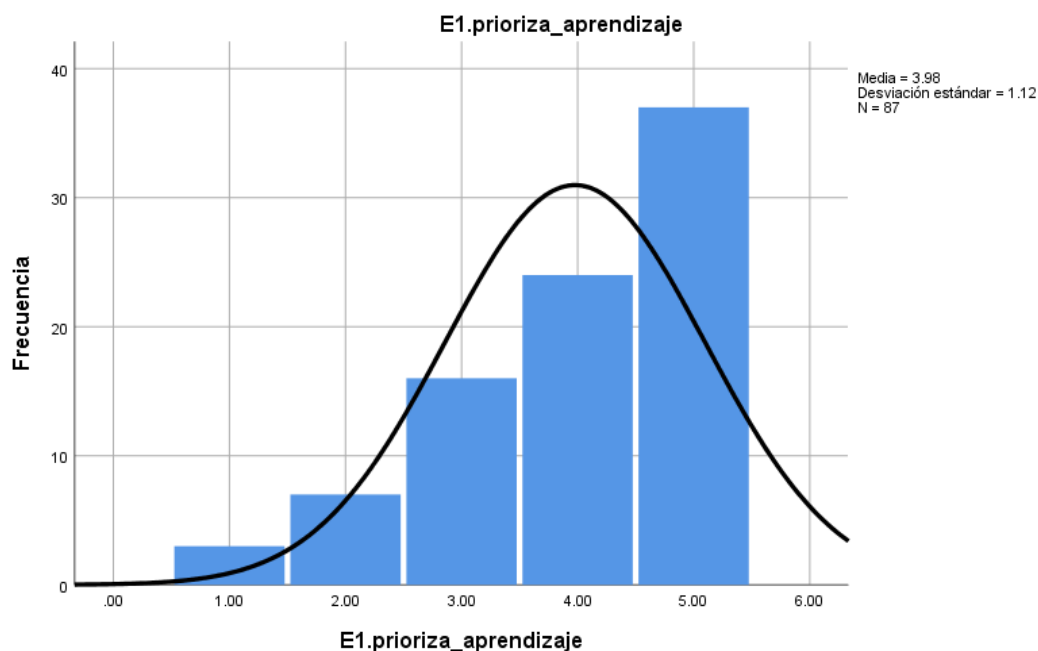


Figura 5.15 E1.prioriza\_aprendizaje  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem E2. Mi director informa constantemente a la comunidad escolar sobre el cumplimiento de la misión, visión y valores de la escuela.]**

Como se puede observar en la Tabla 5.26, la media es de  $\bar{x} = 3.9310$  en la variable E2.INFORMA\_RESULTADOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre informan sobre el logro o cumplimiento de la misión, visión y valores. De esta forma, el 74.7% de los docentes menciona que los directivos informan constantemente a la comunidad escolar los resultados del cumplimiento de la misión, visión y valores (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 12.6% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.16931$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.16, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.159, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos informen con asiduidad, casi siempre, el cumplimiento de la misión, visión y valores de la escuela, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.26** E2.Informa\_resultados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj válido		E2.Informa_resultad os
Válido	1.00	6	6.9	6.9	
	2.00	5	5.7	5.7	
	3.00	11	12.6	12.6	
	4.00	32	36.8	36.8	
	5.00	33	37.9	37.9	
	Total	87	100.0	100.0	
N	Válido				87
	Perdido s				0
Media					3.9310
Desv. Desviación					1.16931
Varianza					1.367
Asimetría					-1.159
Error estándar de asimetría					0.258
Rango					4.00
Mínimo					1.00
Máximo					5.00
Percentile	25				3.0000
s	50				4.0000
	75				5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

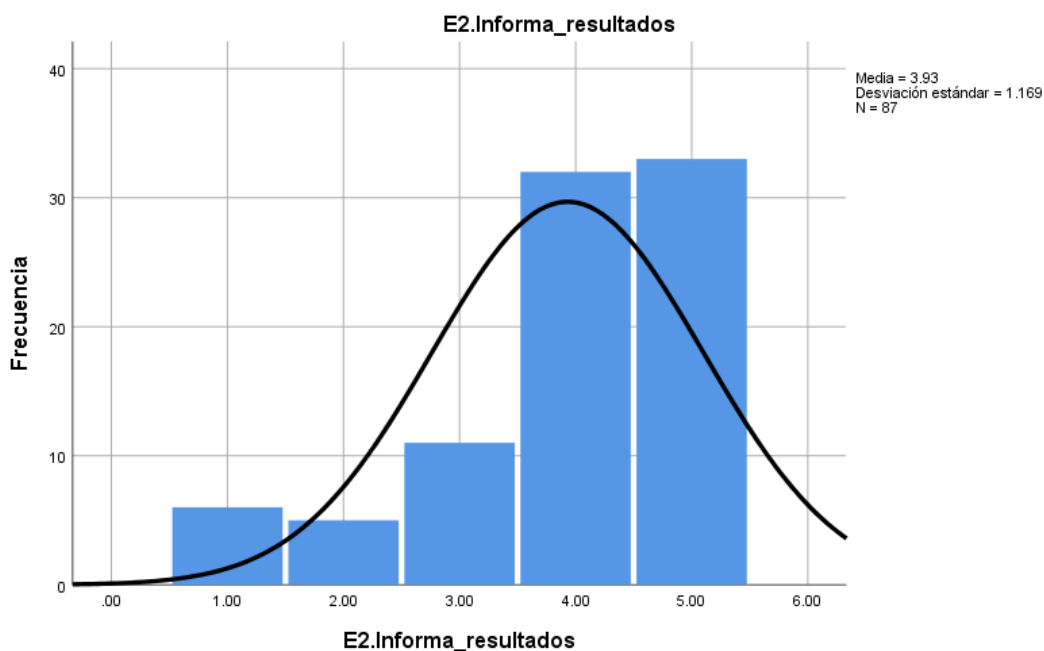


Figura 5.16 **E2.Informa\_resultados**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### 5.3.5 F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo

En la variable F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo. Se tiene una media de 2.98, recayendo en la escala 3, lo que significa que los docentes consideran que a veces sus directores toman el liderazgo para Diseñar de forma sistemática de programas, proyectos, objetivos, y estrategias y acciones pedagógicas (UNESCO, 2000). Todos los ítems que integran esta variable presentan una media que va del 2.80 al 3.92, siendo que el ítem F1.cte\_y\_director\_identifi\_necesida\_alumnos presenta la media más alta. Remarcando que los directores se preocupan por identificar las necesidades de los alumnos, pero descuidan aspectos relacionados con el plan pedagógico ante los docentes y pedagógica (F2.orienta\_en\_plan\_pedagogico, F3.acompaña\_en\_ejecutar\_plan, F4.relexiono\_en\_ retroalimentación y F5.orientacion\_pedagogica), ver Tabla 5.27a y 5.27b.

**Tabla 5.27a F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo**

		<b>Estadísticos</b>			
		G1.promueve_competencias_docentes	G2.Plan_memoria	G3.Reconocimiento_docente	G4.Asesora_a_docentes
<b>N</b>	Válido	87	87	87	87
	Perdidos	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.8276	3.6092	3.8161	3.7816
<b>Desv. Desviación</b>		1.25018	1.27914	1.31652	1.32442

**Tabla 4.27b F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo**

		F1.cte_director_identifi_necesidad_alumnos	F2.orienta_en_plan_pedagogico	F3.acompañ_a_en_ejecutar_plan	F4.reflexion_en_retroalimentacion	F5.orientacion_pedagogica
<b>N</b>	Válido	87	87	87	87	87
	Perdidos	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		4.3103	3.7816	3.6437	3.6552	3.6552
<b>Desv. Desviación</b>		0.99195	1.39288	1.36379	1.37103	1.36252

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem F1. Mi director se apoya del consejo técnico para identificar las necesidades de los estudiantes**

Como se puede observar en la Tabla 5.28, la media es de =4.3103 en la variable F1.CTE\_DIRECTOR\_IDENTIFICAN\_NEEDSIDADES\_DE\_ALUMNOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre identifican las necesidades de los estudiantes apoyándose de los miembros del Consejo Técnico. De esta forma, el 81.6% de los docentes menciona que los directivos se apoyan del Consejo Técnico para identificar las necesidades de los estudiantes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 10.3% menciona que a veces y el 8.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca),

ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 0.99195$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.17, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de  $-0.680$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos hagan reflexionar a los docentes cuando retroalimenta su desempeño, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.28** *F4.reflexiono\_en\_retroalimentacion*

					F4.reflexiono_en_retroalimentacion		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado			
Válido	1.00	10	11.5	11.5	N	Válido	87
	2.00	8	9.2	20.7		Perdidos	0
	3.00	17	19.5	40.2	Media		3.6552
	4.00	19	21.8	62.1	Desv. Desviación		1.37103
	5.00	33	37.9	100.0	Varianza		1.880
Total	87	100.0	100.0		Asimetría		-0.680
					Error estándar de asimetría		0.258
					Rango		4.00
					Mínimo		1.00
					Máximo		5.00
					Percentiles	25	3.0000
						50	4.0000
						75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

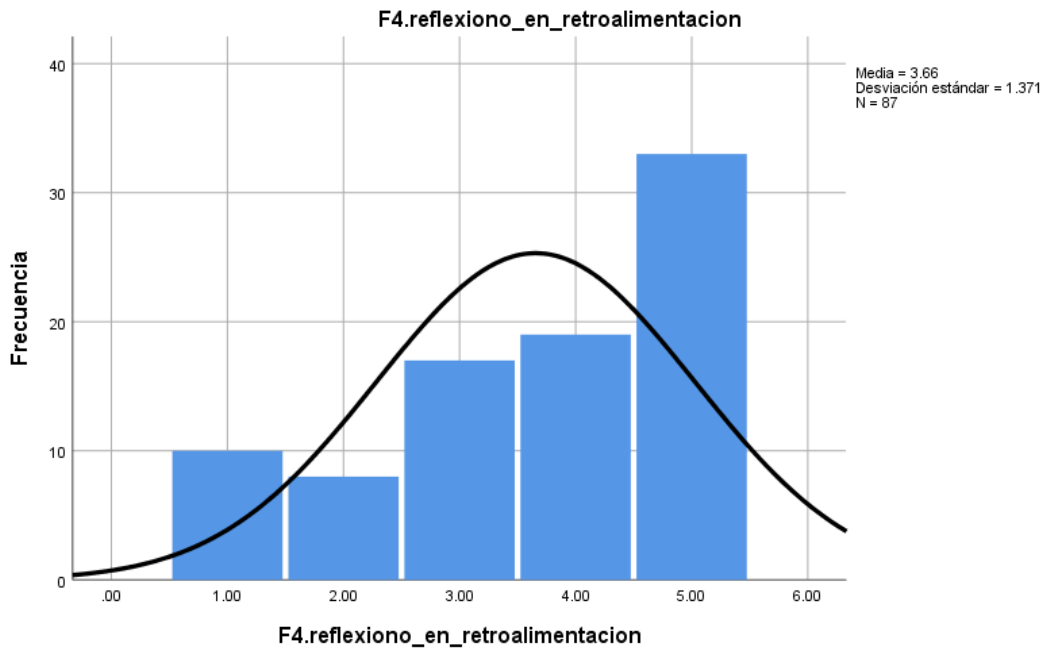


Figura 5.17 F4.reflexiono\_en\_retroalimentacion  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem F2. Mi director me brinda orientación pedagógica para la elaboración de la planificación pedagógica**

Como se puede observar en la Tabla 5.28, la media es de  $\bar{x} = 3.7816$  en la variable F2.ORIENTACIÓN\_EN\_ELABORACIÓN\_DEL\_PLAN\_PEDAGÓGICO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones brindan orientación pedagógica a los docentes para la elaboración de la planeación didáctica de los estudiantes. De esta forma, el 67.8% de los docentes menciona que los directivos apoyan a las y los maestros en la elaboración de la planificación didáctica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 19.6% destaca que esto no se

hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.39288$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.18, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de  $-0.919$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos brinden orientación pedagógica para la elaboración de la planeación didáctica, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.29** *F2.orienta\_en\_plan\_pedagogico*

					F2.orienta_en_plan_pedagogico	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido
Válido	1.00	11	12.6	12.6		87
	2.00	6	6.9	19.5		Perdidos
	3.00	11	12.6	32.2		0
	4.00	22	25.3	57.5	Media	3.7816
	5.00	37	42.5	100.0	Desv. Desviación	1.39288
Total	87	100.0	100.0		Varianza	1.940
					Asimetría	-0.919
					Error estándar de asimetría	0.258
					Rango	4.00
					Mínimo	1.00
					Máximo	5.00
					Percentiles	
					25	3.0000
					50	4.0000
					75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

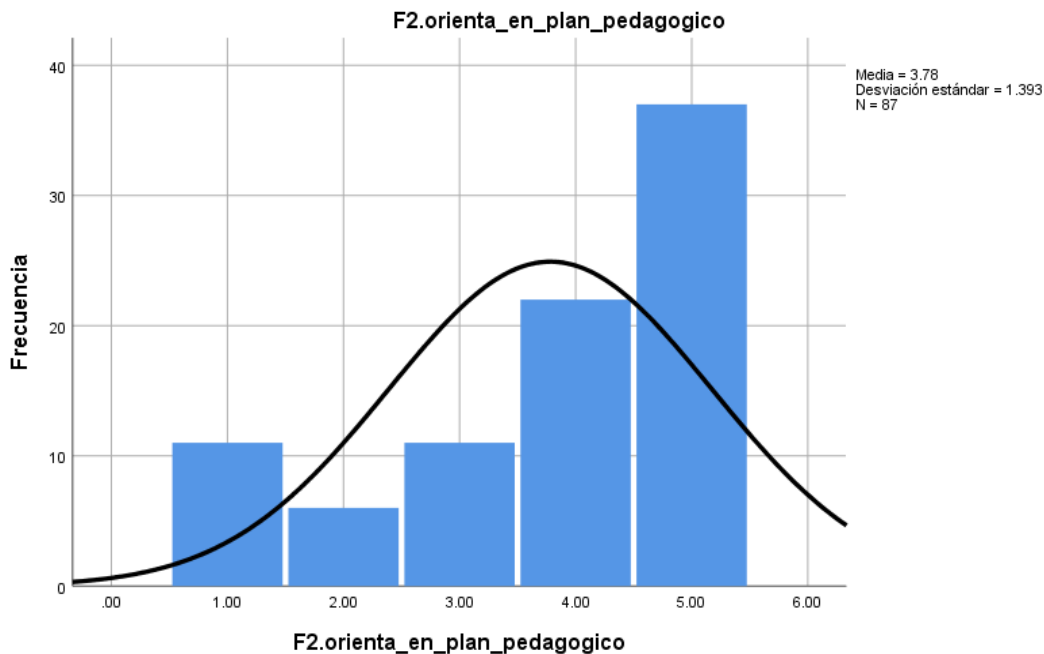


Figura 5.18 **F2.orienta\_en\_plan\_pedagogico**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem F3. Mi director me brinda acompañamiento en la ejecución de la planificación pedagógica**

Como se puede observar en la Tabla 5.30, la media es de  $\bar{x} = 3.6437$  en la variable F3.ACOMPAÑAMIENTO\_EN\_EJECUTAR\_EL\_PLAN\_PEDAGÓGICO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones brindan acompañamiento en la ejecución del plan didáctico de los docentes. De esta forma, el 59.8% de los docentes menciona que los directivos acompañan en la implementación de la planeación apoyan a las y los maestros en la elaboración de la planificación didáctica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 19.5% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.36379$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango

(Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.19, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de  $-0.676$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos brinden acompañamiento para la ejecución de la planeación pedagógica, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.30.** *F3.acompaña\_en\_ejecutar\_plan*

				F3.acompaña_en_ejecutar_plan	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido		
Válido	1.00	10	11.5	N	Válido
	2.00	8	9.2		Perdidos
	3.00	17	19.5	Media	3
	4.00	20	23.0	Desv. Desviación	1.3
	5.00	32	36.8	Varianza	
	Total	87	100.0	100.0	Asimetría
				Error estándar de asimetría	
				Rango	
				Mínimo	
				Máximo	
				Percentiles	25 3
					50 4
					75 5

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

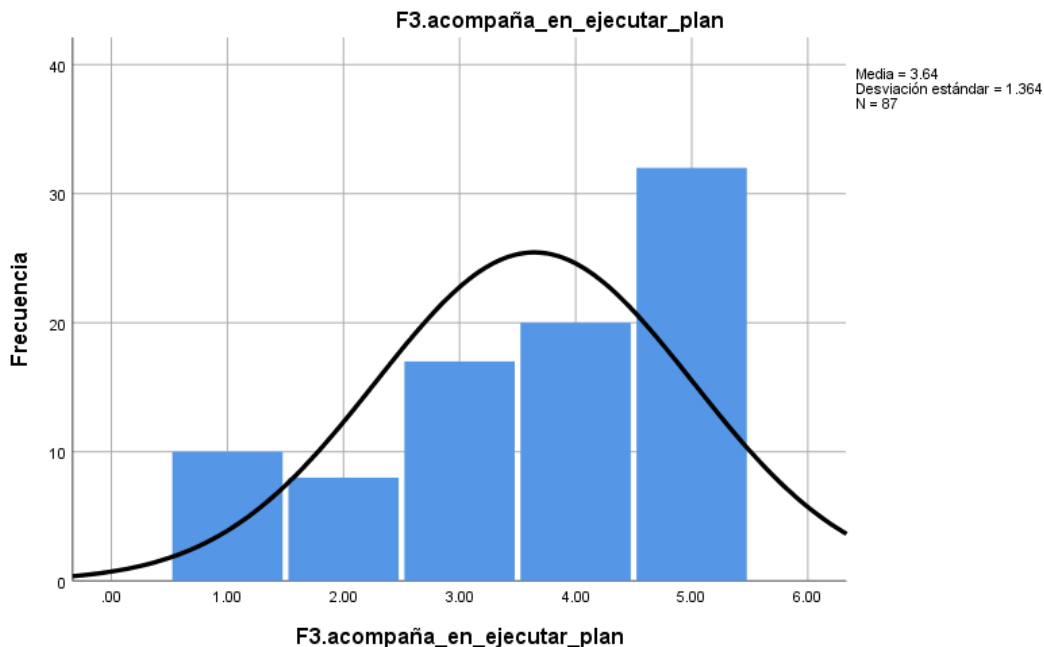


Figura 5.19 F3.acompaña\_en\_ejecutar\_plan  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### **Ítem F4. Mi director me apoya a reflexionar sobre mi práctica docente cuando retroalimenta mi desempeño**

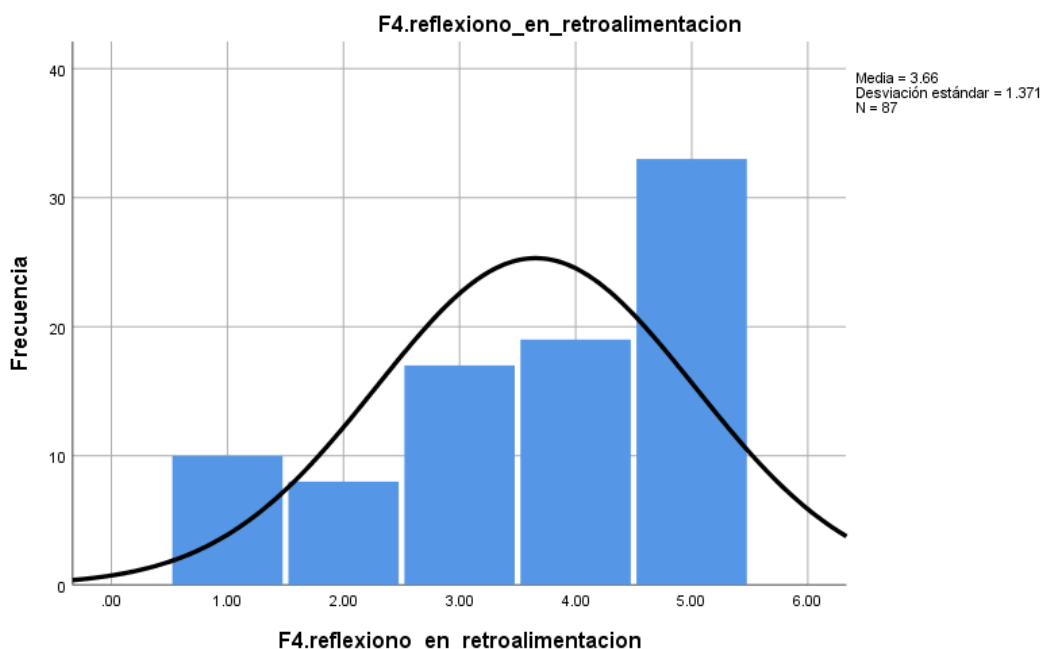
Como se puede observar en la Tabla 5.31, la media es de  $\bar{x} = 3.6552$  en la variable F4.REFLEXIÓN\_SOBRE\_DESEMPEÑO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces hacen reflexionar sobre el desempeño docente cuando retroalimenta. De esta forma, el 59.7% de los docentes menciona que los directivos sí los hacen reflexionar cuando retroalimentan la práctica docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 19.5% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.37103$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.20, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.680, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos hagan reflexionar a los docentes cuando retroalimenta su desempeño, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.31.** *F4.reflexiono\_en\_retroalimentacion*

					F4.reflexiono_en_retroalimentacion	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido
Válido	1.00	10	11.5	11.5		87
	2.00	8	9.2	20.7		Perdidos
	3.00	17	19.5	40.2	Media	3.6552
	4.00	19	21.8	62.1	Desv. Desviación	1.37103
	5.00	33	37.9	100.0	Varianza	1.880
Total	87	100.0	100.0		Asimetría	-0.680
					Error estándar de asimetría	0.258
					Rango	4.00
					Mínimo	1.00
					Máximo	5.00
					Percentiles	
					25	3.0000
					50	4.0000
					75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)



**Figura 5.20 F4.reflexiono\_en\_retroalimentacion**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem F5. Mi director es una fuente de orientación a nivel pedagógico**

Como se puede observar en la Tabla 5.32, la media es de  $\bar{x} = 3.6552$  en la variable F5.ORIEACIÓN\_PEDAGÓGICA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre son una fuente de orientación pedagógica para los docentes. De esta forma, el 60.9% de los docentes menciona que los directivos son una fuente de orientación pedagógica (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 20.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.36252$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.21, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.702, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directores no son una fuente de orientación pedagógica, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.32** *F5.orientacion\_pedagogica*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00 10	11.5	11.5	11.5
	2.00 8	9.2	9.2	20.7
	3.00 16	18.4	18.4	39.1
	4.00 21	24.1	24.1	63.2
	5.00 32	36.8	36.8	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		F5.orientacion_pedagogica
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.6552
Desv. Desviación		1.36252
Varianza		1.856
Asimetría		-0.702
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

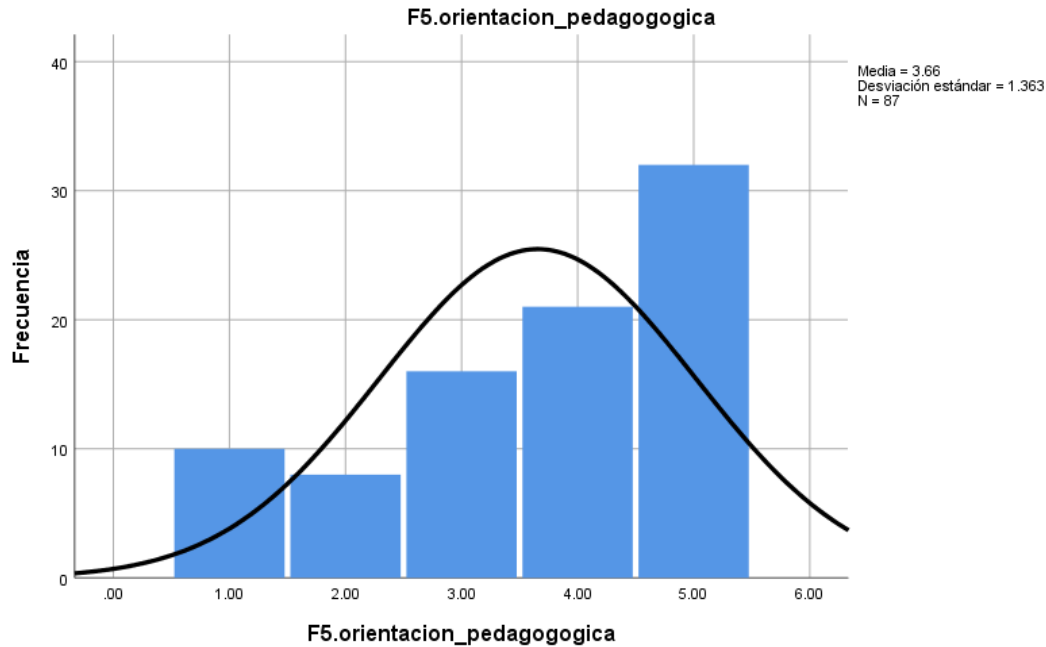


Figura 5.21 **F5.orientacion\_pedagogogica**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### 4.3.6 G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes

En la variable G. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes, la cual tiene el objetivo de Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes y además de Conocer, reconocer, fomentar y estimular de forma continua acciones para el cambio y el aprendizaje de los miembros del equipo (UNESCO, 2000; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Se tienen como resultados una media de 3.2, lo que corresponde a una escala de 3 significando a veces. Es decir, los directores a veces realizan actividades de liderazgo en los docentes de la Zona Escolar 04 de Centros

escolares en Puebla, para fomentar el aprendizaje en equipo a través de las acciones y prácticas de liderazgo en la gestión educativa, ver Tabla 5.33.

En general, los ítems de estas variables también se encuentran en la escala 3 (a veces). Es decir, los docentes consideran que sus directivos a veces ejecutan decisiones de liderazgo en asesoría y mentoría para sus colaboradores (G1.promueve\_competencias\_docentes,G2.Plan\_mentoria,G3.Reconocimiento\_docente y G4.Asesora\_a\_docentes).

**Tabla 5.33** Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes

		G1.promueve_competencias_docentes	G2.Plan_mentoria	G3.Reconocimiento_docente	G4.Asesora_a_docentes
<b>N</b>	Válidos	87	87	87	87
	Perdidos	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.8276	3.6092	3.8161	3.7816
<b>Desv. Desviación</b>		1.25018	1.27914	1.31652	1.32442

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem G1. Mi director identifica y promueve el desarrollo de las competencias que demuestro en la práctica docente**

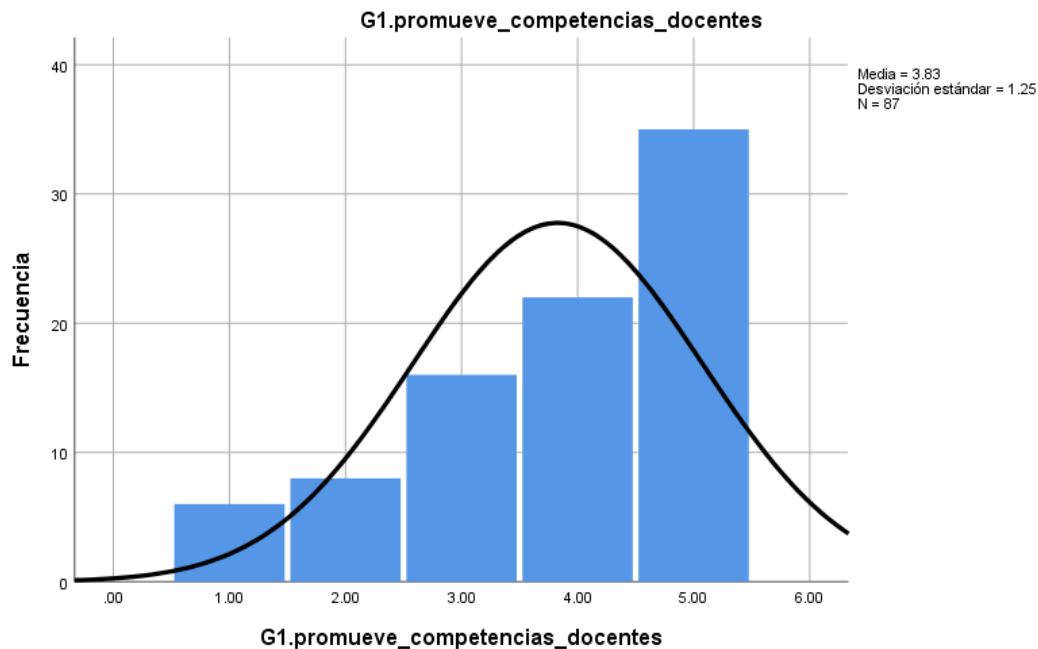
Como se puede observar en la Tabla 5.34, la media es de  $\bar{x} = 3.8276$  en la variable G1.IDENTIFICA\_PROMUEVE\_COMPETENCIAS\_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 65.5% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 18.4% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.25018$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.22, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.835, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre identifican y promueven las competencias que demuestran los docentes en su quehacer cotidiano, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.34** G1.promueve\_competencias\_docentes

					G1.promueve_competencias_docentes		
Válido	1.00	6	6.9	6.9	N	Válido	87
	2.00	8	9.2	9.2		Perdidos	0
	3.00	16	18.4	18.4		Media	3.8276
	4.00	22	25.3	25.3		Desv. Desviación	1.25018
	5.00	35	40.2	40.2		Varianza	1.563
	Total	87	100.0	100.0		Asimetría	-0.835
						Error estándar de asimetría	0.258
						Rango	4.00
						Mínimo	1.00
						Máximo	5.00
					Perce	25	3.0000
					ntiles	50	4.0000
						75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)



**Figura 5.23** *G1.promueve\_competencias\_docentes*  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem G2. Mi director planea y ejecuta un programa de mentoría para mejorar el desempeño docente**

Como se puede observar en la Tabla 5.35, la media es de  $\bar{x} = 3.6092$  en la variable G2.PLAN\_MENTORÍA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre cuentan con un programa de mentoría para que apoye a mejorar la práctica docente. De esta forma, el 60.9% de los docentes menciona que los directivos sí cuentan con un programa de tutoría que les ayude a mejorar su labor docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 14.9% menciona que a veces y el 24.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.27914$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.24, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.556, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre cuentan con un programa de mentoría que mejore el desempeño docente, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.35** G2.Plan\_mentoria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj válido		G2.Plan_mentoria
Válido	1.00	6	6.9	6.9	
	2.00	15	17.2	17.2	
	3.00	13	14.9	14.9	
	4.00	26	29.9	29.9	
	5.00	27	31.0	31.0	
	Total	87	100.0	100.0	
N	Válido				87
	Perdidos				0
Media					3.6092
Desv. Desviación					1.27914
Varianza					1.636
Asimetría					-0.556
Error estándar de asimetría					0.258
Rango					4.00
Mínimo					1.00
Máximo					5.00
Percentiles	25				3.0000
	50				4.0000
	75				5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

