

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A
DISTANCIA –DUAD- FACULTAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR, SU FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN EL
APRENDIZAJE ESCOLAR DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE ARTICULACIÓN DE LA
MEDIA.**

Alejandro Montoya Camelo

Bogotá D.C

Marzo 11 de 2022

**EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR, SU FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN EL
APRENDIZAJE ESCOLAR DENTRO DE LOS PROGRAMAS DE ARTICULACIÓN DE LA
MEDIA.**

Alejandro Montoya Camelo

Dirigida por

Dra. Ángela Patricia Cárdenas Guerrero

Documento como requisito para optar el título de Doctor en Educación

Tesis aprobada por:

Ángela Patricia Cárdenas Guerrero
Directora de Tesis

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Bogotá, D.C. Marzo 11 de 2022.

Agradecimientos

En este trasegar, todas las personas que estuvieron a mi lado, aportando, dando aliento, discutiendo y acompañando, fueron vitales, lo son para mi vida. Durante un poco más de tres años, estas líneas han sido el fruto del tesón y la constancia, que, por mucho, definen lo que soy ahora y seré en mi futuro; esto me agrada, porque sin dudas, representan una parte decorosa y honorable de mi vida.

No baste con esto para agradecer muy amorosamente a mis padres que son fuente inagotable de valor y buen ejemplo, en ellos, se agradece la existencia de Dios. A mi esposa, mujer completa e intachable, derrochadora de sonrisas, su condición ha superado mí amor; ha sido mí soporte. A mi hija Mariana, que día a día crece fuerte y linda, es mi inspiración. Besos también a mis sobrinos.

Debo abrazar en gratitud al cuerpo docente de Doctoras y Doctores de la Universidad Santo Tomás, que, con su ilustre conocimiento, han tocado las fibras de este investigador, que sin duda, no los defraudará. Del mismo modo, extendiendo mis respetos y aprecio a la Doctora Marcela Orduz, directora del Doctorado en Educación de esta Universidad y a nuestro Decano, el Doctor Pedro Antonio Vela. De manera especial quiero agradecer al Doctor Guillermo Ortiz, director de la línea de Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento y al Doctor Edgar Martínez, quien en su momento la dirigió; pues los dos, con su conocimiento y experiencia, tuvieron cabida sustancial en esta materialización.

Expreso mi enorme gratitud y cariño a la Doctora Ángela Cárdenas, directora, mentora y siempre amiga, quien no sólo dirigió este trabajo, fue por mucho, compañera de este sacrificio: Tu voz contundente, tu fuerza y sabiduría, siempre estarán conmigo.

Aprovecho para agradecer a mi amiga y compañera en este andar, Angélica Rico, por su apoyo incondicional.

Agradecido con todos los que me han soportado en este camino.

Tabla de contenido

Resumen	11
Introducción	13
Justificación.....	16
Capítulo 1	18
Problema de la Investigación	18
Descripción del problema	18
Formulación del problema.....	24
Objetivos.....	24
General.....	24
Específicos.....	24
Capítulo 2	26
Marco Referencial	26
Estado de la cuestión	26
Estudios Internacionales	27
Estudios Nacionales	33
Marco Teórico y Conceptual	41
El liderazgo en el ámbito escolar	41
Formación y desarrollo profesional del director escolar en liderazgo: el caso colombiano	57
¿Qué formación es requerida para ejercer el liderazgo escolar?.....	58
Nuevos programas de formación de líderes.....	61
El liderazgo escolar en Colombia	63
Sobre la educación media en Colombia y los programas de articulación.....	70
Capítulo 3	80
Marco Metodológico	80
Enfoque Metodológico	81
Modelos de análisis de efectos del liderazgo del director sobre los aprendizajes escolares y antecedentes.	81
Método	85
Población y Muestra	85
Diseño	87
Descripción de las variables.....	87

Estructura de análisis.	116
Capítulo 4	120
Resultados	120
Caracterización del director escolar y su formación.....	120
Prácticas de liderazgo	125
Desempeño docente	128
Relación entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes....	130
Modelo final: Lectura Crítica	134
Modelo final: Matemáticas	141
Modelo final: Ciencias Naturales.....	147
Modelo final: Sociales	153
Capítulo 5	160
Análisis e Interpretación.....	160
Caracterización de la formación del director de educación media integral, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar.....	160
Exploración de los efectos entre el liderazgo del director y la variable mediadora	166
Exploración de los efectos entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes.....	169
Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Lectura Crítica.	169
Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Matemáticas.....	170
Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Ciencias Naturales	172
Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Sociales.....	172
Capítulo 6	175
Lineamientos de formación en liderazgo educativo de alta calidad, para los directores escolares.....	175
Un programa de formación para un liderazgo centrado en los aprendizajes: Una propuesta de coaching.....	179
Módulo 1. Altos niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes.	181
Módulo 2. Currículo exigente.....	181
Módulo 3. Enseñanza de calidad.	182
Módulo 4. Cultura de aprendizaje y práctica profesional.	182
Módulo 5. Vínculos con el entorno.....	183
Módulo 6. Responsabilidad por el desempeño.	184
Conclusiones	186

Acerca de la formación de los directores escolares	186
Sobre las prácticas de liderazgo en función de los aprendizajes	188
Efectos del liderazgo sobre los aprendizajes escolares.....	189
Aportes y logros.....	193
Aporte a la línea de investigación.....	195
Limitaciones y aportes a futuras investigaciones	196
Referencias	198
Anexos.....	208

Tablas

Tabla 1 Componentes y procesos, encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a	98
Tabla 2 Lista de Expertos del proceso cross-cultural.....	102
Tabla 3 Resultados de la validación cultural.....	105
Tabla 4 Componentes básicos y procesos clave de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a ..	108
Tabla 5 Preprocesamiento, exploración y transformación de datos.....	117
Tabla 6 Análisis Factorial por Género	122
Tabla 7 Estudios realizados antes de ocupar el cargo	122
Tabla 8 Análisis Factorial de Estudios Antes de Ocupar el Cargo	123
Tabla 9 Últimos Estudios Realizados.....	123
Tabla 10 Análisis Factorial, Últimos Estudios.....	124
Tabla 11 Relación Estudios Anteriores y en Servicio.....	124
Tabla 12 Análisis Factorial de las Prácticas de Liderazgo.....	126
Tabla 13 Resultados del análisis factorial. Ítems que conforman cada factor de prácticas de liderazgo de rectores calificada por rectores docentes y coordinadores.	126
Tabla 14 Factorial para el desempeño docente	128
Tabla 15 Resultados del Análisis Factorial. Ítems que conforman cada Factor de Desempeño Docente, calificada por docentes.	129
Tabla 16 Corrección de los resultados de las pruebas de los estudiantes.	132
Tabla 17 Medias y desviaciones típicas de puntajes por estrato	133
Tabla 18 Resultados del Modelo Nulo para la Variable de Lectura Crítica Corregida	136
Tabla 19 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de Lectura Crítica corregida. (*) coeficientes significativos a un α de 0.05	137
Tabla 20 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de lectura crítica corregida. (*) coeficientes significativos a un α de 0.05	138

Tabla 21 Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de lectura crítica corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	140
Tabla 22 Resultados del modelo nulo para la variable de matemáticas corregida.....	143
Tabla 23 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de matemáticas corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05.	144
Tabla 24 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de matemáticas corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	145
Tabla 25 Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de matemáticas corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	146
Tabla 26 Resultados del modelo nulo para la variable de ciencias corregida.....	148
Tabla 27 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de ciencias corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	150
Tabla 28 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de ciencias corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	151
Tabla 29 Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de Ciencias Naturales corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05.....	152
Tabla 30 Resultados del modelo nulo para la variable de sociales corregida	155
Tabla 31 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de sociales corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05.....	156
Tabla 32 Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de sociales corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05.....	157
Tabla 33 Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de sociales corregida. (*) Coeficientes significativos a un α de 0.05	158
Tabla 34 Factor 1 de prácticas de liderazgo	164

Tabla 35 Factor 4 de prácticas de liderazgo	165
Tabla 36 Factor 1 sobre el desempeño docente.....	167
Tabla 37 Factor 3 sobre el desempeño docente.....	169
Tabla 38 Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Lectura Crítica.....	170
Tabla 39 Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Matemáticas	171
Tabla 40 Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Ciencias Naturales.....	172
Tabla 41 Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Sociales.....	173
Tabla 42 Prácticas con mayor valor predictivo de los aprendizajes escolares.....	190

Figuras

Figura 1 Etapas de muestreo	86
Figura 2 Áreas de acción de Liderazgo escolar, OCDE.....	89
Figura 3 Estructura de análisis	117

Gráficas

Gráfica 1 Puntaje Promedio en Lectura. Prueba Pisa 2018.....	18
Gráfica 2 Puntaje promedio de la subescala de procesos cognitivos ICFES 2020.	19
Gráfica 3 Gestión condicionada al currículo.....	21
Gráfica 4 Puntajes de los residuales para la variable de Lectura Crítica corregida	136
Gráfica 5 Puntajes de los residuales para la variable de Matemáticas corregida	143
Gráfica 6 Puntajes de los residuales para la variable de ciencias corregida	149
Gráfica 7 Puntajes de los residuales para la variable de Sociales corregida	155

Resumen

La presente investigación buscó establecer los efectos que tiene las prácticas de liderazgo centrado en los aprendizajes que promueve el director escolar y su formación, sobre los aprendizajes estudiantiles, en el contexto de la Educación Media Integral. Bajo el paradigma cuantitativo, este estudio aplicó a una muestra de 680 participantes, entre docentes, coordinadores y directores, una valiosa encuesta basada en el instrumento internacional VAL-ED, para medir la efectividad del director en este estilo de liderazgo, haciendo una coherente validación para nuestro contexto.

Sobre la información recolectada se condujo importantes ejercicios estadísticos encaminados a caracterizar la formación del director, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar, a reunir la información que da cuenta de las prácticas de liderazgo que ejerce el director escolar enfocado en los aprendizajes escolares y, a través de un análisis de correspondencias múltiple, se exploraron las relaciones posibles entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes mediado por el desempeño docente, sobre los resultados en las pruebas Saber 11 del 2021, para las áreas de Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales.

En consecuencia, se logró determinar que: la formación del director antes de ser nombrado, repercute sobre los estudios realizados en servicio, además que no hay un impacto positivo de la formación académica del director sobre los aprendizajes. Por otro lado, con contundencia estadística considera una escasa relación entre las prácticas de liderazgo del director y el desempeño docente, sobre lo cual se infiere que este no promueve un liderazgo pedagógico.

Por último, se comprueba una influencia significativa y positiva que tiene el liderazgo para los aprendizajes sobre los aprendizajes académicos de los estudiantes.

Palabras clave: Liderazgo escolar, liderazgo para los aprendizajes, formación en liderazgo, Educación Media Integral.

Abstract

The present research sought to establish the effects of learning-centered leadership practices promoted by school principals and their training on student learning in the context of comprehensive secondary education. Under the quantitative paradigm, this study applied to a sample of 680 participants, including teachers, coordinators and principals, a valuable survey based on the international instrument VAL-ED, to measure the effectiveness of the principal to conduct this leadership style, making a coherent validation for our context.

Based on its results, important statistical exercises were conducted to characterize the principal's training, in terms of experience and disciplinary field, to gather information that accounts for the leadership practices exercised by the school principal focused on school learning and, through a multiple correspondence analysis, the effects between the principal's leadership and his training on student learning mediated by teacher performance were explored, on the results of the Saber 11 tests of 2021, for the areas of Critical Reading, Natural Sciences, Mathematics and Social Studies.

Consequently, it was determined that: the principal's training before being appointed has an impact on the studies performed in service, and that there is no positive impact of the principal's academic training on learning. On the other hand, the statistical evidence considers that there is little relationship between the principal's leadership practices and teacher performance, from which it is inferred that the principal does not promote pedagogical leadership.

Finally, the significant and positive influence that leadership for learning has on students' academic learning is strongly confirmed.

Key words: School leadership, leadership for learning, leadership training, Integral High School Education.

“El liderazgo no se ejerce en la cúspide de la pirámide organizacional, sino en el centro de las relaciones humanas.”

Joe Murphy

Introducción

En la actualidad existe un amplio acuerdo sobre la injerencia que tienen las prácticas del director escolar sobre la mejora escolar; de esta manera, los nuevos estudios se inclinan a indagar sobre las condiciones que atañen a su rol en función de las transformaciones requeridas, haciendo hincapié en aquellas que tienen que ver con los aprendizajes escolares (Leithwood et al, 2006). Sobre esta perspectiva, variados estudios han dado cuenta de algunas problemáticas que en nuestro contexto revisten de gran atención. Por un lado, los directores escolares en nuestro país, carecen de herramientas modernas de gestión, asimismo, no se promueve un liderazgo efectivo dado principalmente por el exceso de tareas administrativas y burocráticas que deben atender, sumado a una cultura organizacional, rígida y poco democrática que no permite las transformaciones requeridas (López, 2016). Paralelamente, las normativas colombianas no exigen una formación en gestión y liderazgo escolar para ejercer el cargo, limitándose a convocatorias que se ordenan en tiempos y experiencias como docentes o en cargos intermedios, lo que acarrea que los directores no se vean motivados a realizar programas de formación en estos aspectos (Sandoval, 2020; Estupiñán, 2019). De otra parte, la discusión y análisis sobre el liderazgo escolar no transita en el orden de las políticas públicas, lo cual conlleva a un problema de desarrollo profesional.

De otra parte, la educación media en Bogotá, como contexto de esta investigación, a pesar de tener grandes avances en los últimos años en cuanto a atención y cobertura, no satisface las expectativas de los estudiantes y sus familias ya que no cumple con sus propósitos de articularse con la educación superior y, por último, los aprendizajes de los estudiantes del país, mediados por las pruebas externas, nacionales e internacionales, han mostrado no ser de calidad (Camargo et al, 2012; Montoya, 2015).

En otro orden, acerca de las condiciones requeridas para la mejora escolar en los últimos años se ha denotado un importante análisis en torno al rol y las funciones del director escolar, apalancando la idea de un director comprometido con las condiciones más allá del cumplimiento de normas y políticas que demandan los sistemas educativos, pues bajo su ejercicio recaen muchas de las tareas que se dirigen a las transformaciones que necesitan las organizaciones para superarse. A la par, estudios nacionales e internacionales, muestran una latente demanda para establecer los objetivos que apuntan por la mejora de los aprendizajes escolares (Leithwood, 2006; Bolívar, 2011; Robinson, 2019). En tal sentido, esta investigación aporta al debate, conjeturando los análisis pertinentes entre la relación: liderazgo del director, su formación y el aprendizaje escolar.

Bajo el paradigma cuantitativo de tipo correlacional, este estudio emplea un modelo de efectos mixtos desarrollado por Hallinger y Heck (1996), que revisa la influencia de los directores desde las prácticas de su liderazgo sobre los aprendizajes escolares, teniendo en cuenta su formación académica y mediado por la influencia del desempeño docente dentro del contexto de la Educación Media.

Teniendo como universo a los directores escolares de colegios adscritos al programa de Educación Media Integral EMI, se establecieron como variables de estudio: prácticas de liderazgo (variable independiente), formación del director (variable de antecedentes interno), programa EMI (variable de antecedentes externo), y resultados de aprendizaje (variable dependiente), mediado por el desempeño docente (variable mediadora). En el ejercicio se condujeron los procesos de validación y posterior aplicación de la encuesta “Medición del Liderazgo del Rector/a”, extraída del instrumento internacional VAL-ED para determinar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje de los directores.

Esta encuesta fue aplicada a 680 personas, entre directores, coordinadores y docentes de 140 escuelas adscritas al programa EMI. De su realización se permitieron una serie de ejercicios estadísticos destinados a caracterizar al director escolar en cuanto a su formación y para definir las prácticas de liderazgo para el aprendizaje que promueven y, a través de una conducción de modelos multivariados,

conjeturar las relaciones entre dichas prácticas y los aprendizajes académicos y sociales de los estudiantes.

Así las cosas, este trabajo de investigación se divide en 7 capítulos partiendo de esta sección, donde se incluyen la introducción y el resumen. En el capítulo 1, se expone la justificación, la formulación del problema y los objetivos; en el capítulo 2, se precisa el marco referencial, vinculando los estudios que explican el liderazgo escolar y su formación en los planos internacionales y nacionales, además de presentar el contexto de esta investigación.

El capítulo 3 presenta el marco metodológico del estudio, su enfoque, diseño y la ruta estadística, mostrando a su vez, las variables de estudio y su análisis. Seguidamente, el capítulo 4 señala los principales hallazgos en relación con los objetivos trazados; el capítulo 5, discute los resultados en función de sus cuestiones teóricas y prácticas y se analiza su trazo en el futuro. Por su parte, el capítulo 6 aporta un programa de formación para directores y futuros líderes en conexión con los resultados y propósitos de esta tesis. Para finalizar, se establecen las conclusiones de la investigación y sustenta las limitaciones y sugerencias para próximas investigaciones.

Justificación

El papel natural de la escuela es el encuentro con la calidad, haciendo referencia a la idea potencial de mejora positiva en los aspectos morales, éticos y del aprendizaje de los estudiantes. Varios autores concuerdan que las condiciones para una verdadera transformación de la educación requieren de las relaciones que hay entre los factores pedagógicos, las condiciones organizacionales, la estructura de participación de los integrantes de la comunidad educativa y el director escolar (Murillo, 2010; Harris, 2010; Leithwood, 2009).

En este marco, estas relaciones buscan mejorar las condiciones sociales, académicas, administrativas y organizacionales que deban ser sujetas de transformación desde una dirección para el cambio. Desde el panorama del director escolar, esto se puede lograr, primero, si el liderazgo del director escolar es socialmente justo, esto se consigue si se enfrentan los problemas que ponen en desventaja a los estudiantes, buscando enfoques para aliviar la inequidad social (Niesche y Keddle, 2015). Segundo, si el impacto que generan causan efectos positivos en la manera de sentir y pensar de los docentes, estudiantes y las familias, en otras palabras, si el directivo se vuelve confiable ante la comunidad escolar, especialmente sirviendo de apoyo del docente a fin de comprometerse con el aprendizaje estudiantil (Tschannen-Moran, 2014). Por último, si posibilita en la políticas educativas una visión de innovación educativa, basada en el liderazgo de la dirección para la equidad, con sentido propio y auténtico con su contexto (Bolívar y Murillo, 2017).

En esencia, el liderazgo del director escolar es una condición altamente significativa en el aprendizaje del estudiantado, que de manera directa o indirecta influye en las determinaciones que una institución debe tener en cuenta para alcanzar el logro académico deseado (Coleman, 1966; Fullan, 2010, Bender, 2014, Bolívar, 2010).

Un gran número de investigaciones que analizan las relaciones entre el liderazgo directivo y los resultados de los alumnos, en su mayoría de corte cuantitativo, se esmeran por comprometer el liderazgo

del director con el desarrollo de las prácticas docentes, desde sus motivaciones y habilidades, así como también las condiciones que enfrentan en la escuela y en aula (Optlaka, 2017). Otras vertientes de estudios analizan cuáles son las prácticas del director y cómo decide llevarlas a cabo, discutiendo en las condiciones de orden interno y externo (Day et al, 2007). “Entre los primeros, adquieren importancia los valores de los líderes, sus procesos cognitivos, motivaciones, sentimientos de autoeficacia, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia. Los antecedentes externos, en tanto, refieren al contexto escolar” (CEPPE, 2013, p. 12).

En contraste, conviene mencionar, que esta investigación se distancia de las anteriores en objetivos y metodología, haciendo un importante aporte al analizar la formación en liderazgo de los líderes educativos, que tiene que ver mucho con la manera de entender los retos del cargo en función de los aprendizajes escolares. Agregando a lo anterior, ambiciona construir algunos lineamientos de alta calidad, para los directores noveles y en trayectoria de Bogotá, entendiendo que la formación en liderazgo del director construye su identidad, conocimientos y habilidades que se requieren, para afrontar las expectativas que se tienen sobre el logro académico (Young, 2017).

Por último, las discusiones señaladas en las subsecuentes líneas son valiosas en los significados que construye en términos de política pública y gestión educativa, porque presenta aportes en tres niveles de análisis: 1, en la macropolítica, exponiendo la necesidad de revisar la vinculación de los directores escolares al sector oficial teniendo en cuenta una formación inicial y continuada en liderazgo escolar y gestión educativa; 2, en la mesopolítica, mostrando una radiografía de la interacción de la SED con las IES para la implementación de la articulación de la educación media con el trabajo y la educación superior; en la micropolítica, referida a las políticas institucionales para transformarse, teniendo en consideración la incidencia que tiene el liderazgo del director centrado en los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 1

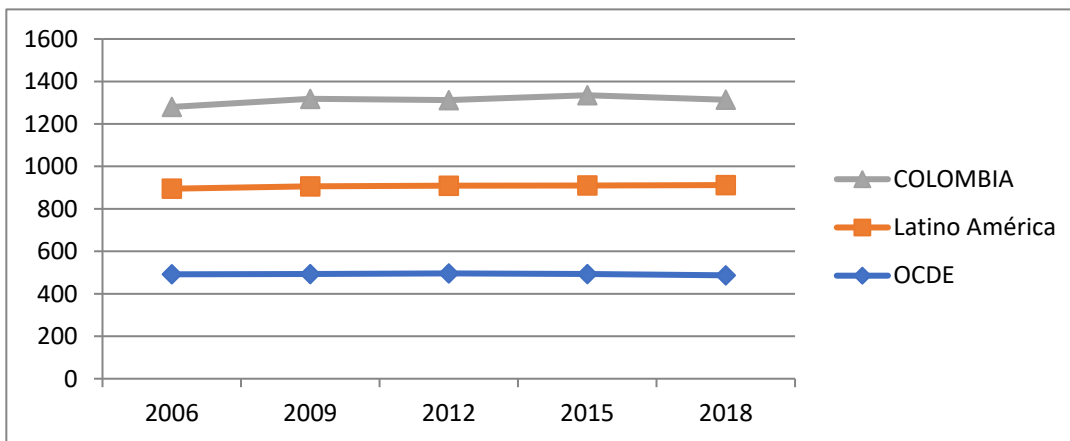
Problema de la Investigación

Descripción del problema

Examinando brevemente los aprendizajes escolares a través de los resultados en las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2018, que miden los rendimientos de los estudiantes entre los 15 y 16 años de 79 países, en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, el país ha mejorado porcentualmente sus desempeños en dichas áreas desde su primera participación en el 2006. Aun así, disminuyó 13 puntos comparado con la participación 2015. De igual forma, los estudiantes colombianos obtuvieron puntajes significativamente por debajo de la media de la OCDE: Lectura (412 puntos), Matemáticas (391) y Ciencias (413) (PISA, 2018).

Gráfica 1

Puntaje Promedio en Lectura. Prueba Pisa 2018.



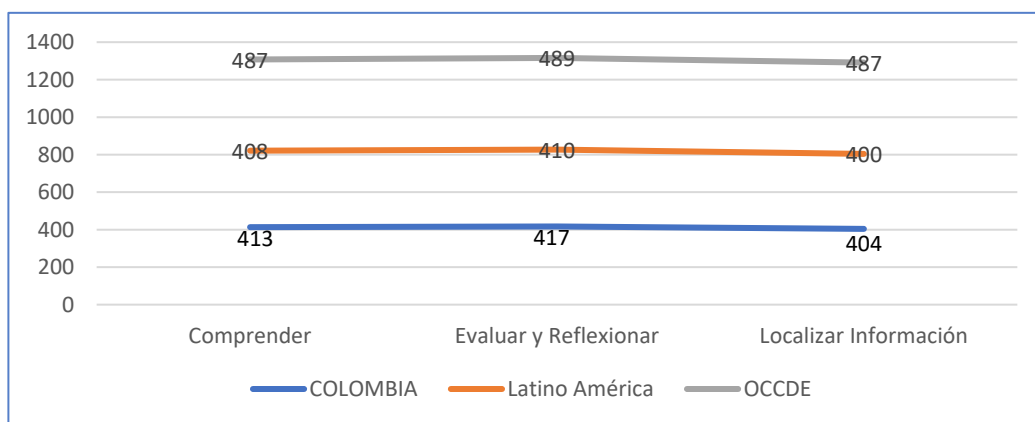
Nota: Evolución de los resultados PISA en Lectura para Colombia. Adaptado de ICFES (2020)

Frente a los procesos cognitivos que componen la prueba PISA 2018: Comprender, Evaluar y Reflexionar y Localizar Información, los estudiantes colombianos registran un mayor desarrollo en relación con los países Latino Americanos, pero muy debajo del promedio de la OCDE para integrar la información y generar inferencias, reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto y para buscar y

seleccionar textos relevantes, así como para acceder a la información requerida dentro de los mismos (ICFES, 2020).

Gráfica 2

Puntaje promedio de la subescala de procesos cognitivos ICFES 2020.



Fuente: ICFES (2020)

Los diferentes resultados de Colombia en PISA se deben entender como un insumo para dirigir los esfuerzos del país hacia las condiciones que propendan al mejoramiento de la educación y en ese sentido es necesario comprender la participación de los directores escolares y su liderazgo más allá del compromiso del estado.

Centrando la atención en los resultados de los estudiantes, numerosos estudios verifican la manera como el director debe intervenir en la calidad de estos (por ejemplo, Robinson, 2011; Hallinger y Heck, 1996; Murillo, 2006; López, 2006; Garay y Uribe, 2010; Stoll y Temperley, 2009; Vaillant 2012). Adicionalmente, el estudio de Leithwood, et al (2006), presenta evidencia relevante que asegura que después de la influencia del docente, la injerencia del director es el segundo factor asociado a los aprendizajes de calidad.

Paralelamente, existe en la actualidad una corriente de investigaciones que discuten la manera que los directores escolares deben afrontar los nuevos retos escolares, exponiendo las condiciones que tiene que ver con un liderazgo centrado en el estudiante. Es así, que Robinson (2011), Bush (2016) y

Fullan (2017), entre otros, exponen modelos explicativos que apuestan por un liderazgo para el aprendizaje. Al respecto, Anderson (2010), menciona que las condiciones para ejercer un liderazgo efectivo se denotan a partir de las prácticas del directivo docente y se basan en la gestión de las instituciones y en los buenos o malos resultados de aprendizaje, además que se comprometen con los cambios en las prácticas de enseñanza. En concordancia, Fullan (2017), evidencia una serie de condiciones que sugieren un problema para el ejercicio de director en lo que sintetiza como: Un exceso de iniciativas, en sus palabras “una sobrecarga” de sus funciones, debido principalmente al carácter burocrático de su cargo. Seguidamente, una fragmentación de las políticas, esto se debe a una práctica recurrente en las políticas externas a la escuela y como producto de ellas, una discontinuidad del ejercicio del director; y por último, a una visión vaga o superficial de su cargo, esto, como resultado de malas prácticas instauradas en el imaginario de las personas y también como resultado de una cultura escolar tradicional que no permite el cambio.

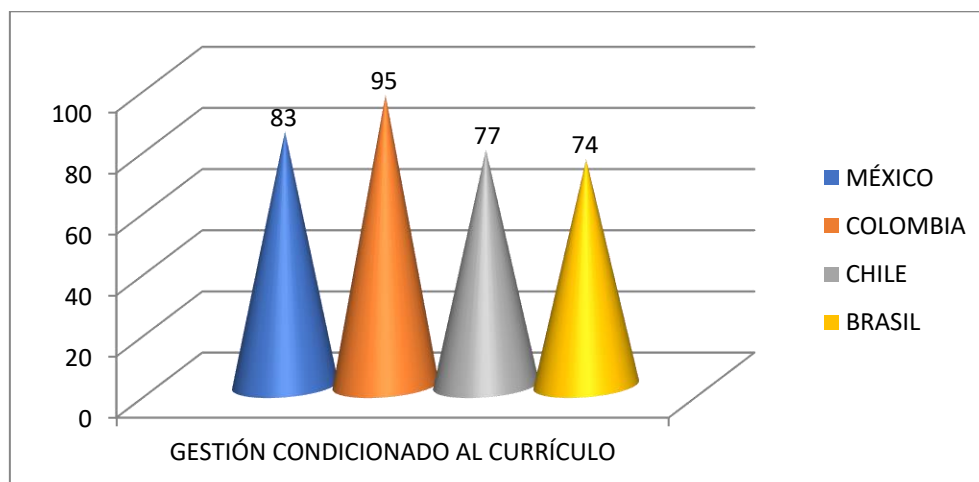
Dentro de este contexto, en Bogotá se resaltan varios factores que son determinantes en los problemas escolares asociadas al director escolar y a los aprendizajes de los estudiantes. Un primer problema gira en torno al liderazgo del director en Colombia. En su investigación, López-Alfaro (2016) muestra en los directores Bogotanos, una carencia de liderazgo efectivo debido primera instancia, a la ausencia de herramientas modernas de gestión y segundo, a una escasa formación en liderazgo escolar, condiciones que guardan estrecha relación.

Ahondando más en esta problemática, una investigación sobre las prácticas de liderazgo para el aprendizaje en el contexto Latino Americano, proporciona evidencia empírica sobre las prácticas de gestión del conocimiento y su relación con el liderazgo para el aprendizaje, a partir de las pruebas PISA 2012. Según el estudio, los directores colombianos destinan poco a las prácticas orientadas a establecer estándares para la mejora del aprendizaje apuntando por preocuparse más por los contenidos del

currículo. Esto concuerda con “la hipótesis la de que sistemas cuyos directores tienen una mayor presión sobre los aprendizajes (liderazgo efectivo), logran mejores resultados” (Vaillant, 2012, p. 10).

Gráfica 3

Gestión condicionada al currículo



Nota: Datos en porcentaje del tiempo de los directores destinado a las prácticas de la gestión sobre el currículo. Adaptado de Vaillant (2012).

Un segundo problema que presenta este análisis tiene que ver con la escasa formación en liderazgo y gestión escolar por parte del director en nuestro país. Weinstein et al (2014), Vaillant (2012), Optlaka (2017), OCDE (2013), hacen la observación que en América Latina y particularmente en Colombia, no existe un requerimiento formal en gestión y liderazgo escolar para ejercer el cargo de director. Según Bush (2017) “En su tránsito de la docencia al liderazgo, los enseñantes reducen la actividad para la que fueron formados (docencia) y aumentan aquella para la que probablemente no han sido formados (liderazgo)” (p. 25).

Como se advierte, mientras que en otros países existe una tendencia que posiciona en el discurso de las políticas públicas, la formación especializada de la labor directiva en gestión y liderazgo, abandonando la visión de que el cargo es ejercido por docentes que de manera transitoria o por

experiencia llegan a él, en Colombia no existe una política pública respecto a que la selección y reclutamiento del cargo tenga aspectos relevantes a considerar; de la misma manera, se especula sobre la formación inicial para este cargo y tampoco existe un sistema que promueva la formación en servicio, sobre la gestión y sobre el liderazgo directivo.

En Colombia, al igual que la selección de los maestros, la selección de los directivos docentes se basa en un examen escrito, el cual hace énfasis en sus conocimientos en lugar de sus competencias de liderazgo. Sin embargo, el hecho de que tengan conocimientos sobre las leyes y los reglamentos que rigen las escuelas y colegios no quiere decir automáticamente que serán unos buenos líderes pedagógicos. Además, a los directivos docentes no se les exige que participen en ninguna clase de cursos de desarrollo profesional, los cuales les permitirían mejorar su potencial de liderazgo. (OCDE, 2015, p. 187)

Como consecuencia, contrariamente, mientras en otras latitudes las funciones del director se muestran más independientes, son permeadas por la cultura social y se discuten en las políticas educativas, en Colombia, existe una tendencia hacia un sistema que le confiere al director un papel burocrático y con menos autoridad, por lo que no es exagerado anotar, que el modelo administrativo de la educación en nuestro contexto, no se ha vinculado al pedagógico. Esto se entiende porque en la Ley 715 de 2001, que concretiza el marco de competencias y funciones para el cargo del director, focaliza sus competencias hacia la administración de los recursos físicos y económicos de las instituciones y al cumplimiento de las normas estatutarias contempladas en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Conviene subrayar, que dicha Ley, refiere a los rectores y directores rurales, entre otros cargos, como directivos docentes y para efectos de esta investigación, se hace referencia a ellos como **directores escolares**, como un sinónimo global referido al cargo de la dirección escolar.

