

Estilos de liderazgo directivo y su correlación con el índice sintético de calidad educativa

Otoniel Gómez Quevedo



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación: Currículum, organización y formación para la equidad en
la sociedad del conocimiento

Tesis Doctoral

Dr. Antonio Burgos García

Granada, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ontoniel Gómez Quevedo
ISBN: 978-84-1195-163-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/89690>

Nota del autor

El trabajo de tesis doctoral inscrita en el Departamento de FORMACIÓN PARA LA EQUIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B.22.56.1), bajo la Norma reguladora RD 99/2011. Investigación dirigida por el Doctor: Antonio Burgos García, titulada ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y SU CORRELACIÓN CON EL ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA, auspiciado en apoyo a la formación de capital humano, por la Universidad de los Llanos y la Secretaría de Educación del Municipio de Villavicencio, Departamento del Meta, Colombia

Agradecimientos

A mi director Antonio Burgos y a mi tutor Manuel Fernández, por siempre confiar en mí y aceptar embarcarse en el desarrollo de esta tesis doctoral. A Alba María, Ana Lucía, María Teresa, Ana Cristina, Ana Yamile, Andrés Solano, por complementar esa dirección y sumarse al equipo que orientó las distintas etapas recorridas. A Peter, Ivanildo, Hilbert, Victoria y Sonia por recibirnos con tanto cariño en Granada y en Salvador de Bahía y por comprometerse con esta investigación desde que nos conocimos. A Jesús David, Nelson y Emilio por su tremenda buena disposición para aconsejarme cada vez que lo he necesitado. A los todos los profesores de la Institución Educativa Francisco Arango, a mis coordinadoras Lis Carolina y Magda Carolina y mis colegas rectores en quienes he encontrado una fuente de conocimiento y experiencia para complementar las distintas metas pretendidas en esta investigación. Cada uno de ustedes ha aportado en la construcción del perfil investigador que he logrado desarrollar hasta ahora y me dan seguridad de ir con herramientas sólidas para enfrentar desafíos futuros.

A Ninito por apoyarme en todos los sueños y por acompañarme en todo momento. A toda mi familia Quevedo y mi familia Gómez, a mi Tía Nunchy y mi Tío Biembo por inspirarme, a la Nutria, a Cocoliso, Toqui, Kiara, Juana y Moreno, a mis amigos que son la familia que escogí, gracias por el apoyo, el cariño y la solidaridad. A la familia de doctorandos Granaína por enseñarme de constancia y compañerismo.

Tabla de Contenido

Contenido

RESUMEN.....	6
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	13
CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
ÁREA PROBLEMÁTICA	15
MARCO TEÓRICO	18
EL LIDERAZGO.....	18
<i>EL LIDERAZGO EDUCATIVO</i>	20
TIPOS DE LIDERAZGOS EDUCATIVO.	24
<i>EL RECTOR COMO LÍDER EDUCATIVO.....</i>	26
<i>MODELOS DIRECTIVOS DE LIDERAZGO</i>	28
<i>EL DIRECTIVO DOCENTE RECTOR EN LA LEGISLACIÓN COLOMBIANA</i>	33
CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	34
ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA - ISCE.....	36
ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE).....	39
<i>OCDE y educación</i>	41
PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA)	43
ENCUESTA INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (TALIS).....	44
DISEÑO METODOLÓGICO	49
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	49

POBLACIÓN Y MUESTRA.....	50
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	51
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	52
PROCEDIMIENTO	55
METODOLOGÍAS DE ANÁLISIS	56
RESULTADOS.....	57
ANÁLISIS DESCRIPTIVO UNIVARIADO THALYS 2013	57
<i>INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS DIRECTIVOS.....</i>	57
REFERENCIAS	99
LISTADO DE TABLAS	116
LISTADO DE FIGURAS.....	118

Resumen

La importancia del liderazgo y la gestión en el ámbito educativo proporciona los elementos básicos para la construcción y la participación en la educación. Estos, basados en mediciones estadísticas estandarizadas promueven y garantizan un análisis y acciones pertinentes para adoptar, adaptar y aplicar estrategias que favorezcan el proceso educativo dentro de las instituciones. El presente trabajo de investigación buscó establecer la relación entre la variable estilo de liderazgo de los rectores de las instituciones educativas oficiales de Villavicencio y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Para ello, se realizó un estudio con 37 rectores del municipio de Villavicencio para evaluar su estilo de liderazgo usando como instrumento la Encuesta THALYS de la OCDE. Después de ser analizados los datos, se concluyó que la organización escolar constituye una red de relaciones de variados elementos interdependientes que no se alejan de los patrones de las organizaciones generales de la sociedad, por lo cual se debe propiciar un clima organizacional adecuado para el logro de los objetivos de la labor que se realiza. Esto llevó a apoyar el constructo de que las acciones de los líderes consisten esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores llevando al rector de una institución como eje principal del sistema a desarrollar planes que además de seguir lineamientos provenientes del magisterio debe estar adaptado al medio donde se ubica.

Palabras Clave: Liderazgo directivo, Índice Sintético de Calidad, Gestión Educativa

Resumo

A importância da liderança e da gestão na educação fornece os elementos básicos para a construção e participação na educação. Estas, com base em medidas estatísticas padronizadas, promovem e garantem a análise e ações pertinentes para adotar, adaptar e aplicar estratégias que favoreçam o processo educativo nas instituições. O presente trabalho de pesquisa buscou estabelecer a relação entre a variável estilo de liderança dos diretores das instituições oficiais de ensino de Villavicencio e o Índice Sintético de Qualidade Educacional (ISCE). Para isso, foi realizado um estudo com 37 diretores do município de Villavicencio para avaliar seu estilo de liderança usando como instrumento o questionário THALYS da OCDE. Após a análise dos dados, concluiu-se que a organização escolar constitui uma rede de relações de vários elementos interdependentes que não se distanciam dos padrões das organizações gerais da sociedade, para as quais deve ser fomentado um clima organizacional adequado para o cumprimento dos objetivos do trabalho a ser executado. Isso levou a sustentar a construção de que as ações dos líderes consistem essencialmente em comprometer e executar práticas que promovam o desenvolvimento das motivações dos professores, das suas competências e competências profissionais e das condições de trabalho em que desenvolvem o seu trabalho, conduzindo ao diretor de uma instituição como eixo principal do sistema para desenvolver planos que, além de seguirem as orientações da profissão docente, devem ser adaptados ao ambiente onde se insere.

Palavras-chave: Liderança Executiva, Índice Sintético de Qualidade, Gerenciamento de educação

Abstract

The importance of leadership and management in education provides the basic elements for building and participating in education. These, based on standardized statistical measurements, promote and guarantee an analysis and pertinent actions to adopt, adapt and apply strategies that favor the educational process within institutions. The present research work sought to establish the relationship between the variable leadership style of the Principals of the official educational institutions of Villavicencio and the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE). For this, a study was carried out with 37 Principals of the municipality of Villavicencio to assess their leadership style using the OECD THALYS Survey as an instrument. After analyzing the data, it was concluded that the school organization constitutes a network of relationships of various interdependent elements that are not far from the patterns of the general organizations of society, for which an adequate organizational climate for achievement of the objectives of the work being carried out must be fostered. This led to support the construct that the actions of leaders consist essentially of committing and executing practices that promote the development of teachers' motivations, their professional skills and abilities, and the working conditions in which they carry out their work, leading to the Principal of an institution as the main axis of the system to develop plans that, in addition to following guidelines from the teaching profession, must be adapted to the environment where it is located.

Keywords: Executive management leadership, Educational Quality Synthetic Index, Education Management.

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje se compone de actores relevantes, dentro de los que se destaca al docente y a los directivos docentes (rectores y coordinadores) como actores dinamizadores, desde esta perspectiva, existen aspectos claves para analizar: la capacidad de liderazgo de los directivos y la relación entre este liderazgo y los resultados estandarizados de los educandos, en este caso específico los arrojados en la prueba denominada Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

En este sentido como afirma Bolívar (2011) un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional.

En referencia con los planteamientos anteriores, se determina la necesidad de establecer un marco conceptual sobre el comportamiento humano en las organizaciones, en este caso educativas, donde Boudon (2000) refiere que Durkheim y Pareto presentan dos formas de atender la acción humana, para el primero la acción humana es la consecuencia de los sistemas sociales, mientras el segundo considera que los sistemas sociales son la expresión de los efectos queridos y no queridos de las acciones humanas, que son lógicas y no-lógicas.

En consecuencia, todo directivo consciente o inconscientemente se guía por un esquema, que obedece a un paradigma de manera más o menos completo. Evidentemente, para conseguir

este hito no existe un único modelo de liderazgo, sino, más bien, cada escuela reclama un modelo particular para ser coordinada y conducida eficazmente de acuerdo con su nivel de desarrollo y con las características del contexto tanto interno como externo Oriola, S y Rivera Correo, J, C (2019)

En este orden de ideas, se puede decir que los modelos de liderazgo perciben los paradigmas de la organización, de manera que el profesional de la educación que ejerce un cargo directivo debe convencerse de que, las organizaciones educativas y la sociedad, les exigirán además de honradez y solidaridad, competencias técnicas y habilidades estratégicas en beneficio de la comunidad, propios del liderazgo de un director educativo.

La búsqueda de cambios permanentes en las personas y en las organizaciones es una de las preocupaciones actuales del mundo educativo, el cual ha probado variados esfuerzos para lograrlo. Hoy en día resulta evidente que las organizaciones son el resultado directo de la acción de la gente que allí trabaja; es por eso la importancia del recurso humano. La realidad indica que esa importancia no se traduce en el desarrollo de sistemas y políticas para garantizar la confiabilidad, la motivación y la flexibilidad de tales recursos, sino en un mejor ambiente de trabajo y el logro de grandes metas en equipo, como la de ser cada día mejor.

Por otra parte, Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional se ha planteado ser el país mejor educado en Latinoamérica para el 2025, para lo cual es importante realizar una gran cantidad de cambios y actividades tal como lo expresan Saavedra y Forero (2018). La tesis rectora de la presente investigación es que Colombia debe reenfocar su política educativa desde el objetivo del aumento de cobertura, hacia una mejora de la calidad y los resultados de su proceso de aprendizaje, el cual sucede a partir de la interacción entre el profesor y el estudiante

dentro del aula de clase. Lo cual da un resultado académico que viene controlado y evaluado por el rector asignado, donde recae gran parte de la responsabilidad.

Para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó las líneas estratégicas que determinarán el rumbo de la educación para los próximos años: Excelencia Docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad. Aunado a esto las experiencias pedagógicas de participar en las actividades de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la cual tiene como propósito promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de los ciudadanos de todo el mundo, sin embargo, en la parte educativa, compara los sistemas escolares de los diferentes países y cómo preparan a sus jóvenes para la vida moderna. Esto lo logra a través de evaluaciones diagnósticas a los distintos sectores educativos con pruebas específicas donde se encuentran entre otras la TALIS y la ISCE con la que cuenta esta investigación para la correlación descriptiva entre el liderazgo y la calidad educativa.

Para la organización de la presente investigación se distribuyó en cuatro capítulos a saber, en el Capítulo I se expone el área problemática del estudio, describiendo el problema de investigación. Se justifica la pertinencia de la investigación desde el contexto internacional y local, ubicándola en el liderazgo de los rectores de las instituciones escolares de Villavicencio – Meta, en correlación con la calidad educativa de dichas instituciones. Este capítulo finaliza definiendo el objetivo general y los respectivos objetivos específicos.

El Capítulo 2 concreta los referentes teóricos que orientan la investigación, se ubican en torno al liderazgo como tema de una de las variables a estudiar y todo lo relacionado como los

tipos de liderazgos y el papel del rector como líder según algunos autores tomados en cuenta para ello. En el mismo orden de ideas el Capítulo 3 hace referencia a lo que es la educación en Colombia, el sistema educativo, su calidad y la variedad de programas en los que está inmersa la educación del país con el firme propósito de lograr la mejor educación en América Latina. Analizando allí en ese mismo capítulo algunos antecedentes o investigaciones previas que sirvieron como referente a la presente apoyando la relevancia del tema.

El Capítulo 4 sintetiza la metodología que orienta la investigación; se presenta el tipo de investigación sustantivo en el que se encuadra el estudio, en coherencia con los objetivos propuestos, este estudio se enmarca desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, donde se describirá la población y la muestra en estudio. Así como el instrumento del cual se hizo uso para obtener la información la prueba TALIS emanada de OCDE en correlación con la del ISCE.

Finalmente, en el Capítulo 5 se realiza un análisis descriptivo multivariado de los distintos ítems que fueron tomados en cuenta para el estudio a partir de técnicas de análisis factorial, encontrando vínculos entre la experiencia laboral y la formación en liderazgo de directivos como aspecto importante en la puntuación ISCE. Para terminar, se anexa un apartado de conclusión, donde expresa lo emitido en el análisis correlacional y cada una de las preguntas tomada en cuenta para tal fin.

Planteamiento de la investigación

Contextualización y problema de investigación

Marrasé, J., menciona como se están dando cambios en los sistemas de enseñanza de todo el mundo, en donde muchas sociedades están ejecutando reformas serias y prometedoras, en donde uno de elementos clave en la mayoría es el desarrollo profesional de los profesores, pues las sociedades están aceptando, por fin, que “los profesores no son tan solo una de las “variables” que hay que cambiar para mejorar sus respectivos sistemas nacionales, sino que son además los agentes de cambio más significativos en estas reformas” (2019, 14)

De tal manera se encuentra que en Colombia la educación es definida como “un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN), involucrando de manera directa a los diferentes estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes, administrativos) y en ella el directivo docente-rector debe cumplir las funciones consagradas, esencialmente, en el artículo 2.3.3.1.5.8 del Decreto Único de Educación 1075 de 2015 y la Resolución 15683 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 2016, en esta normatividad se pone de manifiesto la condición de líder del Rector.

Marrasé, J. (2019) plantea que, actualmente se presentan dos preocupaciones paralelas de comprender la complejidad del sistema educativo y construir calidad, pues la política y los contextos sociales de todos los países han seguido cambiando y la política está cada vez más presente en las decisiones acerca del mejoramiento de los profesores y de la escuela, de tal manera que los profesores de este siglo se enfrentan a presiones nacionales sin precedentes para

cumplir con agendas políticas cada vez más intervencionistas que vigilan la calidad de su trabajo y de sus repercusiones en el progreso y el alcance de objetivos de los alumnos, continuando con este autor, plantea como se han creado algunas iniciativas políticas como: 1) Contextos pre-laborales, en donde las políticas nacionales tienen mayor influencia en las estructuras y culturas que preceden al ejercicio de la docencia, y los gobiernos cambian los modos en los que se prepara a los estudiantes para enseñar; 2) Trabajo del profesor, en él se evidencia como las políticas gubernamentales han producido en muchos países una “desprivatización” cada vez mayor del trabajo del profesor; 3) Autonomía limitada, de acuerdo a este principio las políticas gubernamentales buscan que las escuelas tengan mayor autonomía en la gestión del currículo y de los recursos al mismo tiempo que adquieren una mayor responsabilidad ante los padres y ante el Estado con respecto al bienestar y a los logros académicos y 4) "Globalización de los estándares educativos, pues desde hace ya varios años las políticas están “orientadas a resultados”. De tal manera que “Los líderes de la mayoría de los sistemas educativos consideran que son capaces de juzgar con exactitud la calidad de los colegios y el éxito alcanzado por los estudiantes” (Ibid, 2019)

Vale la pena mencionar, que, desde el enfoque de gestión que asuma el Rector también denotará las características de su liderazgo; su permanente búsqueda por mejorar la eficiencia y la eficacia de su gestión, estará enmarcada por el dinamismo social, cultural, político, económico y por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que exigen a las instituciones educativas unas adecuaciones para responder de manera casi inmediata a las demandas de los constantes cambios; como consecuencia el rector se enfrenta a la necesidad de garantizar una praxis con calidad, permitiéndole ser un líder motivador, un promotor de cambios en todos los

involucrados en el acto pedagógico, en donde la iniciativa y creatividad sean constantes aliados del quehacer docente.

Ahora, al hablar de calidad es necesario tener en cuenta el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), establecido por el MEN como un indicador numérico, en una escala de uno a diez, entregado por cada nivel educativo a todas las Instituciones Educativas (IE) colombianas desde el año 2015. Este índice es calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) teniendo en cuenta los resultados de las pruebas Saber y la eficiencia interna de las IE.

Las anteriores consideraciones sobre las variables el liderazgo del Rector y el ICSE permiten indagar ¿qué relación existe entre el estilo de liderazgo directivo de los rectores de las instituciones educativas de Villavicencio y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)?

Área problemática

Los constantes avances de la ciencia y la tecnología aunado a los cambios sociales, políticos y económicos demuestran que la sociedad, las instituciones y los hombres sufren transformaciones, cambios a través del tiempo que les permite mejorar y asegurar su permanencia en la tierra. Dentro de esos cambios se encuentran los políticos, sociales y económicos tendientes a lograr el desarrollo de la sociedad y por consiguiente el bienestar de todos los ciudadanos; en el ámbito educacional, el director o rector debe poseer condiciones para analizar situaciones, conflictos y dirigir el recurso humano como actividad de equipo, capaz de poner en práctica una serie de estrategias gerenciales con enfoque de participación, integración, esfuerzo y cooperación, con el fin de lograr objetivos para el bien común. Por consiguiente, para

el mejoramiento de la educación, se necesita de un gerente que posea una concepción de excelencia y de calidad de dicho proceso.

La ley 115, en su ARTÍCULO 1º.- Objeto de la Ley. Establece que La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Educar significa despertar el sentido crítico, dar al hombre la capacidad de juzgar, de aprehender del mundo, de tener su propia visión de las cosas y de la vida; al mismo tiempo supone dotarlo de la capacidad de mantenerse siempre en una actitud permanentemente abierta ante el cambio y los avances de la ciencia y la tecnología.

De igual manera la educación debe ofrecer a las nuevas generaciones los medios necesarios para sobrellevar los retos científicos y tecnológicos que día a día surgen en la sociedad, asimismo es importante enaltecer o motivar a los estudiantes a luchar contra las desigualdades sociales en estas comunidades del siglo XXI. Es así como se podría establecer que el papel del directivo es fomentar en sus docentes acciones mediáticas que lleven a los educandos, (Zamora, 2017) a ser un catalizador de procesos de aprendizaje autónomo, a afrontar los retos de una sociedad capitalista en donde será abordado como “capital humano” a autogobernarse bajo estos preceptos, adicionalmente en su investigación sobre Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá, López P. et. At concluyó que existe un efecto positivo directo entre la dimensión distribución del liderazgo hacia la eficacia colectiva y cómo la eficacia colectiva mediará el efecto del liderazgo sobre las expectativas docentes (2016).

De otro lado los países tienen preocupación ante la necesidad de exhibir calidad en la educación, que los conduce a demostrar interés en la forma como se orienta la actividad de

investigación y docencia en cualquiera de los niveles de sus sistemas educativos, es así como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), expresa en su website que está dedicada básicamente a promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo, establecer contacto con creadores de políticas, expertos, líderes empresariales, universidades y representantes de la sociedad civil en los 34 países miembros y los 12 países no miembros que han firmado la implementación de las Directrices de la OCDE, dentro de los cuales se encuentra Colombia.

Por su parte la OCDE a través del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey), realiza la evaluación de aspectos determinantes del entorno educativo, los cuales influyen en la calidad y eficacia de la enseñanza y aprendizaje de los centros educativos. En este sentido, se evalúa a profesores de educación secundaria y a rectores de los colegios en los que trabajan. En el 2013 Colombia participó por primera vez en este estudio.

De tal manera que al revisar los estudios sobre liderazgo se encuentra que Maureira Cabrera et al.(2015) cita a Riveros-Barrera (2012), quien señala que el liderazgo se considera una propiedad de los rectores, este hecho ha llevado a concebirla como una tarea (responsabilidad) individual, se olvida que en las escuelas una parte de lo realizado corresponde a procesos colegiados y al liderazgo como atributo de los equipos al interior de dichos centros educativos, por ello considera que el liderazgo, desde un enfoque distribuido se extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza, de tal manera que el liderazgo, como función, se sustentaría en directores (rectores), jefes intermedios, coordinadores, profesores tutores y de aula.

Marco Teórico

El liderazgo

Una de las condiciones básicas del ser humano es su gregarismo, de ella surge la necesidad de agremiarse, de asociarse, es así como surge la familia y demás instituciones sociales que han ido evolucionando de manera significativa con cada uno de los desarrollos que ha generado el hombre para satisfacer sus necesidades básicas y secundarias; de acuerdo con Acosta (citado por Gómez-Rada, 2014) “las organizaciones son acto, pues existen en la medida en que se reúnen de forma organizada las personas, las estructuras, los procesos, los recursos y la cultura (...). Sólo en la medida en que se ensamblan en un conjunto, más exactamente como un sistema, se puede considerar que sí se configura una organización”.

Dentro de este contexto, uno de los procesos que actualmente provoca un alto impacto es la dirección, el liderazgo dentro de la organización, así pues, se necesitan personas con capacidades de gerencia que aprendan a utilizar las habilidades del personal, que sean capaces de comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, dirigir, crear un ambiente motivador y positivo que promueva en el empleado la consecución de las metas corporativas, esto es, liderazgo efectivo (Gómez-Rada, 2014).

Ahora, al revisar el concepto de liderazgo, se encuentra que es uno de los que más controversias provoca por las diversas interpretaciones que existen y los diferentes autores que han abordado este tema, por ello para avanzar en el tema se presenta lo expuesto por Manchola & Sanchez (2008), cuando retoma a House y Aditya al hacer referencia a las perspectivas históricas que presenta de manera sintética en el siguiente cuadro

Tabla 1. Perspectivas históricas de los estilos de dirección y liderazgo.