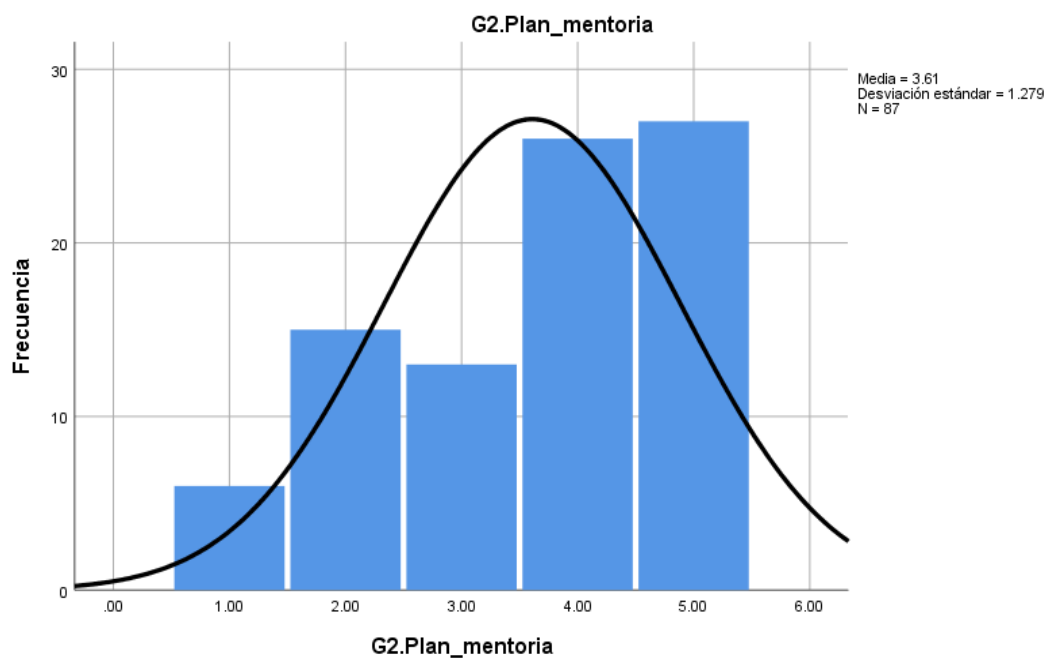


Figura 5.24 **G2.Plan\_mentoria**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem G3. Mi director reconoce el desempeño que realizo como docente**

Como se puede observar en la Tabla 5.36, la media es de  $\bar{x} = 3.8161$  en la variable G2.PLAN\_MENTORÍA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre cuentan con un programa de mentoría para que apoye a mejorar la práctica docente. De esta forma, el 63.2% de los docentes menciona que los directivos sí reconocen el buen desempeño docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 20.7% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.31652$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.25, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.841, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en el escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre reconocen el buen desempeño de sus colegas respecto al desempeño docente, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.36** G3.Reconocimiento\_docente

					G3.Reconocimiento_d ocente		
Válid o	1.00	8	9.2	9.2	N	Válid o	87
	2.00	6	6.9	6.9		Perdi dos	0
	3.00	18	20.7	20.7	Media		3.8161
	4.00	17	19.5	19.5	Desv. Desviación		1.31652
	5.00	38	43.7	43.7	Varianza		1.733
	Tota l	87	100.0	100.0	Asimetría		-0.841
					Error estándar de asimetría		0.258
					Rango		4.00
					Mínimo		1.00
					Máximo		5.00
					Percen tiles	25	3.0000
						50	4.0000
						75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

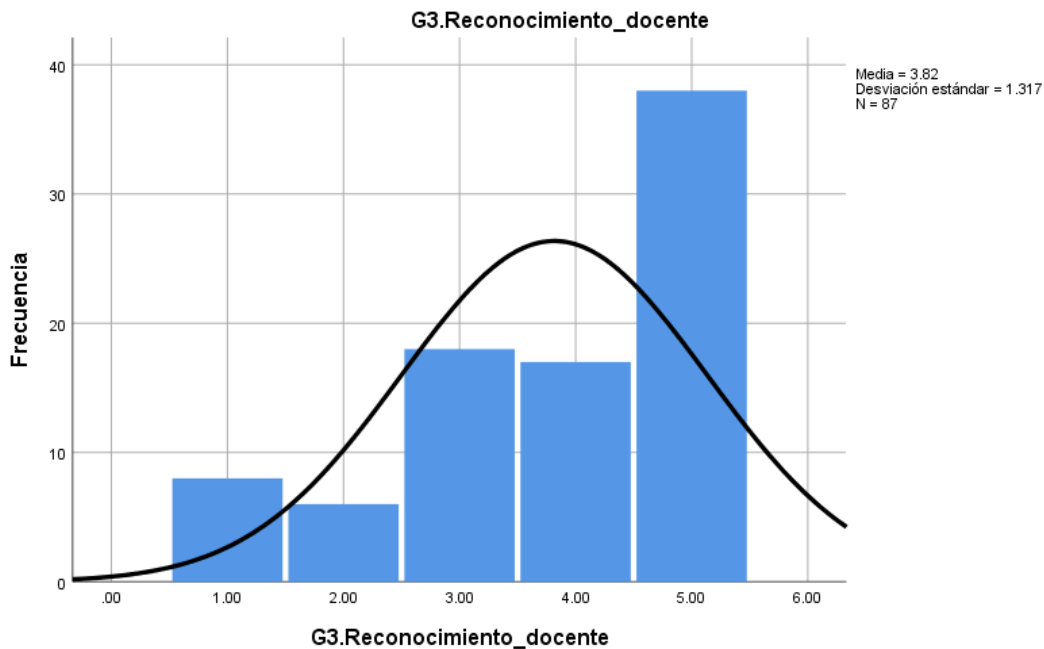


Figura 5.25 **G3.Reconocimiento\_docente**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem G4. Mi director asesora en temas como evaluación, metodologías, estrategias y uso de la tecnología para mejorar mis competencias docentes**

Como se puede observar en la Tabla 5.37, la media es de  $\bar{x} = 3.7816$  en la variable G1.ASESORA\_A\_DOCENTES\_EN\_COMPETENCIAS\_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre consideran que sus directivos los apoyen en temas como evaluación, metodología estrategias y uso de la tecnología. De esta forma, el 63.2% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 19.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.32442$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004),

donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.26, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de  $-0.754$ , recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre asesoran a las y los maestros para desarrollar competencias en cuanto a evaluación, estrategias y uso de la tecnología, así como conocimiento respecto a metodologías, ya que los percentiles recaen en el 25%, y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.37** G4.Asesora\_a\_docentes

					G4.Asesora_a_docentes		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	I		
Válido	1.00	7	8.0	8.0	N	Válido	87
	2.00	10	11.5	11.5		Perdidos	0
	3.00	15	17.2	17.2	Media		3.7816
	4.00	18	20.7	20.7	Desv. Desviación		1.32442
	5.00	37	42.5	42.5	Varianza		1.754
	Total	87	100.0	100.0	Asimetría		-0.754
				Error estándar de asimetría		0.258	
				Rango		4.00	
				Mínimo		1.00	
				Máximo		5.00	
				Percentiles	25	3.0000	
					50	4.0000	
					75	5.0000	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

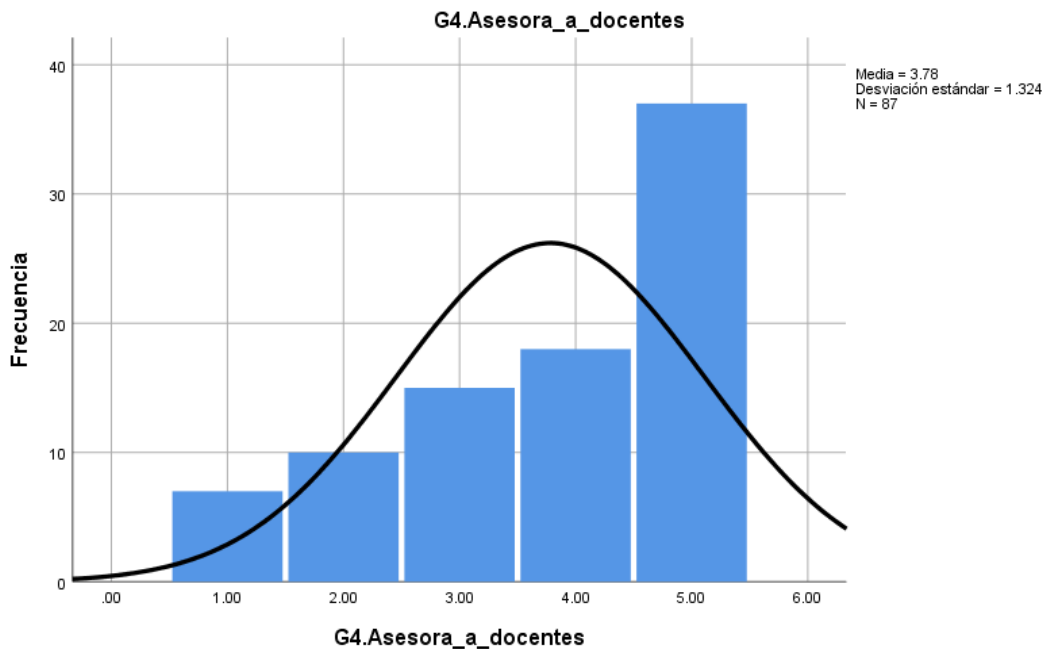


Figura 5.27 **G4.Asesora\_a\_docentes**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### 4.3.7 H. Trabajo colaborativo

En la variable H. Trabajo colaborativo se obtuvo una media de 3.8. Lo que se puede interpretar, que al Establecer la división de equipos de trabajo, pero con un objetivo en común (eficacia) para llevar a cabo procesos que faciliten la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo (UNESCO, 2000). Los docentes de la zona escolar que perciben que los directivos presentan a veces un liderazgo de colaboración y relaciones interpersonales ante la gestión escolar. Las medias de las variables se presentan de 3.03 a 3.30 para los ítems: H1.Promueve\_colaboracion, H2.llega\_a\_acuerdos, H3.Genera\_confianza\_y\_colabora, H4.promueve\_participación\_en\_decisiones y finalmente H5.buenas\_relaciones\_interpersonales (ver Tabla 5.38).

**Tabla 5.38 H. Trabajo colaborativo**

		H1.Promueve_colaboracion	H2.llega_a_acuerdos	H3.Genera_confianza_y_colabora	H4.participación_en_decisiones	H5.buenas_relaciones_interpersonales
<b>N</b>	Válido	87	87	87	87	87
	Perdidos	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		4.0230	3.9425	3.8161	3.9195	3.8391
<b>Desv. Desviación</b>		1.25732	1.26083	1.33407	1.28695	1.30182

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem H1. Mi director promueve que los docentes trabajemos de forma colaborativa con el fin de alcanzar los aprendizajes esperados del currículo**

Como se puede observar en la Tabla 5.39, la media es de  $\bar{x} = 4.0230$  en la variable G1.IDENTIFICA\_PROMUEVE\_COMPETENCIAS\_DOCENTES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 72.4% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 11.5% menciona que a veces y el 16.1% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.25732$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.28, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -1.086, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente

hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 y 75 (escala 4 y 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre identifican y promueven las competencias que demuestran los docentes en su quehacer cotidiano, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.39** H1.Promueve\_colaboracion

					H1.Promueve_colaboracion	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido
Válido	1.00	5	5.7	5.7		87
	2.00	9	10.3	10.3		Perdidos
	3.00	10	11.5	11.5		0
	4.00	18	20.7	20.7		Media
	5.00	45	51.7	51.7		4.0230
Total	87	100.0	100.0			Desv.
						1.25732
						Desviación
						Varianza
						1.581
						Asimetría
						-1.086
						Error estándar de asimetría
						0.258
						Rango
						4.00
						Mínimo
						1.00
						Máximo
						5.00
						Percentiles
					25	3.0000
					50	5.0000
					75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

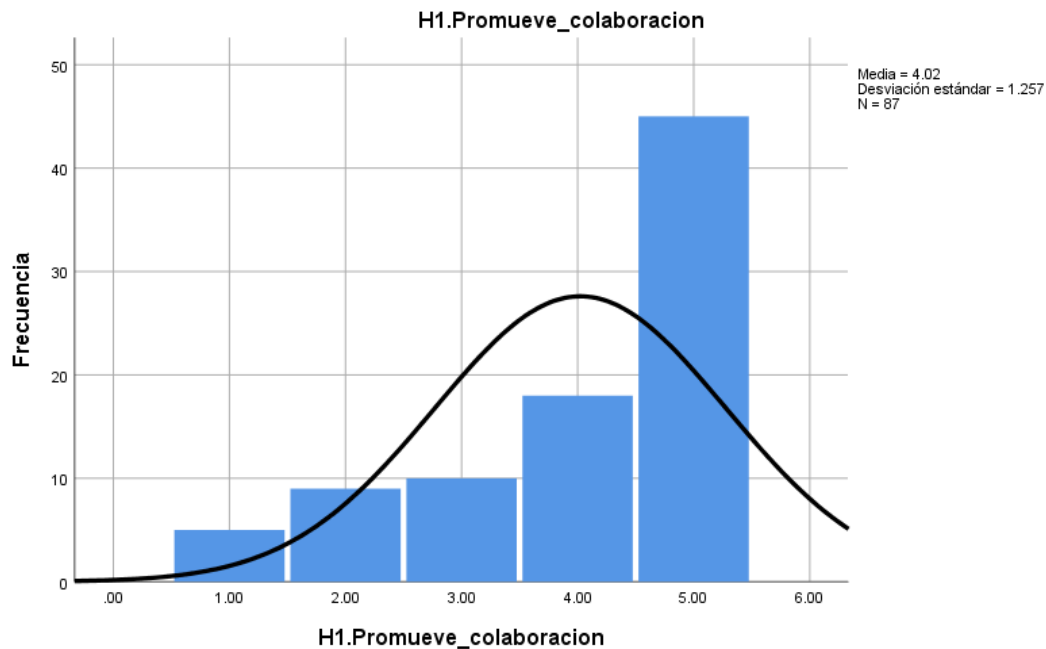


Figura 5.28 H1.Promueve\_colaboracion  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem H2. Cuenta con habilidades comunicativas que le permiten llegar a acuerdos conmigo y con los demás docentes**

Como se puede observar en la Tabla 5.40, la media es de  $\bar{x} = 3.9425$  en la variable H2.LLEGA\_A\_ACUERDOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre cuentan con las habilidades de comunicación acertadas que les permite establecer acuerdos con los docentes. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos sí establecen acuerdos con base en las opiniones de los docentes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 12.6% menciona que a veces y el 18.4% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.26083$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.29, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.887, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre son capaces de comunicar y establecer acuerdos con los docentes, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.40** H2.llega\_a\_acuerdos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	4.6	4.6	4.6
o	2.00	13.8	13.8	18.4
	3.00	12.6	12.6	31.0
	4.00	20.7	20.7	51.7
	5.00	48.3	48.3	100.0
Total	87	100.0	100.0	