Una última problemática que reviste de observación concierne a las dificultades que atraviesa la educación media en el país y se anudan al liderazgo del director escolar y a los aprendizajes escolares.

En Colombia, la Ley 115 de 1994, presenta como último nivel de escolaridad la educación media, que tiene como propósitos la preparación del educando para el ingreso a la educación superior y al trabajo, no obstante, esta presenta varias limitaciones, entre ellas, presenta un problema de pertinencia ya que no está debidamente fundamentada para preparar al estudiante hacia los retos que demanda el ingreso al mundo laboral ni a la Educación Superior porque sus currículos responden, en su mayoría, a contenidos básicos (Díaz, 2012). Los diversos estudios que se han realizado en la última década acerca este nivel de escolaridad en Colombia conllevan al desasosiego, que la calidad de la educación no ha avanzado sustancialmente.

En contraste, en Bogotá, desde el 2006, se han diseñado políticas enfocadas a que el último nivel de escolaridad se articule con la educación superior y el mundo laboral, concretándose en proyectos como la Educación Media Fortalecida EMF ahora denominado EMI. Este busca comprometer a las Instituciones de Educación Superior IES en la homologación de los grados 10 y 11 con la educación superior (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). Para la consecución de este objetivo, el proyecto se propone un diseño e implementación de una estructura curricular y plan de estudios específico para la EMI. Bajo la anterior premisa, la iniciativa de la SED busca:

Fomentar la revisión y transformación de currículos en los que además de las asignaturas básicas de la educación media, sea posible la oferta de asignaturas de uno o varios de los seis campos de conocimiento definidos hacia la educación superior (SED, 2012, p.12).

Díaz (2012), analiza los efectos de la política de articulación entre la educación media y superior en Bogotá. Dicho estudio, muestran que la estrategia no logra una solución a la escasez de cupos en la educación superior, no genera un sistema en el cual el estudiante egresado tenga mayor movilidad y diversidad de opciones, no logra transformar el estatus y calidad de la educación técnica y tecnológica, no amplía el acceso a la educación superior, pero ayuda a desarrollar habilidades para enfrentar la educación superior al mismo tiempo que construye sentidos de vida diversos.

En síntesis, todo esto parece confirmar, que la educación media debe insistir en superarse en la micropolítica, potenciando sus objetivos de articularse con la educación superior para convertirse en un aporte innovador, importante y pertinente en los significados que construye en términos de política pública y gestión educativa. Conviene mencionar entonces, que el liderazgo para el aprendizaje presenta elementos que aportan al análisis de la articulación de la media en Colombia y sirven de insumo a las políticas institucionales.

Planteada así la cuestión, esta investigación se basa en dos supuestos: el primero, que los directores escolares, como líderes del aprendizaje, pueden establecer comunidades de práctica eficaz, las cuales pueden impactar positivamente a la institución educativa a través de una dimensión transformacional de la gestión para la eficiencia escolar deseada. El segundo, se presenta bajo el presupuesto que una formación de calidad de los directivos escolares en gestión y liderazgo escolar presenta condiciones excepcionales para el aumento de los rendimientos de los estudiantes.

Formulación del problema

De lo anterior, se decanta la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia de la formación y del liderazgo de director escolar en los aprendizajes escolares de los estudiantes en el contexto de los colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá dentro de los programas de articulación de la educación media?

Objetivos

General

Determinar los efectos que tiene el liderazgo y la formación del director en el aprendizaje de los estudiantes de la educación media integral.

Específicos

- Caracterizar la formación del director de educación media integral, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar.

- Determinar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje que promueve el director de las instituciones educativas adscritas al programa de Educación Media Integral.
- Explorar los efectos entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes, mediados por los resultados en la prueba Saber 11, 2021
- Construir lineamientos de alta calidad, para los directores escolares en Bogotá, encaminados a la cualificación del liderazgo para el aprendizaje.

Capítulo 2

Marco Referencial

Estado de la cuestión

Hace más de 20 años se tiene consideración sobre la incidencia preponderante del ejercicio del director sobre la calidad y la mejora escolar. En ello pareciera que no hay nada nuevo, entonces, “¿cómo garantizar que un liderazgo de alta calidad siga siendo un desafío?” (Leithwood, et al, 2004, p.1), es el verdadero reto.

Hallinger y Heck (1996), citados por Bolívar (2015, p.7), “haciendo revisión de estudios cuantitativos entre 1980-1995, encuentran sólo 40 estudios que analizan específicamente la relación entre liderazgo escolar y resultados en el aprendizaje de los alumnos”. Al respecto, las intencionalidades de los recientes estudios se han focalizado en construir un marco referencial de las prácticas eficaces del directivo escolar para la mejora y las transformaciones requeridas. De tal modo, se han constituido distintos tipos de liderazgo escolar que en últimas comprenden, bajo sus propias perspectivas, las formas de afrontar sus realidades. Análogamente, cabe preguntarse ¿cuál es el dinamismo que implica su liderazgo para promover la mejora escolar y redundar en aprendizajes de calidad? Y de la anterior se desprende una segunda pregunta: ¿cómo puede desarrollarse y cultivarse el liderazgo educativo?

Concebido esto, es oportuna la comparación entre los estudios internacionales y los Latino Americanos como referencia de los nacionales.

Una revisión de los artículos publicados en revistas de investigación educativa de la región nos muestra que aproximadamente el 5% del total del millar de largos artículos publicados en los últimos tres años, se centra en temas de liderazgo escolar, gestión, mejora o eficacia escolar (Bolívar y Murillo, 2017, p. 98).

Continuando con esta exploración, Murillo, et al (2018) nos infiere que en los últimos cinco años, el 44% de toda la investigación educativa se realiza en Norte América, y sólo el 3,5% es de América

Latina, no obstante, el 56% de los estudios Latinoamericanos publicados en inglés, se refieren a temas relacionados con el liderazgo escolar (Aravena y Hallinger, 2017). Redondeada así la noción, Birdsall (2006); Bitar (2013); Oplatka (2017) y Bolívar (2016), señalan que en América Latina los estudios y tratados relacionados, se trazan en el plano cualitativo mayoritariamente, principalmente por desempeños comparativos en educación, entrevistas cualitativas, estudio de casos, etnografías y estudios biográficos narrativos, mientras que en el resto del orbe la balanza se inclina hacia estudios cuantitativos. En coherencia, Bolívar (2017), menciona que entre los países del sur, Chile abandera la producción sobre estos temas, seguidos por Brasil y México. Colombia, por su parte, se presenta en un segundo grupo con Argentina, Uruguay y Perú con trabajos aislados.

Concedido todo esto, es necesario recalcar, que esta investigación se adiciona al cúmulo de estudios que inspeccionan en el liderazgo del director, las condiciones requeridas, como fórmula para alcanzar un aprendizaje escolar de calidad.

Estudios Internacionales

Haciendo una revisión de la producción de conocimiento reciente y que tienen que ver con las discusiones planteadas en esta investigación, a continuación se presentan algunos de esos antecedentes teóricos y prácticos que apoyan las relaciones entre el director escolar y los aprendizajes:

Hallinger y Heck (2014), muestran evidencia sobre la manera en que las escuelas primarias de Estados Unidos mejoran sus condiciones y el aprendizaje de los estudiantes en un modelo basado en las prácticas colaborativas de sus líderes. Los autores analizaron 198 escuelas en un estudio longitudinal de 4 años, recogiendo datos sobre el rendimiento de los estudiantes y las motivaciones y percepciones de los docentes, encontrando que el liderazgo colaborativo presenta efectos positivos con el cambio en la capacidad de la escuela y con el aprendizaje de los estudiantes en lectura y matemáticas.

Fullan (2017), uno de los personajes más reconocidos frente al tema, discute algunas de las problemáticas acuñadas al cargo del director a fin de definir las condiciones para un liderazgo efectivo.

Algunas de esas dificultades se dan por una exageración de las tareas burocráticas y poco efectivas que se enmarcan en las atribuciones normativas, que también son fragmentadas y muy cambiantes. A tales razones, el autor presenta tres estrategias en torno a establecer una cultura de colaboración, reenfocando las funciones del director para diseñar metas comunes, facilitar la tarea del docente y profundizar los aprendizajes escolares. Su teoría la sustentó en un importante estudio en el 2007 para la ciudad de Nueva York en Estados Unidos, en él concluyó que el trabajo del director sobre las prácticas de enseñanza de calidad, bajo un marco de rendición de cuentas, se traduce en una mejora sustancial sobre los resultados escolares.

Robinson (2011), adscrita a la Universidad de Auckland, y Directora Académica de su Centro Liderazgo Educativo, realizó en Estados Unidos un vasto estudio cuantitativo sobre las funciones del director que tienen un impacto positivo en los aprendizajes estudiantiles. Determinó seis dimensiones esenciales para un liderazgo centrado en los estudiantes, estos son: establecer objetivos comunes y de altas expectativas en torno a los aprendizajes; asignar recursos de manera estratégica; asegurar una enseñanza de calidad por parte de los docentes; liderar el aprendizaje y la formación docente; asegurar un entorno ordenado y seguro y por último; establecer con la comunidad una alianza de confianza y cooperación. En su investigación, es posible conjeturar que la implicación activa del directivo en los procesos de aprendizaje de los profesores y en el desarrollo de su profesión, es una de las prácticas de mayor impacto en el aprendizaje del estudiantado, concluyendo, que la efectividad escolar no recae en la gestión de la enseñanza, sino más bien, en la influencia sobre las prácticas docentes por parte del director.

En el documento “Una mirada a los 5 apoyos esenciales en Chicago e Illinois” Penny Bender Sebring y su equipo realizaron un estudio longitudinal entre 1999 y 2012 para 5000 escuelas de diversos estados de Estados Unidos, brindando variada evidencia cuantitativa y cualitativa sobre cómo el director escolar, basándose en “5 apoyos esenciales” permiten, en un corto tiempo, obtener para sus escuelas

mejores rendimientos escolares orientándose siempre hacia la mejora escolar. El primero de estos apoyos es el liderazgo, concebido como el potencializador de los otros cuatro: “capacidad profesional, lazos entre las familias y la comunidad, un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y una orientación pedagógica” (Sebring, 2017, p. 117). Otro de sus hallazgos incluye una mirada a la cultura organizacional en la cual se debe propender hacia una cultura colaborativa y adaptativa que sea capaz de enfrentar los retos que demandan las comunidades.

Louis, Dretzke y Wahlstrom (2010), en un estudio longitudinal denominado “*How does leadership affect student achievement? School Effectiveness and School Improvement*” Resultados de la encuesta nacional realizada en los Estados Unidos para la Fundación Wallace, la Universidad de Minnesota y la Universidad de Toronto, que se realizó en 180 escuelas de 45 Distritos de nueve Estados en Estados Unidos, combinando diferentes métodos, identificaron la manera como el liderazgo escolar influye sobre el aprendizaje y la enseñanza, además, de ser un predictor de la mejora de los establecimientos, concluyendo que la influencia de los directores sobre la comunidad profesional les permite tener un impacto (indirecto) claro y estadísticamente significativo sobre el aprendizaje de los estudiantes.

En el informe del 2009 de la OCDE: *Mejorar el Liderazgo Escolar*, el organismo trazó el camino, ya allanado recientemente, sobre la necesidad de abordar el tema del liderazgo del director como fuente primordial para la consecución de las metas trazadas en términos de calidad educativa. La OCDE, en este análisis, formula una serie de ejercicios dirigido a los centros escolares con el fin de analizar el liderazgo escolar en el contexto. Estima como preponderantes para liderar la mejora de los resultados escolares: Definir funciones y responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo escolar, hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, desarrollar las habilidades para un liderazgo escolar eficaz (Stoll y Temperley, 2009). El trabajo invita a los responsables de la política educativa a establecer

como foco de discusión el liderazgo escolar, abogando por las modificaciones organizacionales necesarias, en términos de gestión educativa.

Los resultados de la encuesta TALIS (Teaching and Learning International) 2013, de la OCDE, sugiere que los países Latino Americanos, están debajo del promedio de la OCDE en número de docentes que ejercen como directores. Según Beatriz Pont, citada por Sebring (2017), “En sí, el liderazgo escolar no ha sido una política prioritaria” (p,190). Esto sugiere que en el contexto colombiano, la urgencia de entablar las discusiones en política a fin de adoptar las reformas en búsqueda de su calidad y pertinencia en torno a profesionalizar la posición del director escolar, hacer de ella una carrera atractiva, establecer procesos rigurosos de selección de personal capaz de impulsar la mejora escolar, formalizar programas estandarizados y particulares que atiendan el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes para su práctica profesional y capacitar de manera continuada a quienes ejercen el cargo.

En otra importante investigación, Day, Sammons, y Hopkins (2009) midieron el impacto del liderazgo en los aprendizajes escolares teniendo como variables mediadoras el trabajo docente, la familia y el contexto organizativo. En lo particular, las condiciones sobre el trabajo del profesorado, sobre todo lo que tiene que ver con la formación y la cultura colaborativa, tienden a favorecer los resultados académicos del alumnado.

Antonio Bolívar Botía, entre el 2015 y el 2016, se propuso una importante revisión de enfoques e instrumentos de la evaluación acerca de las prácticas de liderazgo del director entorno a la mejora escolar, el liderazgo pedagógico y los aprendizajes de los estudiantes. Su estudio se focalizó en dos importantes instrumentos: el Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa ISPP y el Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación VAL-ED, Empleando en una gran muestra representativa de equipos directivos, profesores e inspectores de instituciones de secundaria, se hicieron observaciones, entrevistas semiestructuradas y análisis estadísticos, logrando validar la prueba al

contexto español. En conclusión, el VAL-ED, se sirve como un instrumento completo para establecer las prácticas del director asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje. No obstante, el estudio advierte que se deben revisar algunos ítems de acuerdo con los distintos contextos de aplicación.

Investigaciones más cerca a nuestras fronteras encontramos en Mellado-Hernández, Chaucomo y Villagra (2017) en Chile, una importante investigación enmarcada en una metodología mixta de carácter descriptivo sobre el liderazgo pedagógico del director para reestructurar creencias docentes y mejorar las prácticas en el aula, encontraron que prevalecen en ellos un enfoque pedagógico por transmisión.

Sumamos a las anteriores, investigaciones de carácter mixto como las de Villaroel, Gairín y Bustamante (2014) quienes indagaron las competencias profesionales de las escuelas chilenas en escuelas vulnerables. Siendo una investigación cualitativa principalmente, empleó datos estadísticos de una muestra representativa de directores de colegios subvencionados de Concepción (Chile) en tres fases de investigación. En la primera, elabora una propuesta del perfil, utilizando documentos oficiales del director escolar de cinco países anglosajones. En la segunda intervención, se recurre a entrevistas con grupos focales para conocer su opinión respecto a las categorías de análisis del perfil propuesto y por último; a través de un modelo de triangulación, se proporciona un conocimiento holístico en la formulación del perfil requerido. De las conclusiones se destaca un perfil adaptado a los contextos de vulnerabilidad en 5 dimensiones: Liderazgo emprendedor, administración estratégica, gestión curricular de calidad, gestión de la cultura organizacional y gestión de políticas institucionales.

Una de las investigaciones más importantes del sur del continente es la de Servat (2014), que con un universo importante, estudió la calidad de la gestión de la directiva en la educación media y técnica profesional de todos los establecimientos educacionales de Chile. Usando un análisis estadístico descriptivo e inferencial, determinó en el estado de la gestión directiva global, esto es, en la gestión del liderazgo directivo, la gestión del personal docente y la gestión técnico-pedagógica, un estado inadecuado, insatisfactorio y de baja calidad. El estudio es importante, no sólo por el universo y el

modelo utilizado, sino porque sirve de espejo a otros países de la región y sus investigadores para establecer las prácticas efectivas en gestión de sus directores escolares y presentar las definiciones y retos requeridos por sus sistemas.

Gran parecido presenta la investigación de Oliveira y Walldhelm (2016) que profundizaron en las relaciones entre el liderazgo directivo, el clima escolar y el desempeño de los estudiantes en el estado de Río de Janeiro (Brasil). Basándose en las pruebas nacionales, el trabajo involucró un análisis descriptivo de datos en relación con las variables de liderazgo y colaboración de los maestros y una regresión lineal que relacionó los anteriores con el desempeño de los estudiantes del quinto año, medido por el promedio en matemáticas. Como resultado, cuando se controla el nivel socioeconómico de los estudiantes, factores escolares como el liderazgo del director principal o el clima escolar inciden positivamente en el rendimiento estudiantil.

En la investigación española: Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? Murillo, y Hernández-Castilla (2015), buscan determinar la incidencia de la distribución del tiempo de los directivos escolares en el desempeño de sus estudiantes. Los resultados indican que los centros educativos donde los directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados que los que dedican a actividades administrativas; sin embargo, existen factores que inciden en ello como el género, la edad y la formación para el desempeño del directivo.

Horn (2013), en su tesis doctoral “Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje” examinó los efectos del liderazgo directivo en las variables mediadoras del desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el marco del contexto escolar chileno. Una de sus conclusiones que amerita discusión tiene que ver con la evidencia que desde el punto de vista de los docentes, el liderazgo está relacionado con establecer dirección y rediseñar la escuela principalmente y no con las prácticas de apoyo pedagógico.

Con metodología cuantitativa, en la investigación de Vaillant y Rodríguez Zidán (2016), se analizó la incidencia del liderazgo para el aprendizaje sobre los resultados de PISA 2012 en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Uruguay, México y Perú. Entre los principales resultados destacan que en la mayoría de los países, los directores no presentan en sus prácticas una formulación de estándares para la mejora del aprendizaje. Frente al país, señalan que los directores escolares destinan menos tiempo para la gestión del conocimiento y se involucran menos en el diseño curricular que los otros países; además, en Colombia existe poco compromiso con relación al desarrollo de las capacidades críticas y sociales de los estudiantes. Sin embargo, presentan evidencia empírica, no definitiva, sobre que el liderazgo de los directores presenta una incidencia positiva en los resultados de aprendizaje.

En un corolario más, en la investigación “El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe”, Weinstein, Muñoz y Hernández (2014), en un estudio comparado entre los sistemas escolares de ocho países Latino Americanos, describieron las relaciones existentes entre la formación de los directivos y sus prácticas profesionales. En su conclusión, surge la necesidad de optimizar la formación y el desarrollo profesional de los líderes escolares y las políticas públicas referidas a los directivos y sus prácticas.

Estudios Nacionales

Respecto a la región, Colombia se ve rezagada frente a estudios relacionados con el liderazgo del director y su formación, lo que permite orientar investigaciones que den cuenta de estas dinámicas en el contexto escolar y en términos de política y política pública (Weinstein, 2017). Cabe señalar, según un importante análisis documental entre el 2014 y el 2016 por Muñoz (2018) de artículos de investigación empírica en educación hecha por Latinos, en revistas de impacto de la región, solo 48 documentos se refieren a temas de liderazgo y organización escolar y de ese puñado, tan sólo el 2% son colombianos.

Pese a esto, como veremos, se viene afianzando estudios rigurosos a presentarse como alternativas a los ojos de la política pública y con una visión de reestructuración de las organizaciones frente al liderazgo escolar.

López-Alfaro, Osorio, Gallegos y Cáceres (2016), condujeron un estudio cuantitativo para el Ministerio de Educación llamado “Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá”. En él, se analiza los efectos que tienen, la eficacia colectiva y expectativas docentes, además de la estimación del efecto mediador de la eficacia colectiva entre las dimensiones de liderazgo y expectativas de los docentes. Participaron 587 educadores de 32 escuelas públicas primarias y secundarias de Bogotá. Para el estudio se desarrollaron análisis factoriales exploratorios, confirmatorios y se aplicaron las ecuaciones estructurales para la validez del modelo causal. Los resultados demuestran el efecto positivo del liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva hacia las expectativas docentes.

En un estudio teórico denominado “Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje” Cifuentes-Medina, et al. (2020), buscaron entender la manera en que el liderazgo pedagógico se ha conceptualizado y cuáles han sido los modelos causales que dan cuenta su correlación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Basándose en un análisis literario, los autores encontraron que no existen en las características de personalidad, físicas o intelectuales que definan un líder exitoso y que por el contrario, depende del contexto en el cual se desarrolla el líder. Otro hallazgo se particulariza en que las investigaciones que dan cuenta de los efectos del liderazgo en el aprendizaje se dan mediante modelos de influencias directas, indirectas, inversas y recíprocas, entre variables de tipo dependiente, independientes, mediadoras y moderadoras. Además, existe evidencia empírica para demostrar que en los modelos indirectos hay un impacto positivo entre liderazgo escolar y aprendizaje, mientras que los efectos directos son de baja o nula correlación.

En la investigación doctoral “factores determinantes del estilo de liderazgo del director” para la Universidad de Granada, Chamorro (2005) dirige su mirada hacia los factores que determinan el

liderazgo de los directores de los centros educativos en los departamentos del Atlántico y Magdalena (Colombia) por encima de los efectos que éste tiene en la eficacia de la escuela. Se trata de un estudio correlacional en el que se realizó un análisis causal para determinar los factores asociados al liderazgo, como las características de los profesores, características personales, motivaciones de los directores, características del centro, y el estilo de liderazgo de los directores de estas regiones del país. Frente al estilo de liderazgo ejercido por el director, los datos establecen que se trata de un estilo transformacional, tratándose por un conjunto de rasgos que aluden al carisma, la consideración individual, la inspiración y la estimulación intelectual. Por otro lado, se encuentra que no hay distinción entre este estilo de liderazgo en función de la zona y que para los docentes existen dudas del liderazgo instruccional y transformacional de su director. Esta investigación es importante porque primero, nutre la discusión con respecto al vacío teórico en el ámbito de liderazgo del país al caracterizar cuantitativamente el estilo de liderazgo predominante según las declaraciones de docentes y directivos y segundo, porque para el análisis estadístico emplea un modelo de regresiones multivariadas muy completo que sirve de espejo para futuras investigaciones que se dispongan en profundizar estos temas desde el orden cuantitativo.

La doctora Claudia Patricia Baloco Navarro, de la Universidad del Atlántico, aborda en su investigación “El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa” la profesionalización docente y la relación con el liderazgo a la luz de las políticas públicas en Colombia (Baloco, 2020). Haciendo un análisis literario a través de bases de datos gubernamentales, la autora apuesta por orientar en términos de política pública, el desarrollo de profesionales de aprendizaje basado en un sistema de contratación docente centrado en las necesidades de los estudiantes más que en los derechos de los docentes; también, media por promover, a partir de la práctica docente, una comprensión común para mejorar las evaluaciones de los maestros, mejorar su remuneración diseñando un modelo de progresión profesional y crear oportunidades para que los

docentes asuman otras tareas de liderazgo. Esto es importante, porque sugiere desarrollar un sistema normativo más novedoso y completo en torno a la profesionalización docente, prestando atención a las condiciones organizativas e institucionales requeridas para la enseñanza y el aprendizaje, donde el liderazgo docente sea la base para promover y sostener esta estrategia.

Llanés, et al (2014), realizaron un estudio diagnóstico para determinar quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia, una investigación que aporta información valiosa para caracterizar el perfil de los rectores y directores del sector público y privado. Haciendo un importante aporte estadístico, muestra el panorama del director escolar en el país: los directores y directoras, especialmente en el sector oficial, llegan al cargo después de una importante trayectoria como docentes, inician como normalistas, luego se vuelven licenciados y posteriormente realizan especializaciones y maestrías; a la época de la investigación, se contaba con 19703 directores, un poco más del 40% pertenecen al sector oficial y un 60% laboran en instituciones rurales. En lo concerniente a los directores del sector oficial, hay una alta tasa de posgrados mayoritariamente en especializaciones, aunque solo el 31,6% han participado en temas relacionados con la administración y gestión educativa; lo anterior no es el reflejo actual, pero permite su estimación. Aquí es importante considerar que el país no cuenta con programas de formación inicial en pregrado para quienes aspiren al cargo. Una de las recomendaciones de esta investigación es que se ajuste las condiciones y requerimientos de su labor al interior de las políticas educativas colombianas; advirtiendo además, sobre la necesidad de prepararse para el cercano relevo generacional y sobre la necesidad de formar nuevos directores con los perfiles adecuados para desempeñar sus funciones.

En la investigación del 2015: “Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica”, Luz Yolanda Sandoval Estupiñán y su equipo, establecen, para la Universidad de la Sabana, una revisión sobre las políticas públicas y cómo estas han sido permeadas por teorías empresariales, además, la manera que estas se han trasladado a las prácticas de los directores

influyendo en la cultura organizacional de las instituciones sin reflexionar en las teorías educativas y pedagógicas al respecto. El estudio va más allá y presenta, desde un enfoque antropológico, una propuesta de formación para directores escolares bajo el fortalecimiento de las habilidades dirección y gestión educativa para el programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana (uno de los 24 programas de posgrado que se orientan a la formación en gestión educativa o áreas afines que se registra en Colombia). El programa se enfatiza en tres campos de la acción directiva: estratégica, pedagógica, administrativa (que incluye el aspecto financiero, los procesos y procedimientos, el mercadeo y el talento humano) y comunitaria. El programa, según los autores, se presenta como innovador y pertinente y proporciona elementos para la discusión de políticas públicas que se esmeren en considerar como relevante la formación del director escolar en estos temas.

Mediante un análisis documental de diseño fenomenológico, el estudio “El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas” Rosales-Yepes, et al (2020) analizan las tendencias en liderazgo a partir de las comparaciones en políticas educativas de Colombia, México y Chile desde el ámbito legal. Los resultados muestran que Colombia ha tenido avances más limitados que sus pares en cuanto a las políticas públicas para el fortalecimiento del liderazgo del director escolar dada la concentración de su trabajo en asuntos administrativos de tipo financiero. Los investigadores llevan la discusión en torno a fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores y la necesidad de comprender su complejidad desde la política educativa como un sistema promotor de la formación y desarrollo del cargo del director e insta a las líneas de investigación y a las facultades universitarias a que se sumen en este diálogo.

Desde un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, Sandoval, et al (2020), propone en el estudio “Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo” desarrollar un liderazgo escolar en el director novel para incorporar las características sistémicas de las personas, las instituciones y los contextos en la toma de decisiones. Realizando 37 entrevistas semiestructuradas a igual número de

directores de colegios privados y oficiales de Bogotá y el departamento de Cundinamarca, uno de los desafíos más relevantes señalados en su investigación, se concentró en la gestión administrativa de los recursos financieros, humanos y tiempo, siendo el financiero el que ocupa un lugar preponderante sobre todo para los directores del sector oficial. Frente a la gestión del recurso humano, los directores declaran una carencia de autonomía al ingresar a la carrera, además de una resistencia por parte de la comunidad instaurada, para establecer nuevos canales sobre la organización y para establecer nuevas metas y planes. Frente a la gestión del tiempo, los directores declaran tensiones, principalmente debido a la sobrecarga burocrática de sus funciones y a la escasa cooperación entre sus subalternos.

El debate que se registra, permea una realidad de los directores noveles condicionada por la carencia profesional para la gestión y la administración, que se transfiere en problemas de liderazgo. Como consecuencia, esta investigación muestra la inconsistencia en la toma de decisiones por el director y que están relacionadas con el perfil de ingreso y la formación previa exigida al director escolar novel en Colombia en privilegiando la experiencia y la formación pedagógica, dejando de lado las competencias administrativas y sobre la gestión que requieren las instituciones. Por último, apoyada en la literatura, plantea la necesidad de explorar en las normativas educativas, las condiciones que contemplen al liderazgo en función de las tareas organizacionales de las instituciones.

En la misma línea del anterior, Aravena et al (2020), condujeron un estudio cualitativo y comparativo, utilizando como método la metáfora, para caracterizar el liderazgo del director novel en México, Chile y Colombia. A través de entrevistas semiestructuradas y de la metáfora para simbolizar el ejercicio del liderazgo en los primeros años, los investigadores exploraron en los participantes sus motivaciones, dificultades, éxitos y recomendaciones como directores nuevos. El ejercicio de las metáforas esclareció algunos problemas comunes como la incapacidad de responder a asuntos pedagógicos de la escuela debido al exceso de tareas administrativas; otra tensión se debe al

enfrentamiento de los mismos con el personal. También reportan dificultades con la gestión financiera y la gestión del tiempo.

Particularmente en Colombia, los directores se enfrentan a un desconocimiento del contexto que les acarrea problemas para resolver fenómenos como la violencia, la pobreza y el consumo de drogas y el microtráfico. La metáfora también sirvió para entender en su rol, que los directores del país se sienten autócratas dentro de la organización, siendo esto último, evidencia de una transmisión cultural heredada, esto es, de directores expertos a los noveles. Con todo esto, la investigación sugiere una profesionalización del director, enfatizando en la creación de programas de pregrado y posgrado que vinculen la administración, la gestión y el liderazgo escolar en pre-servicio.

Más de 5 décadas de evolución de los estudios que ofrecen diferentes visiones acerca del liderazgo del director y su influencia sobre las organizaciones, ponen en la actualidad, el foco en aquellas condiciones que tiene ver con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el avance potencial que este trae sobre las condiciones para la mejora escolar. De conformidad con esto, se expone en esta revisión rigurosa y exhaustiva, algunas tensiones y tendencias que se hacen necesarias explicitar:

- Hay ausencia de pautas desafiantes y con altas expectativas del liderazgo escolar que promuevan mejores aprendizajes estudiantiles. A pesar de que la literatura existente permite repensar las organizaciones con miras a afianzar el papel del director en función de las condiciones que propendan por los aprendizajes de calidad, se encuentra en diferentes investigaciones que los esfuerzos por establecerlas son escasos, además, es recurrente encontrar en la práctica, un liderazgo mayoritariamente burocrático, dado principalmente por las condiciones normativas externas y por una cultura condicionada y poco democrática.
- Adicionalmente, en nuestro contexto no existe una formación inicial del director en liderazgo escolar y gestión administrativa para el cargo. Mientras que las investigaciones internacionales dan cuenta de la importancia que tiene el preparar exhaustivamente a las personas que quieren

ocupar el cargo de director escolar y definen programas innovadores para ello, en los estudios nacionales esto no sucede más allá de algunos lineamientos gubernamentales y programas de atención en ejercicio de la profesión.

- Se precisa en algunos estudios, la necesidad de un apoyo desde la mesopolítica; esto es, desde la óptica de los niveles intermedios, el fomento de redes de investigación con altas expectativas, entre directores, docentes y escuelas.
- Salvo algunos trabajos aquí presentados, los estudios nacionales transitan mayoritariamente en el orden cualitativo, de carácter fenomenológico y con preponderancia hacia el estudio de casos. Como se analizó, los esfuerzos han logrado describir las funciones y roles de los directores escolares en el país.
- Por último, es latente que el estudio del liderazgo escolar no se discute en el orden político y de políticas públicas más allá de algunas investigaciones foráneas.