Perspectiva	Orientación	Autores/ Teorías
Rasgos	Determinar las características distintivas que explican la eficiencia del liderazgo	Fayol
Comportamiento	Explicar los estilos distintivos de los líderes, o definir la naturaleza de su labor. Dirigir con ejemplo	McGregor Lewin Likert Blake y Mouton
Contingencia	Establecer el uso de modelos en una determinada situación para mejorar el desempeño de los líderes, los seguidores o ambos	Fiedler Hersey y Blanchard
Integral o emergentes	Explicar por qué son fructíferas ciertas relaciones de influencias entre líderes y seguidores. Nuevas perspectivas	Transformacional Bédard

Fuente: Sánchez (2007)

El liderazgo educativo

La organización escolar representa un grupo humano complejo, que actúa dentro de un contexto especial determinado y artificialmente construido para el logro de fines y necesidades preestablecidas, constituye una red de relaciones de variados elementos interdependientes que no se alejan de los patrones de las organizaciones generales de la sociedad. En consecuencia, el rector escolar en su ambiente de trabajo debe cultivar las relaciones que propicie un clima organizacional adecuado para el logro de los objetivos de la labor que realiza.

De tal manera que al hacer referencia a las acciones de los líderes y sus prácticas de liderazgo exitoso se menciona cómo el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (Anderson, 2010).

Tabla 2. Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

CATEGORÍA	PRÁCTICAS	
Mostrar dirección de futuro. Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto a su propio trabajo estableciendo un propósito moral	Visión construcción de una visión compartida	} Motivaciones
	Objetivos lograr la aceptación de objetivos grupales	
	Altas expectativas	
	Atención y apoyo individual a los docentes	

CATEGORÍA	PRÁCTICAS
<p>Desarrollar personas.</p> <p>Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas</p>	<p>Atención y apoyo intelectual</p> <p>Modelamiento interacción permanente y visibilidad con alumnos y estudiantes</p>
<p>Rediseñar la organización.</p> <p>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades</p>	<p>Construir una cultura colaborativa</p> <p>Estructurar una organización que y facilita el trabajo</p> <p>Crear una relación productiva con la familia y comunidad</p> <p>Conectar a la escuela con su entorno y sus oportunidades</p>
<p>Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela</p>	<p>Dotación de personal</p> <p>Proveer apoyo técnico a los docentes</p> <p>supervisión evaluación coordinación</p> <p>Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes</p>

CATEGORÍA	PRÁCTICAS
Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases	Evitar distracción del Estado de lo que no es el centro de su trabajo

Fuente: Leithwood y Riehl (Citados por Anderson, 2010)

El anterior cuadro muestra las categorías o dimensiones de práctica de un liderazgo escolar efectivo, cada una está constituida por un conjunto de prácticas más específicas que necesita desarrollar e implementar un rector, para lograr mejorar los tres elementos que integran el modelo de desempeño docente (la motivación, las habilidades, y las condiciones de trabajo), para ello es importante contar con el apoyo de los demás directivos docentes. “Es importante señalar que hay un vínculo lógico entre estas prácticas y las tres variables mediadoras. Las acciones asociadas con establecer direcciones tienen una influencia significativa sobre el compromiso y motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar. El desarrollo de personal tiene una conexión obvia con el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los docentes. Y, por último, las prácticas que constituyen el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. (Anderson, 2010)

En este orden de ideas, se parte de la concepción de que la gerencia de las organizaciones actuales se debe implementar dentro un contexto de transformación, por lo que se hace necesario la modificación de la organización hacia una estructura participativa, la cual debe ser propiciada por los encargados de la conducción de la organización, ellos son los responsables, en definitiva,

de dar el paso inicial. Para alcanzar una buena organización es indispensable considerar como mecanismo el proceso educativo o de conciencia que tenga el personal acerca de las características de cada uno de los niveles administrativos y operativos de la estructura, lo cual redundará en beneficio del máximo rendimiento educativo.

En forma simple, Toffler y Toffler (2003) señalan que el dirigir “Es mirar hacia afuera, hacia el medio externo que se moviliza la organización. Pero es, así mismo, mirar hacia adentro: el factor humano, sus recursos tecnológicos, financieros y materiales, disponibles para poder responder adecuadamente a ese medio”. El rector o directivo debe equilibrar ambas miradas y configurar soluciones empresariales, renovando o mejorando las existentes. La administración se ocupa de las soluciones empresariales existentes, mientras que la gerencia lo hace de las nuevas, como fruto de la mirada externa, estos conceptos han evolucionado a lo largo del tiempo, llevando al rector de una institución como eje principal del sistema a desarrollar planes que además de seguir lineamientos provenientes del magisterio debe estar adaptado al medio donde se ubica.

Por su parte, López (2000), señala que el rector “como conductor de una escuela debe organizar medios materiales y personales para satisfacer la función social que le cabe a la institución educativa, por lo cual, se puede decir que él es un gerente o administrador de la misma” (p. 34). Haciendo énfasis en las dimensiones como pedagogo, el Director debe concretar su acción en los aspectos como : (a) Suministro de orientaciones pedagógicas y técnicas, (b) Realización de un seguimiento pedagógico, (c) sugerencia de materiales de apoyo para los alumnos; (d) organización y participación en los círculos de acción docente; (e) sugerencia de

actividades de aula; (f) estimulación al trabajo del docente; (g) tomar medidas para corregir dificultades en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Todos estos aspectos conllevan al rector a ejercer una función gerencial donde predomine lo pedagógico, promoviendo actividades que permitan orientar y acompañar a los docentes en su praxis diaria, ya el informe de la OCDE menciona como los directores (rectores) tienen un variado y exigente conjunto de responsabilidades. La mayor parte del tiempo se ocupan de reuniones y tareas administrativas y de dirección, pero también se encargan de actividades docentes, relaciones con alumnos, padres o la comunidad local (2013).

Tipos de liderazgos educativo.

Los grupos de personas tienen características diferentes que de acuerdo con muchos factores los hacen variar de uno a otro, para lo cual es de vital importancia un gran líder, y este no es más que aquel que tiene la capacidad de flexibilizar su liderazgo en función de las necesidades de cada grupo, considerándose como la verdadera esencia de un buen líder, caracterizado principalmente como un proceso de influencia entre el líder y sus seguidores para lograr un objetivo común que beneficie la comunidad en la que se encuentran inmersos ambos. El término liderazgo, según Noriega (2008), puede abordarse desde dos perspectivas: como una cualidad personal del líder o como una función dentro de una organización, sistema, comunidad o sociedad;

Por su parte el estilo de liderazgo se configura a partir del patrón de conductas del líder o del directivo, percibida desde la mirada de los otros, de esta manera el líder logra que otros hagan con él o por él lo que propone en favor de la organización o del grupo. Pedraja-Rejas et al

(2016) siguiendo a Eagle et al, considera que los estilos dominantes en la literatura son: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, y laissez faire (‘dejar hacer’, o permisivo).

Conviene subrayar como el líder transformacional se focaliza en el desarrollo y empoderamiento de sus seguidores, aumentando su motivación y moral, además genera propósitos y metas desafiantes por las cuales vale la pena esforzarse y logra movilizar a sus seguidores en procura de alcanzar tales propósitos y metas; continuando con Pedraja-Rejas et al. (2016) quien sigue la teoría de Bass y Zhu et al, plantea que existen tres mecanismos por los cuales se pueden transformar a los seguidores: “1) crear un sistema de valores y hacer que los seguidores tomen conciencia de la importancia de la tarea; 2) proporcionar una mirada de conjunto desde la organización o desde el equipo, por sobre la perspectiva individual y centrada en los intereses propios; 3) descubrir las necesidades de orden superior de los seguidores”; de tal manera que al mencionar las características que distinguen al liderazgo transformacional se encuentran la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual, consideración individual junto con su alto estándar ético.

Por su parte el liderazgo transaccional se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas, no pretende cambios del clima o la cultura organizacional, sus principales características: recompensa contingente, gestión por excepción. Y finalmente en el estilo laissez faire o ‘permisivo’, el líder evita tomar responsabilidades a su cargo. elude y minimiza su propia autoridad y se ausenta en los momentos clave de la dirección de su equipo. Es un líder pasivo tiene como característica fundamental evitar las decisiones y las acciones. Es decir, en la mayoría de las situaciones estos líderes dejan

hacer y dejan pasar lo que los seguidores optan por hacer, sin una intervención a nivel de decisiones ni de acciones (Pedraja-Rejas et al. 2016)

El rector como líder educativo

La relevancia de un líder educativo es tal, que de sus decisiones y actuaciones dependen sus alumnos, su institución y la sociedad para responder de manera, casi inmediata, a la incertidumbre que generan los constantes y rápidos cambios, por ello se considera necesario adquirir unas estrategias para liderar en la incertidumbre: a) estar convencido del cambio, b) formar una idea común de los problemas y de las oportunidades. c) planificar una visión d) crear equipos intermedios que transmitan la visión, e) convencer de esa visión a todo el equipo, f) crear canales de comunicación y confianza, g) generar logros a corto plazo, h) minimizar los riesgos, i) evitar sensaciones de pánico y j) transparencia en las relaciones (Ruiz, 2018).

Por ello Aguilera, Leal (2015) establece que el líder es una persona proactiva, con algunos patrones característicos, de tal manera que crea su propia realidad y destino, genera acciones para alcanzar las metas, se anticipa a las dificultades, prevé posibles soluciones a las dificultades, actúa en la incertidumbre y busca solucionarla con decisiones, conoce y acepta las posibilidades y los recursos, no crea incapacidades en sí mismo.

Se hace indispensable contextualizar el tema de liderazgo con relación a la gestión educativa a nivel estratégico. Sin dejar de lado los aspectos relacionados tanto con las cualidades y características de los líderes, como con las competencias que representan los comportamientos de estos en el ámbito educativo. El líder educativo se convierte en la persona que, con condiciones específicas, frente al sentido de la educación, orienta a la comunidad educativa, estudiantes, docentes, padres de familia, acudientes y personas que manejan procesos educativos,

en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima y la cultura organizacional, en torno al crecimiento personal.

La construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro, estamos ante la necesidad de transformar moralmente la especie humana, tarea que excede las posibilidades de la educación escolar, pero que permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio. Ya que en términos generales la educación en este siglo busca, por un lado, ganar egresados para incorporarse en forma efectiva al mundo del trabajo, y por el otro, formar ciudadanos disciplinados para responder a las nuevas relaciones que impone la sociedad del conocimiento y a las competencias que demanda la economía global (Touraine, 2005).

Es en este momento donde el liderazgo educativo exige cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana, donde los actores del proceso educativo generen una dinámica de proyección de valores y de principios éticos que se enmarquen en el desarrollo de la persona, cuyo proyecto de vida lo lleve a interrogarse sobre el papel que desempeñará en la sociedad. Por lo que en el ámbito educativo se infiere una relación de transformación y el cambio en el sistema, es decir, el valor educativo se empodera del contexto y sus necesidades, lo que indica que los proyectos deben conllevar a crear y mejorar el sistema educativo frente a los avances de la tecnología, y el desarrollo de la cultura, dando respuesta a lo ambiental y lo económico; lo anterior incide en la imperante necesidad de cerrar la brecha entre la educación y la realidad. En últimas, preservar la cultura de la persona en cuanto a su desarrollo personal y social, hace que esta sea más competitiva y soñadora, lo que indica que desde la perspectiva de la estrategia plantea retos concretos, a través de objetivos y metas claras.

A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento. Al respecto Anderson (2010) expresa que cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo. “No conozco ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales”. Por lo tanto, la función del rector como líder en estos casos es básicamente llevar a todos los integrantes de la comunidad educativa hacia el logro de metas comunes para así lograr alcanzar los objetivos. Michael Fullan (2005) señala que, en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo.

Modelos directivos de liderazgo

Los diferentes estilos de conducta, el carácter propio, la manera de actuar y la forma de comportamiento, hacen que cada rector desarrolle un estilo directivo particular, estos no son más que medios diferentes para alcanzar un mismo fin: el mantenimiento de la estabilidad de un centro (Díez, 2004). Por tanto, hay tantos estilos de dirección, como directores existen; desde otra perspectiva, según expresan Álvarez (2010) y Antúnez (2000) existen aspectos que conforman y determinan los distintos estilos directivos, como son la historia y normativa del sistema educativo; la historia y cultura institucional o el contexto del centro; las características personales y profesionales de cada director y las características personales y profesionales de la comunidad educativa.

Sin embargo, hay unos rasgos característicos de cada dirección que permiten clasificar los estilos, tal como los describe Viñao (2000) quien clasifica los estilos de dirección en los modelos a) el tradicional, aquí la dirección se basa en realizar las funciones establecidas en las normativas y su formación depende de la exigencia legislativa, b) en el profesional, se accede al cargo con los mínimos requisitos, su formación se desarrolla a través del ejercicio directivo. Su dirección es participativa y colegiada, c) en el pedagógico, el director gestiona, dinamiza y motiva para lograr unos objetivos educativos y d) en el neoliberal, la organización y actuación en la escuela se da como una empresa.

Por otra parte, Álvarez (2010) realiza una discriminación entre el modelo burocrático y administrativo y el modelo contingente; los primeros son modelos que aparecieron con la finalidad de organizar el trabajo de los centros educativos, en donde cada trabajador tiene una función en concreto (especialidad), la jerarquía está definida a partir de los reglamentos internos, los procesos de enseñanza - aprendizaje se basan en la definición del curricular o programas de estudio desde la Administración y la selección y promoción del personal están basadas en unos requisitos.

Según el mismo autor (2010) los comportamientos del director del modelo burocrático - administrativo se caracterizan por que a) evita el compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden del centro, b) no pone interés en la consecución de los objetivos complejos que no vengan fijados de forma prescriptiva por la Administración, evita tomar decisiones que le comprometan, a no ser que estén avaladas por la legislación vigente, c) evita tomar posición en enfrentamientos personales que puedan producirse entre los miembros, d) Respeto la forma de trabajar de sus subordinados, a los que considera funcionarios que en su

momento han garantizado su calidad profesional en el concurso - oposición, e) Le interesa fundamentalmente que el personal respete los procedimientos administrativos que considera más importantes que los logros académicos, y f) habla continuamente del enorme trabajo que le exige la dirección del centro y está agobiado por la presión burocrática de los papeles. Mientras que el Modelo Contingente asume que la rectoría o dirección se basa en el clima organizacional y las relaciones del centro, en donde los incentivos estimulan al grupo a superar las dificultades y afrontar cambios, se valora la antigüedad en el centro y existen diferentes ritmos de trabajo en función de la política de implicación.

Los autores Blanchard y Hersey (citados por Álvarez, 2010) establecen diferentes estilos directivos a partir de la combinación entre el “saber” y el “querer” de los directores. En la siguiente tabla se observan las distintas combinaciones de estilo directivo.

Tabla N° 3. Estilos directivos

SABER	QUERER
Conocimiento de los objetivos de la institución	Identificación con objetivos, valores y cultura
Conocimiento de la cultura (creencia, valores y principios)	Disponibilidad para implicarse en imprevistos
Conocimiento de la organización informal	Colaboración en proyectos de cambio con visión de futuro

SABER	QUERER
Conocimiento de las dinámicas de poder e influencia	Aceptación del liderazgo institucional
Conocimiento de las prácticas profesionales	Motivación por el logro y resultados de éxito
Habilidad para resolver problemas imprevistos	Fidelidad y actitud positiva hacia la institución
	Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos

ESTILOS DIRECTIVOS

1. No saben y quieren: estilo directivo participativo-coaching.

Facilitan información e integración. La motivación se basa en fomentar la autoestima y la valoración personal.

Suelen ser las nuevas incorporaciones, no conocen la cultura de la institución ni suelen tener experiencia, pero manifiestan intención y buena voluntad para integrarse.

2. Saben y quieren: estilo directivo integrador-democrático.

Delegan y potencian las zonas de autonomía. El tipo de motivación se basa en facilitar todo tipo de recursos y en el reconocimiento.

Conocen bien los objetivos del centro y se identifican con ellos. Manifiestan disponibilidad y destreza para el trabajo bien realizado y se entregan con generosidad.

3. No saben y no quieren: estilo directivo laissez faire-burocrático

Dan instrucciones de cumplimiento mediante normas. La motivación se basa en

 SABER

 QUERER

incentivos económicos por cumplimiento de objetivos.

No les interesan los valores del centro ni están interesados en estar integrados. Realizan lo mínimo para ganar el sueldo.

4. Saben y no quieren: estilo directivo ejecutivo-autoritario.

Sus funciones se basan en dar órdenes y exigir tareas y la motivación es potenciar la integración en el grupo.

Conocen bien los objetivos y valores del centro, dominan las herramientas y estrategias para conseguirlos, pero no quieren integrarse por experiencias negativas.

Fuente: Álvarez citado por Camarero (2015)

De otro lado, López P. et al referir los diferentes tipos de liderazgo, menciona como se ha enfocado la atención en el liderazgo distribuido, para ello establece dos teorías implícitas: la cognición distribuida, citando Hutchins, 2000, quien sostiene que la cognición se encuentra distribuida a través de los individuos, postulado que se contrapone a la tradicional idea de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de forma aislada, y retomando a Engeström, 2001 quien postula a teoría de la actividad en la que se contempla el desarrollo de aprendizajes colaborativos y/o trabajo en grupo cuando hay que identificar diversos aspectos que definen la naturaleza del problema a resolver (2016). Siguiendo a López P. el menciona que autores como: “Gronn (2003), Spillane (2006) & Harris (2012) llaman la atención en el liderazgo distribuido, por resultar atingente al estudio de la eficacia colectiva, generando el ambiente propicio para su desarrollo (MacBeath, 2011) y que Elmore, 2000. Establece que para lograr que el liderazgo sea distribuido dentro de una organización, todos sus miembros deberán ser capaces de

desarrollar competencias específicas que les permitan contar con habilidades para ejercer con propiedad las funciones particulares que les son asignadas.

El directivo docente rector en la legislación colombiana

La legislación educativa colombiana define a los directores o rectores como el superior inmediato del directivo docente y docente destinado para la atención de las actividades propias del servicio público de educación en cada establecimiento educativo. En la actualidad, son nombrados por el Gobernador del Departamento o los Alcaldes Municipales o Distritales previo concurso de méritos. Para acceder a este cargo el aspirante debe ser Licenciado en Ciencias de la Educación (no importa el énfasis) o profesional de reconocida trayectoria en materia educativa y estar en el grado 8 del escalafón nacional. (Ley 115, 1994, art. 128)

A partir de la promulgación de la Leyes 115 y 715 de 1994, el Decreto 1075 de 2015 y la Resolución N° 15683 01 de Agosto de 2016 (Manual de funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente las responsabilidades de los/as directores/as docentes rector se han ampliado: deben presidir el gobierno escolar, el consejo directivo, el consejo académico; representar la institución ante las entidades gubernamentales y privadas; además, les compete impulsar la actualización (resignificación) del Proyecto Educativo Institucional, junto con toda la gestión que implica cada una de las áreas que constitutivas de la institución educativa: directiva, pedagógica y académica, de la comunidad y administrativa y financiera. Si bien es cierto que la normatividad amplió la gama de responsabilidades que tenían los directores, también creó los espacios para que la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos, exalumnos y población) tuviera la oportunidad de formar parte del gobierno escolar, y tener el derecho de participar y decidir en los

aspectos académicos y administrativos. Es así cómo se podría afirmar que el liderazgo pedagógico es un liderazgo orientado y pensado para el aprendizaje (Ord et al., 2013).

Calidad en la educación

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la calidad “es el conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. Etimológicamente la palabra calidad se deriva del latín “qualitas – atis” que a su vez proviene del griego “píotes” y se refiere a las cualidades de algo “Qualis” que significa “qué” “qué es” refiriéndose a los atributos de algo.

Desde diferentes corrientes políticas y económicas se adjudican argumentos por los cuales el concepto de calidad es important, como señalan Penney, Brooker, y Gillespie (2009), la comprensión de la calidad está destinada a ser enmarcada en relación con la política dominante y los discursos políticos. Para Pérez, et al. (2002), el concepto de calidad proviene del ámbito económico - industrial, llegando a tomar mayor impulso a medida que la economía se hacía más competitiva, convirtiéndose en una variable cada vez más importante en la prestación de los servicios.

Pérez (2014) describe cómo el concepto de calidad ha trascendido etapas y ha evolucionado paulatinamente, convirtiéndose en un elemento indispensable en la oferta y la demanda de cualquier servicio o elemento a disposición de la comunidad. En sus comienzos, la etapa empresarial fue entendida como hacer las cosas bien en términos de satisfacer al cliente, hasta la etapa de control de calidad, en la que no se centra solamente en el producto, sino que forma parte de las personas y los integrantes de la organización intervienen directa o indirectamente, en la fijación de metas u objetivos para asegurar buenos resultados.

En el campo educativo, Gairín (2003) al mencionar el concepto de calidad educativa, establece que “es imposible tratar este tema desde la neutralidad, ya que éste está sujeto a interpretaciones distintas, tenidas todas ellas por diversas concepciones ideológicas que atribuyen a la educación finalidades también diferentes” (p. 18), de igual manera Marchesi y Martín (1998) plantean que la “calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada, a un objetivo al que aproximarse pero que nunca se consigue del todo” (p. 30), citados por Rodríguez (2012).