		H2.llega_a_acuerdos
N	Válidos	87
	Perdidos	0
Media		3.9425
Desv. Desviación		1.26083
Varianza		1.590
Asimetría		-0.887
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

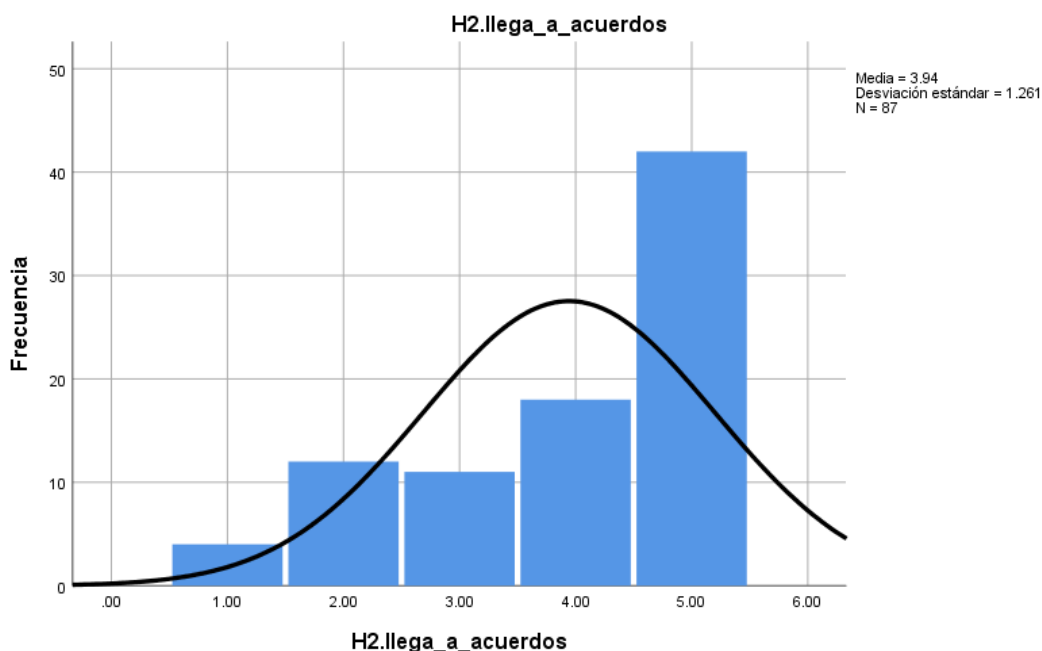


Figura 5.29 H2.llega\_a\_acuerdos  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem H3. Mi director genera confianza, coopera y colabora en actividades tanto curriculares como extracurriculares**

Como se puede observar en la Tabla 5.41, la media es de  $\bar{x} = 3.8161$  en la variable H3.GENERA\_CONFIANZA\_COLABORA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre generan confianza y colaboran en actividades tanto curriculares como extracurriculares. De esta forma, el 64.4% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 19.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.33407$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.30, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.797, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre generan confianza y colaboran en actividades curriculares, así como extracurriculares, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.41** H3.Genera\_confianza\_y\_colabora

					H3.Genera_confianza_y_colabora	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido
Válido	1.00	7	8.0	8.0		Perdidos
	2.00	10	11.5	11.5		87
	3.00	14	16.1	16.1		0
	4.00	17	19.5	19.5		Media
	5.00	39	44.8	44.8		3.8161
Total	87	100.0	100.0			Desv. Desviación
						1.33407
						Varianza
						1.780
						Asimetría
						-0.797
						Error estándar de asimetría
						0.258
						Rango
						4.00
						Mínimo
						1.00
						Máximo
						5.00
						Percentiles
						25
						3.0000
						50
						4.0000
						75
						5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

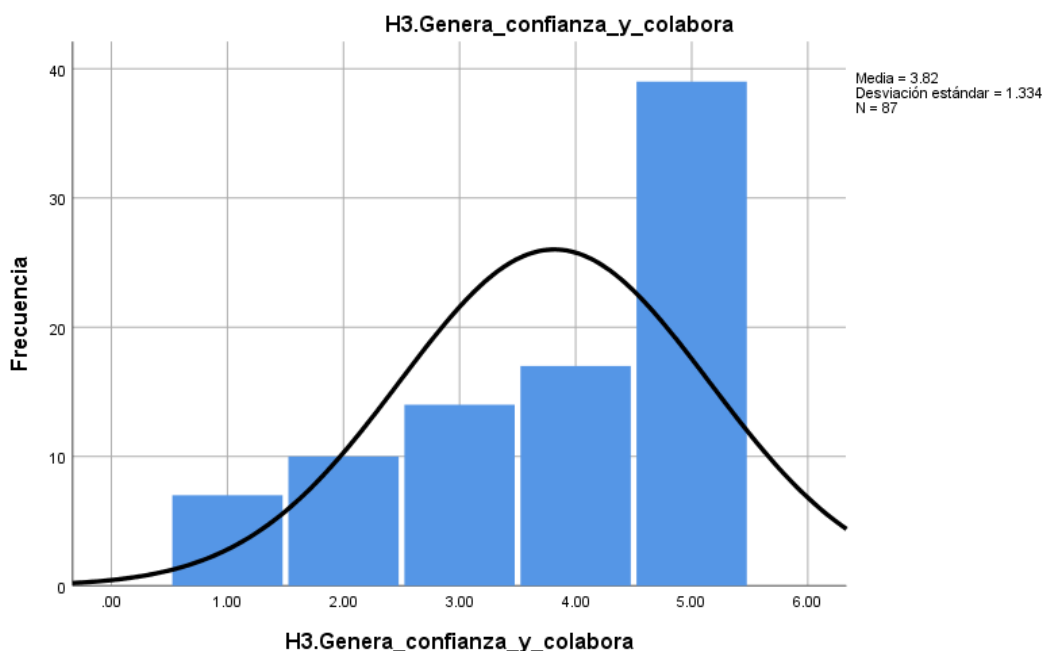


Figura 5.30 H3.Genera\_confianza\_y\_colabora  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem H4. Mi director fomenta que los docentes participemos tomando decisiones para el logro de los objetivos propuestos al inicio del ciclo escolar.**

Como se puede observar en la Tabla 5.42, la media es de  $\bar{x} = 3.9195$  en la variable H4.PARTICIPACIÓN\_EN\_DECISIONES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre fomentan la participación de los docentes en la toma de decisiones para alcanzar objetivos. De esta forma, el 65.6% de los docentes menciona que los directivos sí identifican y promueven las competencias de cada docente (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.28695$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.31, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -0.852, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre permiten la toma de decisiones de los docentes para alcanzar objetivos, ya que los percentiles recaen en el 25%, y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.42** H4.participación\_en\_decisiones

				H4.participación_en_d ecisiones		
	Frecuenc ia	Porcenta je	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válid o
Válido	1.00	5	5.7	5.7		87
	2.00	10	11.5	11.5		Perdi dos
	3.00	15	17.2	17.2		0
	4.00	14	16.1	16.1		Media
	5.00	43	49.4	49.4		3.9195
	Total	87	100.0	100.0		Desv. Desviación
						1.28695
						Varianza
						1.656
						Asimetría
						-0.852
						Error estándar de asimetría
						0.258
						Rango
						4.00
						Mínimo
						1.00
						Máximo
						5.00
						Percen 25
						3.0000
						tiles 50
						4.0000
						75
						5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

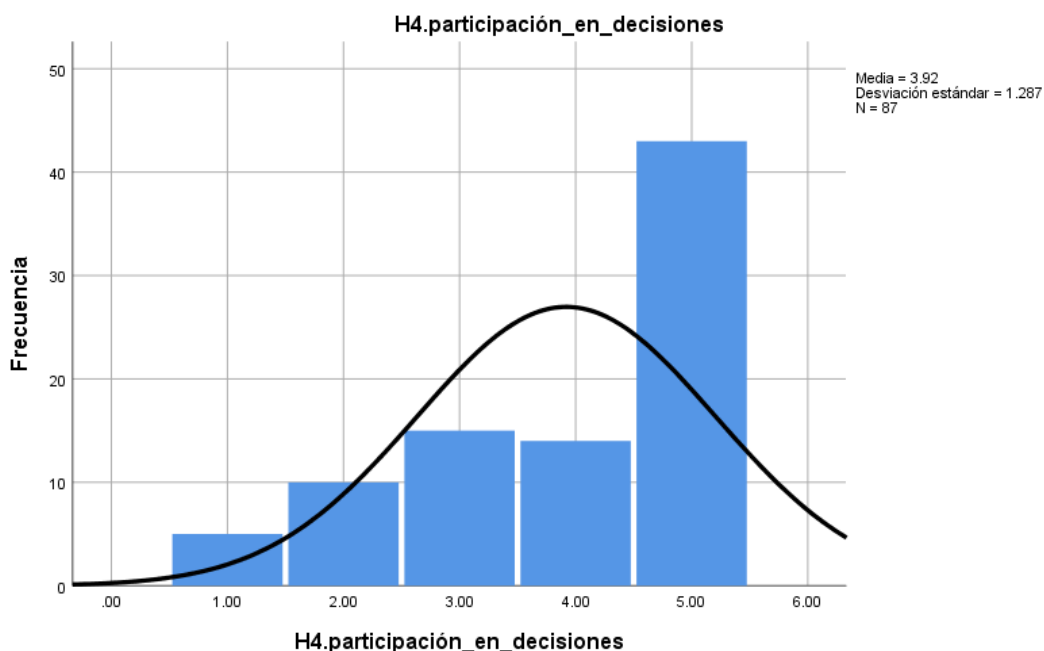


Figura 5.31 H4.participación\_en\_decisiones  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem H5. Mi director mantiene y fomenta buenas relaciones interpersonales conmigo y con los demás docentes**

Como se puede observar en la Tabla 5.43, la media es de  $\bar{x} = 3.8391$  en la variable H5.BUENAS\_RELACIONES\_INTERPERSONALES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre mantienen y fomentan buenas relaciones interpersonales con los docentes. De esta forma, el 64.3% de los docentes menciona que los directivos sí mantienen relaciones interpersonales adecuadas con los docentes (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 18.5% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.30182$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.32, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.794, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre mantienen buenas relaciones interpersonales ni tampoco las fomentan, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.43** *H5.buenas\_relaciones\_interpersonales*

					H5.buenas_relaciones_interpersonales		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	
Válido	1.0	6	6.9	6.9	6.9	Válido	87
0	2.0	10	11.5	11.5	18.4	Perdidos	0
	3.0	15	17.2	17.2	35.6	Media	3.8391
	4.0	17	19.5	19.5	55.2	Desv. Desviación	1.30182
	5.0	39	44.8	44.8	100.0	Varianza	1.695
Tot		87	100.0	100.0		Asimetría	-0.794
al						Error estándar de asimetría	0.258
						Rango	4.00
						Mínimo	1.00
						Máximo	5.00
						Percentiles	
						25	3.0000
						50	4.0000
						75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

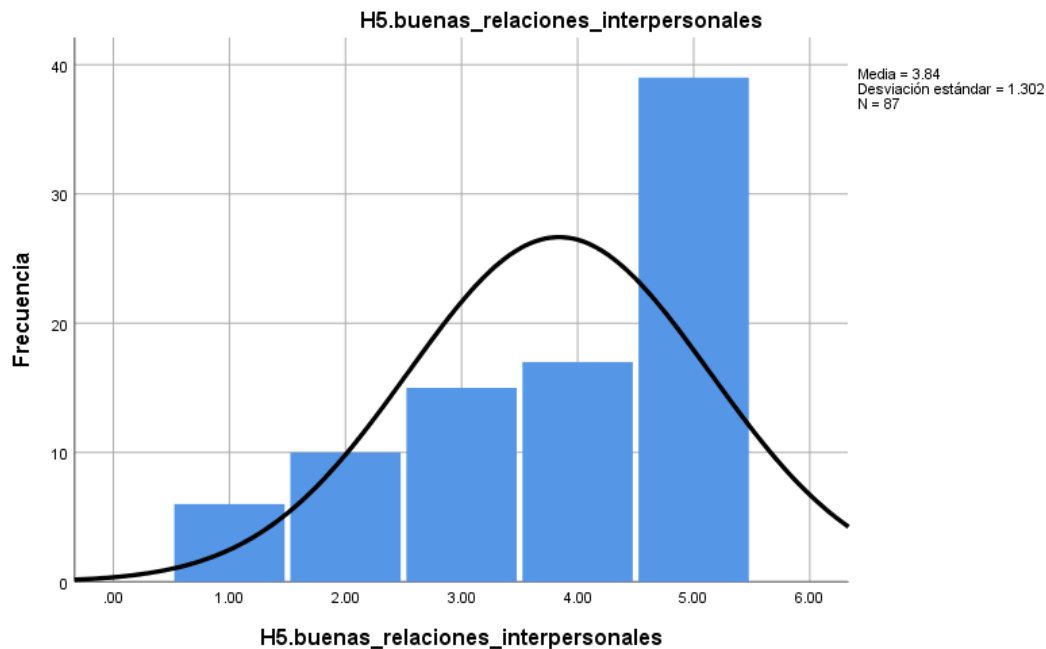


Figura 5.32 H5.buenas\_relaciones\_interpersonales  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### 4.3.8 I. Cultura escolar

Respecto a la variable I. Cultura escolar, con el objetivo de Reconocer las tendencias y expectativas sociales (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Los docentes de la zona escolar 04 de Centros Escolares en Puebla, perciben que los directores a veces presentan un liderazgo en el reconocimiento de tendencias y expectativas sociales relacionadas con la gestión escolar de las escuelas secundarias. El liderazgo, no se aplica siempre en la planificación y la democracia en la escuela para el compromiso de los objetivos. Como se observa en la Tabla 5.44, todos los ítems obtuvieron una media de 3 (a veces): I1.seguimientos\_en\_avances, I2.fomenta\_logro\_de\_objetivos, I3.Genera\_participacion\_democratica, I4.Muestra\_compromiso\_en\_objetivos y I5.planificacion\_para\_mejoramiento\_continuo.