Las discusiones aquí presentes, muestran un amplio espectro de prácticas del liderazgo del director en función del logro de los estudiantes, mostrando un efecto positivo y significativo sobre los aprendizajes; siendo sus explicaciones grandes y poderosas sobre todo, en lo que tiene que ver con las decisiones cercanas y futuras de los caminos a optar por parte de las personas, las instituciones y los gobiernos. En concordancia, rescatando los trabajos de Fullan (2017); Robinson (2011) y Sebring (2014), que han constituido un marco teórico referencial para este y otros estudios, esta revisión expone que la mirada sobre el liderazgo del director en función de los aprendizajes reviste de un análisis más profundo de las condiciones contextuales de las instituciones educativas, de las culturas escolares y de los ritos y especulaciones acuñadas al cargo.

Paralelamente, se hace implícita la formación del director en liderazgo antes de ejercer el cargo, como punto de partida de la función directiva en la mejora de sus prácticas y en el impacto positivo que

esto tiene en la calidad de la profesión docente, que como vimos, tiene un alcance significativo en los aprendizajes escolares.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación es importante, primero, porque se permite distinguir dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo; segundo, al estudiar los efectos que presenta la formación del director sobre sus propias prácticas y que, en conjunto, inciden en el aprendizaje; por último, porque expone los cambios necesarios en la micropolítica y la macropolítica para la comprensión de los retos antes presentados.

Marco Teórico y Conceptual

El liderazgo en el ámbito escolar

El presente capítulo busca establecer una relación entre la gestión escolar basada en el papel de la dirección y el liderazgo para el aprendizaje, como ejercicio de transformación hacia la mejora de la educación y, además, cómo, desde una mirada sistémica, la función directiva propicia canales hacia una cultura escolar productiva.

En su primera parte, el apartado muestra algunos de los estilos de liderazgo según Bush (2017), no obstante, acaece en cada estilo de liderazgo, las discusiones acerca de sus alcances y limitaciones en contexto. Luego, se hace una presentación de lo que implica un liderazgo que potencia la enseñanza y la labor docente y finalmente; expone en el liderazgo para el aprendizaje, sus bondades y el nexo con esta investigación.

Nuevos estilos de liderazgo en la escuela.

Entendiendo el liderazgo como la manera de influir sobre las personas, esta influencia debe desmarcarse de la intención conjugada entre el poder y el control, plataformas de una dirección burocrática, que se dibujan en planos exteriores al educativo, para instalarse en una tendencia más innovadora, justa y democrática (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Estas acciones actúan de manera directa sobre el aprendizaje y en últimas buscan fomentar actividades que la sustentan como: establecer condiciones propias para el desarrollo pedagógico del profesorado, verificando que las actividades escolares sean de calidad y haciendo seguimiento de las mismas, fomentando una cultura escolar deseable, integrando a la familia en el proceso y estableciendo canales apropiados para la participación y la toma de decisiones entre otras (Hallinger, 2013; Fullan, 2017; Louis, 2017).

La efervescente investigación sobre el liderazgo escolar sigue creciendo y alimentándose a partir de la evidencia que confluye en los aspectos relevantes que sobre la mejora escolar tienen los líderes escolares. En ese sentido, son variados los estilos de liderazgo que concurren en nuestras instituciones; estos estilos aparecen en la práctica a partir de la experticia, del conocimiento, sobre la misma cultura organizacional y en gran medida en los valores personales. A lo largo de la historia reciente, el liderazgo escolar ha adoptado diferentes perspectivas que en una consideración moderna, en lugar de anteponerse entre sí, se desarrollan en la práctica de manera conjunta, pero en síntesis se preocupan por elevar las condiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de calidad (Lewis y Murphy, 2008).

A continuación, se expondrán algunos de ellos, considerando en cada uno debilidades y fortalezas, advirtiéndolo, como lo expone Bush (2017) “los líderes deben ser capaces de descifrar cada situación y adoptar la respuesta de liderazgo más adecuada a cada contexto” (p.107) y esperando que se entienda como un campo de estudio no culminado (Leithwood, 2010).

Estilo Gestor. El liderazgo gestor se promovió en los años setenta y ochenta en las organizaciones escolares dada la necesidad de los gobiernos de instaurar en las instituciones las políticas públicas concernientes a los sistemas educativos de la época (Bush 2019). El liderazgo gestor es un indicio de la manera mercantil que sobre las instituciones educativas tiñe los sistemas empresariales, recurriendo a la eficiencia como el dispositivo institucional. Sin embargo, pone en riesgo los valores personales y de las culturas que confluyen en las escuelas dado por las atribuciones tradicionales de

administración escolar que se ven reflejadas en unas posturas lineales y tradicionales de la dirección. En palabras de Bush (2017) “Al centrarse en las funciones y las tareas, puede que las metas educativas queden subordinadas a las metas empresariales que apuntan a una mayor eficiencia” (p, 25).

Este estilo, como se ha compartido en líneas anteriores, se hace presente en nuestro contexto al promover la gestión escolar y la administración de nuestras instituciones desde un punto de vista tecnocrático, en la que el director escolar, lidera todos los procesos burocráticos añadidos a su labor de acuerdo a las normativas exteriores, buscando que los subordinados encuentren en ellas, la ejecución de planes y objetivos trazados. El peligro lo expone Bolívar (2010) en el sentido que este estilo reduce la participación del director en los aspectos pedagógicos de la escuela, por lo que frecuentemente, se delega a los coordinadores y otros subordinados estas responsabilidades.

Estilo Transaccional. Este estilo de liderazgo fue introducido en los años ochenta. Según Bass (1989), este estilo se centra en el director de la institución educativa y en las tareas asignadas por él. Es un liderazgo que actúa de manera jerárquica, promoviendo la supervisión de las organizaciones y el cumplimiento de sus seguidores a través de un sistema de premios y castigos.

Dado que el liderazgo transaccional se formula a partir de una consolidada delegación en supervisores y en el personal docente, requiere de un sistema de retroalimentación para corregir o mejorar las acciones menos estimadas sustentadas por un sistema de premios y castigos. En este orden, el líder proporciona las metas y objetivos y asigna cuidadosamente las tareas en los demás actores educativos. No obstante, el líder transaccional centra sus potencialidades en los aspectos burocráticos, potencializando la organización de las personas, la toma de decisiones y la gestión de recursos (Bass, 1989).

Al margen de las competencias en la administración, el liderazgo transaccional permite involucrarse sobre las destrezas y habilidades de las personas, pero no así sobre sus motivaciones, porque busca establecer sobre ellas, un sistema de logros y cumplimiento de planes operativos. Nader

(2007) menciona al respecto, que sobre este estilo prevalecen dos valores principales: la autopromoción y la conservación. El primero, referido a una priorización de los intereses personales, la búsqueda del éxito a través del líder y la preocupación por los otros en tanto la negociación de logros. El segundo, tiene que ver con el respeto profundo por las costumbres y normas.

Este tipo de liderazgo, lineal y basado en las transacciones, es muy recurrente en algunas instituciones de nuestro contexto, lo que concuerda con López et al (2016), dado principalmente, por al desconocimiento de herramientas de la gestión y por una transmisión cultural de poder ejercida por quienes ocupan los cargos directivos en nuestras instituciones.

Estilo Transformacional. El liderazgo transformacional se instauró a mediados de los ochenta en oposición al liderazgo transaccional, al instalarse la posibilidad de converger en la escuela un sistema de participación más amplio basado en los valores personales y en la cultura organizacional que depende del contexto mismo de la escuela. El concepto de liderazgo transformacional fue introducido por Burns (1979) y desarrollado por Bass (1995), actualmente la visión más abarcadora es definida por Leithwood y su equipo (Leithwood y Jantzi, 2000). Su finalidad reposa en la motivación de los equipos de trabajo para conseguir objetivos superiores y no propios. Este tipo de liderazgo centra su accionar en las relaciones personales para incidir en los subordinados el esfuerzo y la eficacia deseada, siguiendo objetivos y metas comunes permitiéndole a la institución alcanzar niveles más altos de eficiencia (Bass, 1985).

En esta visión de liderazgo, se posibilita las transformaciones requeridas por las instituciones una vez superada la barrera de las culturas organizacionales instauradas, dando crédito a las capacidades de los colaboradores, pero sin perder la orientación del director como líder natural (Sun, 2017). Según Bass (2000), su capacidad de despliegue radica en el carisma, la confianza sobre los equipos de trabajo y en las personas, procurando en ellas el desarrollo profesional a través de la estimulación intelectual.

En una de sus últimas versiones, Leithwood et al (2006) definen en cuatro categorías generales su accionar: fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar la organización, y gestionar el programa docente; además, el mismo equipo ha desarrollado en este estilo, elementos del liderazgo docente como: las emociones de los docentes, siendo esta categoría, para el estudio de Leithwood y Sun (2012), la que más impacto tiene en el liderazgo transformacional, teniendo de esta manera, efectos positivos en las prácticas docentes y no tan grandes, pero igualmente positivos, en los desempeños académicos de los estudiantes (Sun, 2017).

Aun cuando el liderazgo transformacional es funcional porque es sustentable en el largo plazo, en él se señala como un potencial riesgo, la exposición de los docentes a un posible exceso de control al condicionar los objetivos institucionales a las demandas externas. De todos modos, el liderazgo transformacional apunta por un equilibrio entre los docentes, los objetivos institucionales y las decisiones del director, en tanto haya convergencia de mecanismos de participación en beneficio auténtico de las transformaciones requeridas por la escuela.

Estilo Instruccional. El liderazgo instruccional adquiere gran simpatía en los Estados Unidos a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa y trasladado a Inglaterra donde avanzó a otros estilos como el liderazgo pedagógico y el liderazgo para el aprendizaje. Su auge se debió principalmente a la retórica de aquellas teorías pedagógicas que centran su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bush, 2019). Para Leithwood et al (1999), la fuente primordial del líder instruccional es el conocimiento, condición que le permite desarrollar el programa educativo de la escuela, asumiendo que este rasgo le permite adquirir las destrezas racionales necesarias en él y en sus subalternos para solucionar los problemas técnicos de su cargo y de relaciones personales.

En un sentido amplio, este tipo de liderazgo hace énfasis en el aprendizaje presentando como aspectos nucleares la mejora de las competencias docentes, interviniendo en los currículos, metodologías, modelos y prácticas y compartiendo las metas propuestas. Así las cosas, el director es el

orquestador de la organización en procura de elevar los niveles de enseñanza en su equipo docente, es quien orienta y define los procesos vinculando a sus seguidores en la toma de decisiones pero sin perder su jerarquía; además, considera los aspectos técnicos de la gestión escolar para facilitar la labor docente, proporcionando los medios adecuados y favoreciendo un clima propicio para superar los problemas adscritos a la enseñanza (Blasé y Blasé, 1988; Leithwood, 2002; Hallinger y Heck, 1998; Bush, 2017).

Empero, existen estudios que advierten algunas problemáticas referidas a usar de manera equivocada este tipo de liderazgo. Hallinger y Heck (1998) observan con atención que muchos directores escolares no cuentan con las capacidades de liderazgo instruccional ni el conocimiento requerido y adecuado para llevar a cabo las tareas. Por su parte, Bass (1985) y Leithwood (1992) muestran preocupación por la flaqueza del modelo al basar sus acciones en el conocimiento del director, cayendo peligrosamente en el abuso del poder que demanda su estructura jerárquica.

Retomando a Chamorro (2005), el estilo instruccional sobresale sobre otros estilos de liderazgo en ámbito colombiano, pero por su verticalidad, presenta la exigüidad de adaptación a los nuevos retos y demandas del contexto de las escuelas, de los desafíos multimodales de la gestión y las tareas complejas que caracterizan las relaciones personales. Sin forzar demasiado, las actuaciones aprendidas por los directores noveles de los expertos, sin contar con una formación rigurosa en liderazgo escolar, conlleva a una visión superficial de la gestión y la poca autonomía para liderar los procesos de enseñanza.

Liderazgo Distribuido.

Este liderazgo se ha estudiado desde comienzos del siglo XXI y surgió como respuesta a los estilos de liderazgos contemplados anteriormente y que tienen un acentuado sistema jerarquizado y centrado en el rol del director (Bush 2017). Como vimos antes, existe en cada uno de los anteriores estilos de liderazgo una idea jerárquica y condicionada a la labor del director; es precisamente el foco controversial de este nuevo estilo que supone en los demás el riesgo del exceso de poder.

Bajo la anterior perspectiva, el liderazgo distribuido se inclina por una participación más auténtica de la comunidad educativa, apostando, como lo señala Harris (2010), por un liderazgo centrado en la organización más que en las personas. Esto no implica la ausencia de jerarquización a la que se podría pensar, pero inexorablemente requiere del despojo del autoritarismo ligado a un cargo y situarlo en el orden del conocimiento y experiencia de la organización. Al respecto, el potencial de este liderazgo no está en la delegación de tareas sino implica que los docentes y otros equipos asuman, de acuerdo con sus condiciones y habilidades, asuman los roles de liderazgo, de esta manera, el liderazgo amplía el potencial de los líderes al avanzar en la compartición de valores (Harris, 2005).

Otra observación la plantean Hallinger y Heck (2010) y Leithwood et al (2006) al demostrar la relación directa entre este tipo de liderazgo y la mejora de las capacidades académicas, y por lo tanto en la mejora de los aprendizajes. Gronn (2010) amplía este espectro considerando la potencialidad de este estilo sobre los enfoques individuales en la medida que se consoliden las “comunidades profesionales de aprendizaje” donde el liderazgo distribuido es el vehículo para el aprendizaje de docentes y estudiantes.

No obstante, en la práctica, el diseño de este estilo de liderazgo para nuestro contexto puede incurrir en posibles riesgos en cuanto: el arraigo tradicional de las culturas y de las organizaciones no se superen, si las metas y objetivos institucionales no son compartidas, si se confunde la participación de profesores con la delegación de tareas, si el director escolar o los demás miembros de la comunidad cae en un estado de confort con el riesgo acaecer en uno u otro liderazgo.

Con toda esta teorización en mente, es necesario recalcar que existen en nuestro medio liderazgos que concentran sus condiciones en el ejercicio de poder de las personas (Chamorro, 2005). Si bien, quienes ejercen las funciones de director escolar concuerdan que se necesita explorar liderazgos más participativos y democráticos (Sandoval, 2015) y que las variables de un buen líder no se explican en las características personales sino en las relaciones con las demás personas, el poder como fundamento en la toma de decisiones, les ha conferido el control sobre las tareas técnicas y administrativas, que pueden

resultar eficientes a corto plazo, pero genera en las personas, desconfianza e incertidumbre y en la organización, una sinergia negativa. En contraste y pensando que la educación media en Colombia debe superar las condiciones que la limitan, esta investigación aboga por la configuración de un liderazgo centrado en las personas, en el que su dinamismo permita llevar a cabo un cambio sistémico de la escuela, reenfocando sus funciones y cualidades entorno a mejorar los procesos pedagógicos y profundizar los aprendizajes. A continuación, se presenta esta discusión.

El liderazgo y la mejora escolar.

Como veremos, las nuevas discusiones referidas a la dirección de la escuela dan cuenta del alto compromiso del liderazgo en la búsqueda de la mejora escolar. Algunas líneas de investigación se permiten confirmar que el liderazgo permite ubicarse como el timonel de la escuela para la mejora de sus condiciones, llegando a concluir que sin liderazgo no hay posibilidades para lograrlo; es decir, que sin liderazgo, los sistemas escolares no podrían avanzar hacia los cambios requeridos (Fullan, 2017; Bolívar, 2009; Bender, 2017).

Hopkins y Reynolds (2001) han catalogado en cinco fases el desarrollo histórico de la mejora escolar: Fase 1; esta fase se desarrolla contemplando que el desarrollo de las organizaciones debe tener en cuenta la cultura y el contexto como base para la mejora de las organizaciones. Fase 2, investigación-acción, esta fase comprende el análisis hecho sobre las reformas de las políticas públicas educativas que implican la formación de líderes escolares en los años ochenta y tuvieron gran impacto en la rendición de cuentas como una manera interna de evaluar los diseños de mejora, vinculado los resultados de los aprendizajes. Fase 3, Gestión del cambio y enfoques integrales de reforma escolar, en la década de los noventa, esta fase se desarrolló pensando en integrar la administración y la gestión escolar como los ámbitos necesarios para empoderar a las instituciones en la autosuficiencia, adquiriendo el liderazgo escolar gran relevancia. Fase 4, Crear capacidades para el aprendizaje estudiantil y mantener el liderazgo; en esta fase, se detonan las capacidades de los líderes escolares para guiar las escuelas, se

conforman redes y compromisos entre las personas, entre los estamentos oficiales y entre las escuelas, todo con el fin último de mejorar las condiciones que apremia la calidad de los aprendizajes, en lo que se conoce como comunidades de aprendizaje (Harris, 2010).

Por último, la fase 5, Hopkins (2017) se refiere a que “los enfoques sobre mejora escolar, originalmente centrados en escuelas individuales, se han desplazado hacia grupos de escuelas locales y, más recientemente, hacia enfoques sistémicos” (p. 40) refiriéndose a que en el presente, la evolución de la mejora recae en el concepto de la integralidad de las condiciones escolares, en aras de la sostenibilidad (Hopkins, 2017).

Siguiendo a Hopkins (2017), las barreras que impiden la mejora escolar deben superarse en la medida que las complejidades que vive la organización se superen a través de la visión de un liderazgo capaz de captar, en el contexto y en la cultura escolar, las condiciones para afrontar los retos. Bajo esta premisa, Hopkins y Craig (2015) formulan el “liderazgo para un aprendizaje poderoso” que incorpora a la narrativa del liderazgo para el aprendizaje y al liderazgo pedagógico, un liderazgo sistémico que se desarrolla con base en el diagnóstico de los procesos escolares y fomenta, a partir de ello, la adopción activa del uso de las redes para potenciar las capacidades y los aprendizajes de los estudiantes, de los docentes y de los directores.

Por su parte, la académica Penny Bender Sebring, consolidó un modelo sólido de gran relevancia y que sirve de punto de referencia mundial para la mejora escolar basado en cinco apoyos o factores, estos son:

- Liderazgo como impulsor del cambio: Debido a la capacidad para transformar las condiciones necesarias para la mejora, un liderazgo efectivo juega el papel más importante para llevar a cabo los otros cuatro apoyos. Liderar con efectividad las escuelas proporciona las condiciones materiales y personales requeridas.

- Capacidad profesional: Mejorar la capacidad profesional, individual y colectiva, de los docentes se configura como la herramienta más útil del líder para conseguir los objetivos trazados, a la vez que permite potenciar en ellos las capacidades que los vinculan en la toma de decisiones requeridas para las transformaciones.
- Lazos entre familia y escuela: No existe escuela sin la familia. Este apoyo es crucial, no sólo por la necesidad de favorecer las decisiones internas que tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como apoyo a los aprendizajes fuera de ella.
- Un clima de aprendizaje centrado en los estudiantes: “El clima de aprendizaje en una escuela se genera a partir de las creencias, los valores y los comportamientos del director, los docentes, los padres y los estudiantes” (Bender, 2017, p. 118). En tal sentido, la escuela debe comprometerse en “asegurar un entorno seguro” como la manera de proporcionar las condiciones necesarias para guiar los aprendizajes, bajo un entorno de confianza y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa., convirtiéndose en el factor que más incide en la mejora escolar (Bender, 2017).
- Orientación pedagógica: Este factor impulsa en los docentes la confianza necesaria para que se permita, en los estudiantes, potenciar el desarrollo académico y social. Este factor permite avanzar hacia los cambios requeridos en la medida en que brinde al estudiante altas expectativas y a los docentes las condiciones para un desempeño de calidad (Bender, 2017).

Estos factores pueden proporcionar un espectro no acabado sobre las condiciones que permiten a las organizaciones transitar hacia la mejora escolar; sin embargo, esta se ve amenazada si en los líderes prevalecen enfoques tradicionales (Lambert, 2018), si no se permite la innovación curricular (Young, 2016), si no se brinda apoyo constante a la labor docente (Robinson, 2011), si la organización es asediada permanentemente por los intereses políticos externos (Stoll & Fink, 1998), si la formación del líder es poco o nada relevante (Robinson, 2011) o si existe una visión superficial sobre la calidad de los aprendizajes escolares (Fullan, 2007).

El liderazgo como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De las líneas anteriores, se puede conjeturar que es necesario optar por una visión global del liderazgo escolar que influya en el aprendizaje escolar (Robinson, 2011), en las prácticas del docente (Bolívar, 2010), en la cultura escolar y en el contexto social (Leithwood, 2009) y no por una visión particularizada de los mismos.

En el orden internacional, se está instaurando en las escuelas una dirección centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje como factor trascendental en el mejoramiento de las escuelas y que se agrega a una transformación de las políticas públicas en el trazo por una educación de calidad. En contravía a la postura de considerar el ejercicio del docente como agente único del mejoramiento escolar, los nuevos estudios apuntan a señalar que el papel de los directores escolares, como líderes del aprendizaje, se convierte en el segundo factor asociado en la mejora de los rendimientos académicos (Leithwood, Louis, Anderson y Washlstrom, 2004).

De esta manera, esta sección presenta dos variantes de liderazgo centrado en los más recientes estudios: primero, el liderazgo pedagógico, que nace del liderazgo distribuido y que apunta a entender al docente como sujeto empoderado, no solo de las condiciones dentro del aula y para la enseñanza, sino de las demás condiciones escolares y; segundo, del liderazgo para los aprendizajes, como evolución del liderazgo instruccional, desde una visión sistémica de las condiciones escolares para su mejora y por la intencionalidad compartida de obtener aprendizajes de calidad.

El Liderazgo Pedagógico.

La capacidad primordial de la escuela es su mejora, lo que conduce a aumentar la calidad de los aprendizajes y, por consiguiente, la calidad de la profesión docente. Desde esta perspectiva vale repetir las consideraciones del estudio de Leithwood (2006), que relaciona al liderazgo del director como el segundo componente que más influye en los aprendizajes escolares después de las acciones del profesorado. Por su parte, en el informe de la OCDE (2011), se califica que:

Los estándares de la enseñanza y el aprendizaje necesitan mejorar y hacerlo de manera continua para que las escuelas consigan asegurar que los niños y los jóvenes puedan ser exitosos en el futuro. Los líderes escolares desempeñan una función clave en la mejora de los resultados escolares al influir en la motivación y la capacidad de los maestros y afectar el ambiente y el entorno en el cual trabajan y aprenden. Para aumentar su influencia, los líderes escolares necesitan desempeñar un papel más activo en el liderazgo educativo al:

- Supervisar y evaluar el desempeño de los maestros.
- Realizar y organizar la instrucción y la tutoría.
- Planificar la formación profesional del maestro.
- Organizar el trabajo de equipo y el aprendizaje colaborativo. (Louise & Julie, 2011, p.12).

Por su lado, Harris, et al (2017) no especulan cuando acentúan los beneficios y el alto impacto que tiene sobre la escuela, el apoyo activo al liderazgo docente por parte del director, promoviendo la colaboración con el profesorado. Michel Fullan (2017) se suma como uno de los pioneros en la materia, aludiendo a que los docentes que analizan los procesos conjuntamente impactan significativa y positivamente en los aprendizajes. Para este investigador, el liderazgo desde un estilo distribuido permite focalizar los esfuerzos en la calidad de los aprendizajes si se permite facilitar la profesión docente en lo que él denomina “orquestración”, es decir, provocar la calidad de la profesión docente como eje del sistema escolar y de esta manera, lograr exponer la función directiva para la mejora de las prácticas de enseñanza.

De otra manera, también se configura el liderazgo pedagógico, no sólo cuando el director distribuye las acciones en su profesorado para mejorar las prácticas de enseñanza, sino cuando el director escolar empodera al docente y le otorga las herramientas necesarias y desarrolla en él, las capacidades para ser un líder. Haciendo hincapié en ello, se valida la necesidad de distribuir el liderazgo escolar fomentando en la organización el liderazgo que deben ejercer los docentes, lo cual implica

generar unas condiciones organizacionales que permitan la posibilidad de ver los propósitos y metas institucionales de manera compartida, que propendan por una cultura de colaboración, que faciliten el desarrollo profesional de los docentes y la planificación del currículum en beneficio de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Bolívar, 2010).

De conformidad con lo anterior, el liderazgo pedagógico nace dentro de las variadas vertientes del liderazgo distribuido como la posibilidad de empoderar a los maestros en las tareas decisorias sobre los rumbos de la institución, apuntando a las condiciones que la escuela necesita para su transformación y mejora. Esta posibilidad aumenta cuando se permite avanzar en modelos de dirección que vinculan las prácticas docentes, las motivaciones, expectativas, la experiencia y el conocimiento del docente, en el abordaje de las situaciones y decisiones que tienen que ver con la calidad de los aprendizajes escolares.

En sintonía, (Goodoy y Brophy, 2008; Hopkins, 2009; Hopkins y Harris, 2000; Fullan, 2007; Edmond, 1979) demuestran que el liderazgo pedagógico constituye también un estilo de liderazgo del director; en otras palabras, el director también logra ser un líder pedagógico cuando incrementa el contenido de las estrategias institucionales y desarrolla las capacidades particulares de los docentes a fin de que el estudiante se convierta en un activo importante en la sociedad del conocimiento.

De las anteriores circunstancias se desprende, que los impactos en el liderazgo escolar se ven mediados por los docentes. Sin embargo, retrocediendo un poco, en el contexto de la educación media en Colombia en función del director escolar, la gestión administrativista permea las decisiones sobre la escuela, esto sumado a las presiones sobre el logro académico (Weistein y Muñoz, 2012), a las tensiones sobre el cumplimiento de normas externas, al exceso de responsabilidades y a la falta de preparación profesional, imposibilita en la dirección, el ejercicio de liderazgo pedagógico. Basándonos en Aravena et al (2020), Bolívar (2010), Weistien et al (2012) para nuestro contexto, ahondamos en algunas de estas problemáticas sobre el liderazgo pedagógico como sigue:

- Hay una gran preocupación de docentes y directivos, por atender las condiciones sobre el currículo y los contenidos que por la innovación y la calidad de las prácticas de enseñanza.
- Existe poca permeabilidad e intercambio de entre los docentes y directivos en las distintas áreas funcionales de la escuela. Esto quiere decir, que los docentes poco participan en otras competencias que tienen que ver con el liderazgo ni en las decisiones sobre la gestión y los directivos, tampoco participan de las condiciones sobre la pedagogía y sus prácticas, lo que acarrea un problema de invisibilidad, además de una desconectada visión de la escuela.
- También, se profundiza un clima de autoritarismo y verticalidad sobre la toma de decisiones. Esto se refleja en la poca participación del profesorado sobre las condiciones de la gestión organizativa y pedagógica y en la falta de autonomía en aquellos aspectos funcionales de la enseñanza. Al lado de ello, la subordinación trae consigo efectos negativos sobre la motivación, confianza y compromiso.
- Al mismo tiempo, la escasez de estrategias e involucramiento en las condiciones pedagógicas por parte del director resulta neurálgico, puesto que los aprendizajes escolares se asocian a las condiciones que tienen que ver con el desarrollo de prácticas eficientes del profesorado (Robinson, 2011).
- En la misma vía, el director escolar no favorece el desarrollo de la profesión docente. Esto quiere decir, que la escasa gestión pedagógica, ignora los equipos colaborativos y las redes de aprendizaje docente, fundamentales para profundizar los aprendizajes de los estudiantes.

En concreto, un liderazgo pedagógico es importante y se vincula en los aspectos que tienen que ver con la mejora de los aprendizajes, porque reconceptualiza en la organización, la participación del docente y distribuye las tareas de la gestión escolar. Se convierte entonces, en un liderazgo que apunta a la autonomía escolar y la mejora, reforzando la profesión docente en torno al desarrollo de sus habilidades para los aprendizajes estudiantiles.

El liderazgo para el aprendizaje.

Considerando que el liderazgo escolar debe resultar en un liderazgo distribuido que proporcione las estrategias necesarias para que las instituciones educativas desarrollen acciones encaminadas a potencializarse en el tiempo (Bolívar, 2010). Estas acciones actúan de manera directa sobre el aprendizaje y en últimas buscan fomentar actividades que la sustentan como: establecer condiciones propias para el desarrollo pedagógico del profesorado, estableciendo actividades escolares de calidad y el seguimiento de las mismas; fomentando una cultura escolar deseable, estableciendo canales apropiados para la participación y la toma de decisiones, mejorando la comunicación y participación de la familia, entre otras (Hallinger y Heck, 1996).

De esta manera, en el orden internacional, se está instaurando en las escuelas una dirección centrada en el liderazgo para el aprendizaje como factor trascendental en el mejoramiento de las escuelas y que se agrega a una transformación de las políticas públicas en el trazo por una educación de calidad. En contravía a la postura de considerar el ejercicio del docente como agente único del mejoramiento escolar, los nuevos estudios apuntan a señalar que el papel de los directores escolares, como líderes del aprendizaje, pueden favorecer la eficiencia escolar (OCDE, 2009). Adicionalmente, estos estudios muestran como la injerencia del director permea de múltiples formas las prácticas docentes, cobra fuerza la noción de que las transformaciones educativas exitosas se concretan en el aula y en este escenario, estudios recientes han centrado su atención en los resultados de los estudiantes, verificando la manera como la dirección debe intervenir en el éxito escolar (Leithwood, 2006; Murillo, 2006; López, 2006; Garay y Uribe, 2010; Stoll y Temperley, 2009). Sumado a los anteriores, el informe de la OCDE (2009), señala que el modelo administrativo de la educación debe vincularse al pedagógico, ya que tal esfuerzo impacta significativamente sobre los aprendizajes de los alumnos y que una gestión positiva en lo pedagógico mejora la gestión administrativa (Weinstein, 2009).

Fullan (2017), nuevamente vemos las condiciones para lograr la mejora escolar haciendo un análisis acerca de lo que necesitan los directores para la mejora escolar, esto es: crear coherencia, facilitar la tarea profesional docente y “liderar los aprendizajes”, como fundamento del propósito. Esto último permite, según él, concentrar las disposiciones del líder escolar en obtener aprendizajes profundos, integrando para ello los otros dos aspectos (crear coherencia, facilitar la tarea profesional docente). Teniendo como referencia los estudios de Vivian Robinson (2011), liderar los aprendizajes para Fullan, implica que los líderes concentren sus metas para que todos, estudiantes y docentes, aprendan con calidad, despojándose de la sobrecarga burocrática de sus funciones y creando, bajo un cambio sistémico, una cultura de colaboración entre las personas, las escuelas y las políticas estatales, para facilitar la tarea profesional del docente, indicando que esta condición se logra, a través de la creación de comunidades profesionales dispuestas a desarrollar prácticas docentes de alta calidad para propender por los aprendizajes de calidad.

Vivian Robinson (2011), condujo a formalizar un modelo para que los líderes escolares transformaran sus prácticas en pro de los aprendizajes escolares. Este modelo se basa en cinco condiciones que, según su estudio, resultan significativos y de gran impacto en la calidad de los aprendizajes de los alumnos: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente y asegurar un entorno ordenado y seguro. En su análisis, liderar los aprendizajes y la formación docente, resultaron tener el mayor efecto sobre las condiciones requeridas. Para su materialización es necesario:

Establecer objetivos en relación con los aprendizajes, asegurar proceso de enseñanza de calidad, involucrarse directamente en los procesos de desarrollo profesional docente, asegurar un entorno seguro en la escuela e involucrarla con la comunidad a lo que se agrega una “sexta dimensión faltante”: el liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. (Robinson 2017, p.45).

En consecuencia, el liderazgo para el aprendizaje, se suma a las vertientes que se conciben sobre el liderazgo escolar, convirtiéndose en un modelo para el liderazgo pedagógico al permitir el curso de la transformación y de la mejora de la escuela, por cuanto potencia la dirección, descentraliza en ella la gestión administrativa y la lleva a un plano integrador de los procesos escolares y de la cultura organizacional, para en últimas, ser un factor de incremento de la calidad de los aprendizajes escolares. En un sentido más amplio, un liderazgo centrado en los aprendizajes se concentra en los resultados académicos de los alumnos, focalizándose, por tanto, en el currículo, en la enseñanza y en la evaluación, en tanto las dimensiones administrativas, de organización y de gestión, estén al servicio de la calidad y mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2010).