Para autores como Cano (1990), el término calidad tiene una doble función, la primera entendida como cualidad, y la segunda como un término absoluto. La calidad entendida como cualidad la define como una palabra neutra que no implica juicios de valor y a la que debe añadirse un calificativo, cuyo sentido sería calificar bien o mal, y el término absoluto, es presentado como superioridad o mayor bondad de algo, término ambiguo, al que cada uno puede dotar de significado, o que podría entenderse como bondad, lo que equivale a calificar.

En el campo educativo, el tema de la calidad empieza a tener connotaciones importantes en temas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, es así que Delors et. al. (1996), propone cuatro puntos esenciales, desde los que debe partir la escuela para que el niño cumpla con el derecho de recibir una educación de calidad, reciba un trato integrador y comprensivo en el proceso del aprendizaje. Estos planteamientos, fueron tomados por la UNESCO (2003), en los cuales definieron la calidad de educación basada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Más adelante, Pogozi, (2004), propone tener en cuenta dos niveles desde los cuales se percibe el concepto de calidad educativa: el nivel del estudiante, desde donde se debe reconocer

el conocimiento previo de los estudiantes, practicar la no discriminación y proveer un entorno de aprendizaje seguro y el nivel del sistema de aprendizaje, para lo cual se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir resultados de aprendizaje.

El concepto de calidad que inicialmente fue introducido por Seibol (2000), se ha empoderado del campo educativo, tanto que en la actualidad los sistemas educativos son evaluados de acuerdo con unos índices de calidad, sin embargo, el querer medir o el querer superar metas, hace que este concepto, en algún momento se convierta en una mirada subjetiva, desconociendo los niveles del estudiante a los que se refiere (Pogozzi, 2004), condiciones para el ejercicio de la enseñanza, factores de tipo socio cultural, económico, que inciden en el rendimiento académico. En consecuencia, el concepto de calidad educativa en educación quedaría desierto en algunos referentes y por lo tanto no tendría lugar hablar de calidad educativa en contextos como los que caracteriza las distintas poblaciones, por tal motivo el Estado colombiano se ha planteado un proceso de calidad donde este inmerso toda la población estudiantil en sus distintas ubicaciones geográficas.

En cuanto a la pertinencia Gibbons (1999) plantea que la educación es pertinente en la medida en que forme personas capaces de producir un conocimiento que respalde la economía y mejore las condiciones de vida de los ciudadanos; ahora bien, la pertinencia es demostrada en la forma como la escuela contribuya al desarrollo económico de las distintas y variadas regiones.

Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE

Debido a los múltiples requerimientos a los que se ve sometido la educación en Colombia, ya sea por parte de algunos organismos internacionales como la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE o por responder a los cambios que se generan a gran escala en el mundo actual, hoy se hace necesario hablar de calidad educativa, pero sobre todo se torna imperativo despertar el interés de la ciencia en los estudios sobre esta categoría, teorías que la sustentan y su incidencia en el campo educativo.

El Estado Colombiano, creó el ISCE como una herramienta que permite medir el proceso educativo, saber cómo está el país y cómo se puede mejorar, saber cómo se está en términos de calidad educativa en cada uno de los ciclos: básica primaria, básica secundaria y media; evaluar la calidad educativa de los colegios no puede centrarse únicamente en el desempeño académico de los estudiantes, en consecuencia, toma como referencia los resultados en las pruebas SABER.

El ISCE es una escala de 1 al 10, en donde 10 es el valor más alto, El puntaje tiene en cuenta cuatro componentes que al sumarlos se obtiene el puntaje total del ISCE. Estos cuatro componentes son: a) el progreso (30%), muestra qué tanto ha mejorado la institución educativa en relación con el año anterior.

El reto es reducir el porcentaje de estudiantes que hay en el nivel insuficiente y lograr aumentar la cantidad de estudiantes que hay en el nivel avanzado; b) el desempeño (40%) refleja el puntaje promedio que los estudiantes obtienen en las pruebas Saber en el área de matemáticas y lenguaje en relación con los demás colegios del país; c) la eficiencia (10% en básica primaria y secundaria y 20% en la media) corresponde a la proporción de alumnos que aprueban el año escolar, esta variable se calcula con la tasa de aprobación del plantel. Para recibir este puntaje, los colegios deberán reportar la tasa de aprobación en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y entregar las encuestas de factores asociados y d) en el ambiente escolar (20% en básica primaria y 10% secundaria) se evalúan las condiciones propicias para el aprendizaje en el

aula de clase, a través de los factores asociados relacionados con el seguimiento del aprendizaje a los estudiantes y los ambientes propicios para el aprendizaje en el aula.

El ISCE es un referente obligado en esta investigación, ya que es un constituyente de la política parametral que direcciona los procesos evaluativos del aprendizaje en los estudiantes, de la gestión en las Instituciones educativas, desempeño en los docentes y nuestra intención de dar razón de la incidencia que tiene en los miembros de la comunidad educativa.

Al ser las pruebas saber la base del ISCE, es importante tener en cuenta lo que expresa Vargas (2004) sobre las evaluaciones, ya que ellas son comprendidas por su validez de ratificación con proyección de resultados verídicos, ya que ayudarán a la comprensión de los aspectos que estén evaluando. En este caso la calidad educativa, es de gran importancia para la realización de positivos cambios, la fomentación de métodos de enseñanza y la clarificación de la neblina disciplinar que esté realizando una entidad educativa.

Las pruebas SABER son actividades que involucran diferentes procesos cognitivos asociados para medir las competencias, es decir interpretar, indagar y cómo utilizar su saber comprensivo en contextos más amplios y diversos; no abarcan la totalidad de estándares ni componente definidos para cada área, puesto que los logros en mucho de ellos solo pueden ser valorados en el ámbito de las actividades escolares, mediante estrategias distintas a pruebas estandarizadas. Los resultados de estas pruebas son indicadores importantes de la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y transferir sus aprendizajes a distintas situaciones dentro y fuera de la escuela. ICFES (2012), por ello se busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de las competencias de los estudiantes de la educación básica.

Dentro de los objetivos del Ministerio de Educación en función de las pruebas Saber en sus distintas modalidades, está el conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes de educación básica de todos los establecimientos educativos del país en el desarrollo de competencias esenciales para la vida personal, social y laboral. Así mismo, conocer los avances en el desarrollo de estas competencias básica en el tiempo. Para finalmente poder identificar factores escolares, personales, familiares y sociales que inciden en los resultados de los estudiantes, para orientar las decisiones en torno a las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Esta institución nace en París como continuación de la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), que se creó en abril de 1948 por diecisiete países europeos entre los cuales estaban Francia, Reino Unido y Alemania. Su objetivo era en un principio garantizar el cumplimiento del Plan Marshall y administrar los recursos que este plan brindaba a los países europeos para su recuperación luego de la Segunda Guerra Mundial. El cumplimiento del Plan Marshall se lograba a través de créditos, ampliación y fortalecimiento del comercio y la eliminación de los aranceles. Pero no fue sino en 1960 cuando se creó la actual Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con la intención de incluir países que no pertenecieran a la comunidad europea, entrando a formar parte inicialmente Estados Unidos y Canadá.

Según expresa la página web reúne a 34 países comprometidos con las economías de mercado y con sistemas políticos democráticos, que en su conjunto representan el 80% del PIB mundial. Por lo cual llegó a ser denominado el “Club de los Ricos” aunque actualmente están

países con menores ingresos, entre ellos, algunos de los países BRICS (conjunto formado por Brasil (B), Rusia (R), India (I), China (C) y Sudáfrica (S). Se trata de las cinco naciones con economías emergentes o recientemente industrializadas más importantes del planeta), entre otros a ser miembros y/o a participar en sus actividades. Actualmente (2019) cuenta con 37 países más, en el que se incluye Lituania, Costa Rica y Colombia,

Entre los objetivos y funciones que cumple la organización se encuentra principalmente el apoyar el crecimiento económico sostenible, promover el empleo, mejorar los estándares de vida, mantener la estabilidad financiera, colaborar con el desarrollo económico de otros países y finalmente contribuir al crecimiento del comercio mundial.

Dentro de la mejora de los estándares de vida se puede ubicar la mayor expansión posible de la economía y el empleo y un progreso en el nivel de vida dentro de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial, detectándose acá una relación entre la mejor calidad de vida y una economía estable reconocidos estos como en fin principal de cualquier política de Estado.

Sin embargo, se resaltan algunas ventajas fundamentales que los países miembros gozan, como es el caso de la evaluación permanente ya que la organización monitorea los datos económicos de sus miembros y los provee de estadísticas confiables y comparables para fijarse los objetivos y progresar. De igual forma los informes que emanan sirven como temas de discusión y análisis de diferentes temáticas y así realizar informes específicos para cada país. Aunado a eso se cuenta con una imparcialidad política fundamentando sus sugerencias en evidencias y manteniéndose al margen de los debates políticos. Finalmente se convierte en un

sello de garantía para la inversión extranjera por cuanto debe cumplir con estándares de política pública para ser miembro, lo que hace que sea confiable para los inversores extranjeros.

Tal como lo expresa Leibfried y Martens (2009), lleva a cabo una labor más próxima al asesoramiento y recomendaciones, por lo que la Organización ejerce una intensa labor en cuanto a publicaciones y estudios de muy diversa naturaleza, conformándose en una documentación referencial en los distintos ámbitos que cubre.

OCDE y educación

Los estados miembros de la OCDE se han encargado de asegurar sistemas educativos que evidencian resultados equitativos entre los estudiantes. Que valoren la diversidad y entiendan que en ella está el camino para el progreso social y económico. Es por esta razón que uno de los principales objetivos es diseñar programas que respondan a estudiantes con discapacidades, con dificultades de aprendizaje, donde se protejan siempre sus derechos básicos.

Payá (2009) destaca que la Organización trabaja en diferentes ámbitos, entre ellos el económico y financiero, la innovación, el desarrollo sostenible, así como en ámbitos sociales, entre los que sobresale la atención que se concede a la educación como factor que beneficia no solamente a los individuos en cuanto a la mejora en sus condiciones de vida, sino también a las naciones en su conjunto en el sentido que un mayor nivel educativo implica mayor desarrollo económico y por tanto, mayor cohesión social.

Dentro de las propuestas de la OCDE está asignar recursos a diversos grupos, por edad, por género, indicadores financieros que apuntan a cerrar las brechas sociales, a buscar la equidad en la educación. “Invertir en conocimiento y en formación con una política de empleabilidad es

el mejor camino para el progreso, el desarrollo económico, el cierre de brechas sociales y la disminución de la pobreza”. Hurtado M. (2018)

Es así como surge la actuación docente en los procesos formativos (pues es una pieza clave de su funcionamiento y éxito, además de ser un elemento esencial para cambiar, transformar y mejorar las prácticas educativas), y en los contextos de formación en particular, incluyendo la temática de la evaluación del desempeño del docente que realiza en su actividad profesional.

Para medir las metas y los logros alcanzados la OCDE presenta la creación de indicadores en los que se demuestran que las mejoras significativas en la calidad es la implementación de lineamientos, estándares e indicadores para saber el punto de partida y los avances hacia los logros trazados.

Esto se da de manera macro por que la educación requiere articulación con la empleabilidad, pero, sobre todo, con la orientación vocacional de los estudiantes. Por tal razón la intención de la OCDE es que sea fundamental para el funcionamiento de los mercados laborales y para que existan diferentes modelos educativos conducentes a la equidad. Por lo cual la formación constante de los jóvenes es sostenible en el tiempo y su capacidad productiva y la de los adultos favorece la productividad y la rentabilidad del país, lo que redundará en mejores salarios y en el incremento en la calidad de vida.

En tal sentido comenta Represas (2015), en los últimos años la OCDE se ha especializado en la publicación de estudios comparativos sobre la situación de los sistemas educativos de los Estados miembro, con el firme objetivo de contribuir a la formulación de políticas educativas y

mejorar los resultados de los aprendizajes a partir de la detección de debilidades y fortalezas educativas, utilizando para ello como instrumento más relevante, el programa PISA (Programme for International Student Assessment) que pretende valorar el rendimiento de los alumnos de 15 años en cuanto a la adquisición de una serie de conocimientos y competencias.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

Se trata de un informe encargado por la OCDE en el cual se realiza una evaluación cuantitativa en el que se permite hacer una comparación entre los países miembros y definir acciones de mejora en el sistema educativo de forma tal que la diferencia, por lo menos entre los países miembros, no sea tan grande. La referida prueba se hace a estudiantes de quince años, independientemente del grado que cursen, cada tres (3) años. El programa evalúa tres áreas básicas: matemáticas, habilidades lectoras y ciencias.

Colombia, por su parte comenzó a presentar la prueba PISA en 2006 como parte de la estrategia para ser aceptado en la OCDE; quedando en el primer año según resultados tomados del Ministerio de Educación, como penúltimo o último en cada prueba. No obstante, luego de poner en práctica varias políticas para la mejora en la educación pública se mejoró, ocupando para 2016 en promedio el puesto 55 entre 70 países. La meta para mejorar era superar a Chile, quien es el mejor en las pruebas en el ámbito latinoamericano.

Más allá de superar o escalar puestos, Pisa sirve para definir una política educativa, un currículo, acciones conducentes al desarrollo de habilidades básicas en lectoescritura, matemáticas, ciencias, resolución de problemas. Como todo en el complejo sistema educativo, tiene detractores; pero sin duda, la apuesta por la calidad educativa, una sociedad más igualitaria, el cierre de brechas sociales, la implementación de programas académicos acreditados y la

mejora de las condiciones de vida de los educadores son aspectos positivos que redundará en el progreso económico del país, de esta manera se consideran bienvenidas las buenas prácticas de las OCDE en la educación.

Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS)

La escuela es la instancia básica para producir los cambios propuestos en materia educativa, es allí donde se producen interrelaciones entre los distintos actores del quehacer educativo, es decir, docentes, directivos, representantes, comunidad y demás personas involucradas con todo lo concerniente al hecho educativo. En consecuencia, la escuela es el centro de ejecución, supervisión y evaluación curricular y el lugar que suministra la información indispensable para la orientación y coordinación de la reforma educativa implantada en los distintos niveles del sistema educativo colombiano, pero específicamente en el nivel de educación básica, adecuado a sus competencias Zabalza (2003) define el termino competencia como la suma de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, necesarios para que el profesional pueda llevar a cabo roles de trabajo específicos y realizar actividades encaminadas al logro de objetivos determinados.

En síntesis, en este nivel se puede verificar la validez, pertinencia, relevancia y significación curricular en el proceso educativo, es por esta razón que el OCDE crea el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), para el que se entrevista a los profesores de educación secundaria y directores de sus centros de enseñanza en los países participantes. El propósito ha sido aportar comparaciones internacionales sobre las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje y la dirección en los centros de enseñanza, la preparación y el desarrollo

profesional, y la valoración del trabajo de los profesores y el personal directivo en su actuación como líder de ese grupo tan variado.

Por tal razón, la información aportada por los profesores refleja su visión de lo que ocurre en los centros de enseñanza, visión que hay que situar en el contexto de otras fuentes de información. No obstante, se trata de una perspectiva crucial, ya que las mejores políticas y prácticas solo rendirán los mejores resultados si se aplican adecuadamente. Evidenciándose de esta manera que la calidad de un sistema educativo es directamente proporcional a la vocación de sus profesores y del trabajo que desarrollan. Al respecto (Larrosa 2010) verifica que las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción son la vocación, la competencia, la actitud de apertura, el servicio a la comunidad, el trabajo en equipos flexibles, la dedicación y, por último, el conocimiento de los deberes y los derechos éticos.

Es importante resaltar que de los resultados de esta prueba TALIS se toman en cuenta distintas áreas en las que los resultados comparativos pueden ayudar a analizar y desarrollar políticas para que la profesión de profesor sea más atractiva y eficaz. Por cuanto se encuentran relacionadas con el modo en que los sistemas educativos preparan y apoyan a un profesorado de alta calidad, cómo contribuyen a la eficacia de la enseñanza mediante la valoración e información sobre el trabajo de los profesores, los diferentes enfoques de los profesores respecto a la enseñanza y cómo los sistemas conforman el desarrollo de los profesores por medio de una dirección efectiva de los centros de enseñanza.

(Armengol et al. 2007, 2011), en referencia a los profesionales de la educación, dividen las competencias que han de configurar su perfil en tres tipos: instrumentales (dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica

educativa), emocionales (saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socio afectiva personal y grupal en el ejercicio de la practica educativa) y, por último, sociales (saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal).

Es entonces cuando reviste de gran importancia la intervención del rector o director de la institución como base fundamental donde confluyen todos los actores del proceso educativo, el cual es tomado en cuenta por el OCDE como un líder, guía y apoyo de los profesores o docentes para llevar a cabo las estrategias previstas que garanticen el equilibrio emocional, el bienestar psicológico, la satisfacción y el compromiso con la profesión, dado que se constituyen en condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad (García, 2010).

En tal sentido, los directores de los planteles deben poner en práctica los postulados de la supervisión pedagógica, sustentándose en su enfoque sistemático y tecnológico, en función de describir y mejorar los problemas surgidos en el ámbito educativo de las aulas y del medio institucional.

Por medio de la referida prueba la evaluación de los centros de enseñanza con vistas a su mejora puede centrarse en proporcionar información útil para la aplicación y el control de mejoras, y en apoyar a sus directores y profesores. La valoración de los profesores y la consiguiente información sobre su trabajo pueden también ayudar a los partícipes a mejorar los centros de enseñanza por medio de una toma de decisiones más informada.

Dichos esfuerzos de mejora se pueden impulsar por objetivos que consideran los centros de enseñanza como organizaciones de aprendizaje que utilizan la evaluación para analizar la

relación entre recursos utilizados, procesos y, en cierta medida, resultados, para desarrollar prácticas que se apoyan en los puntos fuertes hallados y se ocupan de las debilidades, y que pueden facilitar los esfuerzos de mejora.

El marco para la evaluación de la educación en los centros de enseñanza también se puede emplear para impulsar los esfuerzos que tienen como objetivo el control del rendimiento de los profesores. En los últimos tiempos, dichas reformas se han concentrado en los estándares de rendimiento de los estudiantes o el rendimiento académico entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido, como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).

Las evaluaciones del centro y la valoración e información sobre el trabajo de los profesores se pueden centrar en dichos estándares, el grado en el que se alcanzan y los métodos empleados para alcanzarlos o superarlos. La identificación y el establecimiento de estándares también pueden afectar al desarrollo profesional de los profesores, si se orientan a ayudarles a alcanzarlos.

La prueba TALIS, según expresa (Dueña 2018) básicamente consiste en preguntar a rectores y maestros sobre su experiencia en el colegio, las prácticas educativas y el ambiente escolar. Aclarando también que toda la información se recoge de forma anónima y confidencial y que, ni el colegio ni el país, tendrán acceso a las respuestas entregadas por los participantes, formándose así una confidencialidad profesional y académica.

De igual manera la misma autora señala que el análisis de los resultados será centrado en determinar la mejorar la calidad de las prácticas educativas, evaluar la importancia del liderazgo escolar, aportar la relevancia del clima escolar, promover equidad y la diversidad en el aula, así mismo como valorar la autoeficacia del profesor y su satisfacción en el trabajo de igual manera la innovación en el aula.

Diseño Metodológico

Tal como plantea Hernández-Sampieri et al “el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Citando a Wentz, 2014; Maclaren, 2014; Creswell, 2013^a, Hernández-Sampieri et al.,2013 y Kalain.2008)” (2014), de tal manera que desde el enfoque cuantitativo es un proceso secuencial, deductivo y probatorio, en donde cada etapa precede a la siguiente en orden riguroso.

Complementado, Martínez citado por Díaz Narváez, (2014), establece que lo que busca el conocimiento positivista es la causa de los fenómenos y eventos del mundo social, formulando generalizaciones de los procesos observados, así mismo, esta corriente epistemológica considera que no existe otro conocimiento que el que proviene de hechos reales que han sido verificados por la experiencia, por lo tanto para ella no es posible que la teoría pueda ser una fuente del conocimiento y la filosofía no tiene la posibilidad de contribuir al conocimiento científico, de manera aunada Sampieri (2014) menciona que las investigaciones bajo este paradigma positivista pretenden lograr un conocimiento sistemático, comprobable y comparable de los fenómenos observados y la revisión de teorías existentes sobre los mismos.

Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional; según Cancela et al. (2010) los estudios correlacionales comprenden aquellos en los que estamos interesados en describir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas, mediante el uso de los coeficientes de correlación, y en términos de Hernández-Sampieri et al (2014) se aborda un diseño no experimental, transaccional correlacional-causal ya

que describe la relación entre dos categorías o variables en un momento determinado, este estudio se limita a establecer la relación entre dos variables sin precisar el sentido de causalidad o analizar las relaciones causales, en este caso la variable uno es el estilo de liderazgo de los rectores de las instituciones educativas oficiales de Villavicencio y la segunda variable es el índice sintético de Calidad Educativa (ISCE)

Conviene resaltar, que el análisis factorial y su desarrollo teórico permiten establecer asociaciones entre las variables determinadas por la cercanía que presenten en el plano factorial representado, esto nos permite identificar qué aspectos intervienen en los entornos de aprendizaje, las condiciones de trabajo de los docentes y directamente, el liderazgo que los directivos de cada una de las instituciones educativas del municipio de Villavicencio, haciendo uso del cuestionario TALIS, el cual está validado a nivel internacional y fue desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y se encarga de estudiar a maestros de educación secundaria y a los directores de las escuelas en las que trabajan. Para este análisis se utilizó el entorno estadístico de software libre R (versión 3.4.4).

Población y muestra.