**Tabla 5.44** *Cultura escolar*

		<b>I1.seguimie ntos_en_av ances</b>	<b>I2.fomenta_l ogro_de_obj etivos</b>	<b>I3.Genera_parti cipacion_demo cratica</b>	<b>I4.Muestra_co mpromiso_en_ objetivos</b>	<b>I5.planificacion_ mejoramiento_ continuo</b>
<b>N</b>	Válido	87	87	87	87	87
	Perdi dos	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.8966	3.9425	3.8736	4.0575	3.9885
<b>Desv. Desviaci ón</b>		1.21075	1.16496	1.23707	1.21384	1.23415

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### **Ítem 11. Mi director establece diálogos para conocer el avance de los aprendizajes esperados**

Como se puede observar en la Tabla 5.45, la media es de  $\bar{x} = 3.8966$  en la variable I1.SEGUIMIENTO\_EN\_AVANCES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. no siempre establecen diálogos para conocer avances en los aprendizajes esperados. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen diálogos para conocer el nivel de avance de los aprendizajes esperados (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 16.1% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca), ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.21075$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.33, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.004, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede

observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos no siempre realizan un seguimiento a los aprendizajes esperados adquiridos por los estudiantes de la institución, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.45** *I1.seguimientos\_en\_avances*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaj válido		I1.seguimientos_en_a vances
Válido	1.00	6	6.9	6.9	N	87
	2.00	6	6.9	6.9		
	3.00	14	16.1	16.1		
	4.00	26	29.9	29.9		
	5.00	35	40.2	40.2		
	Total	87	100.0	100.0		
					Válid o	0
					Perdi dos	0
					Media	3.8966
					Desv. Desviación	1.21075
					Varianza	1.466
					Asimetría	-1.004
					Error estándar de asimetría	0.258
					Rango	4.00
					Mínimo	1.00
					Máximo	5.00
	Percen tiles				25	3.0000
					50	4.0000
					75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

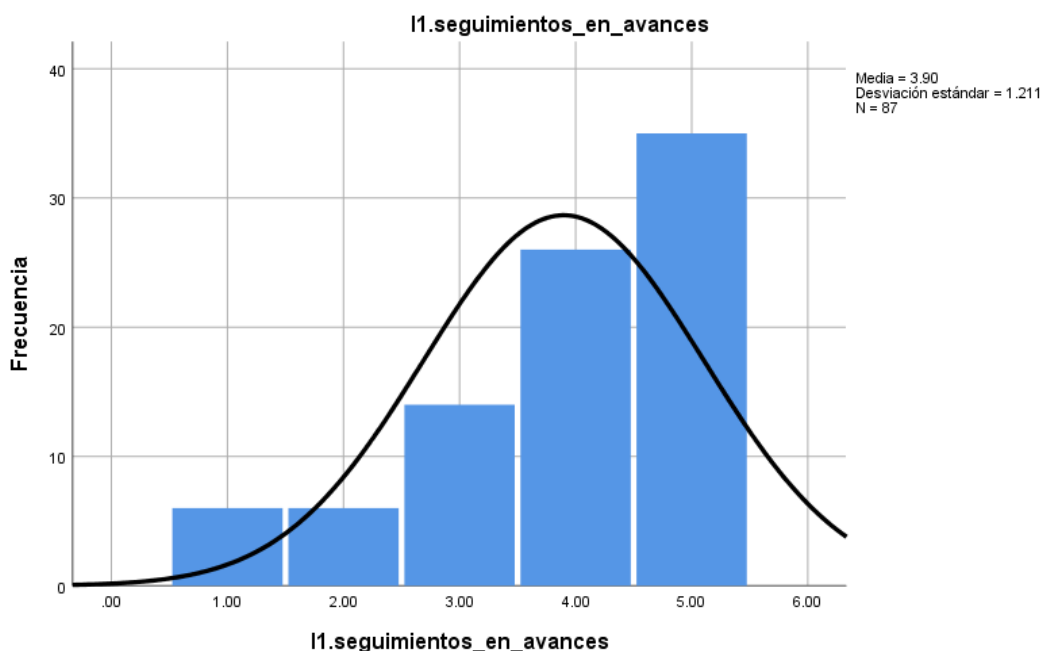


Figura 5.33 *I1.seguimientos\_en\_avances*  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem 12. Mi director fomenta el logro de los objetivos establecidos desde el inicio del ciclo escolar como parte de la cultura escolar**

Como se puede observar en la Tabla 5.46, la media es de  $\bar{x} = 3.9425$  en la variable I2.FOMENTA\_LOGRO\_DE\_OBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre fomentan el logro de objetivos entre los docentes. De esta forma, el 70.1% de los docentes menciona que los directivos sí establecen como cultura el logro de los objetivos en las escuelas (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 14.9% menciona que a veces y el 14.9% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca), ver Tabla 4.32. Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.16496$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.34, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.880, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre fomentan entre los docentes el logro de objetivos desde el inicio del ciclo, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 4.46** I2.fomenta\_logro\_de\_objetivos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	3	3.4	3.4
	2.00	10	11.5	14.9
	3.00	13	14.9	29.9
	4.00	24	27.6	57.5
	5.00	37	42.5	100.0
Total	87		100.0	

		I2.fomenta_logro_de_objetivos
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.9425
Desv. Desviación		1.16496
Varianza		1.357
Asimetría		-0.880
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

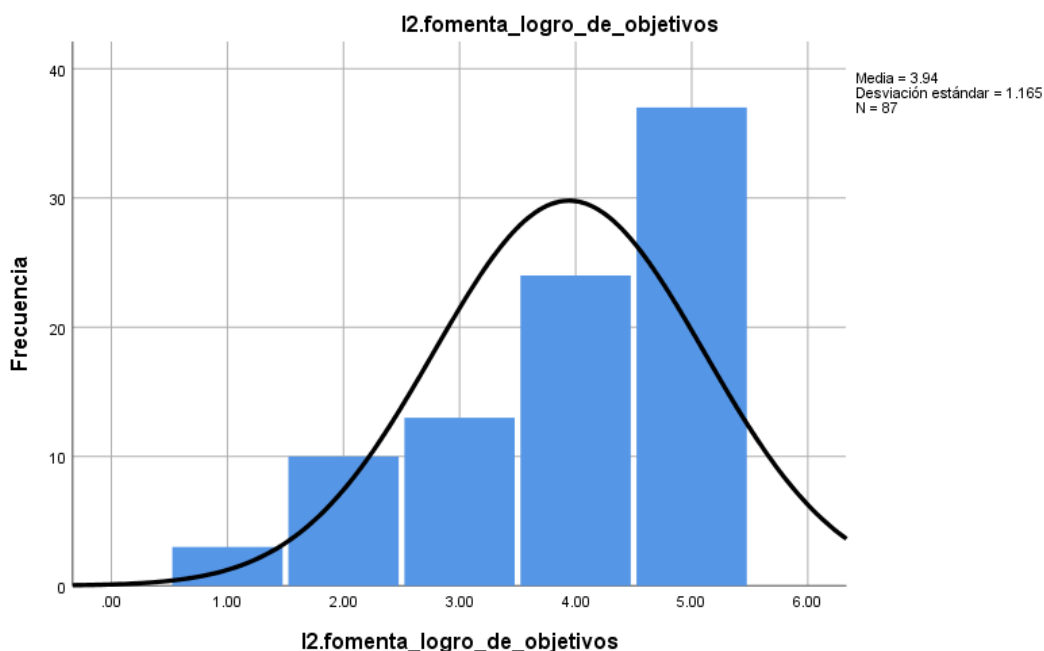


Figura 5.34 **I2.fomenta\_logro\_de\_objetivos**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem 13. Mi director genera un clima de participación democrática entre los miembros de la escuela.**

Como se puede observar en la Tabla 5.47, la media es de  $\bar{x} = 3.8736$  en la variable I3.GENERA\_PARTICIPACIÓN\_DEMOCRÁTICA, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. en ocasiones generan un clima que permite que los miembros de las escuelas participen de forma activa y democrática. De esta forma, el 69% de los docentes menciona que los directivos sí son capaces de generar un clima de participación democrática entre los miembros de la institución educativa (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 13.8% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.23707$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.35, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.886, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos en ocasiones fomentan un clima de participación democrática entre los docentes, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.47** I3.Genera\_participacion\_democratica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.00	5	5.7	5.7
	2.00	10	11.5	17.2
	3.00	12	13.8	31.0
	4.00	24	27.6	58.6
	5.00	36	41.4	100.0
Total	87	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

		I3.Genera_participacion_democratica
N	Válido	87
	Perdidos	0
Media		3.8736
Desv. Desviación		1.23707
Varianza		1.530
Asimetría		-0.886
Error estándar de asimetría		0.258
Rango		4.00
Mínimo		1.00
Máximo		5.00
Percentiles	25	3.0000
	50	4.0000
	75	5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

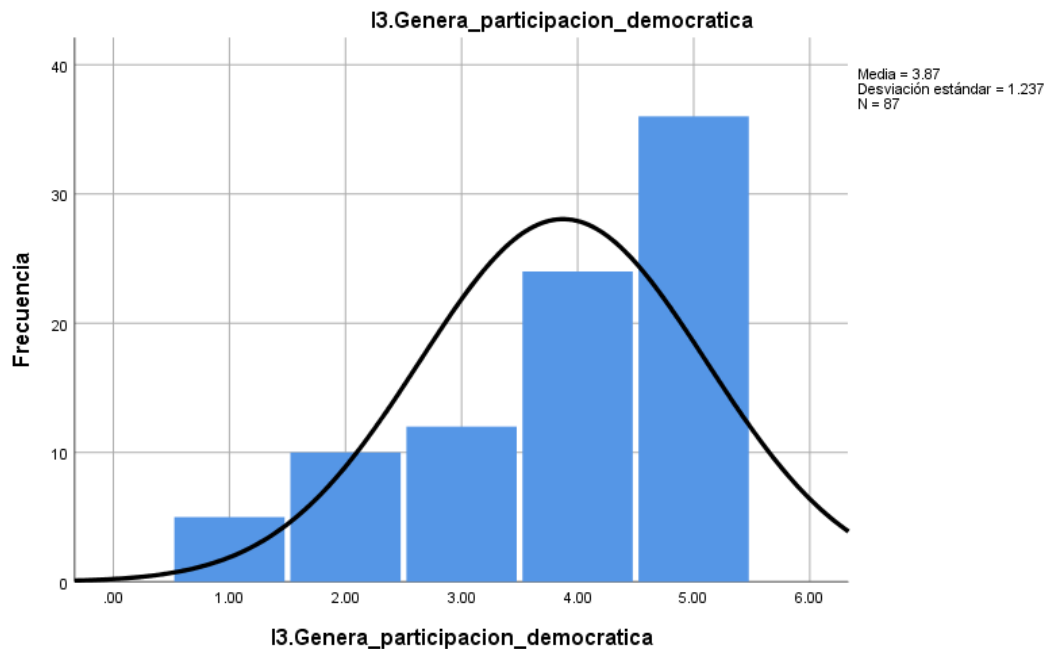


Figura 5.35 **I2.fomenta logro de objetivos**  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### **Ítem I4. Muestra y fomenta compromiso por alcanzar los objetivos de la institución**

Como se puede observar en la Tabla 5.48, la media es de  $\bar{x} = 4.0575$  en la variable I4MUESTRA\_COMPROMISO\_EN\_IBJETIVOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre muestran y modelan compromiso por alcanzar los objetivos institucionales (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 11.5% menciona que a veces y el 13.8% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.21384$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.36, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -1.190,

recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3 y 5 (a veces y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre muestran y fomentan compromiso por los objetivos institucionales, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.48** *I4.Muestra\_compromiso\_en\_objetivos*

					I4.Muestra_compromiso_en_objetivos	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válido
Válido	1.00	5	5.7	5.7		87
°	2.00	7	8.0	13.8		Perdidos
	3.00	10	11.5	25.3		Media
	4.00	21	24.1	49.4		Desv. Desviación
	5.00	44	50.6	100.0		Varianza
	Total	87	100.0	100.0		Asimetría
						Error estándar de asimetría
						Rango
						Mínimo
						Máximo
						Perce ntiles 25
						50
						75

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

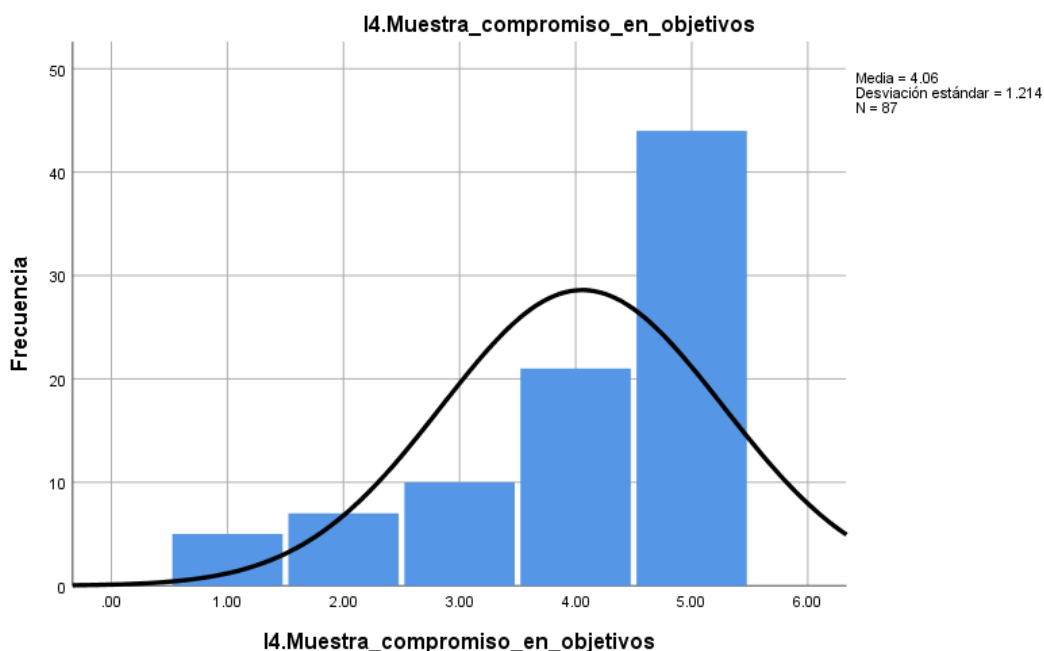


Figura 5.36 ***I4.Muestra\_compromiso\_en\_objetivos***

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem 15. Mi director opta por una cultura de planificación escolar como estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela**

Como se puede observar en la Tabla 5.49, la media es de  $\bar{x} = 3.9885$  en la variable I5.PLANIFICACIÓN\_MEJORAMIENTO\_CONTINUO, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. casi siempre hacen de la planificación escolar una estrategia para el mejoramiento continuo de la escuela, el 72.4% de los docentes menciona que los directivos sí optan por una cultura de planificación escolar para mejora de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 10.3% menciona que a veces y el 17.2% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.23415$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.37, se tiene una distribución de los datos negativa (platicúrtica), con una asimetría de -1.003, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están o recaen en la escala 3, 4 y 5 (a veces, casi siempre y siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 3), 50 (escala 4), y 75 (escala 5). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos casi siempre implementan la planificación escolar como parte de la cultura de la organización como un aspecto de mejora continua, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.49** *I5.planificacion\_mejoramiento\_continuo*

					I5.planificacion_mejoramiento_continuo	
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	N	Válidos
Válido	1.00	4	4.6	4.6		87
	2.00	11	12.6	17.2		0
	3.00	9	10.3	27.6	Media	3.9885
	4.00	21	24.1	51.7	Desv. Desviación	1.23415
	5.00	42	48.3	100.0	Varianza	1.523
Total	87	100.0	100.0		Asimetría	-1.003
					Error estándar de asimetría	0.258
					Rango	4.00
					Mínimo	1.00
					Máximo	5.00
					Perce ntiles	25
						50
						75
						3.0000
						4.0000
						5.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