Formación y desarrollo profesional del director escolar en liderazgo: el caso colombiano

Como se ha aludido antes, en el extenso universo de investigaciones sobre las condiciones para la mejora escolar, se expone en el liderazgo del director, aquellas que tienen que ver con la gestión administrativa y pedagógica y dado que se destaca su participación en los aprendizajes escolares, no parece nada más crucial que la formación de líderes educativos. Entonces, sigue preguntarse acerca del desarrollo profesional para establecer en el tiempo prácticas eficientes para dirigir las escuelas y en tal sentido, existe un consenso académico sobre la relevancia que tiene la formación en estos asuntos; sin embargo, el tejido teórico y práctico que debiera existir no es general.

Desde hace más de 20 años se ha tratado de comprender aquellos factores que posibilitan las prácticas de liderazgo exitosas, de manera similar, se viene apuntando a la consolidación de programas que revisen sus efectos sobre la escuela; no obstante, dado los contextos, estos no llegan a ser abarcadores (Young et al, 2009) y la investigación sobre el diseño y la evaluación de los programas de formación no es fértil (Orr, 2018). En este camino, se resalta algunas miradas internacionales que construyen un marco de referencia para la formación en liderazgo educativo que tienen en cuenta la complejidad de conocimientos, la experiencia, y el contexto como punto de partida para su acreditación.

Por consiguiente, se destacan programas universitarios, mayoritariamente de especialización y de maestría, ofertados para quienes ya ocupan los cargos de dirección, exponiendo en el tiempo, la necesidad de ofrecer estos programas como requisito para quienes deseen optar al cargo.

Bajo esta perspectiva, el presente apartado reviste de la información literaria sobre el desarrollo y formación en liderazgo educativo y explora sus condiciones en el contexto nacional desde la normativa existente y sus retos en política pública, intentando entender el discurso sobre el cual se ha desarrollado la trayectoria profesional para ser líder escolar. Concedido esto, se examinará la teorización para consolidar programas de altas expectativas, pensando en programas en preservicio y continuadas, con unas estructuras curriculares coherentes, estableciendo una selección minuciosa de aspirantes y un sistema de admisión fuerte; además, de la necesidad de diseñar una red sólida de colaboración entre universidades, distritos escolares y escuelas. Es conveniente advertir, que en las subsecuentes líneas no se presentará una oferta, como un módulo de aprendizaje, sino más bien una discusión en torno a algunos principios constitutivos que se establecen de un rastreo literario internacional y en consecuencia, culmina con en el debate nacional.

¿Qué formación es requerida para ejercer el liderazgo escolar?

Retomando, a nivel mundial existe una gran preocupación sobre las condiciones del ejercicio del director escolar para causar las escuelas hacia las transformaciones requeridas y en esa tarea se hace responsable acudir a investigaciones, planteamientos y discusiones sobre qué deben tener en cuenta los gobiernos, las instituciones y las personas para el desarrollo profesional de los líderes escolares, más aún, cuando inciden sobre los aprendizajes escolares. Desde este punto de vista, se hace necesario establecer, no sólo qué tipo de liderazgo se debe entender para la dirección, sino cómo asegurar que la dirección esté acompañada de los saberes pertinentes para trasladarse en prácticas efectivas de liderazgo.

Al examinar los elementos constitutivos para la formación en liderazgo, Bush (2018) pone de manifiesto que en muchos países del orbe, incluyendo Colombia, los líderes escolares hacen una carrera

profesional escalando posiciones que van desde ser docentes de aula, pasando por cargos intermedios, hasta llegar a ocupar cargos de dirección, sin embargo, advierte que “en su tránsito de la docencia al liderazgo, los enseñantes reducen la actividad para la que fueron formados (docencia) y aumentan aquella para la que probablemente no lo han sido (liderazgo)” (p. 25). Frente a este asunto, cabe mencionar que los directores escolares, en su mayoría, ejercen como líderes sin una preparación previa y mucho menos pertinente (Poggi, 2018).

Sobre los programas de formación del director escolar, se ha demostrado que aquellos que están basados en asesorías, talleres o seminarios de corta duración, no son efectivos porque no se sustentan en el tiempo (Coburn y Woulfin, 2012), mientras que los programas más efectivos, involucran al líder en la solución de problemas contextuales desde sus prácticas (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). De todos modos, es concluyente que los directores aprenden, también, a partir de sus experiencias. Retomando a Bush (2018), la tarea formativa de los líderes no se da en una sola vía y en su consolidación, se han construido diferentes programas con diferentes enfoques distinguiéndose en estandarizados y particulares, sin embargo, el autor sugiere que hay un alto grado de sensibilidad frente a los personalizados o estandarizados, ya que el desafío debe consistir en encontrar un equilibrio entre ellos. Estas etapas se pueden establecer como: programas iniciales, para aquellos que no han sido directores; programas de inducción, para los directores noveles y; formación continuada, para quienes ocupan estos cargos y cuentan con una experiencia importante (Pont, Nusche, y Moorman, 2009; Huber, 2004).

Respecto a los programas estandarizados, en (Murphy y Orr, 2009; Orr, 2018, Young, 2018) se analizan sus elementos constitutivos a partir de su evolución histórica, dado que sus discusiones han trascendido por algo más de 50 años, formalizándose a partir de la década de los 80 en un cuerpo consolidado pero no acabado, pero sedimentado sobre el análisis de las prácticas de los líderes escolares, sobre las necesidades de los contextos educativos y de la evaluación de los mismos programas ofertados. Los autores reseñan, que la formación estandarizada centra su atención en la oferta de programas en

preservicio por Universidades principalmente y bajo la observación de consorcios que revisan constantemente sus lineamientos con la política pública.

De todo esto en conjunto, en Young (2018), se rescatan aspectos importantes para tener en cuenta en la conformación de programas de formación y que resultan relevantes para ser considerados exitosos: la selección de los aspirantes, los planes curriculares, los métodos de enseñanza y la calidad de los docentes. De estos, profundizaremos en las cuestiones que tienen que ver con el reclutamiento de los aspirantes sin que ello implique desestimar los otros canales, más bien, se trata de discutir en los requerimientos de quienes desean vincularse como líderes, esos vacíos prácticos y necesarios para la formulación de programas exitosos. De este modo, trasladando el acento en los candidatos, (Fry, Bottoms y O'Neill, 2006), demostraron que una selección rigurosa de los candidatos asegura la calidad de los programas de formación y en sintonía, los investigadores hacen una distinción entre comunes y ejemplares. En la mayoría de los programas, a los aspirantes se les exige antecedentes académicos sobresalientes y un portafolio con recomendaciones para su reclutamiento, mientras que en uno ejemplar, se tiene en cuenta lo anterior, pero se verifica la manera en que los aspirantes benefician los objetivos trazados por el mismo programa. En otras palabras “la modalidad adoptada por un programa para escoger a sus candidatos refleja sus objetivos y supuestos sobre el liderazgo” (Young, 2018, p.53)

Por ejemplo, el proceso que utiliza la Universidad de Texas, en Austin, asume que los directores deben ser capaces de transformar las escuelas en entornos educativos en los que se trabaja para todos y cada uno de los niños y, por tanto, los instructores del programa seleccionan candidatos que son excelentes profesores y que han dado prueba de su capacidad de liderazgo docente (Young, 2018, p. 49).

En lo relacionado, Orr (2018) muestra que muchos de los programas tienen en cuenta una formación en docencia y exigen cierta experiencia en sus candidatos, sin embargo, en su análisis concluye que no hay suficiente evidencia que demostrara en la experiencia docente del postulante,

factores asociados a los buenos resultados; alertando en todo caso, una escases de investigaciones sobre la evaluación del reclutamiento en relación con los resultados de los programas.

Nuevos programas de formación de líderes.

A la par de los programas estandarizados, la mediación de nuevas metodologías pone en perspectiva diseños novedosos que particularizan la formación en liderazgo en tiempos relativamente cortos. Por otro lado, se ha reconocido que los programas más efectivos combinan la teoría con la práctica *in situ* (López-Yáñez et al 2018; Huber, 2004). En consecuencia, son cada vez más los programas de formación reflexiva que se focalizan en las prácticas colaborativas con los aprendices y que permiten, a través del diagnóstico y de la autoevaluación, resolver problemas prácticos del ejercicio directivo (López-Yáñez et al 2018) resultando de esta manera, usadas con frecuencia en los programas para directores noveles y en la formación continuada (Young, 2018).

Bush (2018) señala que los anteriores se catalogan como programas personalizados y que pueden darse por: *coachees* (entrenadores), trabajo en redes y mentores, que de manera articulada o individualizada, proporcionan en la actualidad, los principales procesos de desarrollo en liderazgo escolar. Según el autor, el entrenamiento se da en términos cortos y se enfoca en entrenar en habilidades específicas, a pesar de ello, el proceso está determinado por las destrezas del entrenador. Para López-Yáñez et al (2018), el modelo de coaching requiere “confianza, confidencialidad, compromiso, apertura, claridad en los objetivos y actividades, y uso adecuado de la retroalimentación y la evaluación” (p.5). Siguiendo a López-Yáñez, el modelo de coaching para la formación en liderazgo escolar, está siendo adaptado por diferentes países, organizaciones y universidades alrededor del mundo, debido a su apuesta por la formación en la práctica, lo que a su vez le permite ser situacional y adaptativo según las necesidades del contexto.

Por su parte, los programas de profesionalización que trabajan en redes tienden a ser más efectivos (Bush, 2018). En tanto Huber (2008) señala que este tipo de programa goza de gran simpatía

en Inglaterra, donde los aprendices son en realidad practicantes en su entorno, siguiendo a otros líderes para luego comprometerse de manera independiente. El aprendizaje en redes no condiciona la transferencia de ideas, sino más bien, es a través de un sistema de socialización de diferentes problemas situacionales en contexto. El trabajo en redes permite al practicante aprender del contacto del formador, para luego realizar tareas parciales del liderazgo y por último, realizar tareas independientemente. Continuando con Huber et al (2019), las comunidades de estudio pertenecen también a este grupo de enseñanza, donde se ofrece oportunidades de aprendizaje situado, o sea, que el aprendizaje se construye reflexivamente por comunidades de estudio dentro y fuera del aula; a su vez, este tipo de práctica se está convirtiendo, como veremos más adelante, en una parte integral de los programas de educación continua.

Entre tanto, para Barnett y O'Mahony (2008), la figura del mentor se da por el apoyo de una persona a otra, sea este un líder o un par. Para los investigadores, su efectividad recae en la experiencia y conocimiento que tenga el mentor. Pareciera que las modalidades de coach y de mentor compartieran las mismas finalidades, sin embargo, según Bassett (2001) la diferencia se manifiesta en que el coaching dispone como núcleo, el desarrollo de destrezas en los participantes y en los formadores.

Se comprueba con todo esto, que el reto se debe trazar en determinar en las ofertas académicas para los directores escolares, la exigencia necesaria para afrontar las problemáticas escolares más allá de las fronteras burocráticas y administrativas. El empeño debe centrarse en superar las discusiones acerca del estilo al que deben ocuparse los líderes escolares de nuestro contexto, exponiendo la necesidad de abordar el tema en las discusiones académicas, políticas y de las políticas públicas, como un derrotero de la mejora escolar. Una vez estos diálogos, cabe situarse acerca de qué programas son pertinentes para cada etapa de desarrollo del director escolar, sin perder de vista que no hay fórmulas universales sobre estos temas. Por tanto, a manera de conclusión, se requiere exponer en las problemáticas escolares la injerencia que tienen los directores escolares en ellas, reclamando en los actores escolares, en las instituciones, en los escenarios universitarios y en el orden político, más investigaciones y formulaciones

profundas para avanzar, teniendo siempre la referencia local y sus demandas situadas. Esto, porque Weinstein et al (2014) demuestra la casi inexistente investigación sobre la formación requerida para liderar las escuelas en Latinoamérica, así como la desidia política para entablar estas condiciones de manera articulada y, Rincón-gallardo (2019) infiere

La tendencia dominante en la región, en lo que concierne a reformas educativas, ha sido intentar emular a los sistemas educativos con mejores niveles de logro en pruebas internacionales. El problema crucial de esta tendencia es que aún los sistemas educativos considerados ejemplares están alcanzando sus límites y enfrentan ahora el desafío de reinventarse para efectivamente preparar a las generaciones más jóvenes para el futuro. América Latina está ante una encrucijada: ¿copiar al norte o reinventar la educación? (p. 384).

El liderazgo escolar en Colombia

Al entrar en el asunto del presente apartado, este se propone establecer el norte del liderazgo del director y su profesión en el país, tomando como eje central las condiciones del director en términos de política pública, de los intereses gubernamentales, de los planes y estrategias, dado que en este plano se esconden las intencionalidades respecto al entendimiento, comprensión y proyección de los asuntos del líder escolar en Colombia.

Es así, que en el presente apartado se encaminan las discusiones en torno a primero, las definiciones, funciones y condiciones de reclutamiento del director, fundamentadas en la normativa colombiana vigente; y segundo, referido a las reflexiones y tensiones surgidas en las anteriores y en los planteamientos observados por las investigaciones del orden nacional, para concluir en los retos para el sistema escolar colombiano.

Contexto de la política pública colombiana centrada en la dirección.

En Colombia la vigente Ley General de Educación 115 de 1994, definió que todo educador que “ejerza funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección y de asesoría” es un

directivo docente y estipula al rector, al director rural y los coordinadores dentro de este grupo, para efectos de esta investigación denominamos a los rectores y directores rurales como “directores escolares”. Es hasta la sancionada Ley 715 de 2001 que se concretiza el marco de competencias y funciones para el cargo del director escolar, enfocado hacia la administración de los recursos físicos y económicos de las instituciones educativas, pensado en la autonomía institucional, que se define en los Proyectos Educativos Institucionales PEI. En dichas leyes, la injerencia del directivo docente rector, se vincula al consejo directivo de la institución como formulador y garante de los planes y estrategias a dirigir con el equipo docente, distribuir sus asignaciones académicas, de evaluarlos anualmente y reportar los procesos concernientes a la prestación del servicio a la comunidad y a los entes territoriales de supervisión y vigilancia del sector educativo.

En consecuencia, en la normativa colombiana no existe una caracterización efectiva acerca de los requisitos de ingreso a la carrera docente como director escolar (Pérez, 2018), salvo lo destacado en los decretos del estatuto docente 2277 de 1979, que se formuló hasta la entrada en vigor del decreto 1278 de 2002. Bajo la mirada del decreto 2277/79, se estableció en los cargos directivos de la educación oficial, el carácter docente, teniendo como requisitos para quien quisiera ocupar el cargo: ser normalista superior, técnico, licenciado o poseer un posgrado en educación; como condición tener mínimo 3 años de experiencia docente ser escalafonado y nombrado en propiedad, además, su ingreso se daba por entrevista y no hay evaluación en ejercicio. Muchos de los funcionarios que ocuparon este cargo lo lograron por mecanismos clientelistas y presiones políticas y de los sindicatos.

En oposición, en el decreto 1278/02 no hay profesionalización de la carrera docente, puesto que además de ingresar a los cargos de dirección quienes sean normalistas superior o licenciados, también pueden aspirar cualquier otro profesional con alguna especialización o curso intensificado en docencia. En cuanto a la experiencia requerida, en el Decreto 490 de 2016 se reglamenta el Decreto Ley

1278/02 determinando que para ocupar un cargo de directivo docente, deberá acreditarse la siguiente experiencia, según el caso:

1. Rector: los aspirantes a cargo de rector deberán acreditar, como mínimo, seis (6) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en alguno de los cargos directivos docentes señalados en los artículos 129 de la Ley 115 de 1994 o 6 del Decreto Ley 1278 de 2002; o, mínimo, cinco (5) años en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficiala privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo dos (2) años de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.
2. Director Rural: los aspirantes a cargo de director rural deberán acreditar, como mínimo, cuatro (4) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, tres (3) años deben ser en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución educativa, oficiala privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo un año de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo. (Decreto 460 de 2016, Artículo 2.4.6.3.7).

Son en los anteriores decretos y en la Resolución 09317 de 2016, donde se empieza adoptar el liderazgo del director dentro de las funciones, requisitos y competencias para el cargo de director escolar, estipulando entre otros: “Desempeñar actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas para **liderar** la formulación y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como velar por la calidad y el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos y socio- comunitarios de la institución educativa a su cargo”

(Resolución 09317 2016). En la misma resolución se recogen las competencias y funciones del director como siguen:

- Capacidades para liderar estratégicamente la gestión pedagógica, humana, y de recursos físicos, tecnológicos y financieros.
- Competencias para garantizar y promover un clima organizacional y de convivencia que facilite relaciones abiertas y claras con todos los miembros de la comunidad educativa.
- Aptitudes y actitudes para impulsar procesos innovadores, participativos, planeados y contextualizados con la política educativa y con la realidad de su comunidad educativa y del entorno local, regional, nacional y global.
- Dominio de técnicas e instrumentos para el uso oportuno y adecuado de la información para la toma de decisiones.
- Habilidades para el trabajo en equipo y colaborativo, la comunicación asertiva y apreciativa y la evaluación permanente de los procesos.

En el esfuerzo por encaminar en los asuntos de la política pública, la gestión y el liderazgo escolar, el MEN diseñó mecanismos de gestión educativa como referencia a los directores en carrera docente condensándose en la guía 34 en el 2008 “Guía N° 34. Guía para el Mejoramiento Institucional de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento” (MEN, 2008) como un componente de apoyo al directivo docente, abordando 4 áreas de la gestión: gestión directiva, administrativa y financiera, académica y gestión de la comunidad. Esta guía sirve como un instrumento para la autoevaluación de la gestión del director y de la evaluación reflexiva de toda la organización. Sobre el particular, la vigente guía 34 se presenta como un dispositivo para la descentralización del sistema educativo, que hasta la década de los 80 era interpelada, casi con exclusividad, por el MEN (MEN, 2008), “...el papel de las secretarías de educación era secundario y los establecimientos educativos eran apenas receptores pasivos de estas acciones” (p. 14), en contraposición, la guía se fijó la calidad de la educación como meta y al

liderazgo del director, como vehículo de articulación de los procesos para la mejora escolar: “Tiene un modelo organizativo basado en el **liderazgo** claro del rector y en el trabajo en equipo” (p. 15) y frente a sus características: “...se requiere un rector o director con un alto nivel de **liderazgo** y con un conjunto de habilidades y competencias que le permitan desempeñar todas sus funciones” (p. 26).

Como ha de observarse, desde el marco legal, se soporta la importancia del director en la escuela, asignándole funciones principalmente administrativas sobre las orientaciones institucionales, sin embargo, en su evolución, se permean acciones que tienen que ver con la gestión del PEI, con los planes de mejoramiento, con la vinculación de la comunidad, con la rendición de cuentas, con la evaluación docente y con el liderazgo del gobierno escolar.

Para condensar lo mencionado hasta acá, se puede establecer que el liderazgo del director empieza a plantearse evolutivamente en términos de política pública con una mirada distinta a la del administrador de los recursos; sin embargo, por un lado, las orientaciones respecto a sus funciones son muy abarcadoras y sus responsabilidades son múltiples, lo cual genera un abandono de algunas precisiones sobre la gestión (Llanés, 2014) y, por otro, el liderazgo figura en algunas condiciones sobre la gestión estratégica, pero no se define en la normativa, resultando ser ambiguos sus alcances (López, 2018). Por la misma línea, en el tránsito legal no se estipula una formación inicial ni continuada en gestión y liderazgo escolar como requisito para ejercer el cargo (Weistein et al, 2014; Sandoval et al, 2020; Aravena et al, 2020) y; por último, en esta pesquisa no se haya la discusión en torno a la profesionalización de la dirección ya que se acuñe al ejercicio docente.

Discusiones del liderazgo en la figura del director en Colombia.

Comprendiendo, en Weistein et al (2014), Sandoval et al. (2020), Rosales-Yepetz (2020) que la investigación en torno al liderazgo de la dirección, en el trazo de las políticas públicas en Colombia, ha sido casi inexistente, difusa y sin alcance sobre las necesidades de formación, perfil, competencias y funciones que desempeña el director en las institucionales, la proliferación de normas, partiendo de la

Ley General de Educación Ley 115, buscan la manera de soportar la figura del director en la institución educativa.

Una caracterización importante sobre los directores escolares del país, se condujo en Llánes (2014) realizado para la Fundación Evaluar. Según este diagnóstico, de 19.706 directores del país, se cuentan con 7.886 en el sector oficial, de los cuales el 26,3% son directores rurales y el 73,6% rectores de instituciones urbanas, mayoritariamente regidos por el decreto 2277 de 1979. En gran proporción, los directores del sector oficial son normalistas o licenciados en distintas disciplinas de las ciencias de la educación y un 53.7% ha realizado estudios posgraduales, mayoritariamente en programas de especialización. Sin embargo, el estudio no define si dichos estudios están ligados con el liderazgo educativo. El estudio no se limita a presentar este diagnóstico, sino que discurre en sus problemáticas frente a los aspectos de la gestión, mostrando una desarticulación entre las políticas públicas y sus necesidades. En lo relacionado, evidencia que a los directores no se les consulta para establecer la política pública y se sienten insatisfechos en torno a su profesión, acorde a su poca autonomía para encauzar las transformaciones.

Por su parte en Sandoval et al (2020), se discute acerca de los obstáculos que presenta el director novel en el país. Coincidiendo con Llanes (2014) y Rosales-Yépez (2018), en esta investigación se puede establecer que no existe un marco donde se determine las condiciones y requerimientos de su labor, estando básicamente ligada a la del docente. Añadiendo a lo anterior, analizando el papel del director en sus primeros años, este estudio da cuenta de la ineficacia de los que se inician en el cargo, dado principalmente, por la carencia de una formación pertinente en los asuntos de liderazgo escolar, que junto a los escasos recursos financieros y a la alta atención de los aspectos administrativos de su cargo, producen en él una fatiga e incertidumbre sobre las condiciones para liderar los procesos pedagógicos. Los autores también identifican algunos retos para los directores principiantes como un cuerpo de conocimientos en torno al liderazgo frente a:

- Un constructo de conocimientos sobre la administración de recursos financieros.
- Un cuerpo de saberes jurídicos.
- Un saber a partir de la práctica y la experiencia.
- Herramientas de investigación para conocer y profundizar en las problemáticas escolares.
- Un desarrollo profesional con capacidad técnica sobre la gestión.
- Una responsabilidad frente a los procesos pedagógicos y frente a los aprendizajes.

Por su parte, concerniente al estudio del liderazgo en función del director, investigaciones como UNESCO (2014), examinando la normatividad, muestran en el país un liderazgo distribuido, dado, principalmente, por la existencia de un equipo u otros cargos directivos más allá del director, como coordinadores o equipos institucionales de participación como consejos escolares y otras figuras. Si bien, las normas proveen al director de las especificaciones primarias sobre la gestión, también lo reviste de condiciones para delegar e inspeccionar en sus subalternos, los requerimientos prácticos sobre los procesos pedagógicos, de enseñanza y de aprendizaje. En el mismo informe, muestran evidencia de algunos aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico en las instituciones escolares colombianas. La investigación analiza en las disposiciones legales, aspectos asociados a este estilo de liderazgo denotado principalmente por el sistema de evaluación del docente y del directivo docente, que se precisan en la guía 31 de 2008 del MEN “Guía Metodológica de Evaluación Anual de Desempeño Laboral para Docentes y Directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente del Decreto Ley 1278 de 2002, definida como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión” (Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007, artículo 2) y acude a la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes desde un enfoque de competencias sobre la gestión directiva, académica, administrativa.

En la investigación doctoral “factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a” Chamorro (2005), se analizó cuantitativamente, las variables que inciden en los estilos de liderazgo de los directores escolares de Educación Media en los departamentos de Bolívar y Magdalena. Identificando, en los aspectos asociados a los estilos de liderazgo como los rasgos personales y motivacionales del director, factores asociados a los docentes y aspectos del contexto, el estudio explica, desde la perspectiva de los docentes, una fuerte asociación al liderazgo transformacional y al liderazgo instruccional por parte del director, encontrando, además, que estos están significativamente correlacionados entre sí. Frente al liderazgo transformacional del director de estas regiones, está orientado al fortalecimiento de las relaciones en la escuela mediante el apoyo y análisis de problemas, así como la generación de sus soluciones, y a la participación del docente en el desarrollo de la misión y visión de la escuela. Respecto al liderazgo instruccional se centra en las actividades asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje como: “el desarrollo curricular, profesional y la misión de la escuela, el fomento de un ambiente de aprendizaje y la presencia visible” (p. 571). El estudio identificó al estilo instruccional, principalmente en los colegios de secundaria con menos de 1000 estudiantes, corroborando lo mencionado por Bush (2019) en el sentido que este estilo de liderazgo es más fuerte en instituciones pequeñas.

Sobre la educación media en Colombia y los programas de articulación

El presente apartado realiza un análisis de la Educación Media en Colombia y de los diferentes programas de articulación que se han diseñado en Bogotá, como contexto de la presente investigación. Para ello, se estructura bajo tres aspectos: el primero, hace una mirada histórica de la Educación Media en Colombia; el segundo, obedece a los aspectos evolutivos de los programas de articulación de este nivel en Bogotá y; el tercero, realiza una discusión del nivel respecto a la injerencia que tiene el director en este nivel escolar.

La educación media en Colombia.

La Educación media, como contexto de esta investigación, ha sufrido en los últimos años grandes transformaciones para establecerse. En Colombia, la Ley General de Educación 115 de 1994, plantea la educación de manera fragmentada en tres niveles, preescolar, básico (primaria y secundaria) y media. Sin embargo, los análisis sobre este nivel de escolaridad, indican unas serias limitaciones que acarrearán afectaciones en sus propósitos, entre ellas que la Ley 115/94 la secciona en técnica y académica sin delimitarlas claramente, adicionalmente, recientes estudios demuestran que los aprendizajes, mediados por las pruebas nacionales e internacionales, resultan escasos y en último término, los estudiantes, en su mayoría no logran acceder a la educación superior (Díaz, 2012).

Colombia conoció en su época moderna, siglo XX, sus mayores transformaciones: se abrió al mundo, existió una penetración del capital extranjero, hubo un surgimiento industrial y la población aumentó de manera importante, a la par que el país estuvo atravesado por un gran número de cambios políticos que no estuvieron ajenos a la educación (Helg, 1998). El bachillerato surgió en 1904 cuando se promulgó la primera legislación educativa de este siglo, donde se formalizó la educación secundaria, la primaria ya existente. Se crean así, seis años de escolaridad, dos elementales, dos de escuela media y dos de escuela superior, bajo la administración de la iglesia católica. Fue hasta 1927, que con la ley 56, se permitió un plan de estudios de 7 años (4 generales y 3 de especialización) para el nivel de secundaria, de carácter privado, regido por la élite y con libertad de enseñanza. Para 1937, dentro de la ley 68, se formalizó un pensum común para secundaria, separando la educación secundaria en dos partes, la primera de carácter técnico, que incluían los idiomas, la formación profesional y las materias que preparan para el trabajo; la segunda denominada clásica, dedicada a la enseñanza de las letras y la filosofía (Quiceno, 2004).

Para 1958, el estado concentró su acción formativa principalmente en los sectores de la educación normal, industrial y agropecuaria, y hacia 1964 se crea el Fondo Universitario Nacional

(FUN). Este fondo, hizo una separación neta entre las universidades, que admitían únicamente a bachilleres, lo que hiciera aumentar la cobertura para este nivel, e institutos de educación superior que admitían estudiantes desde el 4° año de bachillerato de enseñanza especializada (Helg, 1989). El referente más cercano al bachillerato técnico se dio con la creación de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en 1969, que se constituyeron con el fin de proporcionar una alternativa real al bachillerato clásico. Los INEM, en principio estaban dirigidos a las clases populares. El plan de estudio de estas instituciones ofrecía un grupo de asignaturas básicas y otro de asignaturas vocacionales, como, académica, industrial, comercial, agropecuaria y promoción social (Helg, 1989).

La educación profesional técnica se manifestó con mayor rigurosidad desde 1975, con la implementación de la tecnología educativa del país. Esta política educativa, buscaba privilegiar la educación técnica y tecnológica de la educación secundaria en algunos centros educativos distintos a los INEM como los centros educativos experimentales piloto (Quiceno, 2004). Desde entonces, ha estado ligada primordialmente con el SENA ya creado en 1957 y que ha venido evolucionando desde entonces, apuntándole, por un lado, a la capacitación de mano de obra destinada a suplir las necesidades del mercado laboral, y por otro, a la capacitación de adultos y jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas, ofreciendo cursos de perfeccionamiento, complementación y de habilitación en ocupaciones semicualificadas y calificadas (Helg, 1989).

Con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se le dio mayor autonomía a la escuela a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). A su vez, se permitió la profesionalización del equipo docente y el trabajo con el liderazgo del director, y se condujo, a la formalización de la organización escolar en dos niveles: primaria y secundaria; para el nivel de secundaria se establecieron 4 grados básicos y 2 de media diversificada (Quiceno, 2004). La citada ley, en el artículo 11, en su sección cuarta, define la educación media como una educación formal con una duración de dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°) con el fin de preparar al educando para el ingreso a la educación

superior y al trabajo. Sin embargo, la limita a un carácter técnico o académico con las mismas áreas obligatorias contempladas para la educación básica en un nivel más avanzado, dejando a las instituciones educativas la potestad de intensificarlas de acuerdo con sus vocaciones e intereses (Ley 115 de 1994).

La articulación de la educación media en Bogotá.

Desde finales del siglo XIX, se empezaba a gestar en Colombia opciones académicas referidas, mayoritariamente a la consecución de títulos profesionales a través de las universidades existentes, y por otro lado, a la titulación en técnicas y tecnologías a través del SENA, de colegios técnicos e instituciones de educación no formal. Esta última apreciación académica era considerada accesible para la población con menos recursos y más vulnerable, lo que permeó su desprestigio y ralentizó su evolución (Campo, 2014).

Hoy, la propuesta se dirige a toda la población. Se convierte así en una gran posibilidad, no completada del sistema educativo que, en términos de desarrollo y globalidad, subraya, la necesidad de educar a lo largo de la vida y permitir la constante integralidad del conocimiento actualizado y relacionado con la realidad, con el mundo laboral. Los proyectos de articulación de la Media, se presentan como una opción educativa que ofrece ventajas y oportunidades para los estudiantes del último nivel de escolaridad, dada las posibilidades de acceder a la educación terciaria o la vinculación al sector productivo. Estos programas se presentan a continuación.

Articulación entre la Educación Media con Instituciones de Educación Superior IES y el SENA.

Uno de los objetivos de este proyecto era la vinculación de los estudiantes de la media en programas técnicos y tecnológicos ofrecidos por las IES, con las instituciones hoy llamadas de formación para el trabajo y el desarrollo humano y el SENA. A través de programas curriculares destinados a fortalecer las relaciones entre la educación media, la educación superior y el mundo para el trabajo, esta estrategia estaba dirigida a obtener doble certificación: la de la formación de bachiller que

otorga el plantel, y la otorgada por la IES, en el área técnica específica en el (los) módulo(s) o créditos, o certificado de técnico laboral. Bajo este programa, se ofrecieron currículos como: tecnología electrónica, construcciones civiles, tecnología de saneamiento ambiental, gestión ambiental, tecnología industrial, tecnología eléctrica, tecnología mecánica, tecnología en gestión ambiental, técnico en sistemas, producción de textos e inglés. A esta articulación se le dio el carácter experimental mediante la resolución SED- 480 del 20 de febrero de 2008, incorporándose hasta el año 2011 un total de 64 colegios, 37 de ellos en articulación con IES y el resto de las instituciones con el SENA (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2012).