La población o universo la define Hamdan (1994) como “el conjunto de unidades físicas (personas u objetos), a las cuales se les mide una o más características distintas (...)”, sin embargo, este no es el único criterio en relación con la población, por lo que el mismo autor aclara que también se suele considerar universo y población como sinónimos y en caso de que así sea, deben quedar definidos de esa manera, desde la perspectiva de Oseda (2008) la población es el conjunto de individuos que comparten por lo menos una característica, por ello y teniendo en cuenta que en la ciudad de Villavicencio existen 53 Instituciones

Educativas Oficiales (IEO), se toma como población a los 53 directivos docentes – rectores de las IEO

En cuanto a la muestra Hernández-Sampieri et al. (2014) la definen como un subconjunto o subgrupo de la población de interés sobre la cual se recogerán los datos, por ello y dadas las características de la población descrita, se tomó la decisión de aplicar un muestreo no probabilístico, ya que la elección de los elementos no dependió de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación y/o los propósitos del investigador, por consiguiente el procedimiento no fue mecánico ni se basó en fórmulas sino que dependió del proceso de toma de decisiones del investigador (Hernández- Sampieri, et al. 2014)

Lo anterior llevó a que el estudio se realizara con los rectores de 37 IEO del municipio de Villavicencio, que corresponde al 70% de la población de directivos docentes rectores, hecho que permite que los resultados obtenidos, a pesar de ser descriptivos se puedan generalizar.

Técnicas e Instrumentos de recolección de la información

Dado que la información es la materia prima por la cual se puede llegar a describir el fenómeno que define el problema de investigación fue necesario acudir a fuentes primarias (rectores) ya que el investigador acudió a ellas de forma directa y a fuentes secundarias que contenían información organizada, elaborada, producto de análisis, extracción o reorganización referida a documentos primarios originales.

Las fuentes primarias fueron abordadas a través de la técnica de la encuesta, Sabino (2000) la define como un diseño exclusivo de las ciencias sociales, se trató entonces, de requerir información a un grupo significativo de personas acerca del problema en estudio, para luego,

mediante un análisis de tipo cuantitativo sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos. Las fuentes secundarias fueron consultadas en el portal Colombia Aprende (MEN).

Instrumentos de recolección de Datos

Para evaluar el estilo de liderazgo de los rectores de las instituciones educativas oficiales de Villavicencio se utilizó como instrumento para la recolección de información la **Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje** de la OCDE (TALIS), la cual se define como un cuestionario internacional sobre docentes, directores y el entorno del aprendizaje en los establecimientos educativos, cuyo objetivo es generar información para desarrollar e implementar políticas enfocadas en los directores, los docentes y la docencia, con un énfasis en aquellos aspectos que afectan el aprendizaje de los estudiantes, además de ser relevante y comparable internacionalmente (OCDE, 2016).

Al identificar aspectos que intervienen en los entornos de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes de las escuelas, el cuestionario permite realizar un análisis de los aspectos que puedan influir en el mejoramiento de la calidad educativa. Según se expresa el Informe TALIS tiene entre sus funciones examinar aspectos importantes del desarrollo profesional; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes. (OCDE, 2016)

El THALYS 2013 es un cuestionario que solicita información sobre las enseñanzas escolares y sobre cuestiones relativas a la política educativa, va dirigido al director o rector de la

institución educativa el tiempo de aplicación oscila entre los 30 y 45 minutos. Está organizado en cinco áreas:

Tabla N. 4. Área de Exploración

N°	AREA DE EXPLORACIÓN	ÍTEMS
1	Información de carácter general (sobre el rector)	8
2	Información de carácter general sobre el centro (institución educativa)	7
3	La dirección del centro	10
4	Evaluación formal del profesorado	3
5	Clima escolar	3
6	Iniciación profesoral y tutorial del profesorado	5
7	Satisfacción en el trabajo	3

Fuente: El autor.

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem, se encuentra en una escala de 0 a 1, siendo 0 un valor que indica nula fiabilidad y 1 una fiabilidad muy alta; de tal manera que para el conjunto de los 38 ítems del instrumento de TALIS 2013 se obtuvo un valor α de Cronbach = 0,867, no encontrando valores fuera de lo esperado en los índices de homogeneidad de los ítems, por debajo de 0,2 según Hair, Anderson, Tathan & Black

(2009), este hecho permite concluir que el instrumento empleado tiene un buen nivel de fiabilidad.

Para la recolección de la información correspondiente al ISCE se tomaron los datos de las 37 IEO directamente de la página del MEN, portal Colombia Aprende y se consignaron en una tabla excell. El Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) es un indicador numérico que se enmarca entre la escala de 1 a 10 el cual es entregado por cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) a todos los Establecimientos Educativos (EE) de Colombia desde el año 2015. Este índice es calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a partir de los resultados de las pruebas Saber y la eficiencia interna de los EE, y es divulgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El ISCE se compone de cuatro componentes: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar. El nivel educativo de la Media no tiene este último componente. (ICFES, 2017)

TABLA N°. 5. Componentes ISCE

COMPONENTE	%	ASPECTOS QUE CONSIDERA
Desempeño	40%	Muestra el estado de los aprendizajes de los estudiantes de escolar acuerdo con los resultados de la última aplicación de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas.
Progreso	40%	Refleja el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en las últimas dos aplicaciones de las pruebas

COMPONENTE	%	ASPECTOS QUE CONSIDERA
		Saber de Lenguaje y Matemáticas de cada Establecimiento Educativo.
Eficiencia	10%	Se trata de la tasa de aprobación escolar de la última cohorte. Los resultados se toman de SIMAT. Para el caso de la Media, el componente Eficiencia pesa el 20 %
Ambiente escolar	10%	Refleja la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en el que aprenden y sobre el compromiso de sus docentes. Los resultados se toman de la última aplicación del cuestionario de contexto (Factores Asociados).

Fuente: el autor.

Procedimiento

Una vez consolidado el componente teórico de la investigación y determinados los instrumentos, se obtuvo la autorización ante la OCDE para el uso de THALYS 2013, posteriormente con el apoyo de la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Calidad envió un oficio a los rectores informo sobre la investigación y solicitó a los rectores el diligenciamiento del cuestionario de manera virtual a través de un formato De Google

A medida que los rectores iban dando respuesta al cuestionario, el investigador consultaba en el portal de Colombia Aprende los resultados ISCE de la respectiva institución

educativa e iba sistematizando la información en un cuadro Excel. Una vez reunida la información de las dos variables en 37 instituciones educativas se procedió a hacer el análisis individual de ellas para posteriormente establecer el análisis factorial.

Metodologías de Análisis

El método de análisis a empleado está enmarcado dentro de las técnicas descriptivas, con el fin de explicar la información recolectada y con ella el fenómeno estudiado. El análisis se dividió en dos partes, un análisis univariado, desarrollado con medidas descriptiva, lo que permite crear un primer panorama para cada uno de los aspectos evaluados, este análisis se complementó con un análisis multivariado, específicamente con un análisis a través de métodos factoriales, que, dada la naturaleza de los datos, corresponde a un análisis de correspondencias múltiples.

Se asumió el análisis factorial, pues es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto de variables, esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan mucho entre sí y procurando inicialmente que unos grupos sean independientes de otros, en el análisis factorial todas las variables del análisis cumplen el mismo papel, todas son independientes en el sentido que no existe a priori una dependencia conceptual de unas variable sobre otras.

Resultados

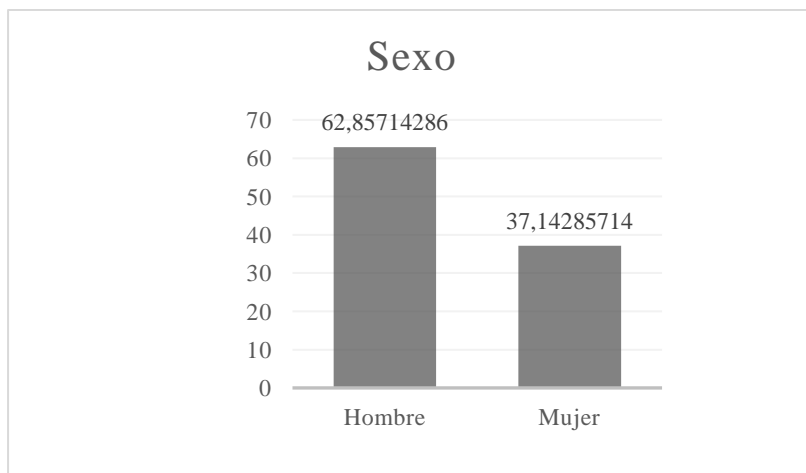
Análisis descriptivo univariado THALYS 2013

Para el análisis de la información obtenida del instrumento aplicado se acudió a la estadística descriptiva, con objetivo es clasificar, presentar, describir, resumir y analizar los datos relativos a una o más características de los individuos de una población, a partir de la información sobre todos y cada uno de ellos Jorge (2014). Para cubrir estos objetivos se vale de tablas, gráficos y resúmenes estadísticos, por tal razón de describirán los elementos tomados en cuenta para la caracterización en el caso de rectores o directivos de las instituciones.

Información General sobre los directivos.

Sexo.

Figura N° 1. Sexo de los participantes.



Fuente: el autor

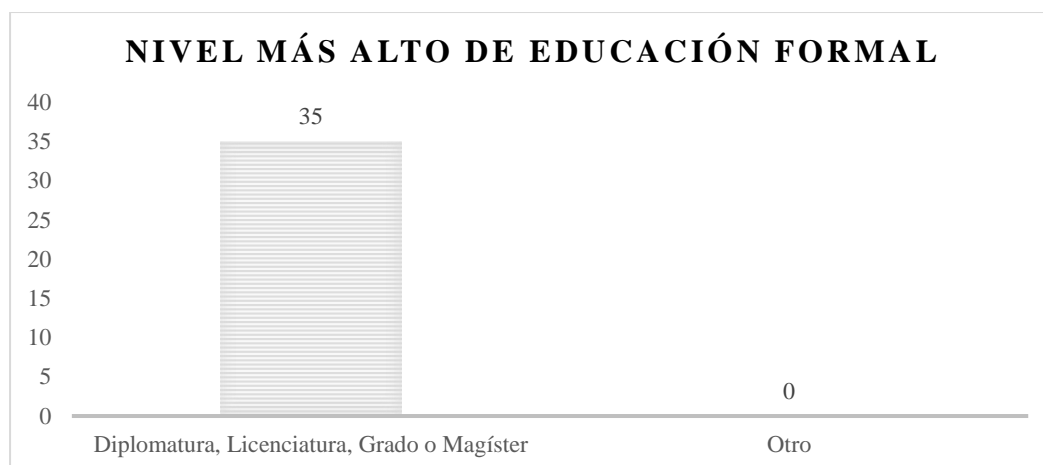
El 63% de los directivos docentes encuestados eran hombres y el 37% mujeres.

Edad.

La edad promedio de los directivos es de 52 años con una desviación estándar de 7 años.

¿Cuál es el nivel más alto de educación formal que ha completado?

Figura N°2. Nivel más alto de educación formal.



Fuente: el autor

EL 100% de los directivos docentes tiene formación en licenciatura o grado Magister

¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

Los años de experiencia promedio es de 29,29 años con una desviación estandar de 7,35 años

Cuál es su situación laboral actual como director

Tabla N° 6 Situación laboral actual como director.

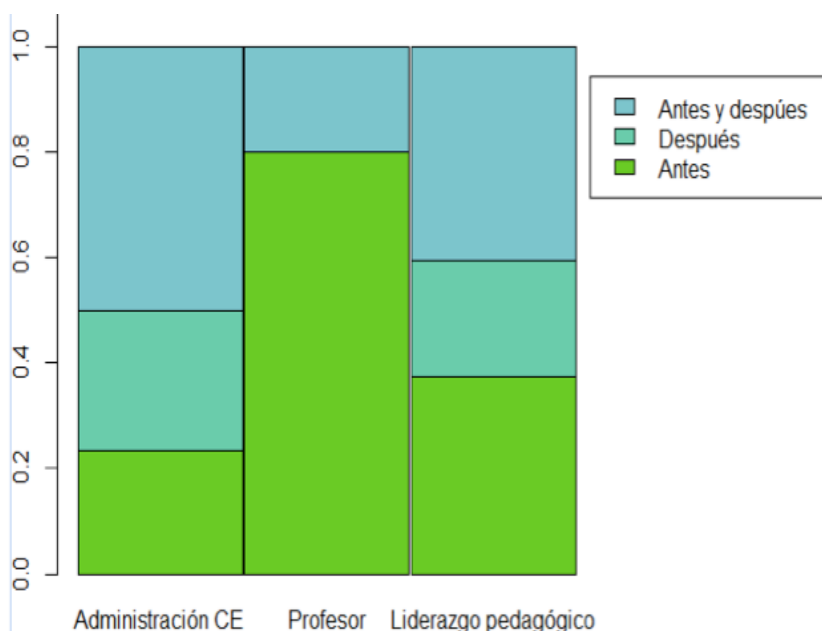
	Opción de respuesta	Frecuencia	%
1	Tiempo completo (90% o más de las horas de trabajo a tiempo completo) sin obligación de dar clases	34	97
2	Tiempo completo (90% o más de las horas de trabajo a tiempo completo) con obligación de dar clases	1	2,9
	TOTAL	35	100

La situación laboral actual de los directores es que del 97 % Tiempo completo (90% o más de las horas de trabajo a tiempo completo) sin obligación de dar clases y el 3% en las mismas condiciones, pero con obligación de dar clase.

En la educación formal que usted completó ¿se incluyeron los siguientes aspectos? Si la respuesta es afirmativa, ¿recibió esta educación antes o después de ocupar un puesto de director?

Figura 3. Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director? en caso afirmativo ¿durante cuántos días?

Figura N°3 Participación en actividades.



Fuente: el autor

En los últimos 12 meses, el 44,1 % de los directivos han participado en una red profesional o actividad de investigación o de tutoría, de estos 73,3% asistió de 0 a 90 días, el 13,3% de 90 a 180 días y el 13,3% restante de 181 a 270 días.

El 73,5% de los directivos asistió a cursos, congresos o visitas de observación, aquí el 88% asistió de 0 a 90 días, el 8% de 90 a 180 días y el 4% de 181 a 270 días. Finalmente, el 38,2% de los directivos estuvo en otras actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director, en donde el 84,6% estuvo de 0 a 90 días y el 15,4% de 91 a 180 días.

Tabla N° 7: Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes cuestiones son un impedimento para que usted Participe en actividades de desarrollo profesional

Tabla N° 7 Postura participantes

<i>Proposición</i>		<i>Opinión (%)</i>			
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
A	No cumpla los requisitos necesarios	82.4	14.7	2.9	0.0
B	El desarrollo profesional es demasiado caro/incosteable	23.5	29.4	38.2	8.8
C	Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores	20.6	23.5	44.1	11.8
D	Incompatibilidad del desarrollo profesional con mi horario laboral.	32.4	26.3	29.4	11.8
E	No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares	44.1	7.0	8.8	0.0
F	No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada				

G	No hay incentivos para participar en este tipo de actividades						
---	---	--	--	--	--	--	--

Fuente: el autor.

Tabla N° 8. Opiniones participantes.

Opinión	A	B	C	D	E	F	G
Totalmente en desacuerdo	82.4	23.5	20.6	32.4	44.1	32.4	11.8
En desacuerdo	14.7	29.4	23.5	26.3	7.0	32.4	14.7
De acuerdo	2.9	38.2	44.1	29.4	8.8	28.5	50.0
Totalmente de acuerdo	0.0	8.8	11.8	11.8	0.0	8.8	23.5

Fuente: el autor.

Información de carácter general sobre el centro

- *¿En qué tipo de localidad está emplazado su centro?*
- *¿Este centro educativo es público o privado?*
- *Respecto a la financiación de su centro educativo en un año ordinario, marque la opción que corresponda.*

- *Haga un recuento e indique el número de personas de la plantilla que actualmente trabaja en su centro en cada uno de los puestos enumerados a continuación.*
- *¿Se enseñan en este centro los siguientes niveles o programas educativos? Si es así, ¿hay otros centros en su localidad que compiten por alumnos de ese nivel o programa?*
- *¿Cuál es el número actual de alumnos matriculados en ese centro?*
- *Calcule el porcentaje aproximado de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de su centro que presenta las siguientes características.*

Dirección del centro

- *¿Hay un equipo directivo en su centro?*
- *¿Están las siguientes entidades representadas en el equipo directivo de su centro?*
- *En lo que respecta a este centro, ¿quiénes son los principales encargados de las siguientes tareas?*
- *Por término medio, ¿qué porcentaje de tiempo dedica a las siguientes tareas como director de este centro durante el curso escolar?*
- *Indique si ha hecho lo siguiente durante los últimos 12 meses en este centro.*
- *Indique con qué frecuencia ha hecho lo siguiente en este centro donde durante los últimos 12 meses.*
- *Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro:*
- *Hay un Consejo Escolar en su centro*

- *Están las siguientes entidades representadas actualmente en el Consejo Escolar de este centro*
- *Durante este curso escolar proporciona este centro algunos de los siguientes servicios a padres o tutores*
- *Indique en qué medida se ve limitada su eficacia como director de este centro por las siguientes causas*

Evaluación formal del profesorado

- *Por término medio, ¿con qué frecuencia es evaluado formalmente un profesor en este centro por las siguientes personas?*
- *¿Quién se encarga de las siguientes tareas como parte de la evaluación formal del trabajo del profesorado de este centro?*
- *Indique con qué frecuencia se toman cada una de las siguientes medidas en este centro tras una evaluación del profesorado*

Clima escolar

- *Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a este centro.*
- *En la actualidad son los siguientes factores un impedimento para proporcionar una enseñanza de buena calidad en su centro.*
- *Indique con qué frecuencia sucede lo siguiente en este centro.*

Iniciación profesional y tutoría al profesorado

- *Tienen acceso a los profesores nuevos de este centro a un programa de iniciación profesional*
- *A qué profesores se ofrece un programa de iniciación profesional*
- *Qué estructuras y actividades están incluidas en este programa de iniciación profesor profesional*
- *Tiene el profesorado de este centro accesos a un sistema de tutoría al profesorado*
- *Es el área o áreas de la materia principal del profesor tutor la misma que la del tutorando*
- *Indique qué grado de importancia cree que tiene la tutoría al profesorado para los centros y los profesores*

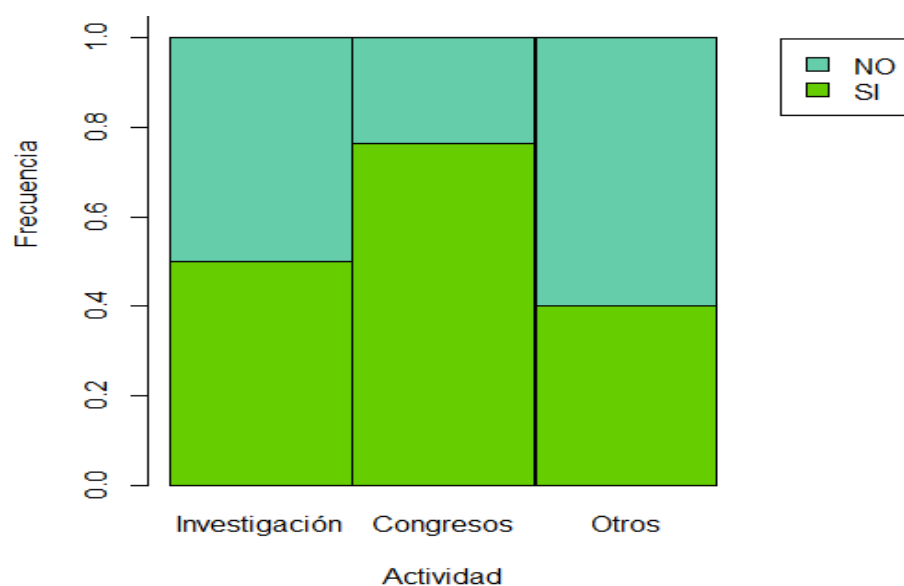
Satisfacción en el trabajo

- *Por último, nos gustaría saber cómo se siente en general con respecto a su trabajo indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones*

Para iniciar este análisis, tenemos en primera instancia que la experiencia y situación de todos los directivos de las instituciones pertenecientes al estudio tienen un nivel de educación formal que contempla diplomado, licenciatura y magister, además están tiempo completo y solo uno de ellos tiene obligación de dar clases. En promedio, los directivos han trabajado entre 6 y 12 años en el centro en el cual laboran actualmente, 14 o 6 años como directivos en general, 7 o

34 años en otros puestos de gestión sin contar su experiencia como directivos, 16 o 36 años como profesores y 2 o 3 años en otros empleos.