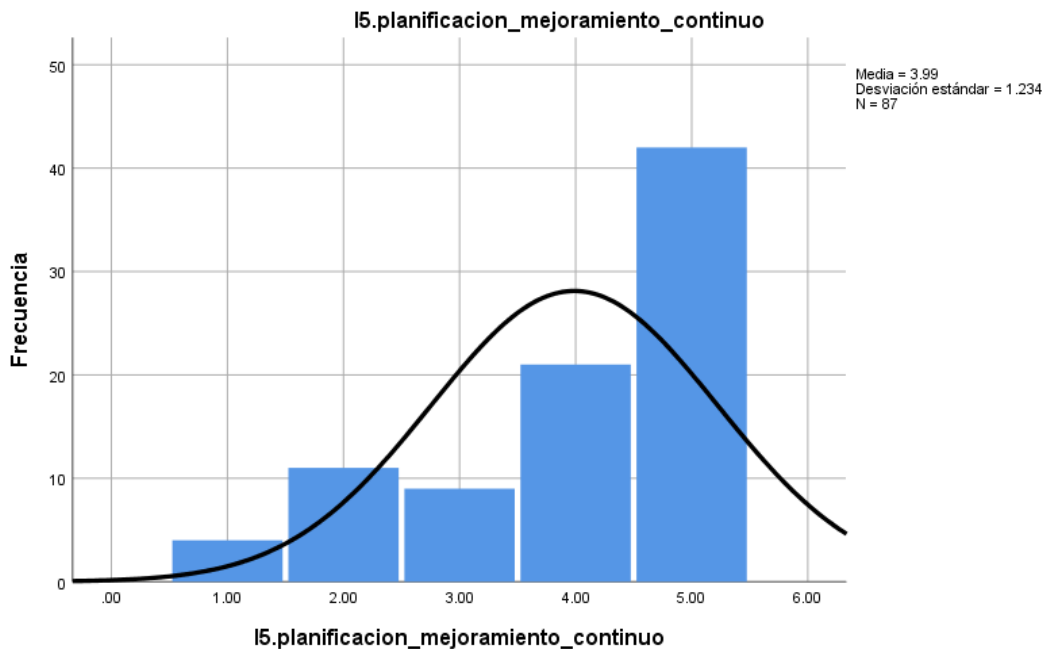


Figura 5.37 I5.planificacion\_mejoramiento\_continuo  
Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

### 5.3.9 J. Apoyo externo

Finalmente, la variable J. Apoyo externo, con el objetivo del liderazgo del director para Contribuir a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece la escuela (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Briosó, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Presenta una media de 2.44. A través de la negociación y búsqueda de apoyos externos se analizó el liderazgo de los directores con los ítems J1.conseguir\_recursos\_gubernamentales y J2.conseguir\_recursos\_privados, se tiene que desde la percepción de los docentes los directores no presentan siempre un liderazgo en este tipo de actividades. Las medias de estos, es de 2.42 y 2.47, respectivamente, ver Tabla 5.50.

**Tabla 5.50 J. Apoyo externo**

		<b>J1.conseguir_recursos_gubernamentales</b>	<b>J2.conseguir_recursos_privados</b>
<b>N</b>	Válido	87	87
	Perdidos	0	0
<b>Media</b>		3.2759	3.2989
<b>Desv. Desviación</b>		1.39509	1.39029

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem J1. Mi director se ocupa para conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes**

Como se puede observar en la Tabla 5.51, la media es de  $\bar{x} = 3.2759$  en la variable J1CONSEGUIR\_RECURSOS\_GUBERNAMENTALES, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces buscan conseguir recursos financieros a través de programas gubernamentales y así brindar un mejor servicio educativo a los estudiantes no siempre identifican ni promueven competencias entre los docentes. De esta forma, el 50.6% de los docentes menciona que los directivos sí se ocupan en conseguir recursos gubernamentales para la mejora de la escuela (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 20.7% menciona que a veces y el 28.7% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S= 1.39509$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin y Rubin, 2004), donde éste es de 4 en la estadística descriptiva de la variable (mínimo 1 y máximo 5).

Asimismo, como se puede observar en la Figura 5.38, se tiene una distribución de los datos negativa (mesocúrtica), con una asimetría de -0.378, recayendo la curva del histograma (Campana de Gauss) inclinada ligeramente hacia la derecha, por lo que la mayoría de las respuestas de los entrevistados están

o recaen en la escala 2 y 4 (casi nunca y casi siempre) como se puede observar respectivamente en los percentiles que corresponden al 25 (escala 2), 50 y 100 (escala 4). Es decir, no es contundente lo mencionado por los docentes encuestados respecto a que los directivos a veces se ocupan para conseguir recursos a través de programas gubernamentales para beneficio de las y los estudiantes, ya que los percentiles recaen en el 25% y 50%, y 75% como se explicó en líneas anteriores.

**Tabla 5.51** *J1.conseguir\_recursos\_gubernamentales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido			J1.conseguir_recursos_gubernamentales
Válido	1.00	15	17.2	17.2	N	Válidos	87
	2.00	10	11.5	11.5			0
	3.00	18	20.7	20.7			
	4.00	24	27.6	27.6			
	5.00	20	23.0	23.0			
	Total	87	100.0	100.0			
					Media		3.2759
					Desv. Desviación		1.39509
					Varianza		1.946
					Asimetría		-0.378
					Error estándar de asimetría		0.258
					Rango		4.00
					Mínimo		1.00
					Máximo		5.00
					Percentiles	25	2.0000
						50	4.0000
						75	4.0000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25)

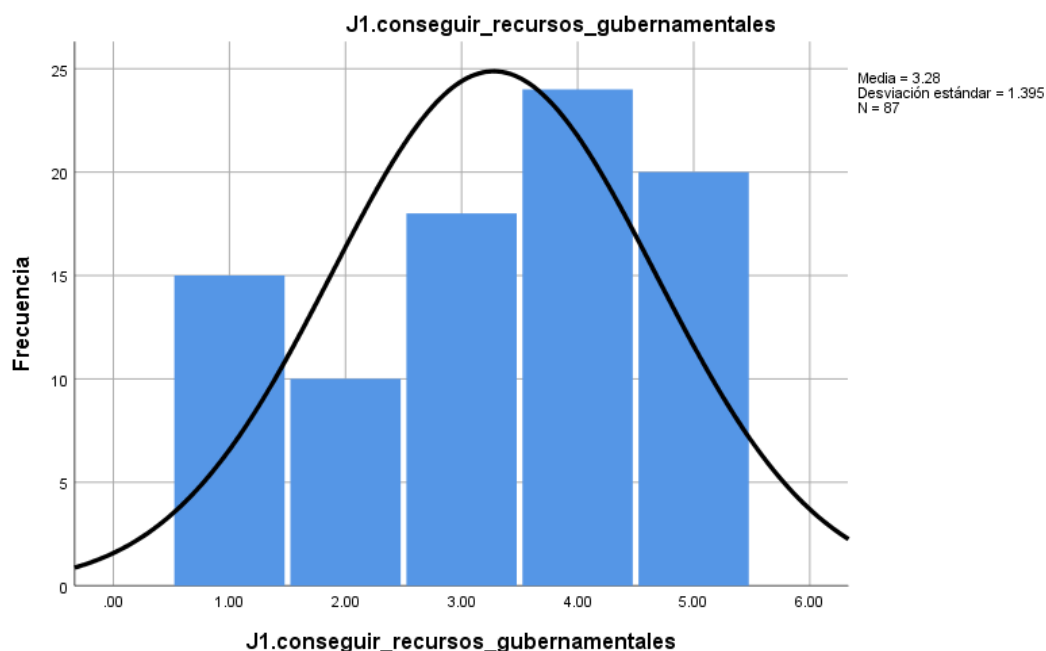


Figura 5.38 **J1.conseguir\_recursos\_gubernamentales**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Ítem J2. Mi director busca apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar infraestructura, capacitación docente, etc. y de esta forma, mejorar el servicio educativo que ofrece la escuela**

Como se puede observar en la Tabla 5.52, la media es de  $\bar{x} = 3.2989$  en la variable J2.CONSEGUIR\_RECursos\_PRIVADOS, lo que quiere decir que los directores de las escuelas secundarias de la región 04 de C.E. a veces buscan apoyo por parte de instituciones no gubernamentales para mejorar la infraestructura, capacitar a los docentes, entre otras acciones en favor de mejorar el servicio educativo de la escuela. De esta forma, el 51.7% de los docentes menciona que los directivos sí buscan apoyos privados para mejorar tanto a la organización como la infraestructura (escala 5 y 4, siempre y casi siempre), mientras que el 17.2% menciona que a veces y el 31% destaca que esto no se hace (nunca y casi nunca). Esta media se desvía o se dispersa de los datos con un sentido relativamente alto ( $S = 1.39029$ ), es decir los datos están dispersos y tienden a estar alejados de la media y se puede reiterar con los datos obtenidos en el rango (Levin



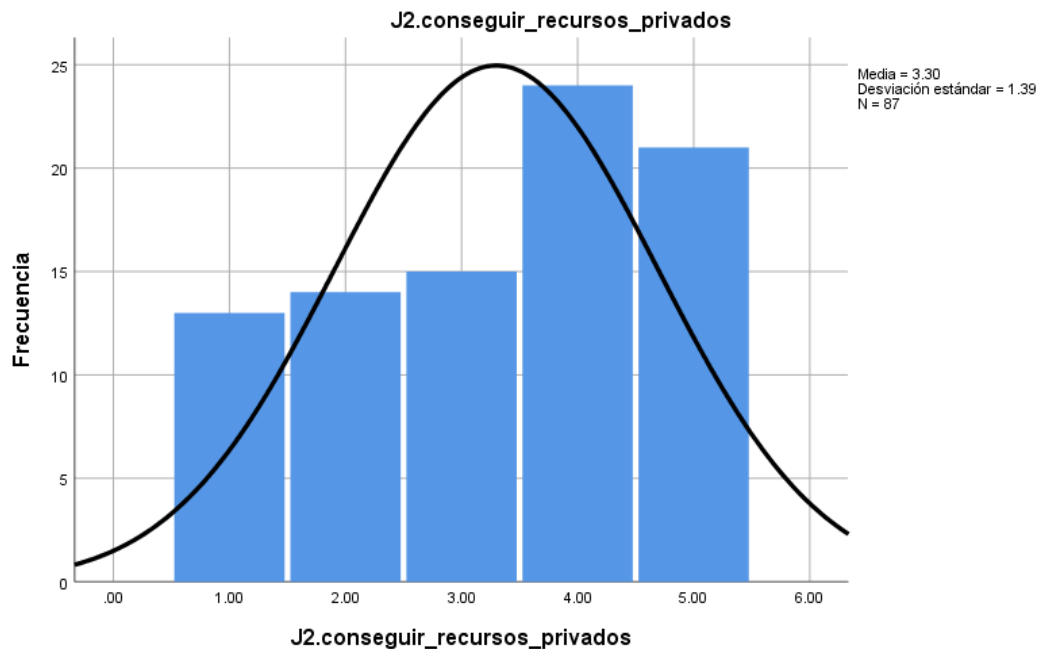


Figura 5.39 **J2.conseguir\_recursos\_privados**

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

## 4.4 Comprobación de la hipótesis

### 4.4.1 Análisis Factorial

Una vez explicado el análisis descriptivo por *ítem* (variables) en los apartados anteriores, para conocer la estructura factorial de la investigación (instrumentos y escalas), se realizó un análisis factorial sobre los 40 ítems, por el método de extracción de componentes principales y posterior rotación VARIMAX. Se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) y el *test* de esfericidad de Bartlett.

El Análisis Factorial es una técnica de análisis multivariante de reducción de datos y busca factores que expliquen la mayor parte de la varianza común. En el Análisis Factorial se distingue entre varianza común y varianza única. La varianza común es la parte de la variación de la variable que está compartida con las otras variables y se puede cuantificar con la denominada comunalidad. La varianza

única es la parte de la variación de la variable que es propia de esa variable y pretende hallar un nuevo conjunto de variables, menor en número que las variables originales, que exprese lo que es común a esas variables. Existe varios contrastes que pueden realizarse para evaluar si el modelo factorial en su conjunto es significativo y uno de ellos es el *test* Kaiser, Meyer y Olkin (KMO).

Mateos y Martín (2002) describen que el KMO sirve para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación general o simple con respecto a las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Al calcular el Índice Kaiser-Meyer-Olkin, se avaló la adecuación de la muestra y que tan apropiado fue aplicar el Análisis Factorial. Los valores entre 0.5 y 1 indican que es apropiado aplicarlo. Por lo que se ocupó el *Test* de Esfericidad de Bartlett para probar la Hipótesis Nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población. Es decir, si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, cuya fiabilidad sea menor a 0.05 (Montoya, 2007). Es decir, El *test* KMO relaciona los coeficientes de correlación,  $r_{jh}$ , observados entre las variables  $X_j$  y  $X_h$ , y  $a_{jh}$  son los coeficientes de correlación parcial entre las variables  $X_j$  y  $X_h$ . Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del *test* KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Si  $KMO \geq 0.9$ , el *test* es muy bueno; notable para  $KMO \geq 0.8$ ; mediano para  $KMO \geq 0.7$ ; bajo para  $KMO \geq 0.6$ ; y muy bajo para  $KMO < 0.5$ . Y para la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (aceptamos la hipótesis nula,  $H_0$ ) cuando se puede aplicar el análisis factorial (Nunnally, 1978).

Como se puede observar en la Tabla 5.53, el nivel de correlación entre las variables y competitividad es aceptable conforme a los parámetros que fueron establecidos para KMO. Se tiene un nivel de significancia óptimo porque presentó una significancia muy inferior al límite 0.05, pues fue de 0.000, lo cual nos indica que la matriz de datos es válida para continuar con el proceso de análisis factorial. También se muestra que el cuestionario presenta un amplio margen de los grados

de libertad de 666, porque tiene más posibilidades de respuestas y por último la Chi-cuadrada nos dice que 4929.297 que son los *ítems* útiles y son aprovechados un 94.5% de la varianza de los datos originales en 2 componentes (ver Tabla 5.54).

En la Matriz de componentes principales, en el 1er componente se explican los factores con el mayor índice de correlación (.900): I4.Muestra\_compromiso\_en\_objetivos,I1.seguimientos\_en\_avances,F5.orientacion\_pedagogica,D5.resultados\_evaluar\_objetivos,I3.Genera\_participacion\_democratica,I2.fomenta\_logro\_de\_objetivos,G3.Reconocimiento\_docente,D1.fallas\_plan\_y\_correccion, H1.Promueve\_colaboracion y H3.Genera\_confianza\_y\_colabora.

Con un índice de correlación, menor (.800), se tiene a los componentes: F4.reflexiono\_en\_retroalimentacion,G4.Asesora\_a\_docentes,G1.promueve\_competiciones\_docentes,D2.seguimiento\_acciones\_innovadoras, H2.llega\_a\_acuerdos, H5.buenas\_relaciones\_interpersonales,H4.participación\_en\_decisiones,D4.Evaluacion\_objetivos\_pedago,E1.prioriza\_aprendizaje,F3.acompaña\_en\_ejecutar\_plan,I5.planificacion\_mejoramiento\_continuo,C2.optimizar\_recursos,G2.Plan\_mentoria,F2.orienta\_en\_plan\_pedagogico,F1.cte\_director\_identifi\_necesidad\_alumnos,C4.presupuesto\_pedago\_adminis,C3.recur\_infraestruc\_aprendizaje,D3.Evaluacion\_docente, J2.conseguir\_recursos\_privados y E2.Informa\_resultados. Y el resto con menos de .700 en el coeficiente de correlación.