Alianza para la Educación Superior: Educación Media Especializada EME.

Esta fue una estrategia orientada por la SED dentro del Plan de Desarrollo 2008 -2012, a través de la Resolución 2953 de 2011. En ella se planteaba que para el año 2012, 46 colegios articulados con IES, 60 con el SENA y 33 colegios oficiales más pudieran hacer posible que se construyan escenarios futuros de desarrollo para los jóvenes a nivel académico y laboral, a través, del ejercicio de proyectos en temas o áreas de saber específicas para cualificar los procesos educativos a partir de la profundización (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2012).

Desde este punto de vista, el programa a diferencia del proyecto de articulación, no contemplaba el diseño curricular por créditos porque buscaba la profundización en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, ciencias empresariales, lenguas y educación física. Es así que en estas instituciones educativas distritales se ofrecían opciones académicas según sus propias características y expectativas. A través de este programa, se logró la vinculación de seis instituciones de educación superior al proyecto: U. Sabana, U. EAN, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Colombia (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2012).

Pacto para la Educación Superior: Sobre El Programa Media Fortalecida y Mayor Acceso a La Educación Superior (EMF)

En el marco del Plan de Desarrollo 2012-2016, se venían implementando oficialmente en el Distrito tres estrategias para abordar el mejoramiento de la calidad en la educación media y la formulación de oportunidades para el acceso a la educación superior. Estas estrategias desembocaron posteriormente, en la formulación del programa de Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior (EMF).

Con este programa, se logró, a través de una alianza entre la SED y las IES, que 16 IES desarrollaran programas técnicos y tecnológicos al interior de 35 colegios oficiales. Con el fin de beneficiar a los estudiantes de la media con una homologación en la educación secundaria de cursos tomados. El programa hizo posible que las IES inscritas, pudieran contar con sedes al interior de los colegios, dónde los jóvenes egresados de los colegios cercanos pudieran acceder a dichos programas (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C, 2012).

Estos tres programas han venido cambiando en el tiempo y se transformaron en el proyecto 891 de 2012 que le da vida al EMF. En él, se plantea el diseño e implementación de una estructura curricular y un plan de estudios integrador para los grados 10, 11 y un nuevo grado: el 12, esperando de esta manera, que ese currículo responda a los intereses, expectativas y motivaciones del estudiante, a las necesidades de sus comunidades, y a los requerimientos de las IES (SED, 2012).

De esta manera, el proyecto EMF se oferta como diverso, electivo y homologable, características que se convierten en los derroteros del programa. Este busca comprometer a las IES en la homologación de los grados 10, 11 y 12 con la educación superior (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). Para la consecución de este objetivo, el proyecto se propone un diseño e implementación de una estructura curricular y plan de estudios específico para la EMF. Por consiguiente, las áreas optativas (lenguas y humanidades, económicas y administrativas, deportes y educación física, matemáticas, ingenierías y

tecnologías de la información, artes y diseño, y ciencias naturales en biología, química y física), se deben ofrecer de forma semestralizada.

De lo anterior, la iniciativa de la SED busca fomentar la revisión y transformación de currículos en los que, además de las asignaturas básicas de la educación media, sea posible la oferta de asignaturas de uno o varios de los seis campos de conocimiento definidos hacia la educación superior (SED, 2012, p.12). Al mismo tiempo que las IE debe contar con una ampliación de la jornada a 40 horas semanales, con la afectación de su PEI y el Sistema de Evaluación (SIE), y donde la construcción de planes de estudio sea valorada en créditos académicos. Agregado a esto, el programa discute el diseño e implementación del grado 12, que será optativo y su objetivo es que el estudiante continúe su formación en las áreas escogidas y aumentar el número de créditos para su homologación con las IES (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Subsistema de Educación Superior: Desarrollo Integral de la Educación Media EMI.

Dentro del plan de desarrollo local 2016-2020, aparece el proyecto 1073 Desarrollo Integral de la Educación Media en las instituciones educativas del Distrito, también conocido como EMI. Actualmente, el proyecto cuenta con 277 instituciones adscritas y tiene como objetivo afianzar el proyecto EMF definiendo como propósito particular: “Promover estrategias que permitan el desarrollo integral de los jóvenes mediante la generación de mayores oportunidades de exploración, orientación y mejoramiento de competencias básicas, técnicas, tecnológicas, sociales y emocionales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016). Para su implementación oferta el nombramiento de un mayor número de docentes, aumenta las dotaciones de alimentación, espacios adaptados en las IED y el aumento de la jornada educativa de ocho horas adicionales que se integran al plan de estudios de este nivel.

Para el cumplimiento de sus objetivos, se lleva a cabo la implementación de dos componentes:

1. Competencias básicas, técnicas, tecnológicas, socioemocionales y exploración. Para el desarrollo de este componente se realizará la implementación de las siguientes líneas

estratégicas: a. Diversificación de la oferta de educación media, b. Desarrollo de competencias básicas en la educación media, c. Incorporación de competencias socioemocionales, y d. Mayores oportunidades de acceso y permanencia a la educación terciaria.

2. Orientación socio ocupacional: Para el desarrollo de este componente se realizará la implementación de una Estrategia Distrital de Orientación-Socio Ocupacional, a través de acciones que permitan facilitar los procesos de auto reconocimiento de los jóvenes y la lectura de su contexto, analizar críticamente los imaginarios sobre las carreras y ocupaciones, definir metas personales, fortalecer el conocimiento sobre la estructura de la oferta de la educación superior y formación para el trabajo, definir criterios de valoración de esta oferta y proveer información sobre el contexto productivo regional y sus oportunidades de inserción . (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

Tensiones y reflexiones de la articulación de la Media y el papel de la dirección escolar.

Conviene observar sin embargo, que “la política de articulación no ha seguido un proceso racional de construcción” (Díaz, 2012, p. 7), esto, según la autora, porque la política Bogotana se empeña en articular dos sistemas diferentes (Educación Media y Educación Superior) poco cohesionadas y con intereses distintos, a través de proyectos que no cuentan con un sistema burocrático ordenado y que persiguen ideologías diferentes entre sí, en contraste de otros sistemas que guardan similitud en organización y planeación a la de nuestro contexto, pero que su conducción se entiende desde la política educativa planteadas por el estado. En estos sistemas, se persigue, a través del aplazamiento de los grados cursados, una flexibilización del currículo orientados al desarrollo de habilidades para resolver problemas y otras de orientación vocacional. La autora agrega a lo anterior, que las políticas de articulación tienen efectos positivos en cuanto a la cobertura de la media, pero no han mejorado los aprendizajes escolares medidos por las pruebas externas y de otro lado, no garantiza el ingreso a la

Educación Superior, sólo el 35% de los estudiantes acceden a la Educación Superior en Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Por su parte, Montoya (2015), en un estudio cuantitativo, determinó la existencia de un efecto negativo de la articulación de la media sobre la repetición escolar, lo que implica, además, un aumento considerable en su financiación, además, este problema se ahonda al establecer que la repetición está asociada con el fracaso escolar y la baja calidad educativa, que permea la política pública educativa y trasciende al ámbito social (UNICEF, 2012; Díaz, 2012; Bayona, 2015).

Esta descripción sería incompleta si no se hace un análisis desde la micropolítica, es decir, de aquellos asuntos institucionales en competencia de la Educación Media. Los programas de articulación de la Media llegan a las instituciones educativas como grandes ofertas para cambiar sus sentidos, mejorar las condiciones sociales, formativas y organizativas, además, de favorecerlas locativa y financieramente a la institución; aun así, esconden en los procesos de gestión, cuestiones que revisten de un análisis desde el liderazgo.

En este sentido, Retomando a Díaz (2012), se identificaron tres situaciones problemáticas en torno a la vinculación de la institución a los programas de articulación: conflictos de intereses, aunque la vinculación se hace por concertación entre docentes y los directores, esta estrategia ha tenido frecuentes problemas, como la polarización de la comunidad educativa, dado principalmente, porque se persiguen intereses e ideologías personales y colectivos sobre su ejecución; también de poder y control, puesto que en su vinculación, se esconden “las acciones de sujetos en conflicto que pugnan por un orden específico adecuado a sus intereses” (p. 14), esto se explica, puesto que la adopción de sus tareas, también afectan los intereses de las IES que acompañan a las IE, que a su vez responden a las disposiciones de la SED y a sus intencionalidades políticas y; de estrategias, puesto que al interior de las IE se discute en relación a aquellas sobre la gestión pedagógica y administrativa, sobre las alianzas con las IES y los programas ofertados, así como la coherencia curricular de estos con los institucionales.

Capítulo 3

Marco Metodológico

En el presente capítulo se da cuenta de los aspectos metodológicos de esta investigación. Principalmente se sitúa dentro del paradigma cuantitativo que se desarrolla bajo un riguroso plan de medición y su análisis. Es de corte correlacional, que se ofrece estudiar las relaciones entre el liderazgo del director y su formación en los aprendizajes escolares, dentro del programa de EMI en Bogotá, sin su manipulación (Cohen y Manion, 1990). A lo largo del capítulo se estudia el enfoque de este estudio, el método de investigación, las relaciones entre las variables de estudio, la población, la selección de la muestra, luego se da paso a la descripción de los instrumentos, su construcción y el análisis de su información; por último, se dará cuenta del tratamiento y alcance de la información recolectada a través de dos fases: la fase descriptiva y la fase correlacional.

Como se enunció anteriormente, este estudio se enmarca en el paradigma cuantitativo, que como lo señala Cohen y Manion (1990) está orientado a medir los fenómenos observables en términos de la descripción objetiva de la realidad, a través de la construcción de preguntas que conducen a la formulación de hipótesis y se desarrolla bajo un plan de medición que culmina con su análisis. Su especificidad epistemológica moderna evoluciona a partir del modelo “racionalista” de corte positivista, que se enmarca por la tendencia de explicar los fenómenos observables y sus relaciones y que conjuntamente, se desarrolla bajo el razonamiento lógico-deductivo, por su definición operacional, a través de mediciones, la recolección de datos y la comprobación de hipótesis (Sampieri, 2010). De esta manera, la investigación cuantitativa ofrece la condición de generalizar los resultados al fomentar el control sobre los fenómenos y facilita la comparación con otros estudios, pertinente para establecer las relaciones entre las diferentes variables estudiadas.

Enfoque Metodológico

Al estimar las relaciones entre el liderazgo del director, la formación del director y los aprendizajes escolares, el presente estudio se enmarca dentro del enfoque correlacional. Para Cohen y Manion (1990), este tipo de estudios hacen parte de un espectro amplio de investigaciones de corte cuantitativo conocidos por los autores como investigaciones descriptivas, sin embargo, suele usarse para contrastar hipótesis, cuantificando las relaciones entre las variables. Además, “La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales cuantitativos son saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Sampieri, 2010; p. 98).

Modelos de análisis de efectos del liderazgo del director sobre los aprendizajes escolares y antecedentes.

El vasto entramado de investigaciones sobre la mejora escolar destaca, entre muchos factores que afectan los aprendizajes escolares, al liderazgo del director, dado que pareciera que a través de sus manos se articulan muchos de ellos (Horn, 2013) y además, el liderazgo escolar explica la varianza entre las relaciones que tienen que ver con los aprendizajes de los alumnos (Hallinger, 2003; Leithwood et al, 2006; Volante, 2010, Muñoz, 2013, Robinson, 2011). Entonces, bajo esta consideración se hace necesario establecer científicamente los canales por los que actúan todos los factores sobre los aprendizajes de los estudiantes a través de la óptica de los líderes escolares.

Como se aprecia, son muchas y variadas las investigaciones que analizan estas relaciones: Hallinger y Heck (1996) luego de examinar algunos de los estudios más representativos en el recorrido de tres décadas, desarrollaron cinco modelos de estudios causales, de tipo no experimental para el análisis de los efectos del liderazgo sobre los aprendizajes escolares: modelo de efectos directos, de efectos mediadores, de efectos moderadores, de antecedentes y de efectos recíprocos. En el modelo de efectos directos se examina la relación entre el liderazgo educativo y el aprendizaje de los estudiantes sin considerar aspectos intermedios como las condiciones del contexto, es decir, que no inspeccionan el

proceso por el cual el liderazgo del director afecta el aprendizaje escolar. Por su parte, en el modelo de efectos moderadores la relación entre las variables opera bajo ciertas condiciones que permiten o no el proceso de aprendizaje como los niveles socioeconómicos de las familias, el nivel educativo de los padres, el contexto escolar, la organización escolar, entre otras; es decir, sirven de articulación entre el liderazgo ejercido y los resultados de aprendizaje.

Bajo el modelo de antecedentes se tienen en cuenta factores inherentes a la persona que ocupa el cargo de la dirección; de esta manera, la variable del liderazgo del director se presenta en doble vía, por un lado, como variable dependiente que es afectada por algunas condiciones internas o externas a su persona y como independiente, que afecta los aprendizajes escolares. En cuanto a los antecedentes internos, Day, et al (2007) considera que están relacionados con los factores personales de los directores que afectan su disposición y competencias para liderar los aprendizajes, mientras que en Leithwood, et al (2006) estas condiciones están supeditadas al nivel de conocimiento del líder sobre la organización y sobre la capacidad para organizar con eficiencia la escuela y que tienen alta relación con su experiencia y desarrollo profesional.

Respecto a los antecedentes externos, estos están ligados a las condiciones del contexto escolar, a las políticas institucionales que trascienden al gobierno escolar, su cultura organizacional, y su capacidad de autonomía y a las políticas externas, locales o nacionales, que inciden en la toma de decisiones. En este tipo de modelo se recurre a técnicas de análisis multivariados (Horn, 2013).

Para el modelo de efectos mediadores, el liderazgo del director se considera como una variable mediada por otros factores recurrentes en las organizaciones educativas aportados por el desempeño docente, la cultura organizacional, las políticas institucionales, factores socio-demográficos de los estudiantes y sus familias o dependencias internas de la organización como coordinadores u otros estamentos que apoyados por la labor del director, influyen en los aprendizajes y que permiten, por su diseño, analizar las vías sobre las cuales actúa el liderazgo del director (2007).

Por último, el modelo recíproco transita como una doble vía entre la variable del liderazgo del director y otros canales propios de la cultura escolar y es por tanto, un modelo cinético dada las condiciones cambiantes de la escuela y propio de estudios longitudinales.

Así, como se dijo anteriormente, investigaciones importantes han discutido uno o varios de estos modelos y que revisten de su mención por sus dimensiones: Robinson, et al (2009) en su estudio *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*, haciendo un profundo metaanálisis bibliográfico entre 1978 y 2006, alertó sobre el bajo impacto que tiene sobre los aprendizajes las mediciones que se hacen de manera directa, mientras que aquellas que se tratan por otros factores intermedios, especialmente por los docentes, son más poderosos. Por la misma vía, Sun y Leithwood (2014) haciendo una revisión de estudios bajo modelos directos sobre el liderazgo transformacional escolar, especialmente sobre variables de este estilo de liderazgo como “construir estructuras de colaboración”, encontraron una muy pequeña, pero importante contribución sobre los aprendizajes de los estudiantes.

De nuevo, en el análisis *Successful School Leadership, What it is and how it Influences Student Learning*, Leithwood, Harris y Hopkins (2006) exponen una conexión relevante entre el liderazgo del profesorado y los aprendizajes de los estudiantes a través de variables mediadoras del liderazgo distribuido, concordando así con el modelo de efectos recíprocos de Hallinger y Heck, al establecer efectos mutuos entre las distintas variables, explicando hasta en un 7% la incidencia del Director escolar sobre los aprendizajes, pero ratificando mayor impacto, en la variable “capacidad de los docentes.”

Por su parte, Day, et al (2009) en *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*, después de un análisis longitudinal, crearon un modelo bajo las prácticas del liderazgo distribuido y factores mediadores como las dimensiones que recaen en los profesores y sobre los resultados académicos de los alumnos, encontrando efectos directos e indirectos entre las variables: aspectos de la persona, aprendizaje y enseñanza y el comportamiento de los alumnos, destacándose los

efectos que tiene esta última. Sin embargo, una de sus conclusiones es que los efectos relativos de estas variables dependen en mucho del contexto institucional y de las prácticas de enseñanza que proporcionan.

En el plano nacional y latinoamericano encontramos algunas investigaciones que merecen una destacada mirada, ya que sus diseños metodológicos utilizan en diversas formas, los modelos explicados anteriormente:

Horn (2013) en su investigación doctoral, utilizando un modelo de efectos mediadores, halló que el liderazgo del director tiene más efectos en el desempeño de los docentes (entre 11% y 28% de la varianza) que sobre los resultados académicos en lenguaje y matemáticas (entre 7% y 8% respectivamente), de esta manera, Horn conduce a partir de los antecedentes internos de los directivos, reportados por los docentes y, por las prácticas de liderazgo del director, una fuerte incidencia sobre todas las variables mediadoras estudiadas.

Garay (2008) buscando entender las relaciones causales entre diferentes clases de variables (carisma y consideración individualizada; estimulación intelectual; planificación, implementación y supervisión) aplicó encuestas a 320 docentes de escuelas chilenas, pudo establecer conexiones de variables de antecedentes externos e internos, de prácticas de liderazgo, mediadoras de desempeño docente, encontrando, a través de técnicas estructurales modernas, un modelo causal ajustado que explica un 11% de la varianza en los resultados de aprendizaje.

En Volante (2008), a través de técnicas multinivel sobre variables explicativas del nivel socioeconómico de los estudiantes y por su parte, las pruebas de selección universitaria chilenas, como variables dependientes, halló una asociación positiva del liderazgo instruccional sobre el logro académico de los estudiantes en el área de matemáticas.

Para nuestro territorio, Chamorro (2005) haciendo una serie de ecuaciones estructurales y bajo un modelo mixto acerca de las percepciones de docentes y directivos docentes de los departamentos del

Atlántico y Magdalena sobre el estilo de liderazgo ejercido por los directores, pudo encontrar una incidencia directa y significativa en la variable “Compromiso Activo” del profesorado en el liderazgo escolar. Además, se estableció que la influencia es mayor en el liderazgo transaccional (5,1) que en el liderazgo instruccional (4,1) y a su vez, se encontró relación positiva de éstas con el desarrollo de la misión y visión institucional que influye en los aprendizajes escolares. Dicha condición de los docentes y mediado por la variable moderadora “motivación”, según los datos, actúa de manera recíproca sobre el estilo de liderazgo de los directores y sobre la capacidad del líder en la toma de decisiones, situación que actúa significativamente en el ejercicio de los docentes, sobre todo en los noveles (media= 3,8 para liderazgo transaccional y 3,7, para liderazgo instruccional).

Método

Teniendo en cuenta lo anterior, se colige para los propósitos de esta investigación optar por los modelos de efectos de antecedentes y de efectos moderadores (Hallinger y Heck, 1996) explicadas anteriormente. Por esta razón, la variable Prácticas de Liderazgo transita en doble función: Bajo el modelo de antecedentes la variable de Prácticas de Liderazgo actúa como variable dependiente, afectada por la variable formación del director (variable de antecedentes internos) y por la variable Programa EMI (variable de antecedentes externos, el contexto) para luego actuar como variable independiente en relación de sus efectos sobre los aprendizajes escolares (variable dependiente), mediado por el desempeño docente (variable mediadora) . Todo esto transcurre a través de una serie de ecuaciones estructurales de carácter correlacional con la finalidad de contrastar las hipótesis de esta investigación, cuestiones que se aclaran en líneas subsecuentes.

Población y Muestra

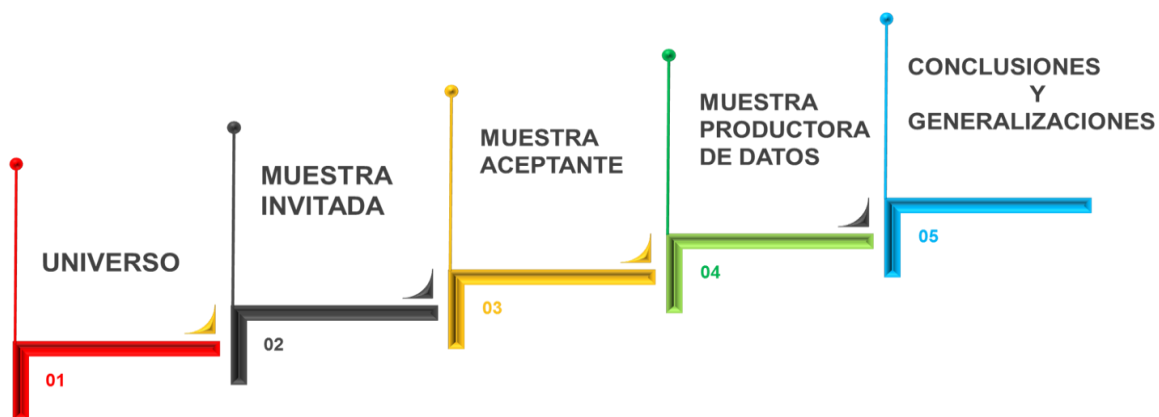
Para Fox (1981), la población hace referencia a la porción del universo al cual el investigador tiene injerencia, dada la dificultad de obtener datos de todos los sujetos que componen la naturaleza del fenómeno estudiado. Según Hernández et al (2010), el muestreo probabilístico corresponde a un

pequeño número de unidades estadísticas (muestra) de un conjunto mayor (población), cuyo fin es obtener información de las características de interés que se pueda facilitar de la muestra a la población. Para Fox (1981), el principio de la muestra se considera a través de los criterios que ofrece la estadística y que responde a criterios teóricos y prácticos, dada la dificultad de acceder a todos los sujetos. En concordancia, Hernández et al (2012), señala que cada unidad de la población debe tener una probabilidad conocida, para ser de esta manera, incluida en la muestra, a diferencia de una muestra no probabilística que utiliza otros procedimientos, referidos principalmente a los criterios del investigador.

En tal sentido, para este estudio se establece como técnica el muestreo simple, que para Hernández et al (2012) alcanza un nivel de satisfacción científica porque se permite la equidad de la muestra ya que se asegura la participación de todos los elementos de la población en la elección probabilística de la muestra. Para Fox (1981), esta técnica simplifica y asegura la extracción de la muestra sin que ello restrinja sus límites, por el contrario, permite capturar a una muestra amplia más allá de los recursos estadísticos. El mismo autor, infiere que en el uso de la técnica de muestreo simple se debe recurrir a cinco pasos esenciales: limitación del universo, muestra invitada, muestra aceptante, muestra productora de datos y conclusiones y generalizaciones.

Figura 1

Etapas de muestreo



Nota: Adaptado de *El proceso de investigación en educación* (p. 69), por D.J Fox, 1981.

En lo relacionado, el universo de la presente investigación está dado por las 277 Instituciones Educativas Distritales pertenecientes al programa EMI en Bogotá. Para el muestreo probabilístico, se ocupó de todos los directores escolares, coordinadores y profesores de la población mencionada encuesta, restringiéndose a una muestra invitada de aquellos docentes y directivos docentes con una experiencia mínima de 5 años en el ejercicio de sus funciones, siendo extraída de la base de datos de directores de colegios oficiales de Bogotá adscritos al programa de articulación EMI, que de manera voluntaria respondieron a la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a.

Bajo estas características, se contó con la participación importante de 68 directores escolares, 73 coordinadores y 539 profesores, pertenecientes a 148 colegios adscritos al programa EMI.

Diseño

Amparado en sus propósitos, esta investigación transcurre bajo un diseño no experimental de corte probabilístico. Para Sampieri (2003), esto implica analizar una incidencia en un contexto particular en un momento histórico específico, contestando los interrogantes planteados, pero sin la manipulación deliberada de las variables expuestas y se fundamenta, además, en el análisis de regresión, siendo su propósito general, según (Pedhazur, 1982), más explicativo que predictivo.

Descripción de las variables

En esta sección se hace una completa descripción de las variables del estudio a partir de las fuentes establecidas para su medición, compiladas en cuatro categorías:

- Variable Prácticas de Liderazgo.
- Variables de antecedentes externos: Proyecto de articulación EMI.
- Variable de antecedentes internos: Formación del Director Escolar.
- Variable moderadora: Desempeño Docente.
- Variable resultado: Aprendizaje escolar.

Prácticas de Liderazgo

A nivel global, existe un gran compendio de tratados que dan cuenta de las prácticas necesarias para llevar a cabo un liderazgo efectivo en las escuelas, esto es, de las atribuciones que deben tener los líderes en su compromiso por la mejora escolar. Varios de ellos se concentran en proporcionar un marco común para identificar cuáles son las mejores asociaciones o vínculos entre los comportamientos de liderazgo y sus efectos en la enseñanza y en el aprendizaje. A continuación, se presentan tres visiones distintas que, por su importancia y connotación, son acogidas en este estudio para comprender y ampliar la comprensión de esta variable:

1. Para la OCDE, Pont et al (2009) exponen en el libro guía *Mejorar el liderazgo Escolar*, 4 áreas de acción concernientes al director, con miras a mejorar los resultados escolares. En su papel sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, según la OCDE, los directores escolares deben atender nuevas tareas involucradas con un liderazgo pedagógico y distribuido; para ello, deben garantizar una conexión importante sobre el trazo de políticas que propendan a la comprensión de las dinámicas contextuales de las escuelas. En ello, las 4 áreas de acción se conjugan para definir la nueva dirección, ajustada a las necesidades contemporáneas, estas son:

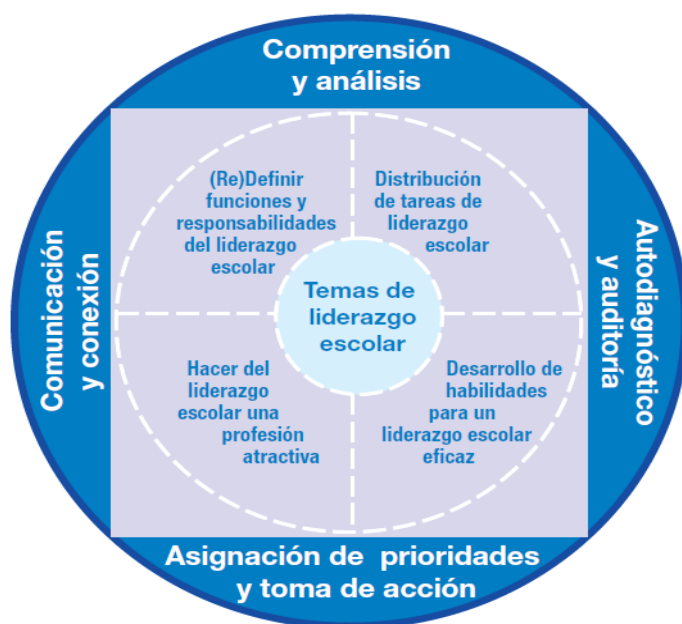
(1). (Re) definir las responsabilidades de liderazgo escolar: Bajo esta área se concentran tareas específicas de la acción pedagógica de los líderes. En suma, propone la necesidad de involucrarse con el currículo; con el desarrollo de la calidad de los docentes; la fijación de metas y su evaluación; y la gestión estratégica de recursos en función de la pedagogía. (2). Distribución del liderazgo: Que implica distribuir las tareas, funciones y responsabilidades y su sostenimiento a través de equipos y consejos, encaminados a la participación activa de otros actores en la toma de decisiones. (3). Desarrollo de habilidades para el liderazgo eficaz: Orientado al desarrollo profesional de los líderes y de sus equipos. En esta área se resalta el poder del liderazgo como resultado de su desarrollo conceptual, más allá del crecimiento personal, robusteciendo la política pública en favor de la carrera directiva, haciéndola más

atractiva y congruente con las necesidades presentes y futuras del país. Esto se logra exigiendo una formación inicial y continuada de calidad en temas de liderazgo y gestión para quienes desean ejercer la dirección. (4). Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva: Tiene que ver mucho con la anterior, sin embargo, se presenta en el trazo de políticas que permiten planificar el liderazgo en el futuro, buscando estrategias como la selección del personal idóneo, los criterios de reclutamiento y la política laboral alrededor de estas personas.

Para la OCDE, estas acciones son contundentes si se presentan de manera sincrónica y sistemática, enfatizando en el cuerpo docente, es decir, en la planeación de la instrucción, en la supervisión del desempeño docente y su desarrollo profesional y en el trabajo colaborativo de los mismos, detonando de esta manera los niveles de confianza necesarios para que la relación entre maestros y estudiantes, generadas por la dirección escolar, permitan las transformaciones sobre la enseñanza requeridas.

Figura 2

Áreas de acción de Liderazgo escolar, OCDE



Nota: Tomado de Mejorar el Liderazgo Escolar (OCDE, 2009).

2. En *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Leithwood y sus colaboradores (2006) analizaron 180 investigaciones robustas sobre las prácticas de liderazgo asociadas a los aprendizajes de los estudiantes. En esta revisión identificaron cuatro categorías para el diseño de prácticas de liderazgo efectivo: establecer direcciones; desarrollar personas; rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

(1) Establecer una visión: para los autores esta práctica se concentra en establecer objetivos y metas desafiantes y compartidas sobre los miembros de la organización. (2) Desarrollar personas: bajo este aspecto cobran importancia las capacidades y motivaciones de los actores escolares, haciendo hincapié en la inteligencia emocional, acusando principal atención sobre los docentes. (3) Rediseñar la organización: para promover una cultura escolar sólida, incluyente y basada en el fomento de redes colaborativas entre la escuela y la familia. (4) Gestionar la instrucción: vinculadas a potenciar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, facilitando en ello la profesión docente, supervisando el progreso de los estudiantes y coordinando el currículo.

Frente a esta propuesta, En *The impact of school leadership on pupil outcomes* Day et al (2007) se logró reunir evidencia empírica sobre las prácticas presentadas en la propuesta de Leithwood, sin embargo, concluyeron que éstas prácticas no actúan de manera generalizada y por el contrario, varían según el contexto, resultando además, la variable motivación, decisiva en el desempeño docente.

3. En Robinson (2011) encontramos el fundamento teórico que nutre este apartado. Confirmado por (Goldring et al, 2009; Leithwood et al, 2008; Robinson et al 2008) el liderazgo centrado en los aprendizajes y la enseñanza, potencia hasta 4 veces más los logros académicos de los estudiantes. Bajo este razonamiento, formuladores de la política pública, principalmente en Estados Unidos e Inglaterra, debaten en torno a desarrollar propuestas alrededor de las relaciones entre el liderazgo y los aprendizajes estudiantiles; sin embargo Smylie & Bennett (2005) advierten que aunque hay un potencial crecimiento en la comprensión sobre las prácticas necesarias para alcanzar un liderazgo efectivo, esto no ocurre en

las mismas proporciones frente al conocimiento sobre las habilidades y capacidades para llevar a cabo dichas prácticas.