Figura 4. Desarrollo Profesional

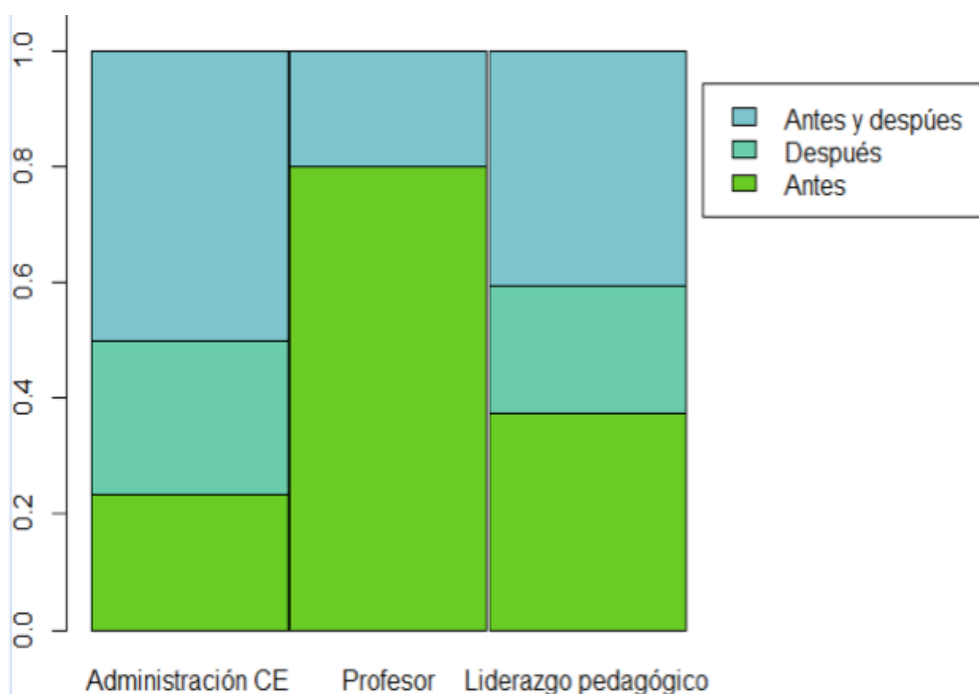


Fuente: el autor.

De igual forma se pueden relacionar aspectos incluidos en la educación formal como nos muestra la figura 1, en donde aproximadamente el 85,3% de los directivos encuestados manifiestan haber pertenecido a algún programa o curso de formación para la administración o dirección de centros educativos, el 91,2 % se formó para el liderazgo pedagógico y todos han estudiado algún curso o programa como profesor.

En la figura 2 se observa que, de los que han pertenecido a algún programa o curso de formación para la administración el 20,7% lo realizó después de ocupar un puesto como director, el 27,6% antes y el 51,7% realizó cursos de esta índole antes y después de ocupar puestos como director. Por otro lado, el 79% hizo algún programa o curso de formación/educación como profesor antes de ocupar un puesto como director y el otro 21% antes y después. Finalmente, el 35,5 % de los que manifiestan haberse formado en el liderazgo pedagógico lo hizo antes de ocupar un puesto como directivo, el 22,6% después y el 41,9% antes y después.

Figura 5. Momento en que realizó el curso



Fuente: el autor

Como referente multinacional la OCDE (2008) en uno de sus estudios sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar en todo el mundo, puntualiza en la imperiosa necesidad de redefinir responsabilidades del liderazgo escolar, distribuirlo tanto dentro de los planteles como

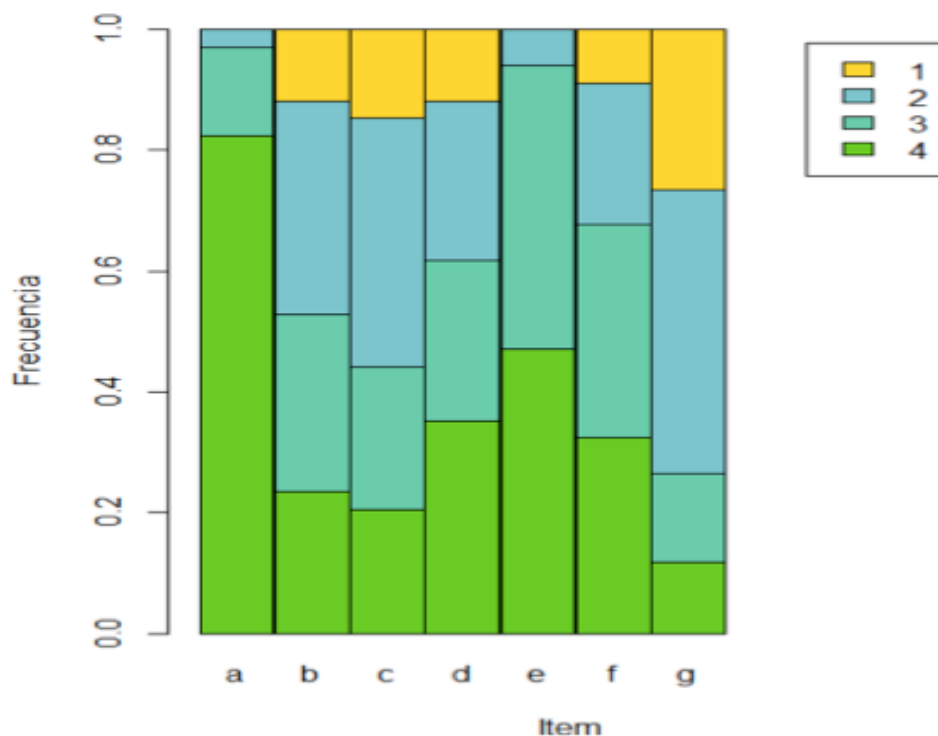
con otras instituciones, tener rigurosidad en el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz candidatos más idóneos que de manera holística conlleven a que los educandos mejoren sus desempeños como resultado de un equipo educativo empoderado de su responsabilidad frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, que genera dinámicas colaborativas.

Sin embargo cada proceso reviste sus propias particularidades de acuerdo al contexto y a la políticas públicas en materia educativa, de ahí que sea de gran relevancia a nivel investigativo develar los elementos, características y dinámicas de liderazgo de un sistema educativo en desarrollo, para el caso particular del estudio en cuestión, durante los últimos 12 meses se reporta que aproximadamente el 44,1 % de los directivos han participado en una red profesional o actividad de investigación o de tutoría, de los cuales el 73,3% asistió de 0 a 90 días, el 13,3% de 90 a 180 días y el 13,3% restante de 181 a 270 días. El 73,5% de los directivos asistía a cursos, congresos o visitas de observación, de los cuales, el 88% asistió de 0 a 90 días, el 8% de 90 a 80 días y el 4% de 181 a 270 días. Finalmente, el 38,2% de los directivos estuvo en otras actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director, el 84,6% estuvo de 0 a 90 días y el 15,4% de 91 a 180 días.

A continuación se muestra una tabla que resume el porcentaje de directivos que están en total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y en total acuerdo con que algunos factores impiden su participación en actividades de desarrollo profesional, más aún hoy en día , donde el auge de la tecnología hace del mundo un lugar más accesible, lo cual conlleva a reevaluar el perfil del directivo docente y su responsabilidad y compromiso

como líder y gestor como lo refiere Slater, Silva y Antúnez (2013). En relación con esta pregunta se presenta la siguiente figura.

Figura 6. Opinión sobre factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional.



Fuente: el autor

Tabla 9. Factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional

Opinión	A	B	C	D	E	F	G
Totalmente en desacuerdo	82.4	23.5	20.6	32.4	44.1	32.4	11.8
En desacuerdo	14.7	29.4	23.5	26.3	7.0	32.4	14.7
De acuerdo	2.9	38.2	44.1	29.4	8.8	28.5	50.0

Totalmente de acuerdo	0.0	8.8	11.8	11.8	0.0	8.8	23.5
-----------------------	-----	-----	------	------	-----	-----	------

Fuente: el autor.

En la tabla anterior se tiene en las filas el nivel de desacuerdo o acuerdo de los directivos con respecto a los ítems.

Al preguntar cuáles serían esos impedimentos para participar en actividades de desarrollo profesional un 82.4% respondieron que no se debía a su formación profesional, un 38.2% toma los costos de las capacitaciones como impedimento para su participación, aunque en este mismo ítem un 29.4% manifiesta que esto no es excusa para limitar su participación, más bien en un 44.1% tomarían que su participación está sujeta al apoyo que pudieran brindar sus superiores, de igual manera un 44% no considera que sus actividades familiares puedan afectar de alguna manera que se involucre en actividades que permitan su desarrollo profesional y un 50 % considera que son la falta de incentivos las que no permiten que como directivo se haga participe de dichas actividades.

Niveles o programas educativos

De las 34 instituciones, la totalidad enseñan desde educación infantil hasta bachillerato, y tan solo el 29,4% dice tener niveles educativos de tipo profesional medio. A continuación, se presenta una tabla y gráfica correspondiente en donde se resume el porcentaje de instituciones que manifiestan competir con otras según cada nivel.

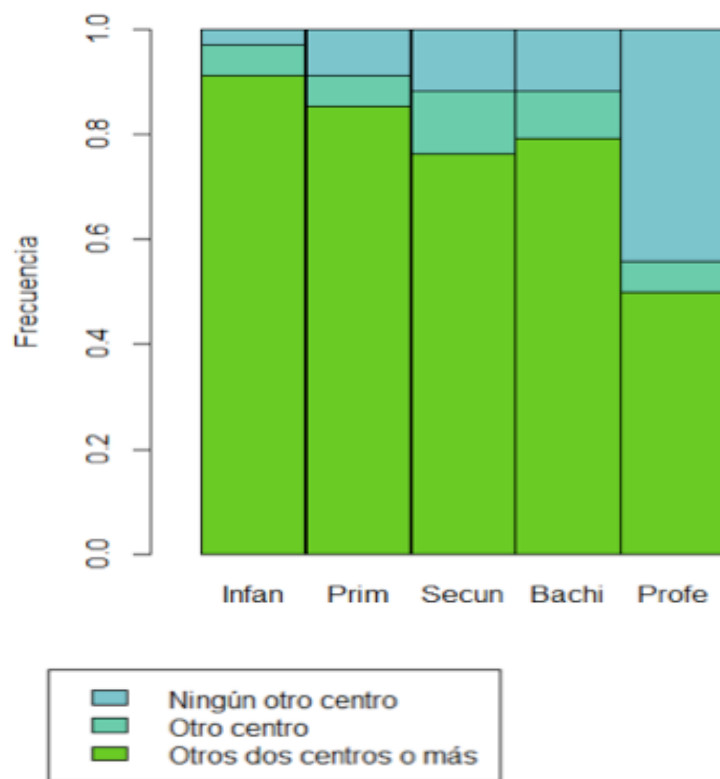
Tabla 10. Porcentaje de centros por los que se compite por programa educativo

No. de centros	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Profesional Nivel Medio
Otros dos centros o mas	91.18	85.29	76.47	79.41	50.00
Otro centro	5,88	5,88	11.76	8.82	5.88
Ningún otro centro	2.94	8.82	11.76	11.76	44.12

Fuente: el autor.

Niveles educativos y competencia con otros centros

Figura 7. Porcentaje de Centros por los que compite por programa educativo



Fuente: el autor.

Se observa que la mayoría de los centros manifiestan que compiten con otros dos centros o más, así mismo que los niveles educativos en donde hay más y menos competencia respectivamente son la educación infantil y profesional.

El estudio sobre los estilos de liderazgo directivo y sus implicaciones en el mejoramiento del aprendizaje, es de gran relevancia para el conocimiento de las comunidades de aprendizaje, como también para la ciencia de la educación, con miras a aportar objetivamente en la toma de decisiones de índole político en materia educativa, al respecto el Gobierno de Colombia se encuentra atravesando un momento de referencia para la historia, donde además de buscar la

reintegración nacional y lograr la Paz para la Nación, se enfrenta al reto de consolidar un constructo de nación sólido y perdurable en el tiempo, es en este sentido donde la educación retoma su papel protagonista como la única vía para lograr tan importante misión.

Así mismo, se puede considerar como un elemento clave es la promoción de ambientes áulicos y diferentes espacios educativos adecuados como parte determinante en el ajuste comportamental y emocional de los educandos (Shochet y Smith, 2014), esta visión educativa reafirma la importancia que tiene promover una educación para la Justicia Social, donde identifique la escuela como motor del cambio social, Murillo (1999), en la misma línea Bolívar, López y Murillo (2013) afirman que el papel que adoptan los líderes escolares es la clave para conseguir escuelas que trabajan en y para la justicia social, de ahí que sea tan importante el liderazgo del directivo docente como factor determinante en la mejora educativa, de tal manera que actualmente hay evidencia clara de la afirmación de que la pobreza está inevitablemente relacionada con el logro educativo Hopkins (2011)

Muchos líderes han adoptado un compromiso con la mejora de la situación de sus estudiantes y comunidades, haciendo una diferencia en los resultados, lo cual se reitera en el informe publicado por la UNESCO (2013)

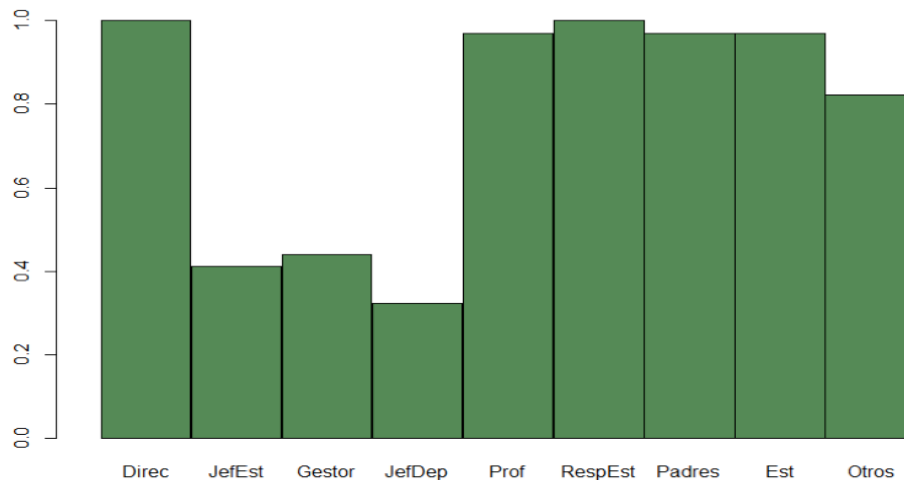
Equipo directivo

Todas las instituciones tienen un equipo directivo, el cual está compuesto por las siguientes entidades, el mismo directivo, un jefe de recursos, gestor económico, jefes de departamento, profesores, representantes del consejo escolar del centro, padres o tutores, alumnos y otros. De la gráfica se observa que el directivo y los representantes del consejo escolar

del centro están representados en todas las instituciones, en el 41,18 % está representado jefe de estudios, el 44,12 % tiene una figura que representa un gestor económico, en el 97,06% están representados los profesores, los padres o tutores y los estudiantes, finalmente en el 82,35% están representadas otras figuras.

Adicionalmente, se tiene que el 5,88% de los directivos están en total acuerdo con ser quienes toman las decisiones importantes, el 8,82% de acuerdo, el 35,3% en desacuerdo y el 50% en total desacuerdo, estos resultados aluden al porcentaje de directivos que están en total acuerdo o de acuerdo con que en el centro existe una cultura de colaboración caracterizada por el apoyo mutuo, siendo este 91,76%.

Figura 8. Entidades representadas del equipo directivo



Fuente: el autor.

Actividades y deberes en el centro educativo.

El 97,06 % y 88,23% de los directivos en los últimos 12 meses o desde su inicio como director en el centro que laboran actualmente han utilizado el rendimiento y los resultados de las evaluaciones de los alumnos (incluidas las evaluaciones nacionales e internacionales) para establecer los objetivos educativos y elaborar los programas de estudios del centro y han elaborado un plan de desarrollo profesional para este centro, respectivamente.

En las actividades que involucran cooperar con el cuerpo docente del centro, el 20,59% de los directivos han intervenido algunas veces para resolver problemas de disciplina en el aula, el 32,35% a menudo y el 47,06% muy a menudo. El 33,23% observa el proceso de enseñanza en las clases a veces, el 47,06% a menudo, el 17,64% muy a menudo y el 2,94% nunca o casi nunca. Con lo que respecta a la práctica docente el 11,76% a veces interviene para apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes, el 64,70% a menudo y el 23,53% muy a menudo.

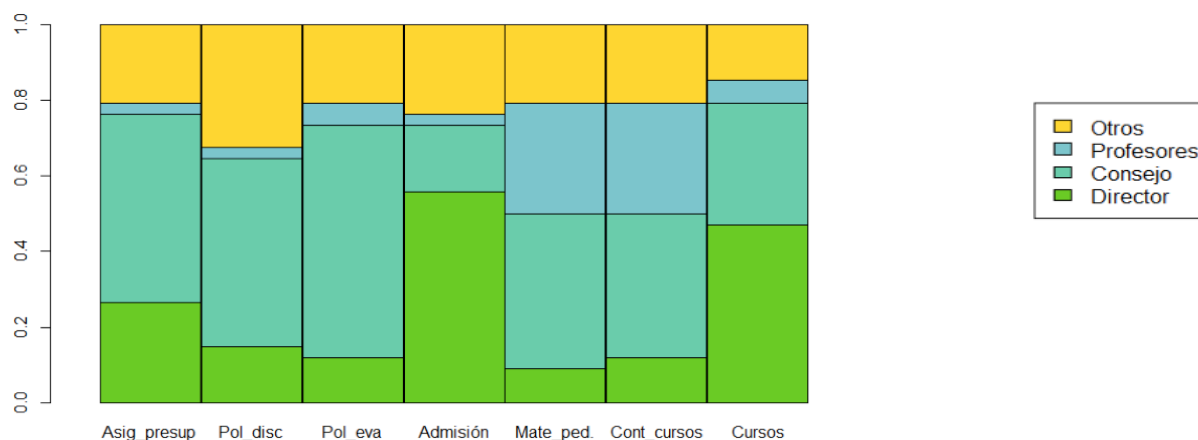
Por otro lado, está el aspecto del desempeño docente, en el cual, el 8,82% a veces lleva a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes, el 61,76% hace esto a menudo y el 29,41% muy a menudo. Así mismo, el 2,94 % a veces se asegura de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, el 58,82% a menudo y el 38,23% muy a menudo.

Ahora, con relación a los tutores, el 11,76%, 41,17% y 47,06% de los directivos proporciona a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos a veces, a menudo y muy a menudo respectivamente. El 5,88 %, 41,18% y el 52,84% de

los directivos ha verificado si existen errores o equivocaciones en los informes o procedimientos administrativos a veces, a menudo y muy a menudo.

El 20,6% a veces resuelve problemas relativos a los horarios de clase del centro, el 29,41% hace esto a menudo y el 41,76% muy a menudo Finalmente, el 44,112% colabora con directivos de otros centros en algunas ocasiones, el 35,3% a menudo y el 14,7% muy a menudo.

Figura 9. Principales encargados para cada tarea.

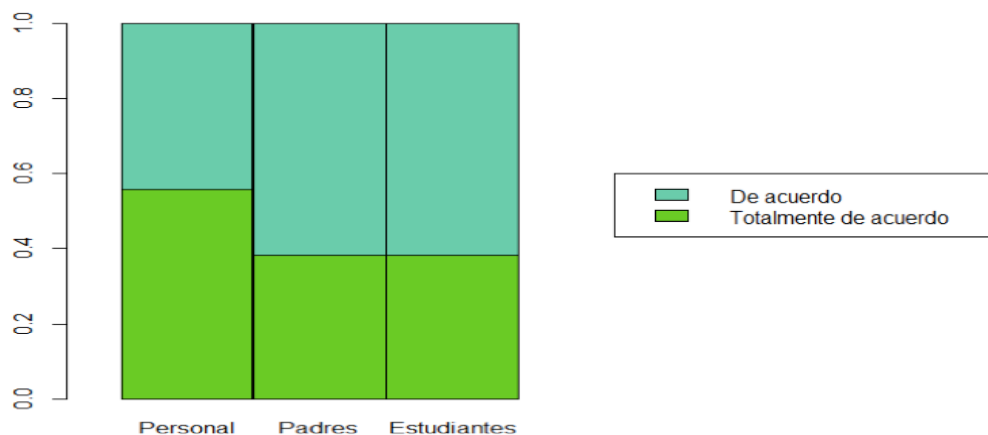


Fuente: el autor

Adicionalmente, se tiene que el 5,88% de los directivos están en total acuerdo con ser quienes toman las decisiones importantes, el 8,82% de acuerdo, el 35,3% en desacuerdo y el 50% en total desacuerdo, estos resultados aluden al porcentaje de directivos que están en total acuerdo o de acuerdo con que en el centro existe una cultura de colaboración caracterizada por el apoyo mutuo, siendo este 91,76%.

Decisiones en el centro

Figura 10. opinión de quienes toman las decisiones importantes en el centro.



Fuente: el autor.

Consejo escolar

Todas las instituciones tienen un consejo escolar. En el 21,21% de estas instituciones existe un representante de una autoridad local, el 96,97% tiene un representante de los miembros directivos del centro educativo, el 48,5% tiene representado el personal administrativo del centro, hay representantes de sindicatos en el 15,15%, representantes de empresas, instituciones religiosas u otros organismos privados en el 72,73% y en el 24,24% están representadas otras entidades. Por otro lado, entidades como los docentes, tutores y estudiantes están representados todos en el consejo escolar.

Se destaca en el estudio que el 94,11% proporciona talleres o cursos para padres de familia o tutores, el 41,18% proporciona servicios que permite la participación de padres o

tutores, el 64,7% brinda apoyo para alguna asociación de los padres y el 100% proporciona reuniones de padres.

Limitaciones en la eficiencia como director

Entre los diferentes aspectos que pueden limitar la eficiencia del desarrollo como director se reporta que para el 94,1%, 79,41%, 58,82%, 76,47% y 67,64%, la falta de presupuesto y recursos, la regulación y política del gobierno, la falta de oportunidades y de apoyo para el desarrollo profesional del profesorado y el exceso de trabajo y responsabilidades de su trabajo como director, respectivamente, son los factores que afectan mucho o en cierta medida su eficiencia.