**Tabla 5.53** Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
<b>Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo</b>		0.945
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	Aprox. Chi-cuadrado	4929.297
	gl	666
	Sig.	0.000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

**Tabla 5.54** *Matriz de componentes*

	Matriz de componente <sup>a</sup>	
	Componente 1	Componente 2
I4.Muestra compromiso en objetivos	0.939	
I1.seguimientos en avances	0.939	
F5.orientacion pedagogica	0.927	
D5.resultados evaluar objetivos	0.925	
I3.Genera participacion democratica	0.920	
I2.fomenta logro de objetivos	0.915	
G3.Reconocimiento docente	0.908	
D1.fallas plan y correccion	0.904	
H1.Promueve colaboracion	0.902	
H3.Genera confianza y colabora	0.901	
F4.reflexiono en retroalimentacion	0.896	
G4.Asesora a docentes	0.895	
G1.promueve competencias docentes	0.892	
D2.seguimiento acciones innovadoras	0.892	
H2.llega a acuerdos	0.891	
H5.buenas relaciones interpersonales	0.891	
H4.participación en decisiones	0.890	
D4.Evaluacion objetivos pedago	0.886	
E1.prioriza aprendizaje	0.880	
F3.acompaña en ejecutar plan	0.874	-
		0.300
I5.planificacion mejoramiento continuo	0.872	
C2.optimizar recursos	0.862	
G2.Plan mentoría	0.857	
F2.orienta en plan pedagogico	0.857	
F1.cte director identifi necesida alumnos	0.843	
C4.presupuesto pedago adminis	0.837	
C3.recur infraestruc aprendizaje	0.829	
D3.Evaluacion docente	0.825	
J2.conseguir recursos privados	0.818	-
		0.314
E2.Informa resultados	0.818	
B2.Estrategias resultados	0.789	0.342
C1.personal perfil	0.786	
J1.conseguir recursos gubernamentales	0.778	-
		0.336
B4.Mecanismos control	0.772	
B3.La vision estudiantes	0.745	0.304
B1.plan	0.720	0.416
C5.gestion ingresos propios	0.606	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos.

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

## 5.4.2 Análisis de Correlaciones

Una vez presentados los análisis descriptivos y factoriales, se realizaron las correlaciones de Pearson entre las diversas dimensiones de la escala, y con respecto a la puntuación global para la comprobación de las hipótesis. Todas las dimensiones correlacionan de forma alta y estadísticamente significativa con la puntuación total (MEAN\_GRAL) y entre sí con un nivel de  $p < 0.01$ . Las dimensiones que muestran una correlación lineal positiva alta, con coeficientes mayores a .800, siendo la correlación más alta con la variable I correspondiente a la Cultura escolar, MEAN\_I, con una  $r = .943^{**}$  y una significancia  $p = 0.000$ , ver Tabla 5.54. Es decir, los directivos de las escuelas secundarias de la Zona Escolar 04 de Centros Escolares, reconocen las tendencias y expectativas sociales (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000), a través de sus prácticas de liderazgo en la gestión educativa.

**Tabla 5.54** *Correlaciones*

		MEAN_GRAL	MEAN_B	MEAN_C	MEAN_D	MEAN_E	
<b>MEAN_GRAL</b>	Correlación de Pearson	1	.808**	.840**	.925**	.845**	
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	87	87	87	87	87	
			<b>MEAN_F</b>	<b>MEAN_G</b>	<b>MEAN_H</b>	<b>MEAN_I</b>	<b>MEAN_J</b>
			<b>.935**</b>	<b>.936**</b>	<b>.931**</b>	<b>.943**</b>	<b>.852**</b>
			<b>0.000</b>	0.000	0.000	0.000	0.000
			<b>87</b>	87	87	87	87

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

Para el caso de la H1: Existen diferencias entre el género y liderazgo en la gestión escolar de los directores de la Zona Escolar 04. Se tiene que en un análisis de T-Student, como tipo de estadística deductiva. Se utiliza para determinar si hay

una diferencia significativa entre las medias de dos grupos, en este caso el Género Hombre y Mujer. Con toda la estadística deductiva, asumimos que las variables dependientes tienen una distribución normal. En el cálculo de análisis se tuvo una significancia de 0.00 con 86 grados de libertad, ver Tabla 5.55. por lo que se acepta la hipótesis H1: Existen diferencias entre hombres y mujeres en relación al liderazgo en la gestión escolar. Y se rechaza hipótesis H2: El género no es un factor para diferenciar el liderazgo en la gestión educativa.

**Tabla 5.55** *Comprobación de Hipótesis*

		Prueba de muestras emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias emparejadas		Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
		Media	Desv. Desviación		Inferior	Superior			
<b>Par 1</b>	A1.Genero - MEAN_GRAL	-2.24356	1.12718	0.12085	-2.48380	-2.00333	-18.565	86	0.000

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

#### **4.4.3 Análisis de ANOVAS**

Asimismo, para la presente investigación se realizó la prueba ANOVA (son las siglas de Analysis of Variance) de un Factor para la comparación de medias de entre grupos clasificados. ANOVA de un factor (también llamada ANOVA unifactorial o one-way ANOVA en inglés) es una técnica estadística que señala si dos variables (una independiente y otra dependiente) están relacionadas en base a si las medias de la variable dependiente son diferentes en las categorías o grupos de la variable independiente. Es decir, señala si las medias entre dos o más grupos son similares o diferentes. En cumplimiento de las condiciones, se aplicó a la presente investigación la ANOVA:

- En ANOVA de un factor solo se relacionan dos variables: una variable dependiente (o a explicar) y una variable independiente (que en esta técnica se suele llamar factor)
- La variable dependiente es cuantitativa (escalar) y la variable independiente es categórica (nominal u ordinal).
- Se pide que las variables sigan la distribución normal, aunque como siempre esto es difícil de cumplir en investigaciones sociales.

Desde la perspectiva que la ANOVA de un factor compara las medias de la variable dependiente entre los grupos o categorías de la variable independiente. Por ejemplo, en este caso comparamos las medias de la variable “Grado de Estudios de los docentes”, según los grupos o categorías de la variable “Liderazgo y gestión escolar”. Bajo un diseño *ex post facto*<sup>6</sup> retrospectivo<sup>7</sup> (León & Montero, 2003), que permitió analizar las medias de la variable factor liderazgo y gestión escolar<sup>8</sup>, procurando la mayor representatividad de la población de cada grupo (Altman & Bland, 1996). Para lo cual se ha definido como variables dependiente e independiente las siguientes:

- La variable dependiente para la presente investigación es el liderazgo en la gestión escolar de los directores (Modelo): B. Actividades administrativas y organizativas-pensamiento sistémico y estratégico. C. Presupuesto y uso estratégico de recursos, D. Evaluación para la mejora continua, E. Metas y expectativas, F. Planeamiento, ejecución, verificación y actuación de la enseñanza y del currículo, G. Promover y participar en el aprendizaje y

---

<sup>6</sup> El término *ex post facto* significa después de hecho. En este tipo de diseño "el investigador se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido (León & Montero, 2003).

<sup>7</sup> Donde la Variable Dependiente VD y la Variable Independiente VI ya han ocurrido (Incapacidad para garantizar la antecesión de la VI respecto a la VD) (León & Montero, 2003).

<sup>8</sup> En este caso, solo se seleccionó la variable independiente de Satisfacción laboral y se dejó para un posterior análisis (full communication), el análisis de la otra variable independiente Identidad laboral, a través de ecuaciones estructuradas (Rubiano & Aponte, 2014).

desarrollo de los docentes, H. Trabajo colaborativo, I. Cultura escolar y J. Apoyo externo.

- Las variables independientes son el nivel de estudio de los docentes: Bachillerato, Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Con base en la operacionalización de variables, se ha determinado las siguientes hipótesis:

- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (bachillerato)  $\mu_2$  (licenciatura),  $\mu_3$  (maestría) y  $\mu_4$  (doctorado) SON iguales y por tanto las diferencias encontradas pueden explicarse por el azar. Es decir, no hay diferencias (mayor de 0,05) entre la percepción de los docentes sobre el liderazgo y gestión escolar de sus directores y el grado de estudios de los docentes: Hipótesis nula ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ .
- Las medias de los grupos  $\mu_1$  (bachillerato)  $\mu_2$  (licenciatura),  $\mu_3$  (maestría) y  $\mu_4$  (doctorado) NO son iguales, o al menos uno de los grupos tiene una media distinta del resto de grupos. Es decir, si hay diferencias (menor de 0,05) entre la percepción del liderazgo y la gestión educativa del director en relación al grado académico del docente: Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$ .

Con base en los resultados obtenidos, se tiene que no existen diferencias entre la percepción de los docentes en cualquier nivel de estudios que tenga en relación al liderazgo y gestión escolar de sus directores: Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$  se rechaza y la  $H_0$  se acepta, ver Tabla 4.56. Ya que hemos de analizar e interpretar al aplicar ANOVA de un factor bajo los siguientes parámetros:

- Significación: si es menor de 0,05 es que las dos variables están relacionadas y por tanto que hay diferencias significativas entre los grupos

- Valor de F (de Fisher-Snedecor): cuanto más alto sea F, más están relacionadas las variables, lo que significa que las medias de la variable dependiente difieren o varían mucho entre los grupos de la variable independiente.

**Tabla 5.56** *Análisis de Varianzas ANOVA*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupos	12.307	3	4.102	3.568	0.018
Dentro de grupos	95.439	83	1.150		
Total	107.746	86			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

Se realizó en análisis de las varianzas ANOVA, para cada una de las variables y se detectó que en la mayoría si hay diferencias ( $p =$  menor de 0,05) entre la percepción del liderazgo y la gestión educativa del director en relación al grado académico del docente: Hipótesis alternativa ( $H_1$ ):  $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4$ . Y sólo las variables: D. Evaluación para la mejora continua, que tiene el objetivo de Valorar el criterio de eficacia a través de los resultados académicos de los alumnos y tasar la consecución de los objetivos para conocer el criterio de mejora como parte fundamental de la gestión (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000) y la variable J. Apoyo externo con el objetivo de Contribuir a aumentar la eficacia, capacidad y servicio que ofrece la escuela (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000). Presentan medias iguales, es decir no existen diferencias ( $p =$  son mayores a 0,05) entre las percepciones de los docentes con grados de bachillerato, licenciatura, maestría o doctorado, en relación al liderazgo y gestión educativa de los directivos: Hipótesis nula ( $H_0$ ):  $\mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ , ver Tabla 5.57.

**Tabla 5.57** *Prueba de ANOVA-variable*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
--	--------------------------	-----------	-------------------------	----------	-------------

MEAN_B	Entre grupos	14.167	3	4.722	4.534	0.005
	Dentro de grupos	86.442	83	1.041		
	Total	100.609	86			
MEAN_C	Entre grupos	14.159	3	4.720	4.247	0.008
	Dentro de grupos	92.240	83	1.111		
	Total	106.399	86			
MEAN_D	Entre grupos	9.088	3	3.029	2.580	0.059
	Dentro de grupos	97.471	83	1.174		
	Total	106.559	86			
MEAN_E	Entre grupos	10.886	3	3.629	3.018	0.034
	Dentro de grupos	99.806	83	1.202		
	Total	110.693	86			
MEAN_F	Entre grupos	14.282	3	4.761	2.982	0.036
	Dentro de grupos	132.526	83	1.597		
	Total	146.808	86			
MEAN_G	Entre grupos	15.042	3	5.014	3.386	0.022
	Dentro de grupos	122.912	83	1.481		
	Total	137.955	86			
MEAN_H	Entre grupos	15.248	3	5.083	3.448	0.020
	Dentro de grupos	122.355	83	1.474		
	Total	137.603	86			
MEAN_I	Entre grupos	12.903	3	4.301	3.255	0.026
	Dentro de grupos	109.681	83	1.321		
	Total	122.584	86			
MEAN_J	Entre grupos	9.771	3	3.257	1.774	0.159
	Dentro de grupos	152.414	83	1.836		
	Total	162.185	86			

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

Asimismo, se aplicó la prueba de HSD Tukey, la cual es un método que tiene como fin comparar las medias individuales provenientes de un análisis de varianza

de varias muestras sometidas a tratamientos distintos. En la presente investigación, se aplicó para determinar el factor de diferencia entre el grado de estudios del docente y su percepción sobre el liderazgo y la gestión escolar de los directivos. Es decir, el test, presentado en el año 1949 por John.W. Tukey, permite discernir si los resultados obtenidos son significativamente diferentes o no. Se le conoce también como la prueba de diferencia honestamente significativa de Tukey (Tukey's HSD test por sus siglas en inglés). Y las diferencias se dan entre el grado de estudios de bachillerato (escala 1) y de doctorado (escala 4). Como se muestra en la Tabla 5.58, con  $p=0.021$  (Diferencia de medias (I-J) de 2.46722\*) y 0.042 (Diferencia de medias (I-J) de 2.07638\*).

**Tabla 4.58** Comparaciones múltiples Prueba de ANOVA-Grado de Estudios

(I)	A2.Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
<b>1.00</b>	2.00	0.39084	0.38417	0.740	-0.6164	1.3981
	3.00	0.80278	0.43777	0.265	-0.3450	1.9506
	4.00	2.46722*	0.83827	0.021	0.2694	4.6650
<b>2.00</b>	1.00	-0.39084	0.38417	0.740	-1.3981	0.6164
	3.00	0.41193	0.28932	0.488	-0.3466	1.1705
	4.00	2.07638*	0.77121	0.042	0.0544	4.0984
<b>3.00</b>	1.00	-0.80278	0.43777	0.265	-1.9506	0.3450
	2.00	-0.41193	0.28932	0.488	-1.1705	0.3466
	4.00	1.66444	0.79926	0.167	-0.4311	3.7600
<b>4.00</b>	1.00	-2.46722*	0.83827	0.021	-4.6650	-0.2694
	2.00	-2.07638*	0.77121	0.042	-4.0984	-0.0544
	3.00	-1.66444	0.79926	0.167	-3.7600	0.4311

\*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Fuente: Elaboración propia con SPSS (25).

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la presente investigación:

Que las variables de liderazgo pedagógico, uno de los rasgos convergentes de la gestión educativa estratégica y de la mejora de la eficacia escolar, es el peor calificado por los docentes con una media variable de 2.98, es decir, las y los docentes consideran que los directivos de la región 04 de C.E. no cuentan con las competencias para liderar los procesos pedagógicos.

Por otro lado, tampoco presentan una media en escala 4 ó 5, con respecto a gestión educativa por lo que, si no hay liderazgo pedagógico y tampoco una buena gestión, difícilmente se pondrán en marcha procesos de mejora en la institución que busquen impactar en el estudiante y sus aprendizajes.

Es importante destacar que la gran mayoría de los ítems cuentan un alto índice de dispersión de datos, lo que evidencia que en la región 04 de Centros Escolares no existe un clima escolar favorable entre los miembros de la organización, misma que se corrobora con la baja puntuación de liderazgo pedagógico y de gestión. Asimismo, un elemento de la mejora de la eficacia escolar es priorizar el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en la región que es objeto de estudio, los docentes destacan que esto sucede a veces, es decir, en las actividades cotidianas del centro tampoco es una prioridad.

En el mismo sentido, respecto a la mejora de la eficacia escolar, los directivos a veces dan seguimiento a los proyectos emprendidos en la escuela, fomentan el logro de los objetivos, cuentan con una planificación para la mejora continua y ocupan los resultados para evaluar avances; por lo tanto, se corrobora lo mencionado por Zorrilla (2016) respecto a que no existen, todavía, en nuestro país condiciones de cultura de mejora.