Analizando el conocimiento alrededor de un liderazgo centrado en los aprendizajes, Robinson (2011) presenta cinco dimensiones que influyen en las prácticas de liderazgo para mejorar los aprendizajes y que en la actualidad se exponen en el trazo de políticas públicas sobre la dirección escolar eficaz. Estas dimensiones actúan bajo 3 capacidades de manera integrada y dinámica: (1) tener un amplio conocimiento de liderazgo escolar; (2) capacidad para resolver problemas y (3) generar confianza entre las personas. Para la autora, estas capacidades producen un impacto positivo en las cinco dimensiones de prácticas de liderazgo eficaz que se explican como sigue:

- Establecer objetivos y expectativas en relación con los aprendizajes: Esta práctica considera involucrar a la comunidad educativa en los propósitos de establecer aprendizajes de calidad. En esta tarea, se acusa su efectividad cuando los líderes aseguran objetivos en relación los conocimientos, destrezas y competencias frente a lo que deben aprender los estudiantes y que está alineado a las condiciones del currículo y a su vez, con las orientaciones nacionales. Esta dimensión requiere del compromiso por comunicar las metas sobre el aprendizaje a la comunidad educativa, buscando en ello un efecto motivador en las personas para alcanzar los objetivos deseados. Para que dichos logros alcancen el nivel motivador requerido, se necesita de tres condiciones del líder para lograrlos: capacidades, compromiso y claridad. Frente a la capacidad, se resalta que los esfuerzos para la consecución de los objetivos los líderes deben sentir que poseen las capacidades para lograrlo. El compromiso se genera cuando las personas perciben que hay una conexión entre un objetivo y lo que valoran, propiciando que docentes y estudiantes se sientan comprometidos y de esta manera lo respaldarán en la consecución de los objetivos y por último; cuando los objetivos son claros y específicos se puede efectuar un seguimiento de los progresos realizados e introducir los ajustes necesarios.

- **Asignar recursos de manera estratégica:** Alineado con la práctica anterior, busca que el líder asegure los recursos financieros, administrativos y físicos, para afianzar la pedagogía y una enseñanza que potencie los aprendizajes escolares. En la descripción de esta dimensión, ser estratégico indica que se trata de una habilidad tendiente a alinear los recursos para la consecución de los objetivos más que en asegurar los recursos en sí mismos, por lo cual, no debe interpretarse como la capacidad de asegurar fondos o conseguir conexiones, porque no necesariamente en ello se garantizan la consecución de objetivos, se trata más bien de asignar recursos persiguiendo su pertinencia para alcanzar los objetivos.
- **Asegurar una enseñanza de calidad:** Asociado al desarrollo de comunidades que permitan elevar las condiciones sobre los aprendizajes académicos y sociales de los estudiantes; en esta tarea, se busca desarrollar prácticas de apoyo al docente y la inspección del currículo. Bajo esta perspectiva, asegurar una enseñanza de calidad requiere primero de la supervisión sobre la labor docente, involucrándose en el progreso del currículo; segundo, basándose en evidencias, se asevera que los líderes deben implicarse en lo concerniente al aula de clase y lo que ocurre allí, de manera que puedan brindar retroalimentación en función de los procesos pedagógicos y de formación docente, incidiendo así, de manera positiva en el desempeño académico del estudiante.
- **Liderar el aprendizaje y la formación docente:** De manera colaborativa, estas prácticas tienen como objetivo permitir el desarrollo de la profesión docente concentrándose en apoyar la tarea pedagógica. También supone que los líderes participan modelando el rol del docente, liderando las actividades de aprendizaje, esto sucede a través de equipos, consejos y reuniones que involucran al equipo docente en actividades de su propia formación profesional. Tiene un alto impacto en los aprendizajes escolares porque se propone mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza, a la par que adquieren una mayor comprensión de sus condiciones y una conexión con su forma de pensar.

- **Asegurar un entorno seguro y ordenado:** En consecuencia de las anteriores, se expresa la necesidad de establecer un entorno seguro y planificado para la instrucción, dentro y fuera de la escuela, mediante la reducción de acciones improvisadas. Esta práctica incluye la apuesta por una cultura escolar deseable donde se considere altos estándares relacionados con la defensa de lo personal y de los intereses colectivos y que además, apueste por la inclusión, la equidad y el respeto a las personas.
- A las anteriores, revisando los efectos de estrategias de intervención que participan de manera indirecta sobre los aprendizajes, la investigadora Robinson añade una sexta dimensión: Crear conexiones con el entorno y las familias. Estas prácticas están encaminadas a acercar a las familias en las decisiones apremiantes que actúan sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Bajo estos criterios, las prácticas para un liderazgo eficaz se enmarcan dentro de los criterios del liderazgo pedagógico que incide positivamente tanto en los aprendizajes de los estudiantes como en su bienestar, requiriendo no sólo de un conocimiento pertinente sobre estas prácticas sino también sobre las habilidades y capacidades para llevarlas a cabo. En su meta-análisis, Robinson (2010) logró establecer en la dimensión “Liderar los aprendizajes y la profesión docente” mayores atributos frente a la eficacia del liderazgo centrado en los aprendizajes, con una estimación del 0.84.

De las anteriores líneas se comprende que examinar la variable Prácticas de Liderazgo, implica una discusión conceptual de sus fines, pero esta premisa es incompleta sino se entiende las cuestiones sobre las cuales los líderes formalizan ese conocimiento y la llevan a la práctica. En ello, la evaluación de sus acciones permite establecer un marco constitutivo alrededor de instrumentos que permiten medir las prácticas de liderazgo que ejercen los directores y a su vez, permitan una reflexión para darle sentido a sus funciones. De esta digresión, el siguiente apartado examina la construcción, validación y aplicación del instrumento vertebral de esta investigación, pues en torno de él, se examina las prácticas de liderazgo como variable de esta investigación.

Medición del liderazgo del Rector/a

Como se dijo anteriormente, el conocimiento sobre las prácticas de liderazgo permite la comprensión sobre las condiciones necesarias para un liderazgo eficaz que actúan sobre los aprendizajes escolares, sin embargo, queda expuesta que dicha comprensión queda limitada si no se discuten las competencias y habilidades para que estas prácticas afecten los intereses de las escuelas (Smylie y Bennett, 2005) y más aún si no se analizan dichas conjeturas a la luz de los contextos escolares (Leithwood, 2006).

Al respecto, Condon y Clifford (2009) presentan una importante revisión sobre los instrumentos que evalúan las prácticas de liderazgo de los directores escolares. De una veintena de estudios válidos y confiables, hallaron en 8 trabajos la rigurosidad psicométrica compatible con las expectativas modernas sobre la conducción de las escuelas en cabeza de los directores. Por su parte, Brown-Sims (2010) en su estudio *Evaluating School Principals. Tips & Tools* proporcionó un marco constitutivo sobre la evaluación del desempeño de los directores escolares basándose en la recolección de 24 instrumentos desarrollados en Estados Unidos durante los últimos 30 años, que cumplen con los estándares del Consorcio de Licencias de Líderes Escolares Interestatales ISLLC por sus siglas en inglés, que además afectaron las políticas públicas al respecto de las evaluaciones para medir las prácticas para liderar las escuelas en el país del norte de América. El ISLLC estandariza las prácticas de liderazgo en 5 categorías: facilitación de visión; programas de instrucción; responsabilidades relacionadas con la gestión organizacional; responsabilidades con las relaciones con la comunidad y; lenguaje relacionado con la responsabilidad social. Dentro de este contexto, en Catano y Strange (2007) encontramos un importante análisis de contenidos de 100 instrumentos recogidos en Virginia (Estados Unidos) para evaluar el desempeño del director alineado con estas categorías. En su análisis es concluyente que el 70% de los directores escolares abordan una visión centrada en altos estándares de aprendizaje y usan los datos y la rendición de cuentas para desarrollar la misión, la visión y las metas de la escuela.

De estas circunstancias y alineado con el segundo objetivo específico y en consecuencia, con el propósito del tercero, se configuraron como prácticas de liderazgo, los componentes básicos del instrumento original de evaluación VAL-ED, pero aterrizado para nuestro contexto; esto sin perder la intencionalidad los mismos. En concordancia, el instrumento permite analizar las prácticas de liderazgo del director (rector o rectora) para garantizar que el centro educativo lleve a cabo acciones específicas que influyen en el desempeño de los maestros y en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es necesario aclarar que el instrumento original VAL-ED se transformó en la encuesta Medición de Liderazgo del Rector/a, cuya elaboración contó con varias etapas: revisión bibliográfica y elección del instrumento, traducción y contextualización, validación y confiabilidad, difusión y aplicación, recolección de datos y análisis. De esta manera, estas etapas, así como las prácticas de liderazgo mediadas por la encuesta se explican a continuación.

Revisión bibliográfica y elección del instrumento.

Tras un examen teórico, en la presente sección se esboza una revisión de diferentes instrumentos internacionales que permiten estimar las prácticas de liderazgo del director y sus efectos con los resultados estudiantiles, de los cuales subyace la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a, propia de esta investigación.

Recordando a la OCDE (2009), sobre las áreas de acción para generar un liderazgo eficaz: (re)definir las responsabilidades de liderazgo escolar, distribución del liderazgo, desarrollo de habilidades para un liderazgo eficaz y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. La OCDE hace necesario precisar de un cuestionario que considera las recomendaciones alrededor de estas reflexiones. El cuestionario, fue pensado para ser solucionado por los diferentes actores de la comunidad educativa, por investigadores y formuladores de política pública; está dividida en 6 secciones: las primeras cuatro están diseñadas para analizar las cuatro acciones para garantizar un liderazgo efectivo, cada una de ellas con diez aseveraciones para su análisis; la quinta sección dedicada al liderazgo de

sistemas (10 ítems) y la última, pensada en conectar las 4 acciones con el liderazgo de sistemas (20 ítems), que confiere la idea de llevar el liderazgo escolar más allá de sus límites, es decir, que las bondades del liderazgo trascienden la visión interna de las organizaciones para situarse en su contexto local o regional (OCDE, 2009).

También el cuestionario fue pensado en ser respondido bajo una escala que va desde “fuertemente de acuerdo” hasta “en fuerte desacuerdo” en relación con la percepción sobre el presente; y con relación a la visión de futuro, presenta una escala que va en términos de “crucial, importante, bastante importante, no muy importante y no importante en absoluto”. El documento además presenta una guía para solucionar el instrumento y para su análisis cuantitativo.

Otro de los instrumentos más empleados en el contexto académico fue introducido por Hallinger (1985): el *Principal Instructional Leadership Rating Scale* PIMRS. El PIMRS ha sido uno de los instrumentos más poderosos y utilizado por más de tres décadas en diferentes contextos académicos y políticos que tienen que ver con la evaluación del liderazgo pedagógico, además de ser ampliamente validado en Estados Unidos y está alineado con los estándares del ISLLC. Este comprende diez dimensiones a evaluar prácticas de liderazgo instruccional en función de: establecer metas de la escuela, garantizando que ésta se comunique a toda la escuela; administrar el programa de instrucción, que implica comprometerse con la instrucción, con el currículo y con el progreso del estudiante (Hallinger, 2012); promoción de un clima de aprendizaje escolar positivo, que está alineada estrechamente con el liderazgo instruccional y fundamentada en las funciones de potenciar el desarrollo profesional de los maestros y de brindar incentivos para los maestros y para el aprendizaje.

Actualmente, el instrumento mide 10 subescalas o dimensiones: fija los objetivos, comunica los objetivos, supervisa y evalúa la enseñanza, coordina el plan de estudios, supervisa el rendimiento de la enseñanza, protege los tiempos de instrucción, garantiza una gran claridad, proporciona incentivos para el profesor, apoya el desarrollo profesional de los profesores, proporciona incentivos para el aprendizaje;

en un total de 50 ítems evaluados mediante una escala Likert de 5 valoraciones que van desde casi nunca hasta casi siempre, sobre la visión actual de desempeño y otra sobre la esperada en función, como ya se mencionó, de las prácticas de liderazgo instructivo, más allá de la dirección escolar.

Recientemente un instrumento desarrollado por las Universidades de Vanderbilt University y de la Universidad de Pennsylvania (Porter et al., 2008) denominada *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* VAL-ED, se ha posicionado globalmente por su gran poder para recoger las percepciones que tienen directores, profesores y grupos, sobre las prácticas de liderazgo pedagógico en función de los aprendizajes escolares. El VAL-ED ha sido validado en el contexto español y chileno, resultando ser fiable para determinar el liderazgo escolar (Bolívar, 2016) y es el instrumento vertebral de la presente investigación.

Este instrumento mide la eficacia del director escolar sobre el desempeño docente y los aprendizajes de los estudiantes, ya sea por su acción directa o de manera compartida por su equipo. Su marco conceptual gira alrededor de dos dimensiones que evalúan las prácticas de liderazgo en relación, por un lado, de lo que deben hacer los líderes para mejorar el aprendizaje académico y social de los estudiantes (componentes básicos) y por otro, de cómo crean esos componentes básicos (procesos clave).

La encuesta no mide el conocimiento sobre las prácticas de liderazgo sino una serie de comportamientos y prácticas en ocasión de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y ha sido pertinente, válido y confiable, para confrontar el liderazgo centrado en los aprendizajes en diferentes contextos y organizaciones a nivel mundial (Bolívar, 2011; Sarasola, 2016; Goldring et al, 2007; Cravens et al, 2013; Porter et al, 2006; Robinson, 2011). De conformidad, ha sido reconocido por permitir una evaluación amplia de las capacidades de los líderes para apoyar el aprendizaje y la enseñanza y por mostrar una sincronía entre la gestión y la administración para lograrlo (Murphy et al, 2006), es uno de los pocos que tiene en cuenta, y deliberadamente refuerza, la competencia del director para compartir la autoridad y la responsabilidad para ocasionar la mejora de los aprendizajes en su

escuela (Wallace Foundation, 2009, p. 9); supone una dirección que gestione el currículo (Day et al, 2009) y las dimensiones de la escuela que apoyan el aprendizaje y la habilidad de los docentes para enseñar (Porter et al, 2010, p. 140).

Al lado de ello, según la valoración del grado de eficacia, con 5 grados de desempeño (ineficaz, poco eficaz, eficaz, bastante eficaz y muy eficaz) el VAL-ED evalúa el liderazgo escolar tomando medidas de lo que los directores o equipos de liderazgo deben hacer para mejorar el aprendizaje académico y social de los alumnos por lo cual, establece condiciones para ser evaluado y retroalimentado por la organización.

En lo que toca, a través de 72 ítems, el VAL-ED insta a los evaluados a demarcar las principales fuentes de evidencia que usa para basar su evaluación entre: informes de los demás, observaciones personales, documentos de la institución, proyectos y actividades, otras fuentes y sin evidencias, es decir, se convierte en una evaluación de 360° (Porter et al, 2008). A continuación, en las siguientes tablas se explican cada uno de los componentes básicos y de los procesos clave:

Tabla 1

Componentes y procesos, encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a

COMPONENTES BÁSICOS	Altos niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para garantizar que haya metas individuales, de equipo y escolares para un aprendizaje académico y social de calidad de los estudiantes.
	Currículo exigente	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para garantizar que la escuela defina un programa curricular exigente en general y que el programa de cada estudiante, en particular, sea de alta calidad.
	Enseñanza de calidad	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para que la escuela garantice una enseñanza de calidad que maximice el aprendizaje académico y social de los estudiantes.

	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para que la escuela garantice una cultura profesional al servicio del aprendizaje académico y social de los estudiantes.
	Vínculos con el entorno	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para que la escuela garantice conexiones sólidas con la comunidad y su entorno.
	Responsabilidad por el desempeño	Mide la eficacia del liderazgo del Rector/a para que la escuela garantice una responsabilidad individual y colectiva entre los maestros, los estudiantes y la comunidad para lograr un aprendizaje académico y social de calidad.

PROCESOS CLAVE	Planificación	Articular mediante una dirección compartida, prácticas y procedimientos coherentes para conseguir aprendizajes de calidad en el estudiante.
	Implementación	Proceso de poner en práctica y realizar las actividades requeridas para obtener estándares altos de rendimiento estudiantil.
	Apoyo	Crear las condiciones para el aprendizaje asegurando recursos.
	Promoción	Los líderes deben promover/abogar por las diversas necesidades de los alumnos, dentro y fuera de la escuela.
	Comunicación	Los líderes desarrollan, utilizan y mantienen sistemas de comunicación entre los miembros de la escuela, y entre la escuela y su contexto.
	Supervisión	Recopilación y análisis de información para formar y emitir juicios que orienten la toma de decisiones y acciones de mejora continua.

El marco establece que las evaluaciones de liderazgo escolar deben medir la intersección de los componentes centrales y los procesos clave, que responden a las preguntas: ¿El liderazgo en la escuela apoya a los maestros para desarrollar una cultura de aprendizaje y comportamiento profesional? ¿Implementa en el liderazgo, programas para asegurar que haya una cultura de aprendizaje y un desarrollo profesional? ¿El liderazgo se comunica eficazmente sobre la cultura del aprendizaje? (Porter et al, 2008, p. 25)

A través de esta importante revisión y como ya se había mencionado, esta investigación recogió los indicadores y objetivos del VAL-ED, para trazar sus propios propósitos regidos por los objetivos aquí formulados. Es de subrayar que es la primera vez que se acoge este instrumento en Colombia y en ello hay que connotar la rigurosidad de su validación, que se explica a continuación:

Traducción y contextualización.

Una vez escogido el instrumento VAL-ED dada su pertinencia y estrecha relación con los propósitos situados en esta investigación, fue necesario su traducción y contextualización antes de su validación y pruebas de confiabilidad. La literatura muestra que la pertinencia y validez de cuestionarios y test elaborados en otros contextos requieren no sólo de una traducción literal de sus líneas, sino de un análisis completo del mismo a la luz del contexto (Hambleton, 2005).

Esta etapa comienza con una exploración lingüística del manual VAL-ED, seguido de un análisis de expertos traductores y luego un análisis contextualizado de su traducción bajo un proceso que se denomina cross-cultural, que consiste precisamente en un enfoque transcultural del ejercicio investigativo (Beaton et al, 2000), lo que es mismo a establecer las relaciones culturales entre el discurso de un asunto que ha sido pensado para un contexto y no para otro. Sobre esto, el enfoque particulariza los conceptos vinculantes a ambos contextos puesto que concibe que los menos universales, pueden en muchos casos, ser excluyentes o ausentes, lo que en consecuencia permite adaptar los conceptos que estén presentes en ambas culturas para garantizar así, su adaptabilidad.

En Beaton et al (2000), se expone una ruta metodológica para la adaptación de cuestionarios y test bajo el enfoque cross-cultural. Esta ruta vincula las evidencias teóricas y prácticas para llevar a cabo el proceso de adaptación y se explica a continuación:

1. Traducción (forward translation): Su objetivo es hacer una revisión de los aspectos relevantes del instrumento de origen y su traducción literal.
2. Integración: Busca establecer una referencia conceptual y lingüística en la traducción.
3. Retro traducción (backward translation): Su intención es realizar una traducción del nuevo instrumento a su idioma original, con el sentido de encontrar nuevas disparidades conceptuales.
4. Revisión de la retro traducción: Precisa de un análisis comparativo entre el nuevo instrumento y otro con similares condiciones.
5. Revisión de la redacción: Acuerdo sobre la equivalencia semántica.
6. Armonización: Pretende encontrar conexiones conceptuales entre la fuente original del instrumento, la nueva versión y los objetivos de aplicabilidad del instrumento.

Bajo estas condiciones, se estableció la ruta metodológica para la traducción del Manual VAL-ED y la guía del usuario que presenta el instrumento. En detalle, el cuestionario VAL-ED fue traducido y adaptado para nuestro contexto sin perder su intención original. En esta adaptación participaron una Licenciada en Inglés, una experta en traducción de textos y un Filólogo en Español-Inglés, en diferentes etapas. En la siguiente tabla se explica la participación de estos expertos:

Tabla 2*Lista de Expertos del proceso cross-cultural*

	TÍTULO	AFILIACIÓN	ETAPA
EXPERTO 1	Licenciado en Filología e Idiomas español – inglés de la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas de la Universidad de Lancaster (Reino Unido); Especialista en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana.	Docente Universidad Javeriana. Docente Universidad Nacional de Colombia.	1, 2 y 3
EXPERTO 2	Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Especialización en Gerencia Educacional Universidad de la Sabana; Magíster en Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje, Universidad de la Sabana.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – ILUD. Secretaría de Educación del Distrito.	1, 3, 5 y 6
EXPERTO 3	Licenciada en Español-Inglés Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Uniminuto.	Secretaria de Educación del Distrito. Universidad Uniminuto	4, 5 y 6

Validación

Recapitulando, el instrumento VAL-ED ha sido abordado en diferentes estudios y a la vez validado en variados contextos; un buen ejemplo de ello lo encontramos en el trabajo de Bolívar et al, (2017), Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education VAL-ED, sobre el cual, utilizando una importante adaptación transcultural, acompañado de

un robusto análisis estadístico, logró vincular el instrumento de las universidades de Vanderbilt y Pensilvania al contexto Ibérico convirtiéndose en modelo de validación del VAL-ED para el tránsito de la presente investigación.

Adentrándose en dicha validación, el profesor Bolívar y su equipo, empleando una metodología cuantitativa aplicada a una muestra de 221 participantes de 20 provincias españolas, pudo establecer en el instrumento una fiabilidad relevante (0,987) a través de la prueba Alfa de Cronbach y por el mismo conducto, pero utilizando el modelo de Rash, permitió una favorable estimación del instrumento. Sin embargo, se observa que algunos de los ítems de la prueba original presentan dificultades de apreciación debido a las discrepancias contextuales.

En la visión de Cohen y Manion (2000) en el campo cuantitativo, es a través de la evidencia que la validez de un instrumento permite establecer juicios acerca de la pertinencia del mismo, es decir, si guarda fidelidad con sus propósitos y alcances y al mismo tiempo, si su participación se adecúa al contexto de aplicación, con lo que se da la relevancia de su uso. Una conceptualización moderna sobre la validez de un instrumento (Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing, 1999), estima que no necesariamente un instrumento válido para un contexto sea válido para otro, por tanto, se sugiere un análisis integral de la evidencia disponible para juzgar el instrumento a favor o en contra y para establecer nuevas condiciones sobre su aplicación, en otros términos, la validez de un instrumento depende también de un amplio análisis de las variables que lo afectan y del contexto sobre el que se va a aplicar (Covacevich, 2014).

De estas ideas, el proceso de validez del VAL-ED para esta investigación se condujo en dos etapas:

La primera etapa comenzó con la traducción del VAL-ED explicada anteriormente, donde de manera precisa, teniendo en cuenta nuestro contexto y los objetivos de investigación propuestos, los expertos condujeron a una interpretación cultural del mismo, guardando por supuesto, su intencionalidad

original. Una vez agotada esta primera parte, el instrumento fue evaluado en dos etapas más: en la segunda, participaron 3 expertos que de manera individual, debatieron con el investigador cada uno de los ítems traducidos en relación con los componentes básicos y a los procesos clave, bajo la inspección del contexto. A cada uno de ellos se les instruyó sobre los propósitos de esta investigación, su conducción y metodología; también se realizó una aproximación acerca de la estructura original del VAL-ED. El trabajo de estos expertos se concentró en revisar uno a uno los ítems propuestos en el VAL-ED traducido, revisando su redacción, pertinencia e inclusión en el contexto.

Esta etapa, constituyó la primera aproximación final del cuestionario **Medición del Liderazgo del Rector/a**. En las discusiones alrededor del VAL-ED, todos los participantes concluyeron que los 72 ítems originales de la encuesta original podrían parecer excesivos para la muestra participante, sumado a que, por la contingencia actual de salud pública, no se permitiría que fueran preparados con más labor acerca de su solución. En palabras de los participantes, los ítems iniciales de la encuesta traducida estaban bien redactados, sin embargo, en su visión, como estaban agrupados por dos ítems por cada proceso clave, se podrían corregir a uno solo, pero sin afectar su pretensión. Ello configuró una propuesta que redujo los 72 ítems originales a 48 y por último a 36.

Una vez realizado este análisis, en la tercera etapa, el instrumento se presentó de nuevo a los tres evaluadores anteriores, sumando al grupo otros dos expertos, quienes de manera individual, presentaron su análisis sobre los 36 ítems mencionados a través de una encuesta de validación, comprendida por dos escalas, la primera, con la intención de revisar cada ítem con relación a los componentes básicos y con los procesos clave, en una escala de Pertinente y No pertinente y la segunda escala, para valorar la redacción del ítem y su comprensibilidad, a través de una medida de SÍ o NO. Este ejercicio, permitió afinar el instrumento, que sería finalmente aplicado por la muestra participante y denominado **Medición del Liderazgo del Rector/a**.

De todo este andamiaje, resultó que las calificaciones más bajas fueron calificadas por los expertos 1,3 y 4, de la siguiente manera:

Tabla 3

Resultados de la validación cultural.

EXPERTO	# ÍTEM	Descripción del ítem	VALORACIÓN		OBSERVACIÓN
Experto 1	13	Diseña un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	Componente Básico	No pertinente	No es claro el ítem, además, no creo que el rector diseñe el calendario, más bien lo apoya.
			Proceso Clave	No pertinente	
			La redacción del ítem es clara y comprensible	No	
Experto 3	13	Diseña un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	Componente Básico	Pertinente	Puede cambiarse por "Gestiona"
			Proceso Clave	No pertinente	
			La redacción del ítem es clara y comprensible	No	
Experto 4	8	Participa en la creación e	Componente Básico	No pertinente	No es claro el ítem, no creo que el rector

		implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	Proceso Clave	No pertinente	deba participar en ello.
			La redacción del ítem es clara y comprensible	No	

Como se hace notar, el ítem 13 fue el que más preciso de revisión, en ello, de manera conjunta, se aceptó la sugerencia de los expertos 1 y 3, por lo cual se cambió de “**Diseña** un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad” por “**Gestiona** un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad” ya que, como se discutió con ellos, el rector, en nuestro contexto, no participa en el diseño del calendario escolar, pues este resulta, por un lado, de las cuestiones del orden de la política externa y por otro, en su implementación confluyen otras personas y entes como coordinadores y Consejos Académicos, por lo cual el rector contribuye con su gestión para su diseño e implementación.

Conviene subrayar que, aunque los ítems descritos en las tablas obtuvieron los puntajes más bajos, no fue así su comportamiento estadístico, tal como se mostrará a continuación.

Confiabilidad

El proceso de construcción del instrumento Medición del Liderazgo del Rector/a no es un asunto acabado con la validez del instrumento, se hizo necesario establecer un método para cuantificar la estabilidad de los datos ofrecidos en el cuestionario con la intención de corroborar que mida efectivamente lo que pretende medir.

La confiabilidad otorga al instrumento de investigación, la certeza de que su métrica pueda cualquier sujeto resolverlo y en cualquier circunstancia (Cohen y Swerdlik, 2009) sin embargo, en Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (1999) se advierte que, en la realidad de la investigación educativa, la anterior apreciación presenta errores, dado que los contextos no siempre mantienen las mismas condiciones.

De estas condiciones, se condujo un análisis estadístico de los resultados de la encuesta de validación a través del alfa de Cronbach, que permite establecer si la aplicación repetida del instrumento mantiene los mismos resultados. Por medio de su fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum v_i}{vt} \right]$$

α = alfa

k= número de ítems

V_i = varianza de cada ítem

V_t = varianza total.

En rigor, los resultados de las encuestas se codificaron con las puntuaciones (1) para No pertinente respecto a la relación entre el ítem y los componentes básicos y de igual manera para los procesos clave, también para la calificación de NO frente a “La redacción del ítem es clara y comprensible” y (2) para los puntajes respectivos de Pertinente y SI para la cuestión semántica y gramatical de los ítems. Esto para su conducción analítica, resuelta por los 5 expertos que participaron en la validación del mismo.

De estas condiciones, para un número total de 36 ítems de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a, la varianza de cada ítem fue del orden de 0,143 y la varianza total de 1,6. Afirmado por la ecuación de Cronbach, su alfa estimada fue de 0,93, lo que significa que el instrumento es confiable para su aplicación y su pertinencia alta, además que guarda equilibrio con los propósitos de la encuesta VAL-ED.

Aplicación

Esta etapa requirió de una estrategia compleja para la difusión y aplicación del instrumento. En primera instancia, la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a fue trasladada a un formulario Google, ya que, por sus características de diseño, se pensó en una amplia y fácil difusión a través de correos electrónicos y redes sociales. El diseño de la encuesta se estableció en 7 secciones:

En la primera sección se hace la presentación del instrumento, su objetivo, los indicadores de evaluación para los ítems definidos en (5) Muy Eficaz: Si el Rector/a ha llevado a cabo un comportamiento particular (por ejemplo, proporcionando el apoyo necesario) con un efecto muy fuerte y positivo en el área objetivo de la actividad escolar (por ejemplo, un Currículo Exigente) hasta (1) Ineficaz: Significa que el Rector/a no ha realizado el comportamiento particular (por ejemplo, no ha brindado el apoyo necesario) o ha mostrado el comportamiento con una calidad muy baja y que no tiene un efecto en el área objetivo de la actividad escolar.

También se agregaron otros descriptores sobre el encuestado como género, cargo y tiempo de servicio y adicionalmente, como aspecto relevante, esta primera sección se estableció con el fin de articularse con el primer objetivo de esta investigación que aportará a la caracterización del rector, recogiendo información importante relacionada con la formación inicial y continuada de los participantes.

Las secciones 2 a la 7 del formulario, tienen como propósito recoger información respecto al segundo objetivo específico, relacionado con establecer las prácticas de liderazgo del director en función de los aprendizajes y cada una de estas secciones se organiza con 6 ítems, que cada uno vinculado con un proceso clave y en conjunto responden a un componente básico de la siguiente manera:

Tabla 4

Componentes básicos y procesos clave de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
ALTOS ESTÁNDARES PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	Planificación	1. Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.
	Implementación	2. Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.

	Apoyo	3. Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
	Promoción	4. Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales.
	Comunicación	5. Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes
	supervisión	6. Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
CURRÍCULO EXIGENTE	Planificación	7. Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.
	Implementación	8. Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.
	Apoyo	9. Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.
	Promoción	10. Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias.
	Comunicación	11. Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.
	supervisión	12. Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
ENSEÑANZA DE CALIDAD	Planificación	13. Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.
	Implementación	14. Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.

	Apoyo	15. Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.
	Promoción	16. Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.
	Comunicación	17. Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.
	supervisión	18. Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
CULTURA DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA PROFESIONAL	Planificación	19. Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
	Implementación	20. Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.
	Apoyo	21. Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
	Promoción	22. Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiantes.
	Comunicación	23. Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.
	supervisión	24. Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
VÍNCULOS CON EL ENTORNO	Planificación	25. Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.
	Implementación	26. Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

	Apoyo	27. Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
	Promoción	28. Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.
	Comunicación	29. Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.
	supervisión	30. Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.

COMPONENTE BÁSICO	PROCESOS CLAVE	ÍTEM
RESPONSABILIDAD POR EL DESEMPEÑO	Planificación	31. Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.
	Implementación	32. Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.
	Apoyo	33. Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.
	Promoción	34. Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.
	Comunicación	35. Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.
	supervisión	36. Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.

Una vez entendido el anterior proceso, a través de la gestión de la Secretaría de Educación del Distrito, se difundió el formulario a la muestra invitada compuesta por los rectores, coordinadores y profesores de la totalidad de colegios oficiales de Bogotá. Siendo las cuestiones de la muestra aceptante y los resultados de este instrumento, discusiones de los subsecuentes capítulos.

Formación de los Directores Escolares.

Retomando el debate en torno a las variables de la presente investigación, la Formación de los directores escolares, por su naturaleza, es considerada en este estudio como la variable de antecedentes internos que, aunque su comportamiento es independiente, pueden explicar consistentemente las prácticas de liderazgo de los directores escolares (Day, 2007).

Como se explicó antes, la variable de Prácticas de Liderazgo es dependiente de las variables de antecedentes, tanto del proyecto EMI (variable de antecedentes externos), como de la Formación de los Directores Escolares, considerada como variable de antecedentes internos. Bajo el modelo aportado por Hallinger y Heck (1996) este tipo de variables considera todas las características personales vinculadas a la explicación de las prácticas de liderazgo. De esta óptica, las variables de antecedentes internas pueden clasificarse en cognitivas y afectivas (Leithwood et al, 2006) siendo las primeras referidas a los niveles de experticia y de conocimiento que determinan la capacidad para gestionar la enseñanza y el aprendizaje. En contraste, las afectivas explican cuestiones relacionadas con la confianza, la motivación y la ética.