Por otro lado, las faltas de asistencia del profesorado y la falta de dirección compartida con otros miembros de la plantilla del centro son los aspectos que menos interfieren en su desempeño puesto que para el 58,82 % y 67,65 % de directivos, respectivamente consideran que estos factores no influyen en lo absoluto o nada. La opinión sobre aspectos tales como la falta de participación y apoyo de los padres y tutores y la falta de oportunidades y de apoyo para el propio desarrollo profesional es bastante equitativa, pues no se encuentra una inclinación de los directivos hacia, si son aspectos que influyen o no. Esta información se puede verificar en la siguiente tabla y gráfica.

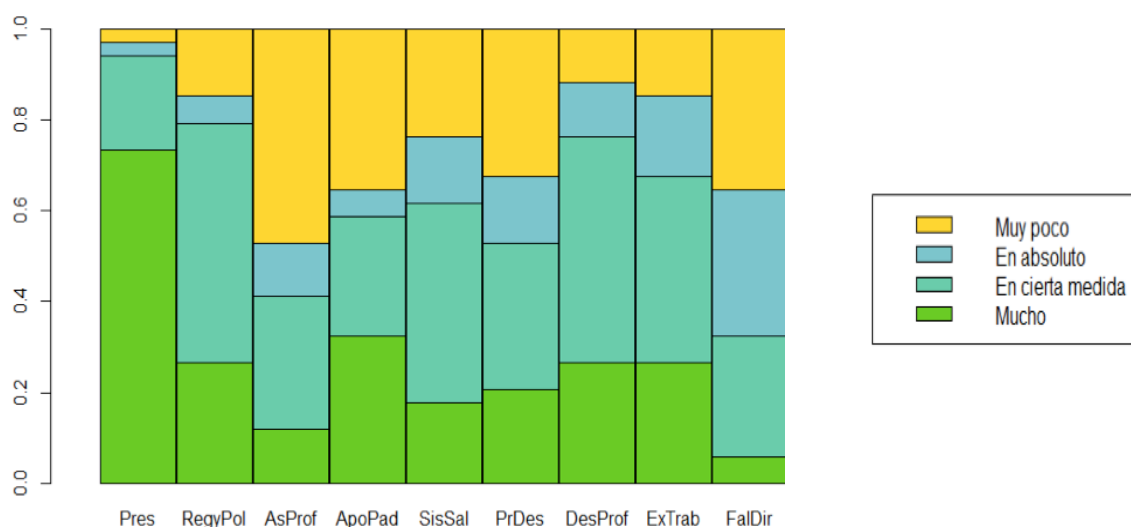
Tabla 11. Porcentaje en que aspectos limitan la eficiencia del trabajo como director

	Pres	RegyPol	AsProf	ApoPad	SisSal	PrDes	DesProf	ExTrab	FalDir
Mucho	0.74	0.26	0.12	0.32	0.18	0.21	0.26	0.26	0.06

En cierta medida	0.21	0.53	0.29	0.26	0.44	0.32	0.50	0.41	0.26
En absoluto	0.03	0.06	0.12	0.06	0.15	0.15	0.12	0.18	0.32
Muy poco	0.03	0.15	0.47	0.35	0.24	0.32	0.12	0.18	0.35

Fuente: el autor.

Figura 11. Porcentaje en el que los aspectos limitan la eficacia del trabajo como director.



Fuente: el autor.

Decisiones en el centro

Es importante considerar qué partes del cuerpo académico intervienen en las decisiones que respectan a este, se evaluó el grado de desacuerdo o de aprobación de los directivos con

respecto a algunos aspectos. En la tabla que está a continuación se muestra el porcentaje de directivos que se muestran en total acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o total desacuerdo con que el centro ofrece a su personal, a los padres o tutores y a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

Tabla 12. Colegios en los cuales los agentes toman decisiones importantes

Opinión	Personal	Padres	Estudiantes
Totalmente de acuerdo	56	38	38
De acuerdo	44	62	62

Fuente: el autor.

Evaluación formal del profesorado

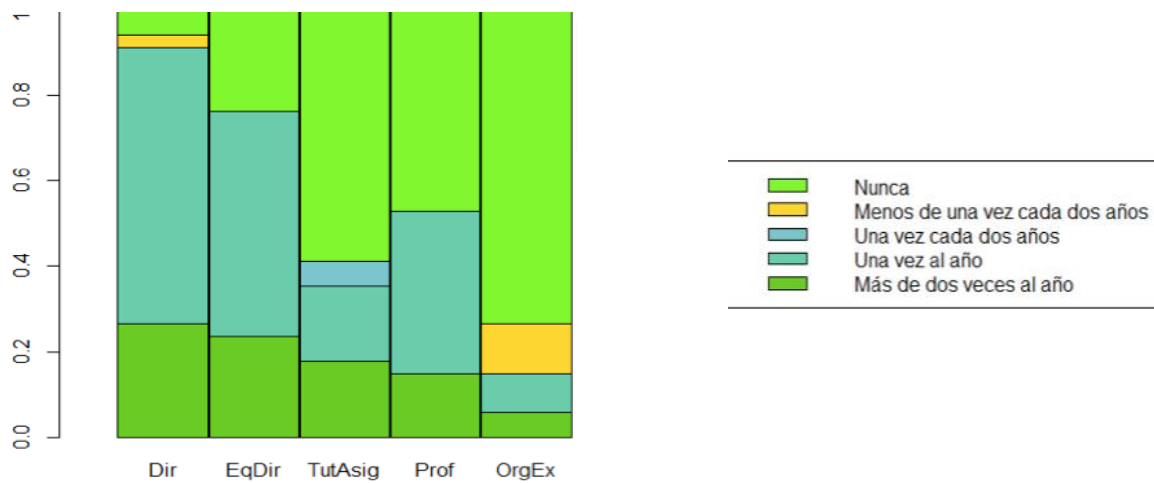
De la tabla se observa que en el 91,18% y 76,47% se tiene que los directores y otros miembros del consejo directivo de los centros son quienes evalúan a los docentes dos o más veces al año o una vez al año, por el contrario, en el 85,29% de las instituciones personas u organismos externos evalúan a los docentes menos de una vez al año o nunca. Por otro lado, tutores o profesores que no pertenecen al equipo directivo del centro son agentes que en algunos centros son considerados para realizar la evaluación docente y en otros no, esto de manera equiparable.

Tabla 13. Porcentaje de evaluación docente según evaluador.

	Director	Equipo directivo	Tutor asignado	Otros profesores	Org Extremo
Mas de dos veces al año	26	24	18	15	6
Una vez al año	65	3	18	38	9
Una vez cada dos años	0	0	6	0	0
Menos de una vez cada dos años	3	0	0	0	12
Nunca	6	24	59	47	74

Fuente: el autor.

Figura 12. Frecuencia de la evaluación docente según el evaluador



Fuente: el autor.

Tabla 14. Porcentaje de colegios en los cuales cada evaluador interviene

	Director	Equipo directivo	Tutor asignado	Otros profesores	Org Extremo
Mas de dos veces al año	26.47	23.53	17.65	14.71	5.88
Una vez al año	64.71	52.94	17.65	38.24	8.82
Una vez cada dos años	0.00	0.00	5.88	0.00	0.00
Menos de una vez cada dos años	2.94	0.00	0.00	0.00	11.76

Fuente: el autor.

Medidas tras la evaluación docente

Tras la evaluación docente siempre se discuten con el profesor medidas para corregir los puntos débiles de su actividad en el 38,23% de los centros, en el 52,94% la mayoría de las veces y en el 8,823% a veces. Siempre se establece un plan de desarrollo o formación para cada profesor en el 35,29%, la mayoría de las veces en el 29,41%, en el 26,47% a veces y en el 8,82% nunca.

En el 94,11% si se considera que el rendimiento de un profesor es bajo, nunca se le imponen sanciones materiales y en el 5,89% algunas veces. En el 64,7% no se asigna a un profesor tutor para que ayude al profesor a mejorar su práctica docente, en el 26,47% a veces, en el 5,88% la mayoría de las veces y en el 2,94% siempre. Nunca se realiza un cambio en las actividades laborales del profesor en el 67,64% de los centros y en el 32,35% algunas veces.

Análogamente, nunca se realiza un cambio en el salario del docente, se despide o hace renovación de contrato en el 97,06% y 91,12% de los centros y algunas veces se llevan a cabo estas acciones en el 2,94% y 8,82% de los centros. Finalmente, la mayoría de las veces se genera un cambio en las posibilidades de promoción profesional en el 5,88%, en el 11,76% a veces y en el 82,35% nunca.

Clima escolar

Se encuentra que en general el clima escolar en los centros es bastante bueno, en el 100% de los centros el personal comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en el 97,05% el personal del centro habla abiertamente sobre las dificultades y hay buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado, en el 94,12% existe un respeto mutuo hacia las ideas de los compañeros y la cultura de compartir los éxitos.

Impedimentos para una enseñanza de calidad

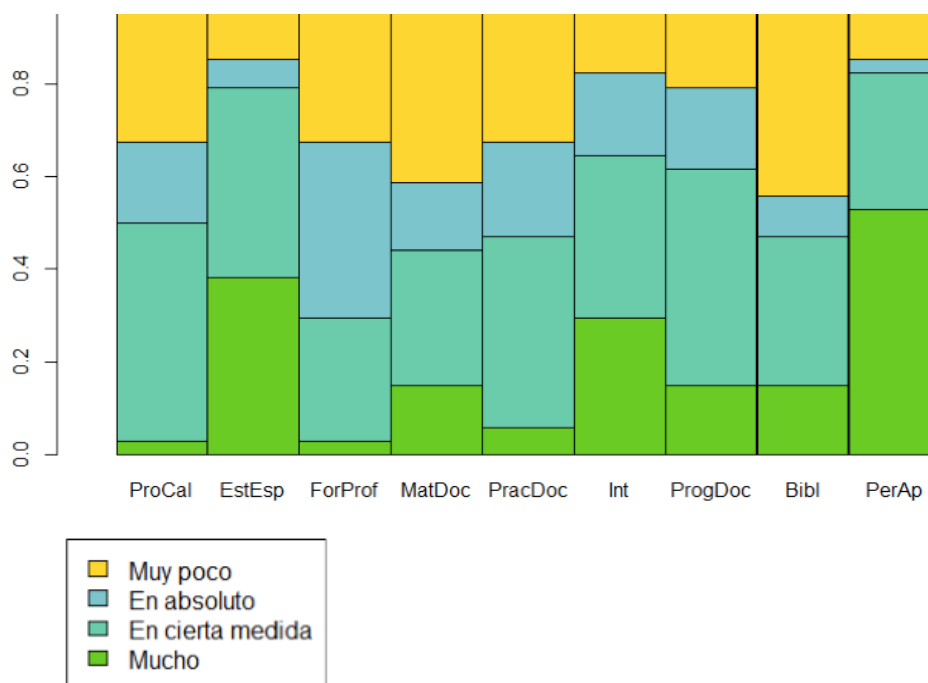
En la gráfica se puede apreciar que factores como la escasez de profesores capacitados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas, la conexión a internet, la escasez o inadecuación de programas de ordenador para la práctica docente y la escasez de personal de apoyo son los que se reportan mayormente impiden la buena calidad de la educación mucho o en cierta medida en el 79,41%, 64,71%, 61,76% y en el 82,35% de los centros respectivamente.

Por otro lado, la escasez de profesores de formación profesional e inadecuación del material docente son factores que influyen en lo absoluto o muy poco en el 70,6% y el 55,88%. Finalmente, la escasez de profesores calificados o cualificados, la inadecuación para la práctica docente y la inadecuación de los materiales de la biblioteca son factores que influyen de manera

equiparable en los centros, pues se encuentra que para todos los casos cerca del 50% de los centros reportan que estos impiden en lo absoluto o muy poco en la calidad de la enseñanza.

Impedimentos para la calidad de la enseñanza

Figura 13. Frecuencia con la cual el factor es considerado como limitante



Fuente: el autor.

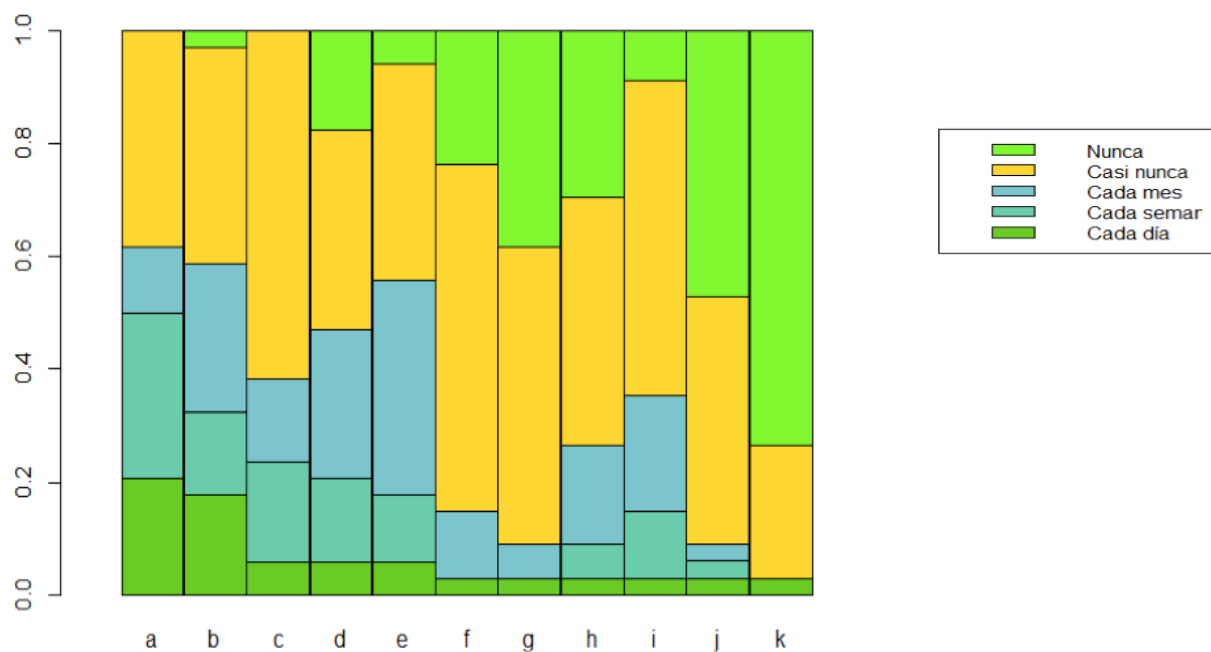
El alumnado

De la gráfica se puede observar que en los ítems del Fal K, los cuales evalúan la frecuencia con que los estudiantes se causan Daños físicos, intimidan al profesorado, consumen o poseen drogas y/o alcohol, los profesores llegan tarde al centro, tienen ausencias injustificadas o generan discriminación entre los estudiantes, prevalecen las categorías nunca o casi nunca. Por otro lado, de los ítems A al E se presenta que llegar tarde al centro, el ausentismo, la copia, el

vandalismo y robo y la intimidación u otro tipo de acoso escolar no físico son hechos que el alumnado presenta con bastante frecuencia.

Conductas del alumnado

Figura 14. Frecuencia de la conducta del alumnado.



Fuente: el autor.

Tabla 15. Porcentaje de centros en los que se presentan los hechos

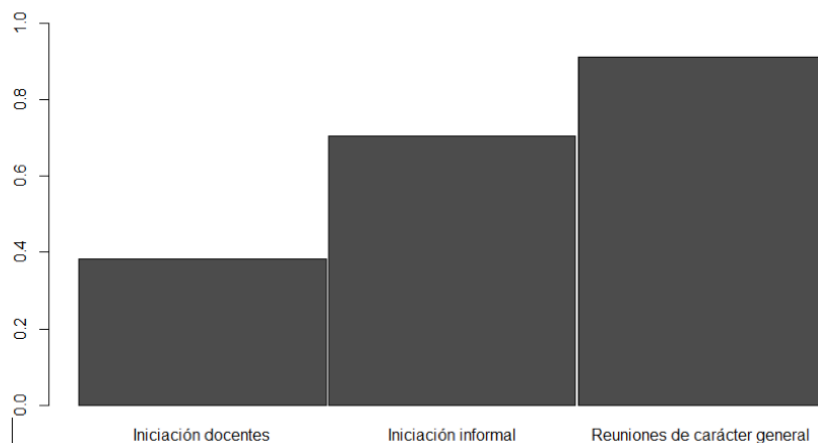
Frecuencia	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Cada día	20.5 9	17.6 5	5.88	5.88	5.88	2.94	2.94	2.94	2.94	2.94	2.94
Cada semana	29.4 1	14.7 1	17.6 5	14.7 1	11.7 6	0.00	0.00	5.88	11.7 6	2.94	0.00
Cada mes	11.7 6	26.4 7	14.7 1	26.4 7	38.2 4	11.7 6	5.88	17.6 5	20.5 9	2.94	0.00
Casi nunca	38.2 4	38.2 4	61.7 6	35.2 9	38.2 4	61.7 6	52.9 4	44.1 2	55.8 8	44.1 2	23.5 3
Nunca	0.00	2.94	0.00	17.6 5	5.88	23.5 3	38.2 4	29.4 1	8.82	47.0 6	73.5 3

Fuente: el autor.

En el 61,76% de los centros no existen cursos de iniciación para profesores nuevos, por el contrario, en el 70,58% y 91,18% de los centros existen actividades de iniciación profesional de carácter informal para profesores nuevos, pero estas no forman parte de un programa de iniciación profesional y una introducción al centro de carácter general y/o administrativo para profesores nuevos, respectivamente.

Iniciación del profesional y tutoría al profesorado

Figura 15 Porcentaje de Centros en los que se lleva a cabo las actividades de iniciación



Fuente: el autor.

En el 85,29% de los centros se ofrece un curso de iniciación a los profesores nuevos en ese centro y en el 14,71% a los profesores que inician su labor docente, entre las estructuras y actividades que se encuentran en estos cursos de iniciación, en el 67,64% de los centros el profesorado no tiene acceso a un sistema de tutoría al profesorado. En los centros donde el profesorado tiene acceso a un sistema de tutoría en el 63,63% el área (o áreas) de la materia principal del profesor tutor la misma que la del tutorando, en el 27,3% algunas veces y en el 9% nunca o casi nunca es a.

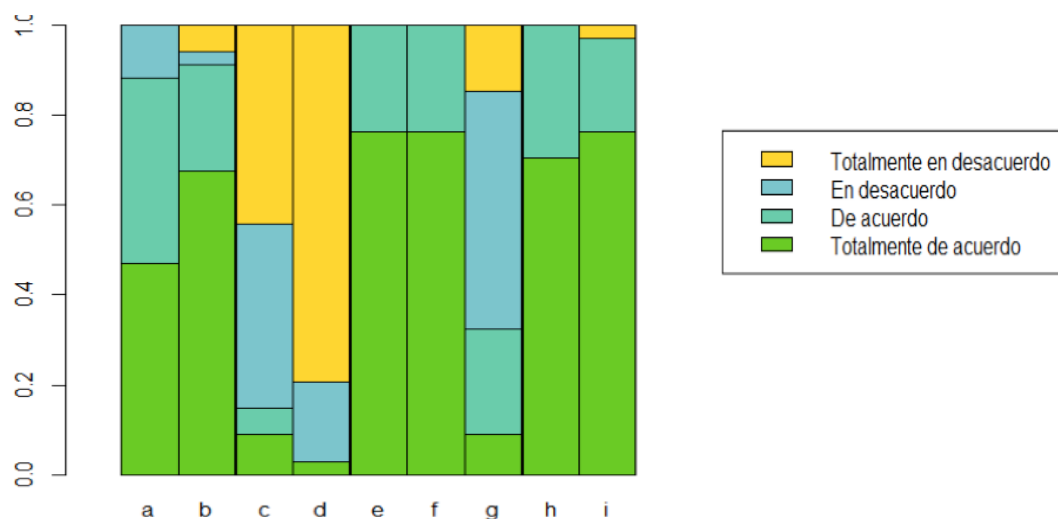
Importancia de la tutoría al profesorado para los centros y los profesores

La tutoría al profesorado para los centros y profesores es de bastante importancia para los directivos de los centros, se tiene que para el 91,18% la tutoría es de gran importancia para mejorar la competencia pedagógica del profesorado, para el 82,35% para reforzar la identidad profesional del profesorado, para el 85,29% para mejorar la colaboración de los profesores con sus compañeros, para el 97,056% para apoyar a profesores con menos experiencia en su actividad docente, para el 70,59% para ampliar los conocimientos de la(s) materia(s) principal(es) que imparten los profesores y el 94,12% para mejorar el rendimiento general del alumnado. El otro 8,82%, 17,65%, 14,71%, 2,94%, 29,41% y 5,88%, respectivamente, encuentran que la tutoría es de importancia media para estos factores.

Satisfacción en el trabajo

En la siguiente gráfica y tabla se encuentra que la percepción de los directivos sobre su trabajo y cómo este los hace sentir es bastante positiva. El 100% de los directivos disfrutan trabajando en el centro en el que se encuentran, lo recomendarían como un buen lugar para trabajar, y están satisfechos con su labor en el centro, de manera similar el 88,23%, 91,18% y el 97,06% respectivamente están en total de acuerdo o de acuerdo con que las ventajas de su profesión superan las desventajas, si pudieran decidir otra vez seguirían eligiendo su trabajo y en conjunto están muy satisfechos con su trabajo. En adición, el 85,29% y 97,06% está en desacuerdo o total desacuerdo con las siguientes premisas: "me gustaría cambiar de centro si fuese posible" "me arrepiento de haber decidido ser director", por otro lado, el 67,64% está en total desacuerdo o en desacuerdo con que la profesión docente está bien valorada en la sociedad.