Además, las escuelas casi nunca se apoyan de su contexto para mejorar, ya que las y los docentes mencionan que los directivos no solicitan apoyos

gubernamentales ni apoyos de dependencias no gubernamentales para mejorar los centros educativos.

En otro orden de ideas, las escuelas no hacen uso de su autonomía o no la conocen, porque no consideran como un aspecto importante la gestión de recursos propios para mejorar el centro educativo, siendo este ítem el que tiene la media más baja.

Sin duda, una dicotomía que presentan los resultados es respecto a la visión formulada por las escuelas en las que se focaliza a los estudiantes y a la identificación de necesidades que estos requieren, ya que mientras estos dos ítems presentan la media más alta con 3.90 y 3.92 respectivamente. En la práctica, sucede lo siguiente: no se prioriza el aprendizaje de los estudiantes (3.45), los docentes no reflexionan con la retroalimentación directiva o no existe (2.80), los directivos asesoran, a veces, a los docentes (3.01), poco se usan los resultados para evaluar los objetivos pedagógicos (3.12) y, finalmente, a veces se acompaña a los docentes en su plan (2.80).

No se encontró evidencia significativa que permita comprobar que existen diferencias entre el género y liderazgo de la gestión escolar de la región 04 de C. E. Es decir, el género no es un factor para diferenciar el liderazgo en la gestión educativa.

## REFERENCIAS

- Alva, V. M. C., & Villanueva, S. V. (2017). Impacto de la cultura organizacional en la relación entre el liderazgo y la gestión del conocimiento. *Revista Muro de la Investigación*, 2(1).
- Álvarez-López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (7), 52-73.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*. Red Paideia. Revista de Educación.
- Antúnez, S. (2012). Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora. México: Somos Maestros en Innovación y Asesoría Educativa. Serie Gestión Educativa.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista médica de Chile*, 141(2), 209-216.
- Avendaño Castro, W. R., & Guacaneme Pineda, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206.
- Azzerboni, D., & Harf, R. (2006). Manual de gestión directiva.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 101-114.
- Ballina, F. (2000). Teoría de la administración: un enfoque alternativo (1a. ed.) México: McGraw Hill.
- Barreto, C. R., & Iriarte Díazgranados, F. (2017). *Las Tic en educación superior: Experiencias de innovación*. Universidad del Norte.
- Bateman, T. S. y Snell, S. A. (2001). Administración: una ventaja competitiva (4. ed.) México: McGraw Hill.

- Belavi, G., Murillo Torrecilla, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Bello, Y. C. (2011). Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(2), 88-103.
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, (1), 2.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125(584), 647-674.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*, 71-112.
- Briceño, J., & Rivas, Y. LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA COMO FUENTE DE LEGITIMACIÓN DEL ESTADO.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Caldwell, D. M., Ades, A. E., & Higgins, J. P. T. (2005). Simultaneous comparison of multiple treatments: combining direct and indirect evidence. *Bmj*, 331(7521), 897-900.
- Carassai, M. A. (2019, February). Discusiones acerca de la descentralización educativa en los 90'. In VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos"*

*en la década de los noventa”(13 al 14 noviembre 1997). Chile, UNESCO, 13-28.*

Castillo, M., Sotelo, A., Echeverría-Castro, S. B., & Ramos-Estrada, D. Y. (2009). *Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. In X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.*

Chiavenato, I. (2001). *Administración: proceso administrativo (3a. ed.)*. Bogotá: McGraw Hill.

Corbalán, A. M. (2003). *La información y el conocimiento. Un desafío para lograr una gestión de la educación al servicio de los aprendizajes. Santiago de Chile: UNESCO.*

Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva

Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team. (2007). *Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In International handbook of school effectiveness and improvement (pp. 825-838)*. Springer, Dordrecht.

Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team. (2007). *Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In International handbook of school effectiveness and improvement (pp. 825-838)*. Springer, Dordrecht.

Creemers, BP M y Hoeben, TJG (1998). *Capacidad de cambio y adaptación de las escuelas: el caso de mejora escolar eficaz*, en TJG Hoeben (ed) *Mejoramiento efectivo de la escuela: contribución del estado del arte a una discusión*. Groningen, Países Bajos, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Groningen.

- Creemers, BP M y Hoeben, T JG (1998). Capacidad de cambio y adaptación de las escuelas: el caso de mejora escolar eficaz, en T JG Hoeben (ed) Mejoramiento efectivo de la escuela: contribución del estado del arte a una discusión. Groningen, Países Bajos, Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Groningen.
- Creemers, BPM (1996). Las metas de efectividad escolar y mejoramiento escolar. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, Haciendo buenas escuelas págs. 21-35).
- Cruzata Martínez, A., & Rodríguez Zaldívar, I. E. (2016). La gestión en las instituciones educativas: enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 3(1).
- Dakar, F. M. (2000). Unesco Mundial sobre la Educación Dakar.
- Datnow, A., & Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de le mejora escolar. *Liderazgo escolar y mejora en las escueeias: Once miradas*, 194-226.
- Dávila, C. (2001). *Teorías organizacionales y administración*. McGraw Hill.
- de la Federación, D. O. (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- De la UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco*.
- De Vicente, P., Bolívar, A., Molina, E., Domingo, J., Villa, A., Villardón, L. & Gairín, J. (1998). Indicadores de la gestión escolar directiva. *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, 147-182.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS La Educación Encierra un Tesoro.

- Dennis, R., Nellis John, R., & Shabbir, C. (1984). Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience. *World Bank, WashingtonC*.
- Dufour, R., Dufour, R. y Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Eaker, R., DuFour, R. y Burnette R. (2002). Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Europea, U. (2004). COMISIÓN EUROPEA (2003). Programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates.
- Ezpeleta, J. (1992). *La Gestion Pedagogica de la Escuela (Educational Management in the School)*.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas.
- Fernández Mijares, E., & Rojas Hernández, L. (2020). Consideraciones teóricas acerca de la participación en el proceso de dirección de las instituciones educativas. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (70), 103-107.
- Fernández Naranjo, A., & Rivero López, M. (2014). Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Fernández, S., & Rosales, M. (2014, November). Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 1582, pp. 1-14).
- Flores-Hernández, A., Espejel-Rodríguez, A., & Martell-Ruíz, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. siglo XXI.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Furlán, A., Landesman, M., & Pasilla, M. (1992). *La Gestión Pedagógica. Polémicas y Caso. La Gestión Pedagógica de la Escuela.*
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota técnica*, (6).
- Gallegos Quispe, L. V. (2018). *Liderazgo y gestión administrativa en la institución educativa Mateo Pumacahua del nivel secundario de la provincia de Canchis–Sicuani, 2018.*
- González Bustamante, A. M. (2015). Dirección escolar exitosa en España: un estudio de casos.
- González, A. C. Luna. (2014). *Administración estratégica.* Grupo Editorial Patria.
- Hall, R. H. (1996). Estructuras, procesos y resultados. *México: PHI.*
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds) (1998). *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2000). *Effective leadership for school improvement.* Routledge.
- Heredia, R. (1985). *Dirección Integrada de Proyecto - DIP – “Project Management” (2da. ed.). Madrid: Alianza Editorial.*
- Hernández, Z. T. (2014). *Teoría General de la Administración, 2a.* Grupo Editorial Patria.
- Hopkins, D.; M. Ainscow y M. West (1994). *School improvement in an era of change,* Londres: Cassell.
- Hord, S. M. y Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice.* Corwin Press.
- Hord, SM y Sommers, WA (Eds.). (2008). *Comunidades líderes de aprendizaje profesional: voces de la investigación y la práctica .* Corwin Press.
- INEE (2018). *Educación para la democracia y el desarrollo de México.* México.

- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2017). Hacia una nueva ciencia de la complejidad en el aprendizaje y la educación. *Propuesta educativa*, (47), 38-53.
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., & Mora Magaña, I. (2002). *Investigación del comportamiento*.
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., y Mora-Magaña, I. (2002). *Foundations of Behavior Research (4ta. Edición. Investigación del Comportamiento ed., Vol. XXIX)*. McGrawHill / Interamericana.
- Kobayashi, H., Ogawa, M., Alford, R., Choyke, P. L., & Urano, Y. (2010). New strategies for fluorescent probe design in medical diagnostic imaging. *Chemical reviews*, 110(5), 2620-2640.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.
- Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Larios-Gómez, E. (2019). *Ambiente de trabajo en universidades privadas en México: comparativa entre universidades con enfoque religioso y no religioso*. *Revista de ciencia administrativa*, 1 (1), 18-29.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999a). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Nueva York, NY: Wallace Foundation.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 1(1), 595-604.

- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *M. del Pozo, JL Álvarez, J. Luengo y E. Otero. Teoría e Instituciones contemporáneas de educación*, 45-59.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 30-47.
- Luyten, J. W., Scheerens, J., Visscher, A. J., Maslowski, R., Witziers, B., & Steen, R. (2005). School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000.
- MacBeath, J. (2006). A story of change. Growing leadership for learning. *Journal for Educational Change*, 7, 33-46.
- Madriz, F. E. S. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16.
- Malhotra, N., Krosnick, JA y Thomas, RK (2009). Diseño óptimo de preguntas ramificadas para medir constructos bipolares. *Public Opinion Quarterly* , 73 (2), 304-324.
- MALPICA, C. N. (1994). Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina. *Paris: IIEP. Informe de Investigación*, (102).
- Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva.
- Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva.
- Martínez, L. (2012). Administración educativa.
- McDermott, M. L. (1998). Race and gender cues in low-information elections. *Political Research Quarterly*, 51(4), 895-918.
- McKerracher, L. A., David, S., Jackson, D. L., Kottis, V., Dunn, R. J., & Braun, P. E. (1994). Identification of myelin-associated glycoprotein as a major myelin-derived inhibitor of neurite growth. *Neuron*, 13(4), 805-811.

- McLaughlin, M.W. and Talbert, J.E. (2001) *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press, Chicago.
- Miles, M. B., Velzen, W. V., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). Making school improvement work. A conceptual guide to practice.
- Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *Academy of Management review*, 9(2), 207-224.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mortimore, P. (1992). Issues in school effectiveness. *School effectiveness: Research, policy and practice*, 154-163.
- Munch, L., Galicia, E., Jiménez, S., Patiño, F., & Pedronni, F. (20). *Administración de Instituciones educativas*.
- Mundial, B. (2018). *Entendiendo la pobreza*.
- Muñoz Villalobos, V. (2013). *El Derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa. Santiago de Chile. Recuperado de [http://portal.unesco.org/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_8C7CC060A331EC181719D547FAD45E90C2A30600](http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_8C7CC060A331EC181719D547FAD45E90C2A30600). Cambiar muñoz por unesco.*
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., & Perez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar. Centro de investigación y documentación educativa. Madrid. Edita CIDE ISBN, 84-369.*
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).
- Murillo, F. J. T. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 319-360.
- Murillo, F. J. T. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*, (55), 49-83.

- Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández Rincón, M. L., & Pérez-Albo, M. J. (2000). La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos. *CIDE. Madrid, España*.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Navarro Solano, M. (2005). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas, 18, 163-174*.
- Northouse, P. G. (2004). Leadership: Theory and practice). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Orlandi, A. R. (2016). Equidad e inclusión en la educación y la formación integral de jóvenes en abandono escolar: la experiencia de ASPIRA de Puerto Rico/Equity and Inclusion in the Education and the Holistic Development of Out of School Youth: the Experience of ASPIRA of P. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 313-317*.
- Parker, R. (2002) Passion and Intuition: The impact of life history on leadership
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OECD publishing.
- Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. *Buenos Aires: AIQUE*.
- Ramió, C. (2016). Teoría de la organización y administración pública.
- Rementería, A. (2007). Veamos ahora el concepto de Gestión. *Universidad de Santiago de Chile en <http://lauca.usach.cl/~aremente/tema2.htm>*.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School effectiveness and school improvement, 4(1), 37-58*.

- Rivera, D. L. A., Gutiérrez, M. D. C. V., Contreras, J. A. V., & Fernández, N. B. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Boletín Redipe*, 4(9), 77-85.
- Rivilla, A. Medina., & Díaz, R. M. Gomez. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.
- Rizo, F. M. VARIOS (2006). La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana. Informe Anual sobre la calidad de la educación básica en México 2006. México, INEE, pp. 227-255. Cambiar Rizo por INEE.
- Robbins, S. P. (2015). *administración*. Pearson educación.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R., & Cheema, G. S. (1983). Decentralization in developing countries. *World Bank staff working paper*, 581.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Sammons, P., Smess, R., Thomas, S., Robertson, P., McCall, J., & Mortimore, P. (1997, September). The impact of background factors on pupil attainment, progress and attitudes in Scottish schools. In *British Educational Research Association Annual Conference*. University
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Scheerens, J. y Demeuse, M. (2005). La base teórica del modelo de mejora escolar eficaz (ESI). *Eficacia escolar y mejora escolar*, 16 (4), 373-385.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 373-385.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 373-385.

- Schmelkes, S. (2002). *Calidad de la educación y gestión escolar*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión*.
- Serna, M. D. A., Ortega, G. P., & Gómez, H. G. (2008). *Propuestas de modelos de gestión de capital intelectual: Una revisión*. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (52), 107.
- Severin, E. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las tics en educación en América Latina y el Caribe*. *Santiago de Chile: Unesco*.
- Slater, C., Silva, P., & Antúnez Marcos, S. (2013). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2014, vol. 12, núm. 4, p. 5-12.
- SOBRE LA EDUCACIÓN, Foro Mundial. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 2000, p. 26-28.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Stein M. K., Spillane J. P. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching? Building a bridge. In Firestone W. A., Riehl C. (Eds.), *A new agenda for research on educational leadership* (pp. 28-45). New York, NY: Teachers College Press.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.

- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. Institute for Educational Research, University of Groningen (GION).
- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. Institute for Educational Research, University of Groningen (GION).
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 31-47.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: school mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tigre, Á. E. F., Delgado, O. W. M., & Gavilanes, J. V. S. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Torrecilla, F. J. M. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 5.
- Torres, R. M. (2006, September). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. In *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado"*, Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastian, España (pp. 6-8).
- Unesco. (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources*. J. Samoff (Ed.). London: Cassell.
- UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: " Toda persona tiene derecho a la educación".
- UNESCO. (2015). Foro mundial sobre la educación 2015.

- Valdivieso, S. T., & Villa, A. H. M. (2006). Una visión contemporánea del concepto de administración: revisión del contexto colombiano. *Cuadernos de Administración*, 19(32).
- Valle, A. D. y García, G. (2007). La dirección en la escuela de educación básica general. Dirección, organización e higiene escolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.
- Villagrasa, S., Fonseca Escudero, D., Romo, M., & Redondo Domínguez, E. (2014). GLABS: mecánicas de juego para sistemas de gestión del aprendizaje. In *Sistemas y Tecnologías de Información. Actas de la 9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, Barcelona, España, 18-21 Junio 2014* (pp. 462-468).
- Winkler, D. (2004). Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina. *Documentos para discusión*.
- Winkler, D. R., & Cueto, S. (Eds.). (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago: Preal.
- Zorrilla, M., & Ruiz, G. (2016). Validación de un Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la Escuela: Cultura para la Mejora. El caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5).