Con esto presente, la variable Formación de los Directores Escolares, alineada como variable de antecedentes interna, puede explicar los aprendizajes escolares en función de las prácticas de liderazgo de los directores.

La información que alimenta esta variable procede de dos recursos: por una parte, de la base datos proporcionada por la SED con N° de referencia E-2021- 103984 que presenta importante información sobre aspectos profesionales del director: nombre del rector/a, cargo (si es titular o en encargo), nombre del colegio que dirige, tiempo de servicio, tipo de vinculación (en propiedad o provisional) y tipo de escalafón, referido al decreto 1278/02 o al 2277/79.

El otro recurso para obtener información acerca de la formación de los directores escolares fue obtenida a través de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a, puesto que, dentro de los sistemas

de información de la Dirección de Talento Humano de la Secretaría de Educación, no se cuenta con el suficiente registro de esta información. En la encuesta se recolectan datos acerca de los participantes como:

- Género
- Cargo que ocupa (Docente, Coordinador/a o Rector/a)
- Estudios antes de ocupar el cargo (Licenciado, Normalista, Normalista Superior, Técnico en Educación, Tecnólogo en Educación y Otro tipo de profesión)
- Estudios adelantados por los mismos en ejercicio del cargo (Relacionados con la educación: Licenciatura, Especialización, Maestría, Doctorado; Otros no relacionados con la educación)
- Título del último estudio realizado.
- Tiempo de servicio en la institución actual.

Proyecto de Articulación EMI.

Esta variable es considerada como una variable de antecedentes externos (Day, 2007) ya que, como se explicó en el capítulo anterior, es independiente de las prácticas de liderazgo de los directores, es decir, estos no tienen su control y hacen referencia, entre otros, al contexto de la organización. Recordando a Hallinger y Heck (1996), el contexto de este tipo de variables muestra los aspectos de las escuelas como tamaño, jornadas, equipos que la acompañan, su vulnerabilidad o seguridad, capacidad de atención, entre otras.

En el trabajo doctoral de Horn (2013), se revisaron los incidentes entre las variables de antecedentes externos, entendida como la naturaleza de los estamentos educativos y su nivel socioeconómico, y las prácticas de liderazgo. Analizando esta vinculación, la autora encontró mejores explicaciones en los colegios municipales, esto sustentado porque quienes ocupan los cargos de dirección en este tipo de escuelas, se encuentran con mayores exigencias para obtener su nombramiento. En su trabajo, esta variable es más consistente para explicar el desempeño docente en los colegios semi

privados de Chile, dado que la normativa permite la intervención del director escolar en la contratación de los docentes.

Para nuestro caso, el aporte de la variable de antecedentes externos detalla el estado actual del Proyecto 7689 de articulación de la Educación Media en la capital colombiana, denominado Educación Media para el Siglo XXI en Bogotá D.C, donde su marco conceptual y evolución, se ha descrito en un apartado anterior.

Aportado por la base de datos de la SED, este proyecto cuenta con 297 colegios vinculados de los cuales 43 se encuentran en etapa de diseño (alistamiento curricular y organizacional) y 264 en implementación (aplicando la transformación curricular y organizacional). Los 264 colegios que están en proceso de implementación ofertan programas para seis áreas de conocimiento: Artes y Diseño, Matemáticas, Ingenierías y Tecnologías de la Información, Ciencias Económicas y Administrativas, Educación Física y Deportes, Lenguas y Humanidades, y Ciencias Naturales (Biología, Física y Química). Las jornadas en las que operan las instituciones distritales el proyecto son mañana, tarde y única. Además, vincula datos como los registros DANE de cada IE y las IES que acompañan el proceso en cada colegio.

Otro aporte a esta variable se da a través del cuestionario Medición del Liderazgo del Rector/a, que, en su primera sección, permite contrastar con la base de datos anterior, los planteles educativos a los que pertenece la muestra aceptante.

Desempeño Docente.

Examinando los aportes investigativos y discusiones que se tejen sobre la injerencia de la dirección en los aprendizajes, hemos hecho hincapié en que los efectos que tiene las prácticas de liderazgo en los aprendizajes escolares cobran mayor significado cuando su influencia no se revisa de manera directa sino a través del desempeño del profesorado (Hallinger y Heck, 1996; Day et al, 2007; Leithwood, 2006; Robinson, 2016).

Las apreciaciones entre el desempeño docente y las prácticas de liderazgo han repercutido en diferentes vías sobre los aprendizajes, Villagrán et al, (2018) en su estudio Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar, hace una revisión de este análisis en la voz de algunas investigaciones; así por ejemplo, en Leithwood (2009) las razones de estas relaciones se dan en las condiciones laborales y organizacionales; en Harris (2012), el desarrollo profesional docente, las habilidades para la enseñanza y las actitudes son las características más apremiantes en esa relación. Para Horn y Murillo (2016) estas cargas se dan en los niveles del aula, de escuela y de hogar; mientras que las emociones, la motivación y el compromiso social, son condiciones que afectan las prácticas de liderazgo y repercuten en los aprendizajes (Hargreaves y Fullan, 2014).

En el contexto de esta tesis, el desempeño docente se examina como variable mediadora a través de los componentes básicos de Enseñanza de calidad y Cultura de aprendizaje y práctica profesional, resueltos en las secciones 4 y 5 de la encuesta.

Subyace en Hargreaves y Fullan, (2014) el marco referencial del desempeño docente presente en estas secciones de la prueba. Para los autores, un buen desempeño docente implica el desarrollo de comunidades de aprendizaje que implican un trabajo colaborativo bajo un enfoque de liderazgo distribuido. Ahondando en ese discurso, Fullan (2018) identifica en el capital humano y social las cuestiones sobre el profesorado; “entendiendo el capital como un recurso que al ser invertido genera un valor adicional” (Fullan, 2018, p. 188). Explicado de otra forma, el capital genera una valoración de calidad en las personas, en ello, el capital humano enfatiza el desarrollo profesional docente, desde la mirada de una formación de calidad de los profesores y una profesión atractiva. Asimismo, en el capital social explicado por la cultura colaborativa que debate en conjunto los procesos de los estudiantes, se aprecia un impacto positivo en las acciones de los profesores que, por ende, repercute en mejores aprendizajes estudiantiles.

Aprendizaje Escolar.

Para el análisis de los aprendizajes escolares se tuvo en cuenta la estadística del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Dicho instituto es una empresa estatal que ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles (Exámenes de Estado) y está vinculada al MEN. De este estamento se recogió información de la base de datos de los resultados obtenidos en la prueba estandarizada saber 11 del 2021.

Dicha prueba es aplicada a los estudiantes que se encuentran en el último año de educación media en Colombia con el fin de otorgarles resultados sobre las que les permita acceder a la educación superior. Regido por el decreto 869 de 2010, sus propósitos son

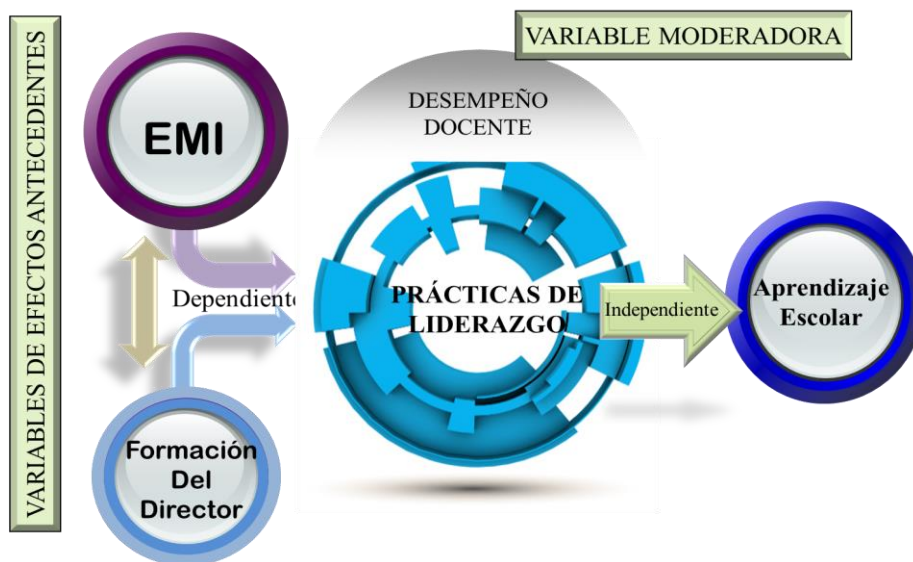
Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual, se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación (Decreto 869/2010 Ministerio de Educación Nacional).

Estructura de análisis.

Explicadas las variables, en estas líneas se revisa la conducción analítica de las mismas a partir de la organización de las bases de datos, su preparación y su formulación a través de operaciones estadísticas simples y complejas. De esta manera, se revisan cada uno de estos procedimientos a la luz de los objetivos específicos de esta tesis, permitiendo así estimar las relaciones entre las variables. La tabulación se realizó a través del Excel, en tanto que para el análisis estadístico se empleó el programa SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 26.0 siguiendo la siguiente ruta de análisis.

Figura 3

Estructura de análisis



A continuación, la siguiente tabla resume las anteriores fases del estudio en sus pretensiones metodológicas. En ello hay que tener en cuenta que los resultados de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a para estimar las prácticas de liderazgo de los directores, se reportó desde la visión de rectores, coordinadores y profesores, razón de su robustez.

Tabla 5

Preprocesamiento, exploración y transformación de datos

PRE-PROCESAMIENTO			EXPLORACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	
VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	FUENTE	RECONOCIMIENTO DE PATRONES	HERRAMIENTA PARA EXPLORACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	Independiente	Encuesta <i>Vanderbilt Assessment of Leadership in Education</i> VAL-ED.	Encuesta de 72 ítems que valora el estilo de liderazgo del director. Mide la eficacia de las actuaciones más importantes de la	La encuesta VAL-ED por un proceso de validación se

			dirección que influyen en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado, ya sea por su acción directa o de manera compartida por su equipo.	transformó en la encuesta MEDICIÓN DEL LIDERAZGO DEL RECTOR/A, con 36 ítems, guardando los propósitos del VAL-ED, en correspondencia de los componentes básicos y los procesos clave. Para la tabulación y análisis descriptivo se emplea Excel, en tanto que para realizar las pruebas de fiabilidad y para el análisis estadístico se empleó el programa SPSS para Windows (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 26.0
FORMACIÓN DEL DIRECTOR	De antecedentes interno	Base de datos SED.	Cuenta con la información de año de ingreso, tipo de vinculación y formación inicial y continuada de los directores escolares.	
PROGRAMA DE EDUCACIÓN MEDIA INTEGRAL	De antecedentes externo	Base de datos SED.	Base de datos que detalla el estado actual del proyecto 891. Cuenta con 294 colegios vinculados de los cuales 43 se encuentran en etapa de diseño (alistamiento curricular y organizacional) y 234 en implementación (aplicando la transformación curricular y organizacional)	
DESEMPEÑO DOCENTE	Variable moderadora	Encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a. Secciones 4 y 5	Prácticas que promueve el rector para elevar el desempeño docente respecto al capital humano (Fullan, 2014).	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Variable resultado, Dependiente	Base de datos ICFES.	Base institucional sobre la prueba de conocimientos saber 11 2021.	

Cada una de las etapas de esta sección, como se mencionó, parte de la preparación de las bases de datos las cuales incluyó la selección de valores apremiantes para el análisis, de ello, algunas variables escalares tuvieron que ser codificadas y otras categóricas, recodificadas en variables de serie. Para la estructura estadística, una primera etapa se recurrió a técnicas como la media, análisis factoriales, además, se añadieron pruebas Chi-squared test para diferencias entre el género y los estudios realizados por los directores y, una prueba Exacta de Fisher, para identificar si existía una diferencia entre los estudios realizados durante el cargo frente a los estudios antes de entrar en servicio; todo esto con relación a explicar los objetivos 1 y 2.

Para la segunda etapa, se permitió un análisis de correspondencias múltiple con el objetivo de explicar con un menor número de dimensiones (factores o componentes), la información inicial. Cuando las variables fueron continuas o medidas en escala de intervalo o de razón, se practicó la técnica de análisis de componentes principales y en algunos casos el modelo de análisis factorial. No obstante, cuando las variables estudiadas fueron cualitativas, se hizo necesario acudir al análisis de correspondencia, para obtener las dimensiones subyacentes que permitirán interpretar de forma rápida las relaciones de interdependencia del conjunto de variables originales. En esta técnica lo que se busca es encontrar la relación que existe entre las categorías de una variable con las categorías de otra(s) variable(s). Este análisis contó todos los ítems encaminados a observar el liderazgo del director contestado por los grupos de rectores, coordinadores y profesores y para la variable mediadora del desempeño docente, se tuvo en cuenta, únicamente las preguntas resueltas por el grupo docentes.

.

Capítulo 4

Resultados

En la presente sección se presentan los resultados de este trabajo encaminados a dar respuesta a cada objetivo planteado. En ello, el esfuerzo se condujo a través de importantes ejercicios estadísticos encaminados a primero, caracterizar la formación del director de educación media integral, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar.

En la segunda parte, se reúne la información que da cuenta de las prácticas de liderazgo que ejerce el director escolar enfocado en los aprendizajes escolares. La tercera, incluye la revisión de las relaciones existentes entre las prácticas de liderazgo y el desempeño docente (variable mediadora). Por último, a través de un análisis de correspondencias múltiple, se exploraron los efectos entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes mediado por los resultados en las pruebas Saber 11 del 2021 para las áreas de Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales.

Caracterización del director escolar y su formación.

Para determinar y describir las características de la formación del director de educación media integral, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar, se realizó un análisis descriptivo detallado de la formación específica antes y durante el servicio de los rectores.

En primera instancia, se construyó una nueva base de rectores, a partir de la información otorgada (género, estudios anteriores al servicio, últimos estudios, años de servicio y tiempo de servicio en la institución) y se condujo un análisis detallado por variable para encontrar diferencias por grupos, según sexo y niveles educativos de los rectores. Esta información se filtró por formación disciplinar y los años en servicio, identificándose, a partir de una prueba de CHI cuadrado, si el nivel educativo de los directores varía según sexo y estudios anteriores y actuales. Los resultados se reportan de la siguiente manera:

1. Se contó con la participación e información de 68 rectores de colegios oficiales de Bogotá,

siendo 39 (57 %) hombres y 29(43 %) mujeres.

2. La población de directores contaba con estudios anteriores a ocupar el cargo como siguen 36(52 %) solo licenciados 16(24 %) licenciados y a su vez normalistas, 8(11 %) profesionales en otras áreas diferentes a la educación, 6(9 %) licenciados y profesionales en otras áreas diferentes a la educación, 1(1 %) tecnólogo en educación y 1(1 %) normalista superior.

3. Durante su cargo se encontró que 2(2.9 %) de los directores realizaron un doctorado, 20(29 %) maestría, 10(14.7 %) especialización, 3(4.4 %) especialización y licenciatura, 13(19.1 %) especialización y maestría, 2(2.9 %) especialización, maestría y doctorado, 3(4.4 %) licenciatura, especialización y maestría 4 (5.8 %) especialización y otros estudios no relacionados con la educación, 1(1.4 %) licenciatura y maestría, 2(2.9 %) maestría y otros estudios no relacionados con la educación, 3(4.4 %) otros estudios no relacionados con la educación. 1(1.4 %) realizó especialización, maestría, doctorado y otros estudios no relacionados con la educación, 2(2.9 %) licenciatura, especialización, maestría y otros estudios no relacionados con la educación. 2(2.9 %) especialización, maestría y otros estudios no relacionados con la educación.

4. Adicionalmente se encontró que el último estudio realizado fue de 3(4.4 %) directores con doctorados, 23(33.8 %) especializaciones relacionadas con la educación, tales como (Especialización en educación inclusiva; especializaciones en Gerencia Educativa, especializaciones en Gestión y Liderazgo) 38(55.8 %) maestrías encaminadas a la educación 3(4.4 %) licenciatura y 1(1.5 %) otros estudios diferentes a la educación.

5. Se estimó que el nivel máximo de estudio encontrado fue de 5(7.35 %) rectores con doctorado, 43(63.23 %) con maestría, 17(25 %) con especialización y 3(4.41 %) con otros estudios no relacionados con la educación.

6. Como se muestra en la tabla 6, el rector con menos años en servicio fue con 5 años mientras que la rectora con menos años de servicio fue de 14 años. También se evidencia que la media general de

servicio es superior aproximadamente en 6 años para las mujeres, para los hombres fue de 22 años (sd 11 años) y la media de las mujeres de 27.75 años (sd 10 años).

Tabla 6

Análisis Factorial por Género

<i>GÉNERO</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>media</i>	<i>sd</i>
<i>Hombre</i>	39	5.00	44.00	21.55	10.53
<i>Mujer</i>	29	14.00	49.00	27.75	9.83

Por su parte, referido a los estudios iniciales en los 39 hombres, fueron predominantemente licenciados 19 (48.70 %), al igual que para las mujeres 17(58.62 %). Se efectuó una prueba Chi cuadrado para identificar si los estudios previos al cargo de director eran diferentes entre hombres y mujeres y se obtuvo un χ -cuadrado = 5.2542, df = 5, con un p-valor = 0.3857, lo cual nos indica que, con un 95 % de confianza, no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de independencia estadística entre las variables sexo y estudios previos al servicio. Por lo tanto, el nivel educativo previo no varía según el sexo, como se resume en la tabla 7.

Tabla 7

Estudios realizados antes de ocupar el cargo

<i>ESTUDIOS ANTERIORES</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>
<i>Licenciado</i>	19(48.70 %)	17(58.62 %)
<i>Licenciado y Normalista</i>	8(20.50 %)	8(27.58 %)
<i>Licenciado profesional</i>	3(7.6 %)	3(10.34 %)
<i>Normalista y Tecnólogo en Educación</i>	1(2.6 %)	-
<i>Normalista Superior</i>	1(2.6 %)	-
<i>Profesional</i>	7(18 %)	1(3.4 %)

7. Adicionalmente observamos, como se aprecia en la tabla 8, que el nivel educativo previo al servicio del docente con más años en servicios es normalista superior seguido de normalista con

tecnólogo en educación. Se encuentra que la media de los rectores con licenciatura fue de (25.38 años) de licenciado normalista (25.64 años), de licenciado profesional (28.50 años) profesional (12.88 años) y normalista superior de (38 años).

Tabla 8

Análisis Factorial de Estudios Antes de Ocupar el Cargo

<i>ESTUDIOS ANTERIORES</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>medi a</i>	<i>sd</i>
<i>Licenciado</i>	36	8.00	46.00	25.38	8.58
<i>Licenciado Normalista</i>	16	10.00	49.00	25.64	12.89
<i>Licenciado Profesional</i>	6	20.00	44.00	28.50	10.72
<i>Normalista Tecnólogo en Educación</i>	1	27.00	27.00	27.00	-
<i>Normalista Superior</i>	1	38.00	38.00	38.00	-
<i>Profesional</i>	8	5.00	22.00	12.88	7.28

8. El máximo nivel de estudio realizado durante el servicio para hombres y mujeres fue de Maestría, 26(67 %) para hombres y 17(58.4 %) para mujeres, seguido del nivel de especialización, 9(23 %) para hombres y 8 (28 %) para mujeres, información recopilada en la tabla 9. También se condujo una prueba de Chi-cuadrado para identificar si los estudios realizados durante el cargo de rector eran diferentes entre hombres y mujeres obteniéndose un χ -cuadrado = 1.0275, df = 3, p-valor = 0.7946, que indica con un 95 % de confianza, que no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de independencia estadística entre las variables sexo y estudios realizados durante el servicio. Por tanto, el nivel educativo obtenido durante el servicio no varía según el género.

Tabla 9

Últimos Estudios Realizados

<i>ÚLTIMOS ESTUDIOS</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>
<i>Doctorado</i>	3 (8 %)	2(6.8 %)
<i>Especialización</i>	9 (23 %)	8 (28 %)
<i>Maestría</i>	26 (67 %)	17(58.4 %)
<i>Estudios no relacionados con la educación</i>	1(2 %)	2(6.8 %)

9. Apreciando la tabla 10, encontramos que los directores con doctorado tienen una media de servicio de 21 años (sd 11 años), los directores con máxima formación especialistas una media de 26

años (sd 11.54), con maestría 23.43 años (sd 10 años) y con estudios no relacionados con la educación 30 años (sd 23.33 años).

Tabla 10

Análisis Factorial, Últimos Estudios

<i>ESTUDIOS</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>medi a</i>	<i>sd</i>
<i>Doctorado</i>	5	10.00	35.00	21.00	10.98
<i>Especialización</i>	17	8.00	49.00	26.07	11.54
<i>Maestría</i>	43	5.00	44.00	23.43	9.83
<i>Estudios no relacionados con la educación</i>	3	14.00	47.00	30.50	23.33

10. De los 36 rectores que antes del servicio sólo tenían licenciatura 24(35.3 %) cuentan en este momento con maestría y 11(16.20 %) cuentan con especialización. A través de una prueba Exacto de Fisher, para identificar si existía una diferencia entre los estudios realizados durante el cargo frente a los estudios antes de entrar en servicio, se obtuvo un p-valor = 0.04099 lo que significa que con un 95 % de confianza, existe evidencia suficiente para no rechazar la hipótesis nula de independencia estadística entre las variables estudios anteriores y estudios realizados durante el servicio. En síntesis, el nivel educativo obtenido durante el servicio sí varía según el nivel de estudio anterior al servicio (tabla 11).

Tabla 11

Relación Estudios Anteriores y en Servicio

	<i>Doctorado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>OTROS</i>	<i>Total filas</i>
<i>Licenciado</i>	1(1.47 %)	11(16.20 %)	24(35.3 %)	0	36
<i>Licenciado Normalista</i>	3(4.42 %)	4(5.9 %)	6(8.8 %)	3(4.42 %)	16
<i>Licenciado profesional</i>	0	0	6(8.8 %)	0	6
<i>Normalista Tecnólogo en Educación</i>	0	1(1.47 %)	0	0	1
<i>Normalista Superior</i>	0	0	1(1.47 %)	0	1
<i>Otra profesión</i>	1(1.47 %)	1(1.47 %)	6 (8.8 %)	0	8
<i>Total columna</i>	5	17	43	3	68

La prueba de **Chi de cuadrado** (χ^2), permitió comparar las frecuencias que se observaron con las frecuencias que se esperaban con base a un modelo teórico o una hipótesis sobre la

distribución de la variable en cuestión. Por cada par de valores observados y esperados calculamos la diferencia. Es importante tener en cuenta que χ^2 se calcula usando las frecuencias y no las proporciones.

La prueba establece la hipótesis nula, H_0 : los criterios de dos muestras son independientes contra la hipótesis alterna H_1 : Los criterios son dependientes. Luego, si para un valor de α y el p-valor es menor que este, entonces se rechaza la hipótesis nula. Esta prueba es de mayor utilidad cuando se cuenta con información categórica sobre uno o ambos conjuntos de datos, además no es necesario el asumir una continuidad en las categorías utilizadas ni necesita el ordenar las categorías.

Prácticas de liderazgo

Para determinar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje que promueve el director de las instituciones educativas, se contó con 680 encuestados, entre rectores, coordinadores y docentes, de 148 escuelas diferentes. Estas variables, intentan recolectar información sobre prácticas de liderazgo del director desde el punto de vista de los participantes.

La encuesta dirigida, contenía 24 ítems sobre prácticas del director y 12 afirmaciones de estas prácticas en relación con el desempeño docente influenciado por las prácticas de liderazgo del director, lo que arroja un total de 36 ítems que reportan información sobre las prácticas de liderazgo del director.

Las respuestas a cada una de estas afirmaciones por parte de los grupos, está en escala de 1 a 5, donde 1 significa “Ineficaz” y 5 significa “muy Eficaz”.

Mediante la técnica del análisis de correspondencias múltiple, se resumieron los aportes para las prácticas de liderazgo como sigue:

11. Se resumió la información sobre prácticas de liderazgo en cuatro componentes, que en conjunto explican un 95.8 % de la varianza total de los datos, siendo el primer factor el que más contribuye a esta explicación (tabla 12).

Tabla 12*Análisis Factorial de las Prácticas de Liderazgo*

<i>DIMENSIÓN</i>	Autovalores	% de la varianza	% acum
<i>dim 1</i>	0.62	51.96	51.96
<i>dim 2</i>	0.32	26.95	78.91
<i>dim 3</i>	0.15	12.44	91.35
<i>dim 4</i>	0.05	4.53	95.88

Se tomaron las variables con mayor carga factorial y más representativas de cada componente o factor. Su denominación, se hizo tomando en cuenta aquellas variables con mayor contribución al factor (cargas mayores a 0.7). Los nombres asignados para cada uno de los factores fueron:

Factor 1. El primer factor está conformado por prácticas que no cumplen los directores o que se encuentran en un estado poco eficaces o ineficaz según las calificaciones docentes.

Factor 2. El segundo factor está representado por rectores que incorporan prácticas de liderazgo de inclusión y respecto a la diversidad.

Factor 3. El tercer factor, se encamina a la comunicación entre el docentes, alumnos y rector para establecer mecanismos de aprendizaje de calidad.

Factor 4. El último factor, está encaminado en prácticas de liderazgo del rector que promueven las acciones y métodos realizados para el beneficio del aprendizaje de calidad de los estudiantes.

La tabla 13 muestra los ítems más representativos de cada factor.

Tabla 13

Resultados del análisis factorial. Ítems que conforman cada factor de prácticas de liderazgo de rectores calificada por rectores, docentes y coordinadores.

Factor 1	Carga factorial
Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	1.0
Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios	1.0
Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes	0.96
Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad	1.0
Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	0.82
Factor 2	Carga factorial
Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	1.0
Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	0.96
Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiantes.	1.0
Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	1.0
Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.82
Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	0.93
Factor 3	Carga factorial
Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	1.0
Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	1.0
Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	0.94
Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	0.91

Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos	0.884
Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	0.93
Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	0.95
Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	0.78
Factor 4	Carga factorial
Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	1.0
Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	1.0
Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	1.0

Desempeño docente

Respecto al desempeño docente, la información sobre prácticas de liderazgo se dirigió en tres dimensiones como se muestra en la tabla 14, que en conjunto explican un 87.34 % de la varianza total de los datos, siendo el primer factor el que más contribuye a esta explicación, con 45.4 %.

Tabla 14

Factorial para el desempeño docente

	Autovalores	% de la varianza	% acum
<i>dim 1</i>	0.62	45.49	45.49
<i>dim 2</i>	0.38	27.54	73.03
<i>dim 3</i>	0.20	14.30	87.34

Al igual que con las prácticas de liderazgo del director, para el desempeño docente se tomaron las variables con mayor carga factorial y más representativas de cada componente o factor, su

denominación, se hizo tomando en cuenta aquellas variables con mayor contribución al factor (cargas mayores a 0.7). Las asignaciones para cada factor fueron:

Factor 1. El primer factor está conformado por prácticas que fueron valoradas como ineficaces o muy ineficaz según las calificaciones de los docentes, para condiciones como asignar recursos y ambientes para el desarrollo profesional docente.

Factor 2. El segundo factor, está representado por directores que promueven prácticas de liderazgo para la inclusión, el respecto a la diversidad y destinadas a fomentar el trabajo en equipo.

Factor 3. El tercer factor, representa prácticas de liderazgo que se encaminan a la comunicación asertiva entre el director, los docentes y alumnos, para establecer mecanismos de aprendizaje de calidad.

Tabla 15

Resultados del Análisis Factorial. Ítems que conforman cada Factor de Desempeño Docente, calificada por docentes.

Factor 1	Representación en la carga factorial
Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	2.83(0.55)
Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	2.93(0.60)
Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	4.09 (0.67)
Factor 2	Carga factorial
Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del estudiante.	3.56(0.16)
Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	3.40(0.15)
Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	3.36(0.18)
Factor 3	Carga factorial

Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	2.05(0.25)
Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	2.14(0.29)
Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	1.89(0.27)

Análisis de correspondencias múltiples

Relación entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes

Esta sección se destina a presentar los efectos entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, se realizó un análisis de correspondencias múltiple presente en la siguiente sección, el cual generó una solución para los objetos de la misma categoría que se representan muy cerca los unos de los otros y los objetos de categorías diferentes se representan alejados. Cada objeto se encuentra lo más cerca posible de los puntos de categoría para aquellas que se aplican a dicho objeto. De esta manera, las categorías dividen los objetos en subgrupos homogéneos. Las variables se consideran homogéneas cuando clasifican objetos de las mismas categorías en los mismos subgrupos.

Para una solución de una sola dimensión, el análisis de correspondencias múltiple asigna valores de escala óptimos (cuantificaciones de las categorías) a cada categoría de cada variable de forma que en general, tengan una máxima dispersión. Para una solución de dos dimensiones, el análisis de correspondencias múltiple busca un segundo conjunto de cuantificaciones de las categorías de cada variable no relacionada con el primer conjunto, volviendo a intentar maximizar la dispersión y así sucesivamente. Como las categorías de una variable reciben tantas puntuaciones como dimensiones haya, se supone que las variables del análisis son nominales múltiples en el nivel de escalamiento óptimo.

El análisis de correspondencias múltiple también asigna puntuaciones a los objetos del análisis de manera que las cuantificaciones de las categorías son los promedios o los centroides, de

las puntuaciones de los objetos de dicha categoría.

En su cumplimiento, inicialmente se procedió a organizar y generar una base de datos en donde utilizaron las variables relevantes obtenidas en las secciones anteriores, junto con la información de los resultados de los estudiantes en las pruebas saber 11 del año 2021 para las áreas de Lectura Crítica, Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales.

Dado que en el caso de rectores existe una respuesta por colegio, en el caso de los docentes existen más respuestas por institución y para cada colegio mínimo 20 estudiantes, el procesamiento de información dio lugar a la construcción de dos bases de datos, una de nivel escuela y otra a nivel estudiante.

La base de datos de nivel estudiante contó con 15467 estudiantes. Esta base fue tratada inicialmente por los datos perdidos y recuperados en cada variable (tabla 16), para esto, se separó por escuela cada una de ellas y se realizó la imputación de los datos faltantes por regresión lineal, usando Bootstrap que produce estimaciones que no son sesgadas y más robustas de las medias. Posteriormente se revisó la variable “grupo socioeconómico” para realizar la corrección de los resultados de las pruebas de los estudiantes.

Tabla 16

Corrección de los resultados de las pruebas de los estudiantes.

Variable	N casos perdidos	% casos perdidos
ESTU_GENERO	0	
ESTU_CONSECUTIVO	0	
ESTU_TIENEETNIA	5	
FAMI_EDUCACIONPADRE	710	4.6 %
FAMI_EDUCACIONMADRE	698	4.51 %
FAMI_TRABAJOLABORPADRE	338	2.2 %
FAMI_TRABAJOLABORMADRE	329	2.1 %
FAMI_TIENEINTERNET	719	4.65 %
FAMI_TIENECOMPUTADOR	743	4.6 %
ESTU_DEDICACIONLECTURADIARIA	745	4.8 %
ESTU_DEDICACIONINTERNET	780	5.0 %
COLE_GENERO	0	
COLE_BILINGUE	2835	18.3 %
COLE_CARACTER	176	1.1 %
COLE_JORNADA	0	
PUNT_LECTURA_CRITICA	0	
PUNT_MATEMATICAS	0	
PUNT_C_NATURALES	0	
PUNT_SOCIALES_CIUDADANAS	0	
PUNT_GLOBAL	0	

Para corregir los puntajes de los estudiantes por el nivel socioeconómico, se optó por estandarizar cada uno de los puntajes obtenidos, para ello se calculó el promedio y la desviación estándar del puntaje de las pruebas en Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, por escuela.