Figura 161. Satisfacción laboral



Fuente: el autor.

Análisis descriptivo multivariado

Tabla 16. Satisfacción Laboral

Opinión	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Totalmente de acuerdo	47.06	67.65	8.82	2.94	76.47	76.47	8.82	70.59	76.47
De acuerdo	41.18	23.53	5.88	0.00	23.53	23.53	23.53	29.41	20.59
En desacuerdo	11.76	2.94	41.18	17.65	0.00	0.00	52.94	0.00	0.00
Totalmente en desacuerdo	0.00	5.88	44.12	79.41	0.00	0.00	14.71	0.00	2.94

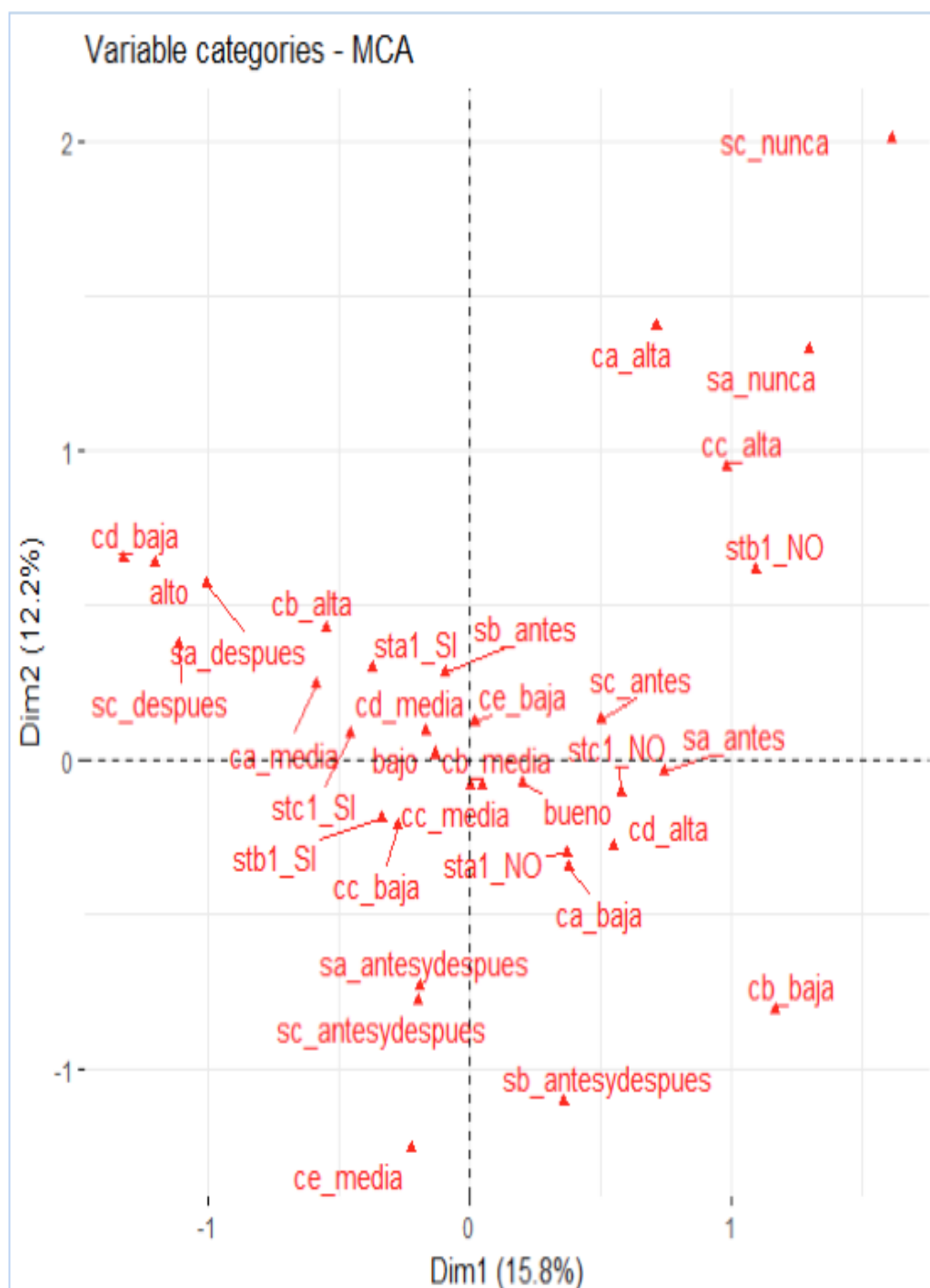
Fuente: el autor.

Considerando que el tamaño de la muestra es muy cercano al tamaño poblacional, se dice emplear técnicas descriptivas para identificar posibles asociaciones entre las aptitudes de los directivos como líderes (preguntas 4, 6 y 7) y el índice de calidad educativa para cada colegio (ISCE), se sabe que este índice está dado para primaria, secundaria y media, por lo cual, el valor empleado en este análisis es el valor promedio de los tres índices para cada institución educativa.

Para este fin, se empleó el análisis de correspondencias múltiples (MCA por sus siglas en inglés), considerando que este método es empleado únicamente con variables cualitativas se decidió categorizar las respuesta de la pregunta 4 (que evalúan la experiencia del directivo) de la siguiente manera, de 0 a 5 años se dice que tiene baja experiencia, de 5 a 15 años una experiencia media y más de 15 años mucha experiencia, por otro lado, para el promedio del ISCE de cada institución educativa se siguió la categorización propuesta por los estándares (en este estudio no se obtuvo colegios con ISCE menores a 4, por lo cual ninguno tuvo una puntuación categorizada como muy baja).

Se realizó el análisis de los 12 primeros componentes, ya que son los que mejor representan las categorías del índice ISCE (acumulando cerca del 90% de varianza). Para esto se incluirán 6 planos factoriales con sus respectivas interpretaciones referentes a los niveles del ISCE mejor representados en cada gráfico (nótese que en total se pueden hacer 28 gráficos de dos dimensiones de las 8 seleccionadas).

Figura 17. Mapa de factores dimensiones 1 y 2



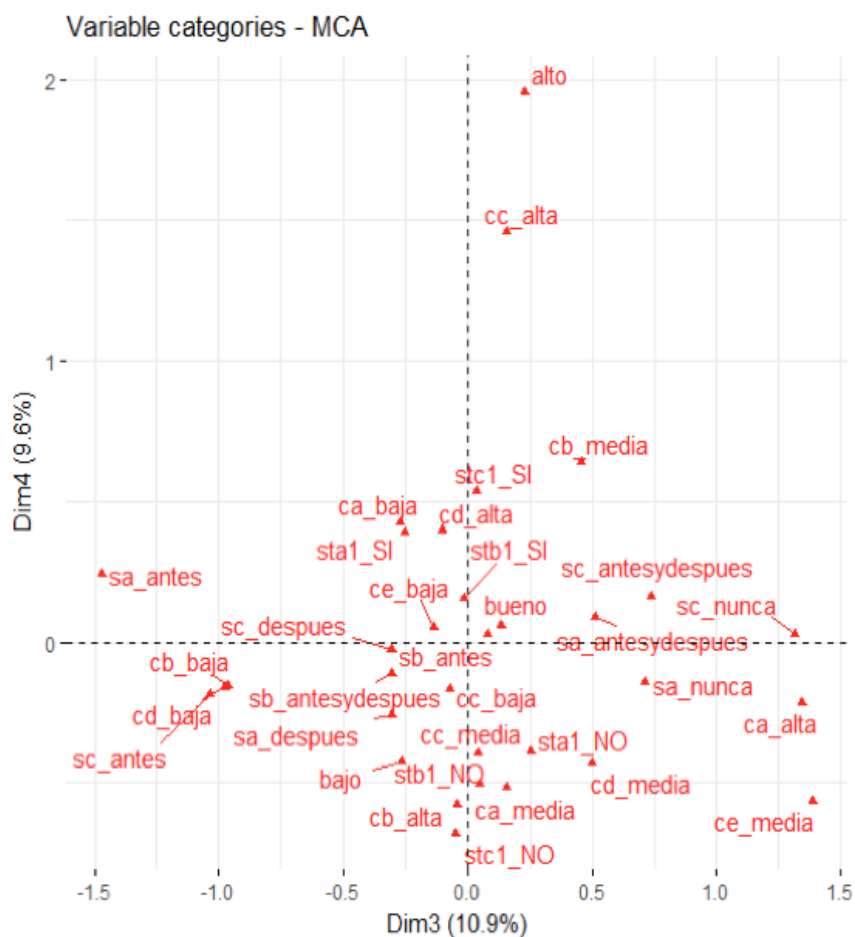
Fuente: el autor.

En este primer plano factorial se observa que se acumula el 28 % de la varianza. “La categoría de respuesta ‘Alto’ del ISCE es la más lejana del centro del gráfico en comparación con las otras dos (media y baja); por su coordenada en la dimensión1, lo que indica que de las tres, ‘alto’ es la categoría que más contribuye a la construcción de este eje. ubicada en el segundo cuadrante) se dice que esta es la mejor representada entre las tres categorías obtenidas, cercanas a la categoría “alto” se encuentran las categorías “baja” ”media” para los ítems d y a de la pregunta 4 y “después” para los ítems a y c correspondientes a la pregunta 6, esto indicando una relación entre una experiencia de 5 a 15 años como director, de 0 a 5 años de experiencia como docente y haber realizado cursos de liderazgo pedagógico y administrativos después de adquirir el cargo sobre el ISCE.

Contribución: Valor que indica como el aporte de la modalidad a la construcción de la dimensión.

Dimensión: Combinación lineal de las variables. De forma gráfica se pueden identificar como los ejes de los planos factoriales.

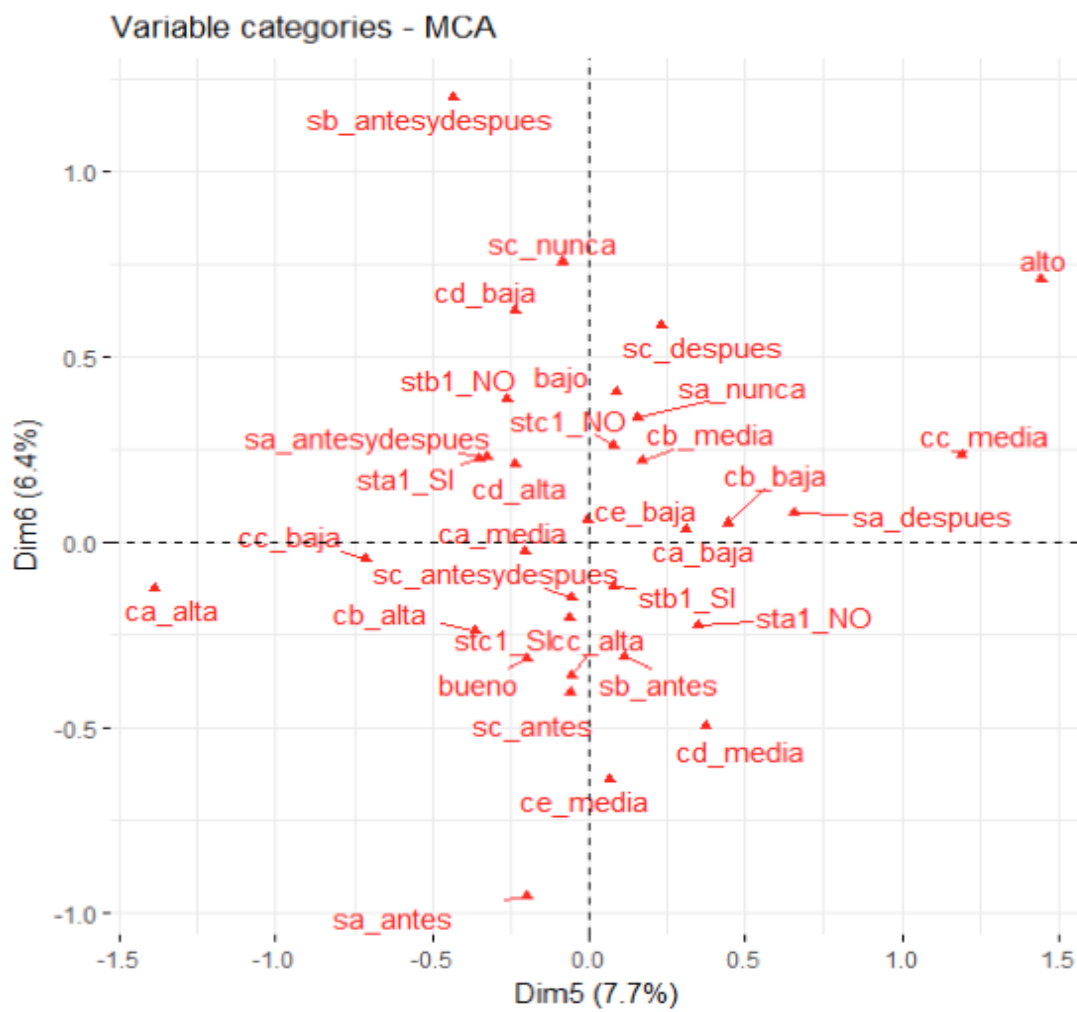
Figura 18. Mapa de factores dimensiones 3 y 4



Fuente: el autor.

De la figura 15 se observa que las dimensiones 3 y 4 acumulan el 20.5% de varianza lo que junto con las dimensiones 1 y 2 suma el 48.5%. La cercanía de la categoría 'alto' del ISCE a la categoría alta de la pregunta 4 ítem c indica una relación entre tener más de 15 años de experiencia trabajando en otros puestos administrativos y valores altos en el ISCE.

Figura 2. Mapa de factores dimensiones 5 y 6

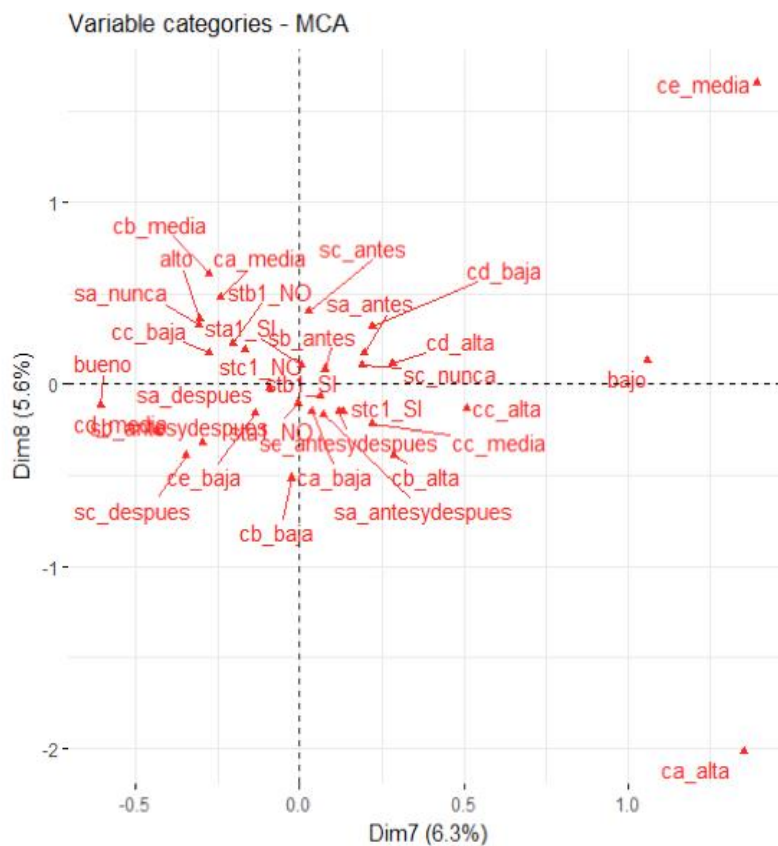


Fuente: el autor.

En la figura 16 se evidencia una cercanía de la categoría ‘Alto’ con la categoría “media” del ítem c de la pregunta cuatro lo que reitera la relación establecida entre la experiencia en otros cargos administrativos y puntuaciones altas del ISCE (nótese que sin embargo estas dos categorías están considerablemente lejos lo que indica que esta asociación podría ser no muy fuerte).

En el cuadrante tres del plano, de forma análoga se establece relación entre una experiencia mayor a 15 años en otros puestos administrativos, haber realizado un curso de formación/educación como profesor y curso de liderazgo pedagógico antes de haber obtenido el cargo y haber participado (en los últimos 12 meses) en una red profesional o actividad de investigación o de tutoría con buenos resultados del ISCE, relaciones que también se pueden observar en la figura 20. Sumando el porcentaje de varianza acumulado por las dimensiones 5 y 6 (14.1%) y las dimensiones 7 y 8, hasta este punto se ha acumulado el 74.5% de varianza en total

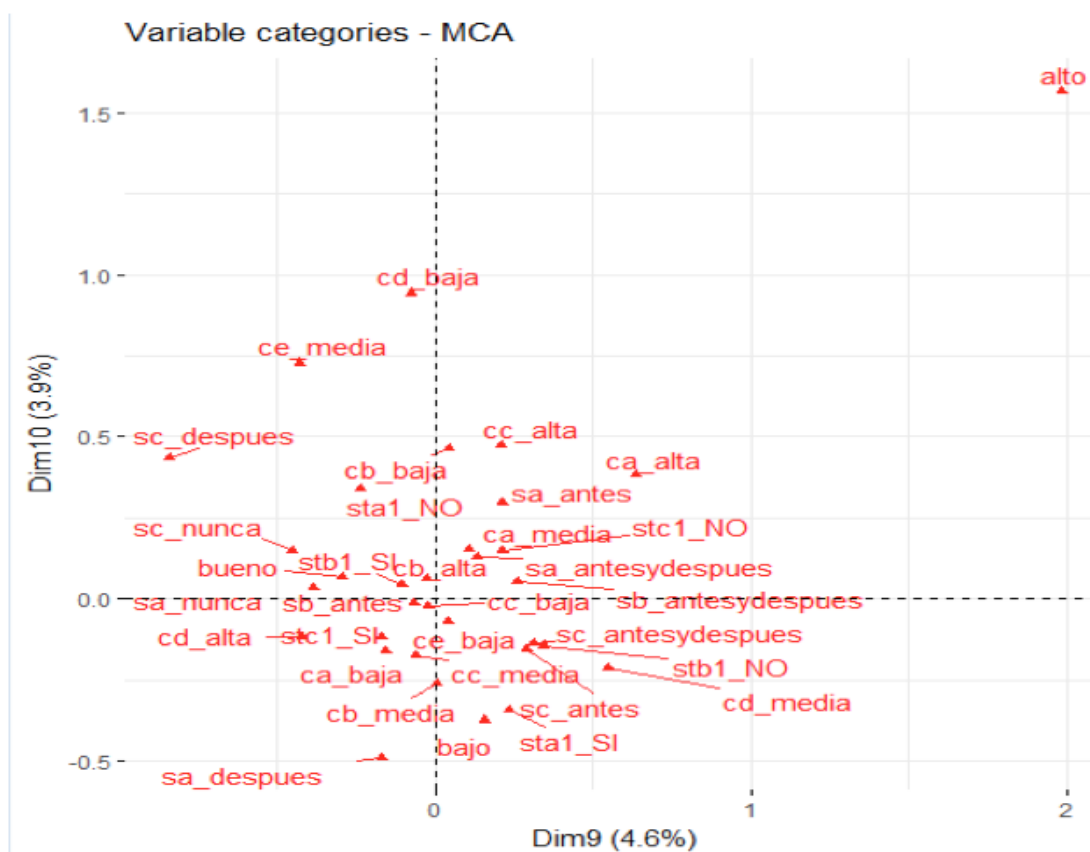
Figura 20. Mapa de factores dimensiones 7 y 8



Fuente: el autor.

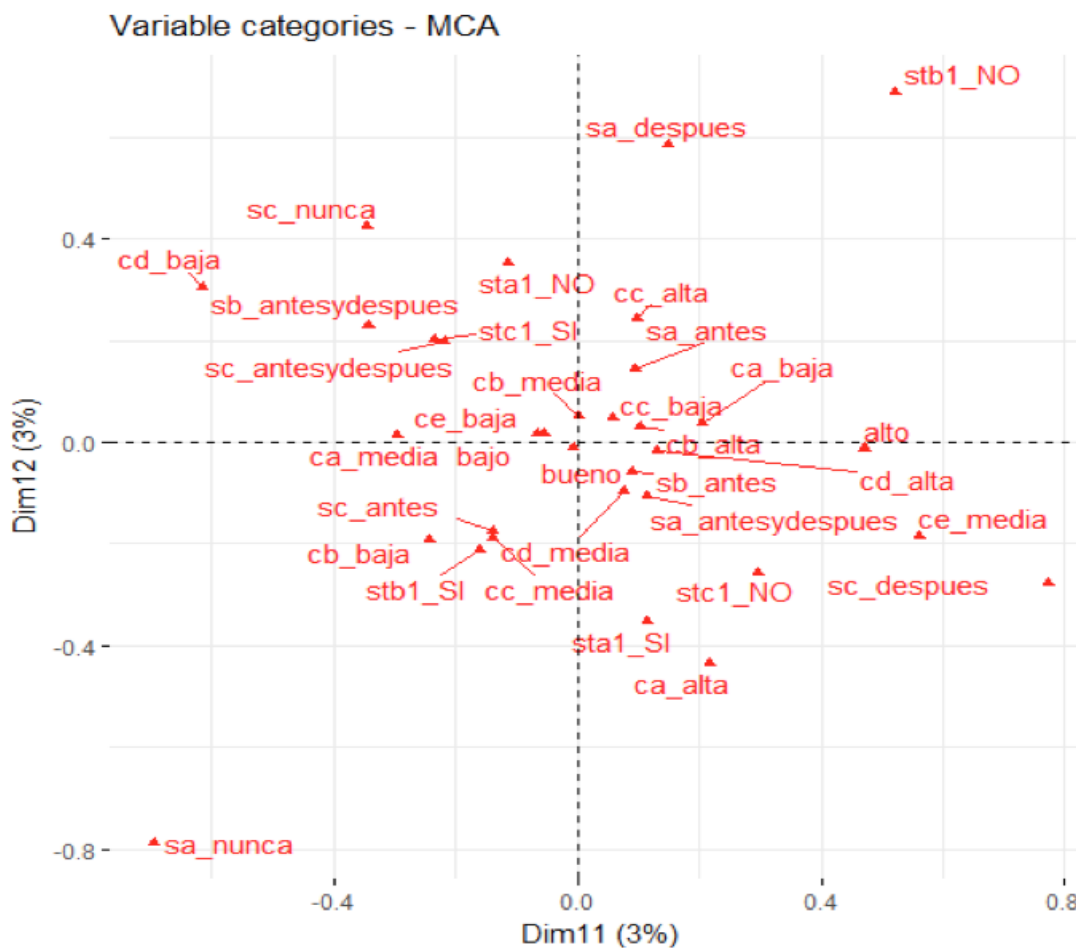
Finalmente, en las figuras 18 y 19 se adjuntan los planos factoriales para las dimensiones 9 y 10 (8.5% de varianza) y, 11 y 12 (6% de varianza) respectivamente, completando así el análisis del 89.17% de varianza. En el plano factorial de la figura 18 se observa como la categoría 'Alto' se encuentra lejos del resto de modalidades, hecho que impide generar algún tipo de relación. En la figura 19 se tiene la categoría "Alto" relativamente cerca de la categoría "media" del ítem e de la pregunta cuatro, sugiriendo algún tipo de relación entre la experiencia laboral (en otros empleos) de 5 a 15 años con altos puntajes del ISCE.

Figura 21. Mapa de factores dimensiones 9 y 10



Fuente: el autor.

Figura 22. Mapa de factores dimensiones 11 y 12



En general, como se observa en las tablas 9 y 10, los valores de las contribuciones de la categoría de respuesta ‘Alto’ suelen ser superiores que el de las otras dos categorías, lo que indica valores mayores en las coordenadas de esta categoría para los diferentes ejes (como se puede apreciar en las diferentes figuras) implicando así, frecuencias más bajas de respuesta de esta categoría

Contribuciones de los factores

Tabla 17. Contribuciones de la categoría de respuesta para las dimensiones 1 a 8

	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4	Dim 5	Dim 6	Dim 7	Dim 8
Alto	2.58	0.94	0.13	11.15	7.57	2.21	0.41	0.65
Bajo	0.19	0.01	1.07	3.13	0.17	4.30	29.81	0.53
Bueno	0.72	0.13	0.47	0.10	1.42	4.31	16.21	0.67

Fuente: el autor

Tabla 181. Contribuciones para la categoría de respuesta para las dimensiones 9 a 12

	Dim 9	Dim 10	Dim 11	Dim 12
Alto	23.71	17.54	2.6	0.00
Bajo	0.88	6.00	0.25	0.02
Bueno	5.14	0.33	0.00	0.01

Fuente: el autor.

Referencias

- Alvarado Ocasio, E. E. (2013). Modelo de liderazgo transformacional, clima y cultura factores de seguridad escolar (Order No. 3566059). Available from Education Database. (1415894619). Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/dissertations-theses/modelo-de-liderazgo-transformacional-clima-y/docview/1415894619/se-2?accountid=48797>
- ÁLVAREZ, Isaías. Y TOPETE, Carlos. (2004). Búsqueda de la calidad de la educación Básica, Conceptos básicos.
- Álvarez, M. (2010). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. Participación Educativa.
- Anderson, Stephen. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Antonakis J, House RJ (2014) Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *Leader. Quart.* 25: 746-771.
- Antúnez, S. (2000). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE- Horsoi.
- Arias, F. (2004). El Proyecto de Investigación. Guía para su Elaboración. (3ª ed.). Caracas: Epistema.

Armengol, C., Canals, M., Gairin, J., Jariot, M., Massot, M., Rodríguez, M., et al. (2007). Model de Pràcticum Integrador (MPI), material de suport per a la millora de les competències professional. Sabadell: A l'Abast.

BALESTRINI, Mirian. (2016) Cómo se elabora el Proyecto de Investigación. Editorial BL Consultores Asociados. Caracas. Venezuela.

Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva/Leadership as a quality criterion for inclusive education. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/el-liderazgo-como-criterio-de-calidad-en-la/docview/1467835242/se-2?accountid=48797>

Blasini Torres, I. (2011). Relación entre el estilo de liderazgo y las prácticas institucionales que contribuyen al aumento de la retención estudiantil en las instituciones de educación superior privadas sin fines de lucro de puerto rico (Order No. 3478206). Available from Education Database. (902741355). Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/dissertations-theses/relación-entre-el-estilo-de-liderazgo-y-las/docview/902741355/se-2?accountid=48797>

Bolívar Botía, Antonio (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre 2010, pp. 79-106.

- Bolívar Botía, Antonio (2014). "Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal", *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 147-175.
- Bono JE, Hooper AC, Yoon DJ (2012) Impact of rater personality on transformational and transactional leadership ratings. *Leader. Quart.* 23: 132-145.
- Boudon, R. (2000). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.
- Boyatzis, R. y Mckee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- BRUNNER, J. J. (2003). *Educación e internet ¿la próxima revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Cancela G., Rocío; Cea M., Noelia; Galindo L., Guido; Valilla G., Sara. *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. 2010, p. 8. En línea: http://www.uam.es/personal_pdi/jmurillo/InvestigaciónEE/Presentaciones/Curso_10/E-X-POST-FACTO_Trabajo.pdf
- Cano García Elena. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla: S A. págs. 61-63.
- Carlos Mediver, C. T. (2018). *Modelo para la mejora del desempeño organizacional a través de las prácticas de la gestión de la calidad, gestión del conocimiento y liderazgo transformacional en una universidad privada*. *Apuntes Universitarios*, 8(3), 57-76. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.17162/au.v8i3.331>

- Chang, S. y Lee, M. (2007), "Un estudio sobre la relación entre el liderazgo, la cultura organizacional, el funcionamiento de la organización de aprendizaje y la satisfacción laboral de los empleados", *The Learning Organization* , vol. 14, núm. 2, págs. 155-185. <https://doi.org/10.1108/09696470710727014>
- Christina Collins (2016) *Learning through Leading: A Self-Study in District Administration*, *Studying Teacher Education*, 12:2, 188-204, DOI: 10.1080/17425964.2016.1192029 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192029>
- Contreras, F., y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152-164, <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/433/88>
- Criterios de evaluación y estrategias de gestión. En: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México: Centro
- Cuadrado Cuadrado, M. (2011). *Relación entre el estilo de liderazgo y la toma de decisiones de los senados académicos de las instituciones de educación superior públicas de puerto rico* (Order No. 3478207). Available from Education Database. (902740914). Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/dissertations-theses/relación-entre-el-estilo-de-liderazgo-y-la-toma/docview/902740914/se-2?accountid=48797>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Estudios Educativos. vol. XXXIV, N° 003; pp. 11-36.

- Delors, J. (1996) Los pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO DE LA Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid España. 91-103.
- Díaz Narváez, V. P. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas”. *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.), 227-244.
- Dueña (2018) La educación del país se midió en la primera de cinco pruebas internacionales en las que participará este año. *Revista Semana [Versión digital]*.
<http://www.lostreseditores.com/la-educacion-del-pais-se-midio-en-la-primera-de-cinco-pruebas-internacionales-en-las-que-participara-este-ano/>
- Eagly, AH, Johannesen-Schmidt, MC y van Engen, ML (2003). Estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire: un metaanálisis que compara mujeres y hombres. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569–591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Elena Granell, d. A., & Claudia, M. L. (1999). Formación para el liderazgo. *Academia*, (23), 51.
Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/formación-para-el-liderazgo/docview/912167045/se-2?accountid=48797>
- Esther Lopez-Zafra, Manuel Pulido-Martos, Pilar Berrios-Martos & Jose M. Augusto-Landa (2017) ¿El liderazgo transformacional predice la inteligencia emocional grupal en entornos laborales? / ¿Es el liderazgo transformacional un predictor de la inteligencia

- emocional grupal en los contextos laborales ?, *International Journal of Social Psychology*, 32: 3, 513-538, DOI: 10.1080 / 02134748.2017.1352170
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 27-41.
- FIELDER, F. EARL, P. & McGRINE. (1992): Stressed and Effective Leadership Decisions. In *Decision Making and Leadership*. Heller, Frank (editor). Great Britain, Cambridge University Press.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 29-41.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. & Black, W. (2009). *Análisis multivariante* Madrid, Pearson.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: 7 principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hernández, Fernández y Baptista (2000). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 181-195.

Hurtado Mario (2018) La OCDE y la educación. Descargado de:

<https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/06-2018-la-ocde-y-la-educacion>

Imbernon, F. (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.

Isabel Vargas Mora (2004), La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos, Instituto de Investigación en Educación, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 13 de diciembre.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13

Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13 (2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART9.pdf>

Leithwood, K. (2008). Should Educational Leadership Focus on Best Practices or Next Practices? *JournalEducationalChange*, 9, 71-75.

López, R. (2000). Nuevo Manual del Supervisor, Director y Docente. Volumen 1. Caracas: Tricolor.

Lourdes Munduate (2003) Género y liderazgo. Diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a los puestos directivos, *Revista de Psicología Social*, 18:3, 309-314, DOI:

10.1174/021347403322470873 To link to this article:

<https://doi.org/10.1174/021347403322470873>

Manchola, I. D. S., & Sanchez, D. (2008). Los estilos de dirección y liderazgo: Propuesta de un modelode caracterización y análisis. *Pensamiento & Gestión*, (25) Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/los-estilos-de-dirección-y-liderazgo/docview/1435585283/se-2?accountid=48797>

Marchesi y Martín (1998). *Calidad de la Enseñanza*. Madrid: Alianza.

María Olivia, P. S., Sergio Ochoa Jiménez, , & Jacobo Hernández, C. A. (2020). El liderazgo: Una visión desde las teorías organizacionales. *Apuntes Universitarios*, 10(3), 95-112. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.17162/au.v10i3.463>

Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Marrero, J. (1996). *Estadística Inferencial*. Colegio Universitario de Los Teques. Los Teques Edo. Miranda.

Mendoza, B. R. (2015). Historia de vida y filosofía de la praxis de ramón arístides cruz (Order No. 3706225). Available from Education Database. (1694580437). Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/dissertations-theses/historia-de-vida-y-filosofía-la-praxis-ramón/docview/1694580437/se-2?accountid=48797>

Ministerio de Educación Nacional (2009) *Orientaciones Pedagógicas para el grado de transición*. Edesco Ltda. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf

- Moya, E. C., & López, M. A. R. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: Opinión de las familias 1. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-65.
doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.6018/educatio.414871>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VOLUMEN 3 / NÚMERO 5 / JULIO - DICIEMBRE DE 2010 / ISSN 2027-1174 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Página 79-106 *magis4* (4e), 11-24. Disponible en:
<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Murillo, F. J., Reyes Hernández-Castilla (2012) Liderazgo Escolar, un Elemento Clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social-Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*, 1(1), 2012, pp. 9-45, ISSN: 2254-3139 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf> (RIEJS), 3(2), 5-10.-
- Noriega, M. (2008). La importancia del liderazgo en las organizaciones. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 12(36), 25-29. http://www.elfinancierocr.com/gerencia/biblioteca/Guadalupe-Noriega-Universidad-Tecnologica-Mixteca_ELFFIL20140425_0008.pdf
- OEI. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid. Recuperado de
<http://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>
<https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- Oseda, D. (2008) *Metodología de la Investigación*. Perú: Ed. Pirámide.

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Oriola Requena, S., & Ribera Correo, J. C. (2019). LIDERAZGO Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA COMO FUNDAMENTOS PARA LA ACCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO EN EL CONTEXTO DE CATALUÑA. (Spanish). *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 23(2), 41–58. <https://doi-org.unillanos.basesdedatosezproxy.com/10.30827/profesorado.v23i2.9192>

Payá, A. (2009). Organismos internacionales y políticas educativas. En M. J. M. Usarralde (Coord.). *Educación Internacional*. (pp. 341-374). [Versión digital]. Valencia: Tirant lo Blanch.

Pérez Santiago, J. A., & Camps del Valle, V. (2011). Manifestación del liderazgo transformacional en un grupo de supervisores y supervisoras puertorriqueños/as. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 27(1), 17. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/manifestación-del-liderazgo-transformacional-en/docview/963820748/se-2?accountid=48797>

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pigozzi, M. (2004). What is the 'Quality of Education '? (A UNESCO perspective)". In CrossNational Studies of the Quality of Education: Planning their Design and Managing their Impact. Eds. Kenneth N. Ross and Ilona Genevois. Paris.
- Pizarro, Ana, Rasgos y actitudes del profesor efectivo, Tesis de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985, p, 16
- Ponce, R. S., López-Luján, E., & Gonzalez-Bertolin, A. (2021). Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de educación primaria. aplicación del análisis factorial confi rmatorio. Estudios Sobre Educación, 40, 173-193. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.15581/004.40.173-193>
- Rafael González Martín. (2018). La autonomía del centro escolar público, clave para el desarrollo del liderazgo directivo. Revista Interamericana De Investigacion, Educacion y Pedagogia, 11(2), 9-33. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.15332/s1657-107X.2018.0002.01>
- Real, M. R., & Fernández, F.,Javier Amores. (2019). CAPACIDADES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR DE CENTROS UBICADOS EN ZONAS DE RIESGO SOCIAL: Un estudio cualitativo. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 24(81), 375-402. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/capacidades-del-liderazgo-pedagógico-en-la/docview/2263218991/se-2?accountid=48797>

- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/la-distribución-del-liderazgo-como-estrategia-de/docview/1323499253/se-2?accountid=48797>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Rodríguez, V. D (2012). Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. Territorio y territorialidad. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- RITACCO REAL, M. ritacco@ugr. e., & AMORES FERNÁNDEZ, F. J. franciscojavier.amores@uca. e. (2019). CAPACIDADES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR DE CENTROS UBICADOS EN ZONAS DE RIESGO SOCIAL: Un estudio cualitativo. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375–402. Retrieved from <http://unillanos.elogim.com:2056/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=137356059&lang=es&site=ehost-live>
- Ruano, M. R. B. (2013). LIDERAZGO ESCOLAR EXITOSO: Su impacto en el aprendizaje y resultados de la escuela. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(59), 1305-1309. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/liderazgo-escolar-exitoso-su-impacto-en-el/docview/1467279537/se-2?accountid=48797>

Saavedra y Forero (2018) Los 10 pasos para ser Colombia la Mejor Educada en 2025

http://www.anif.co/sites/default/files/investigaciones/resumen_ejecutivo_-_premio_lcsa.pdf

Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*, Caracas: Panapo.

Sampieri, F. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6.

Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.

Santaella, C. M., Fernández, F., Javier Amores, & Real, M. R. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria/Distributed leadership and capacity for improvement of secondary schools. *Estudios Sobre Educación*, 30, 115-143. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.15581/004.30.115-143>

Santiago D. de Quijano (2001) Liderazgo carismático y liderazgo transformacional. Viejas cuestiones y nuevas perspectivas, *Revista de Psicología Social*, 16:1, 116-122, DOI: 10.1174/021347401317351233 To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021347401317351233>

Segovia, J. D. (2019). UNA DIRECCIÓN ESCOLAR CON CAPACIDAD DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/una-dirección-escolar-con-capacidad-de-liderazgo/docview/2310239112/se-2?accountid=48797>

Seibold, J. R. (2000). La Calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, Madrid–España, No. 23 mayo–agosto.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Shochet, I. y Smith, C. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-491. <https://doi.org/10.1002/pits.21759>

Tapia-Gutiérrez, C. P., Mansilla-Sepúlveda, J., Becerra-Peña, S., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables I. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/liderazgo-de-los-directivos-docentes-en-contextos/docview/921331344/se-2?accountid=48797>

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021347413806196762>

Toffler, A. y Toffler, T. (2003). *La Creación de la nueva Gerencia Educativa*. Barcelona: Plaza & Janes Edits.

UNESCO, (2003). *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural*.

Valeria Cruz-Ortiz, Marisa Salanova & Isabel M. Martínez (2013) Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el engagement grupal, *Revista de Psicología*

- Varela, H. (2010) Liderazgo transaccional vs Liderazgo Transformacional. Blog: Pensamiento Imaginativo. <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/785903/Tabla-comparativa-Liderazgo-Transaccional-vs-Liderazgo-Transformacional.html>
- Vega, R. B., Espinosa, A. B., & Krücken, G. (2015). LIDERAZGO DE LOS RECTORES FRENTE A LA "TERCERA MISIÓN" DE LA UNIVERSIDAD: Visiones globales, miradas locales *. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(65), 393-417. Retrieved from <https://www-proquest-com.ezproxy.uniminuto.edu/scholarly-journals/liderazgo-de-los-rectores-frente-la-tercera/docview/1699089850/se-2?accountid=48797>
- Viñao, A. (2000). Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. *Organización Y Gestión Educativa*.
- VROOM, V. & YETTON, P. (1973): *Leadership and Decision – Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Yelicich, C. (2016). Investigar Sobre Dirección Escolar. Una Aproximación Al Estado Del Arte. *Cuadernos de Educación*, 14(14), 1–13. Retrieved from <http://unillanos.elogim.com:2056/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=127248223&lang=es&site=ehost-live>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.

Zamora, J. A. (2018). El “valor” de educar: una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez y E. Romero (Eds.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 13-36). Barcelona: Octaedro.

Zhu W, Riggio RE, Avolio BJ, Sosik JJ (2011) The effect of leadership on follower moral identity: Does transformational/transactional style make a difference? *J. Leader. Organiz. Stud.* 18: 150-163.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf

<http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Liderazgo/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Liderazgo.pdf>

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8672/1026275656-2014.pdf?sequence=1>

<http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n81/n81a06.pdf>

Un metaanálisis de 45 estudios de estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire encontró que las mujeres líderes eran más transformadoras que los líderes masculinos y también participaban en más conductas de recompensa contingente que son un componente del liderazgo transaccional. Los líderes masculinos eran generalmente más propensos a manifestar los otros aspectos del liderazgo transaccional (gestión activa y pasiva por excepción) y el liderazgo laissez-faire. Aunque estas diferencias entre

lectores masculinos y femeninos fueron pequeñas, las implicaciones de estos hallazgos son alentadoras para el liderazgo femenino porque otra investigación ha establecido que todos los aspectos del estilo de liderazgo en los que las mujeres superan a los hombres se relacionan positivamente con los líderes. efectividad mientras que todos los aspectos en los que los hombres superan a las mujeres tienen una relación negativa o nula con la efectividad

Listado de tablas

Tabla N° 1. Perspectivas históricas de los estilos de dirección y liderazgo.

Tabla N° 2. Prácticas clave para un liderazgo efectivo.

Tabla N° 3. Estilos directivos.

Tabla N° 4. Área de exploración.

Tabla N° 5. Componentes ISCE.

Tabla N° 6. Situación actual como director.

Tabla N° 7. Posturas participantes

Tabla N° 8. Opiniones participantes

Tabla N° 9. Factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional.

Tabla N° 10. Porcentaje de centros por los que se compite por programa educativo.

Tabla N° 11. Porcentaje de aspectos que limitan la eficiencia del trabajo como director.

Tabla N° 12. Colegios en los cuales los siguientes agentes toman decisiones.

Tabla N° 13. Porcentaje de evaluación docente según evaluador.

Tabla N° 14. Porcentaje de colegios en los cuales cada evaluador interviene.

Tabla N° 15. Porcentaje de centros en los que se presentan los hechos.

Tabla N° 16. Satisfacción laboral.

Tabla N° 17. Contribuciones de la categoría de respuesta para las dimensiones 1 a la 8.

Tabla N° 18. Contribuciones de la categoría de respuesta para las dimensiones 1 a la 8.

Listado de figuras.

Figura 1. Sexo

Figura 2. Nivel más alto de educación formal.

Figura 3. Participación en actividades.

Figura 4. Desarrollo profesional.

Figura 5. Momento en que se realizó el curso.

Figura 6. Opinión sobre los factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional.

Figura 7. Porcentaje de centros por los que compete por programa educativo.

Figura 8. Entidades representadas del equipo directivo.

Figura 9. Principales encargados para cada tarea.

Figura 10. Opinión de quienes tomaron las decisiones importantes del centro.

Figura 11. Porcentaje en el que los aspectos limitan la eficacia del trabajo como director.

Figura 12. Frecuencia de la evaluación docente según el evaluador

Figura 13. Frecuencia con la cual el factor es considerado como limitante

Figura 14. Frecuencia de la conducta del alumnado.

Figura 15. Porcentaje de Centros en los que se lleva a cabo las actividades de iniciación

Figura 16. Satisfacción laboral.

Figura 173. Mapa de factores dimensiones 1 y 2

Figura 18. Mapa de factores dimensiones 3 y 4.

Figura 19. Mapa de factores dimensiones 5 y 6.

Figura 20. Mapa de factores dimensiones 7 y 8.

Figura 21. Mapa de factores dimensiones 9 y 10.

Figura 22. Mapa de factores dimensiones 11 y 12.