Tras estimar los valores de media y desviación típica para toda la muestra, se calculó la puntuación típica (puntaje Z) de cada estudiante dentro de su grupo socioeconómico. Para ello utilizamos las siguientes fórmulas:

$$Z_{LecturaGSE} = \frac{Ptje\ LecturaGSE - MediaLecturaGSE}{DS_{LecturaGSE}}$$

$$Z_{MateGSE} = \frac{Ptje\ MateGSE - MediaMateGSE}{DS_{MateGSE}}$$

$$ZCienciasNGSE = \frac{Ptje\ CienciasNGSE - MediaCienciasNGSE}{DSCienciasNGSE}$$

$$ZSocialesGSE = \frac{Ptje\ SocialesGSE - MediaSocialesGSE}{DSSocialesGSE}$$

El puntaje corregido para cada componente corresponde al puntaje Z del estudiante multiplicado por la desviación estándar general y sumada a la media total:

$$\begin{aligned} ZLecturaCorregido &= ZLecturaGSE * 9.226 + 53.60 \\ ZMateCorregido &= ZMateGSE * 9.607 + 50.68 \\ ZCienciasCorregido &= ZCienciasNGSE * 8.535 + 48.90 \\ ZSocialesCorregido &= ZSocialesGSE * 10.57 + 48.06 \end{aligned}$$

Tabla 17

Medias y desviaciones típicas de puntajes por estrato

Estrato	N	Lectura		Matemáticas		Ciencias Naturales		Sociales	
		media	Sd	media	Sd	media	Sd	media	Sd
Sin Estrato	143	49.71	8.32	47.39	9.10	44.66	7.30	43.29	8.94
1	2388	51.82	9.13	49.19	9.28	47.50	8.22	46.11	10.40
2	8052	53.55	9.03	50.74	9.45	48.89	8.44	48.06	10.41
3	4409	54.79	9.34	51.58	9.78	49.88	8.61	49.31	10.70
4	364	54.52	10.26	51.11	10.84	49.69	9.65	49.23	11.73
5	68	49.97	10.74	45.94	11.38	44.47	10.25	42.81	11.96
6	42	51.07	9.71	47.74	11.93	44.31	8.90	44.90	8.78

Después de realizar los ajustes correspondientes a nuestras cuatro variables de resultados (Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales) ajustada según el estrato socioeconómico consideramos dos tipos de variables explicativas:

- Las variables asociadas con características de los estudiantes y,
- Variables asociadas con prácticas de liderazgo de los directivos a nivel escuela.

Dado que los datos se encuentran en dos niveles: escuela y estudiante y que existen cuatro variables de resultados de los aprendizajes en el nivel estudiante, se utilizaron modelos jerárquicos

lineales para cada una de ellas. Para esto, se realizó un proceso de modelación multinivel de cinco pasos para las cuatro variables, en donde finalmente se obtiene un modelo de variables explicativas para las variables Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales.

Este proceso inicia con un modelo nulo para las cuatro variables que es el modelo más simple (sin predictores) para tener un punto de referencia y poder comprender cuánta variación tenemos en cada nivel. Esto se hizo para separar las fuentes de variación; en nuestro caso, se separó la información a nivel escuela y de estudiante para tener dos fuentes diferentes de variación. Luego se procedió a estimar diferentes modelos con distintos tipos de variables explicativas (agrupadas según el modelo teórico) en las que se seleccionaron las variables más relevantes según cuanto aportan a explicar la varianza de nivel estudiante o escuela. En cada uno de los modelos se comparó la varianza explicada en relación con la línea de base determinada por el modelo nulo. El proceso de modelado concluye con dos modelos: uno en la que se consideran todas las variables explicativas relevantes identificadas en los análisis parciales; y otro final, que incluye las variables explicativas que han realizado un aporte significativo en modelos anteriores.

Con todo lo anterior, a continuación, se procedió a realizar los modelos para cada componente de la prueba saber 11 2021:

Modelo final: Lectura Crítica

Modelo Nulo

Para tener un punto de referencia y poder comprender cuánta variación tenemos en cada nivel partimos del modelo que se encuentra a continuación:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Donde

- Y_{ij} es el resultado o variable dependiente “Puntaje de lectura corregido por estrato” que

varía según el estudiante i , y el colegio, j .

- β_0 es el intercepto, o el valor esperado del resultado sobre todos los individuos y colegios (es decir, promedio) de la variable Lectura Crítica. μ_{0j} es la variación entre colegios. Nos dice qué tan diferentes son los colegios entre sí en el resultado. Si todos los colegios tienen el mismo apoyo promedio a la puntuación, este coeficiente sería 0. Si son muy diferentes, entonces sería (relativamente) grande.
- ϵ_{ij} es el residuo de la regresión o en este caso, la variación del nivel individual. Nos dice qué tan diferentes son los estudiantes entre sí dentro de cada colegio. Si todos en un colegio tuvieran el mismo valor o si pudiéramos explicar perfectamente el resultado, sería 0.

También, asumimos que estos residuos se distribuyen normalmente, tienen una media de 0 y una varianza que debe estimarse:

$$\mu_{0j} \sim \text{Normal}(0, \tau^2); \epsilon_{0ij} \sim \text{Normal}(0, \sigma^2)$$

Los resultados de la estimación, para una base de datos de 129 escuelas y 15466, estudiantes se muestran en la tabla 18. Estos datos señalan que la media total para la variable de resultado rendimiento en Lectura Crítica (ya corregido por nivel socioeconómico) es de 53.63. De esta forma la variación entre escuelas resultó de 5.626 y la varianza entre estudiantes es de 79.775 puntos. Estos coeficientes aleatorios son difíciles de interpretar por sí solos ya que la escala depende del resultado. Una solución a esto es el coeficiente ρ (también llamado coeficiente de correlación intraclase) y se calculó como se muestra a continuación:

$$\rho = \tau^2 / (\tau^2 + \sigma^2)$$

Con esos datos fue posible calcular ρ llegando al 0.06587, es decir que el 6.58 % de la varianza de la variable de Lectura Crítica corregida es atribuible a la diferencia entre escuelas o

dicho de otra forma que el 94 % se debe a características individuales.

Tabla 18

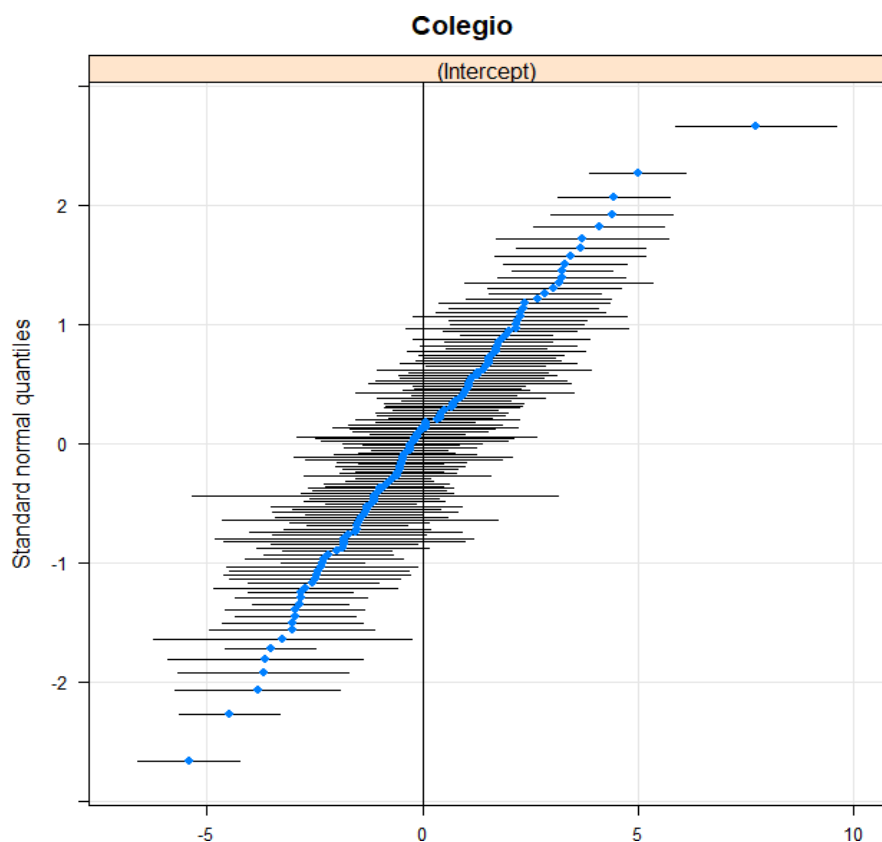
Resultados del Modelo Nulo para la Variable de Lectura Crítica Corregida

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.
Colegios	5.626	2.372
Residual	79.775	8.932
Parte fija	Error	t valor
(Intercepto) 53.6275	0.2262	237.1

En la gráfica 4 se presentan los residuales de este modelo; es decir, la eficacia de cada escuela para la variable Lectura Crítica. El gráfico contiene el valor de los residuales de la variable Lectura Crítica corregido por estrato en cada escuela, con intervalos de confianza de un 95 %. Las escuelas han sido ordenadas de acuerdo con su promedio de menor a mayor.

Gráfica 4

Puntajes de los residuales para la variable de Lectura Crítica corregida



Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante

Hasta ahora, solo observamos un modelo sin intercepto, pero la razón principal por la que se desarrollaron estos modelos, fue para poder incluir predictores y comprender las relaciones entre las variables independientes y los resultados. Para esto el modelo se desarrolló como en una regresión regular, para incluir predictores. La interpretación es exactamente la misma y el modelo se plantearía como:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

donde β_1 es el cambio esperado en el resultado cuando x_{ij} aumenta en una unidad. Aquí se agregaron los diferentes predictores, permitiendo de esta manera, seleccionar el mejor modelo.

Al modelo nulo se incorporaron las variables explicativas del nivel estudiante, estas son, si el estudiante cuenta con internet y computador, etnia y género. De esto, el modelo en cuestión, se plantea continuación:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{Etnia}_{ij} + \beta_2 \text{internet}_{ij} + \beta_3 \text{computadora}_{ij} + \beta_4 \text{genero}_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Tabla 19

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de

Lectura Crítica corregida. () coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable		Varianza	Desv.Estd.
Colegio		5.189	2.278
Estudiantes		78.884	8.88
Parte fija		Error	t valor
(Intercepto)	50.851286	0.333123	152.650*
GéneroM	1.271717	0.146024	8.709*
EtniaSi	-0.098368	0.818023	-0.120
InternetSi	2.469971	0.248270	9.949*
ComputadorSi	0.002882	0.192012	0.015

Al comparar el resultado de esta ecuación con la del modelo nulo, se aprecia que estas cuatro variables explicativas reducen un poco la varianza explicada del nivel estudiante (78.884 vs 79.775 en el modelo nulo). Además, las variables que están influyendo en la calificación de Lectura Crítica son el género y si cuenta con internet para el estudio.

Modelo de Efectos Fijos con Variables de Ajuste de Escuela

Un segundo modelo con variables explicativas, considera el contexto escolar como fuente de apelación para la variable de resultado en la prueba de Lectura Crítica. En este modelo, se incorporaron las variables explicativas: género, el carácter del colegio y la jornada.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{Genereocol}_{ij} + \beta_2 \text{caracter}_{ij} + \beta_3 \text{jornada}_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Tabla 20

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de lectura crítica corregida. () coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	4.132	2.033	
Estudiante	77.644	8.812	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	62.2354	2.8971	21.482*
Genero ColegioMIXTO	-4.5687	1.6550	-2.761*
Colegio caractesNO APLICA	-2.1097	1.8586	-1.135
Colegio caractesTÉCNICO/ACADÉMICO	0.1873	0.6933	0.270
JornadaMAÑANA	-3.7258	2.3915	-1.558
JornadaNOCHE	-10.9323	2.4120	-4.532*
JornadaSABATINA	-9.5083	2.6135	-3.638*
JornadaTARDE	-4.8092	2.3934	-2.009*
JornadaUNICA	-3.4709	2.4011	-1.446

Al comparar el resultado de esta ecuación nuevamente con la del modelo nulo, se observa que estas tres variables, con sus respectivos niveles, reducen moderadamente la varianza explicada de nivel escuela (4.132 vs 5.626 en el modelo nulo).

Al estimar el aporte de las variables explicativas en la parte fija del modelo, los valores

de t indican que cinco variables hacen un aporte significativo, siendo tres la más relevantes: si el colegio es mixto, la jornada de la noche y de la tarde. Estos valores bajan la puntuación de Lectura Crítica en los estudiantes.

Modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del director.

Para determinar el efecto de las prácticas de liderazgo en el desempeño escolar de los estudiantes se realizó un modelo que considera la formación del director como fuente de explicación para la variable de resultado en la prueba de Lectura Crítica y como predictoras las prácticas de liderazgo desarrolladas por el director, evaluadas por rectores coordinadores y docentes. En este modelo incorporamos al modelo nulo las variables de liderazgo del director y se seleccionó el mejor modelo que se muestra a continuación.:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 P_{8ij} + \beta_2 P_{9ij} + \beta_3 P_{12ij} + \beta_4 P_{16ij} + \beta_5 P_{19ij} + \beta_6 P_{20ij} + \beta_7 P_{23ij} + \beta_8 P_{26ij} + \beta_9 P_{35ij} + \beta_{10} P_{37ij} + \beta_{11} \text{Estudios}_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Donde:

Y_{ij} Es el puntaje obtenido en las pruebas de Lectura Crítica.

P8. Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.

P9. Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.

P12. Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.

P16. Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.

P19. Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.

P20. Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.

P23. Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.

P26. Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los

estudiantes.

P35. Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

P36. Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.

Los resultados los presentamos en la tabla 21.

Tabla 21

Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de lectura crítica corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	4.362	2.089	
Residual	76.137	8.726	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	53.3120	1.6406	32.495
Estudios de Doctorado	3.1640	4.5393	0.697
Estudios de Especialización	0.8670	2.4152	0.359
Estudios de Maestría	-0.5182	1.5996	-0.324
Otros estudios	-0.7942	5.2292	-0.152
P8	0.7188	0.6860	1.048
P9	-1.6317	0.6129	-2.662*
P12	-1.2748	0.7373	-1.729*
P16	1.3731	0.8164	1.682
P19	-2.6318	0.9228	-2.852 *
P20	0.8018	0.8051	0.996
P23	1.1855	0.7607	1.558
P26	1.5107	0.7135	2.117*
P35	1.1170	0.7395	1.511
P36	-1.1976	0.7041	-1.701*

Como en los anteriores ejercicios, al comparar el resultado de esta ecuación con la del modelo nulo, estas variables reducen moderadamente la varianza explicada de nivel escuela (4.367 vs 5.626 en el modelo nulo).

Al examinar el aporte de las variables explicativas en la parte fija del modelo, los valores

de t indican que cinco variables de las prácticas de liderazgo del director están influyendo en la calificación de los estudiantes en Lectura Crítica, siendo estas:

- Asegurar los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso. Sobre esta práctica, la estimación es negativa. Por consiguiente, si los directores no aseguran estos recursos, la puntuación del estudiante baja en 1.6 puntos.
- Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.
- Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
- Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes. La estimación de este ítem es positiva, por lo que directores que generan alianzas estratégicas para el apoyo del aprendizaje social y académico de los estudiantes, la puntuación en Lectura Crítica sube en 1.5 puntos.
- Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.

Por su parte, también es concluyente que los estudios de los directores no influyen en la calificación de los estudiantes.

Modelo final: Matemáticas

Modelo Nulo

Siguiendo el mismo proceso que se condujo para Lectura Crítica, para Matemáticas se tomó como referencia el modelo que se encuentra a continuación:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

- Y_{ij} es el resultado o variable dependiente (“Puntaje de Matemáticas corregido por estrato” que varía según el estudiante i , y el colegio, j).

- β_0 es el intercepto, o el valor esperado del resultado sobre todos los individuos y colegios (es decir, promedio) de la variable Matemáticas.
- μ_{0j} es la variación entre colegios. Nos dice qué tan diferentes son los colegios entre sí en el resultado. Si todos los colegios tienen el mismo apoyo promedio a la puntuación, este coeficiente sería 0. Si son muy diferentes, entonces sería (relativamente) grande.
- ϵ_{ij} es el residuo de la regresión, para este caso, la variación del nivel individual. Este residuo nos dice cuán diferentes son los estudiantes entre sí dentro de cada colegio. Por otro lado, si todos en un colegio tuvieran el mismo valor o si se pudiera explicar perfectamente el resultado, sería 0.

También se asume que, si estos residuos se distribuyen normalmente, tendrían una media de 0 y una varianza que debe estimarse:

$$\mu_{0j} \sim Normal(0, \tau^2); \epsilon_{oij} \sim Normal(0, \sigma^2)$$

Los resultados, para una base de datos de 129 escuelas y 15466, estudiantes se muestran en la tabla 22. La media total para la variable de resultado rendimiento en Matemáticas (ya corregido por nivel socioeconómico) es de 50.787. De esto se asume que la variación entre escuelas es mayor que para Lectura Crítica con un puntaje de 7.243 y la varianza entre estudiantes de 85.862 puntos. Para este caso, es el coeficiente ρ , ya explicado, es calculado como se muestra a continuación:

$$\rho = \tau^2 / (\tau^2 + \sigma^2) = 7.243 / (85.862 + 7.243) * 100$$

Con esos datos ρ , llega al 0.07779389, esto quiere decir que el 7.7 % de la varianza de la variable de Matemáticas corregida, es atribuible a la diferencia entre escuelas, o sea, que el 92.8 % de la varianza se debe a características individuales.

Tabla 22

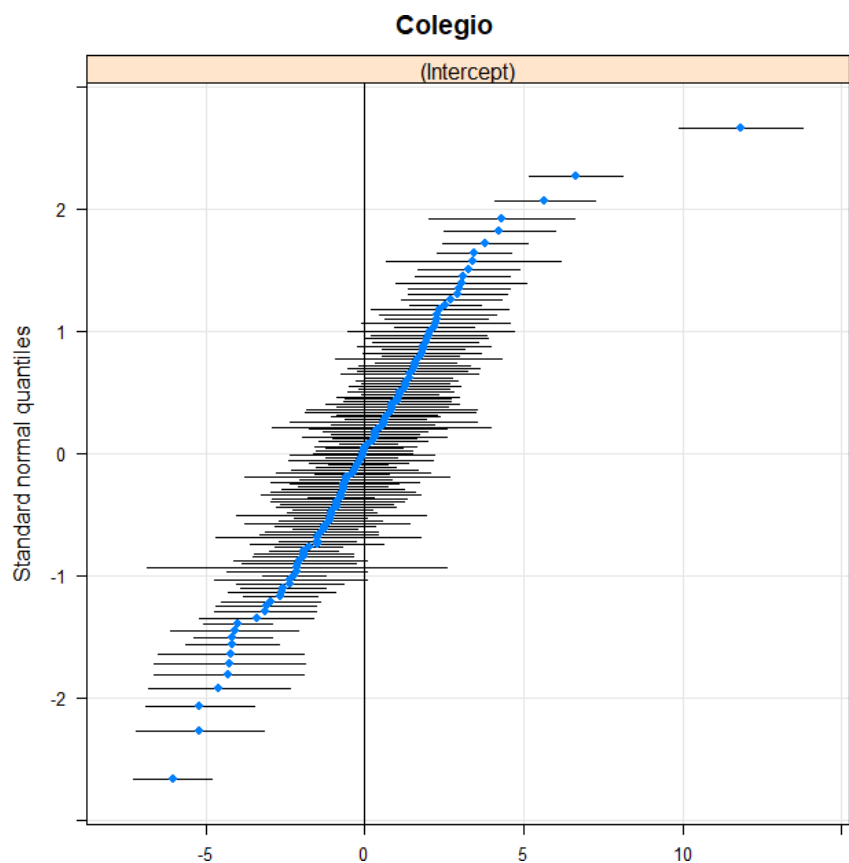
Resultados del modelo nulo para la variable de matemáticas corregida

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.
Colegio	7.243	2.691
Residual	85.862	9.266
Parte fija	Error	t valor
(Intercepto) 50.7878	0.2537	200.2

En la gráfica 5, se presentan los residuales del modelo y su eficacia de cada escuela para la variable Matemáticas. Con intervalos de confianza a un 95 %. Las escuelas han sido ordenadas de acuerdo con su promedio de menor a mayor.

Gráfica 5

Puntajes de los residuales para la variable de Matemáticas corregida



Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante

En concordancia con el ejercicio explicado, al modelo nulo se incorporaron las variables explicativas del nivel estudiante, estas son, si el estudiante cuenta con internet y computador, etnia y género:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Etnia_{ij} + \beta_2 internet_{ij} + \beta_3 computadora_{ij} + \beta_4 genero_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Los resultados se señalan en la tabla 23.

Tabla 23

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de matemáticas corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05.*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	6.812	2.610	
estudiante	82.503	9.083	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	47.0384	0.3563	132.021*
GéneroM	3.2883	0.1494	22.013*
EtniaSi	-1.1953	0.8368	-1.429
InternetSi	2.7749	0.2540	10.925*
ComputadorSi	-0.2281	0.1964	-1.161

Comparando el resultado de esta ecuación con la del modelo nulo, se aprecia que estas cuatro variables explicativas, reducen un poco la varianza del nivel estudiante (82.503 vs 85.86 en el modelo nulo). Por su parte, la variable que más está influyendo en la calificación de Matemáticas es el género, dada su estimación significativa y valoración positiva; es decir, los estudiantes obtienen 3.2 puntos más en la prueba de Matemáticas frente a las niñas y si cuenta con internet para el estudio.

Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de escuela

En este segundo modelo, se considera el contexto escolar como fuente de explicación para la variable de resultado en la prueba de Matemáticas. Este incorpora al modelo nulo las variables explicativas de género, el carácter del colegio y la jornada.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{Genereocol}_{ij} + \beta_2 \text{caracter}_{ij} + \beta_3 \text{jornada}_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Tabla 24

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de matemáticas corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	4.921	2.218	
Residual	82.960	9.108	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	59.1472	3.1262	18.920*
Genero ColegioMIXTO	-3.0687	1.7961	-1.709
Colegio caractesNO APLICA	-0.6587	1.9874	-0.331
Colegio caractesTÉCNICO/ACADÉMICO	0.3202	0.7514	0.426
JornadaMAÑANA	-4.9355	2.5734	-1.918
JornadaNOCHE	-13.3366	2.5937	-5.142*
JornadaSABATINA	-12.0606	2.7949	-4.315*
JornadaTARDE	-6.3294	2.5754	-2.458*
JornadaUNICA	-4.5902	2.5835	-1.777

En esto, se evidencian tres variables, con sus respectivos niveles, que reducen la varianza explicada de nivel escuela (4.921 vs 7.243 en el modelo nulo).

Por su parte, los valores de t indican que las variables que hacen un aporte significativo son: si la jornada es de la noche, de la tarde o sabatina, afectando negativamente en la puntuación en Matemáticas.

Modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector.

Para explicar la variable de resultado en la prueba de Matemáticas se tuvo en cuenta como predictoras, las prácticas de liderazgo desarrolladas por el director; evaluadas por rectores coordinadores y docentes. En esto, se incorporaron al modelo nulo las variables de liderazgo del director y la formación del director, seleccionándose el mejor modelo cuyos resultados finales son:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 P7_{ij} + \beta_2 P17_{ij} + \beta_3 P19_{ij} + \beta_4 P26_{ij} + \beta_5 P32_{ij} + \beta_6 P35_{ij} + \beta_7 Estudios_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Donde:

Y_{ij} Es el puntaje obtenido en las pruebas de matemáticas.

P7 Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.

P17 Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.

P19 Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.

P26 Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

P32 Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

P35 Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

Tabla 25

Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de matemáticas corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	9.663	3.109	
Estudiantes	74.104	8.608	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	52.2178	1.6093	32.448
Estudios Doctorado	4.1563	4.5610	0.911
Estudios Especialización	-0.6969	2.4089	-0.289
Estudios Maestría	0.1756	1.6205	0.108
Otros estudios	-3.3340	5.2755	-0.632
P7	1.1480	0.6470	1.774*
P17	-1.4442	0.7171	-2.014
P19	-1.1656	0.8336	-1.398
P26	1.3983	0.6997	1.998*
P32	-1.2727	0.7782	-1.635*
P35	0.9136	0.7086	1.289

El aporte de las variables explicativas en la parte fija del modelo mediado por los valores

de t indican son tres las variables de liderazgo que están influyendo significativamente en la calificación de los estudiantes en la prueba de Matemáticas:

- Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales. En este aspecto, se evidencia que la calificación en Matemáticas aumenta en 1.14 puntos, si el director desarrolla esta práctica.
- Se constata, que los rectores que no analizan las prácticas de enseñanza con los docentes y que no establecen mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad, la puntuación en la prueba de matemáticas disminuye en 1.27 puntos.
- Si el rector genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes, la puntuación en Matemáticas, aumentará en 1.39 puntos.

Modelo final: Ciencias Naturales

Modelo Nulo

El modelo de referencia para esta área es:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

- Y_{ij} es el resultado o variable dependiente (“Puntaje de ciencias corregido por estrato” que varía según el estudiante i , y el colegio, j).
- β_0 es el intercepto, o el valor esperado del resultado sobre todos los individuos y colegios (es decir, promedio) de la variable ciencias.
- μ_{0j} es la variación entre colegios. Nos dice qué tan diferentes son los colegios entre sí en el resultado. Si todos los colegios tienen el mismo apoyo promedio a la puntuación, este coeficiente sería 0. Si son muy diferentes, entonces sería (relativamente) grande.
- ϵ_{ij} es el residuo de la regresión, o en este caso, la variación del nivel individual. Nos dice cuán diferentes son los estudiantes entre sí dentro de cada colegio. Si todos en un colegio

tuvieran el mismo valor o si pudiéramos explicar perfectamente el resultado, sería 0. También asumimos que estos residuos se distribuyen normalmente, tienen una media de 0 y una varianza que debe estimarse:

$$\mu_{0j} \sim \text{Normal}(0, \tau^2); \epsilon_{0ij} \sim \text{Normal}(0, \sigma^2)$$

Los resultados para una base de datos de 129 escuelas y 15466, estudiantes se destacan en la tabla 26. Los datos señalan que la media total para la variable de resultado rendimiento en Ciencias, corregido por nivel socioeconómico, es de 48.9530 y la variación entre escuelas tiene un puntaje de 4.904. Por otro lado, la varianza entre estudiantes fue de 68.204 puntos.

Para interpretar los coeficientes ρ , se condujo la siguiente ecuación:

$$\rho = \tau^2 / (\tau^2 + \sigma^2) = 4.904 / (68.204 + 4.904) * 100$$

Con esos datos es entonces posible calcular ρ y llega al 6.707884, es decir que el 6.7 % de la varianza de la variable de ciencias corregida es atribuible a la diferencia entre escuelas o dicho de otra forma que el 93.3 % se debe a características individuales.

Tabla 26

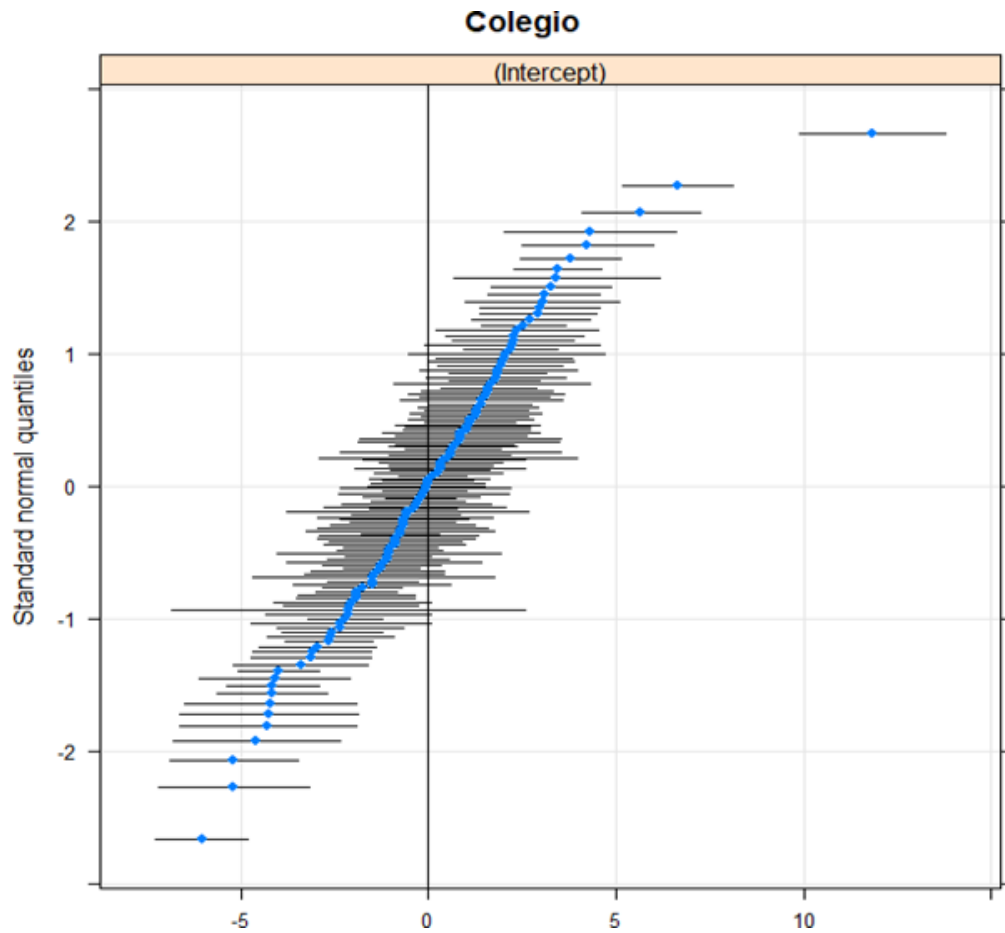
Resultados del modelo nulo para la variable de ciencias corregida

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.
Colegio	4.904	2.215
Residual	68.204	8.259
Parte fija	Error	t valor
(Intercepto) 48.95308	0.2109	232.1

De este modelo, los residuales se presentan en la gráfica 6, es decir, la eficacia de cada colegio para la variable Ciencias Naturales con intervalos de confianza del 95 %.

Gráfica 6

Puntajes de los residuales para la variable de ciencias corregida



Como en los otros casos, al modelo nulo se agregaron las variables explicativas del nivel estudiante:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Etnia_{ij} + \beta_2 internet_{ij} + \beta_3 computadora_{ij} + \beta_4 genero_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Los resultados los presentamos en la tabla 27.

Tabla 27

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de ciencias corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	4.543	2.131	
Residual	65.774	8.110	
Parte fija		Error	t valor
(Intercepto)	45.5962	0.3070	148.535*
GéneroM	2.7530	0.1333	20.645*
EtniaSi	-1.0445	0.7470	-1.398
InternetSi	2.5037	0.2267	11.043*
ComputadorSi	-0.1227	0.1753	-0.700

Como se aprecia, estas variables disminuyen la varianza explicada del nivel estudiante (65.774 vs 68.204 en el modelo nulo), evidenciando que la variable que se destaca en la calificación de Ciencias Naturales es el género, resultando su valoración positiva, es decir, que los niños obtienen 2.7 puntos más en la prueba de Ciencias Naturales frente a las niñas.

Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de escuela

Considerando el contexto escolar como fuente de explicación se incorpora al modelo nulo las variables explicativas del colegio: género, su carácter y la jornada.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Genereocol_{ij} + \beta_2 caracter_{ij} + \beta_3 jornada_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Los resultados los presentamos en la tabla 28

Tabla 28

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de ciencias corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	3.711	1.926	
Residual	66.242	8.139	
Parte fija	Error	t valor	
(Intercepto)	57.1161	2.7308	20.916*
Género ColegioMIXTO	-3.2337	1.5643	-2.067*
Colegio caractesNO APLICA	-1.4814	1.7442	-0.849
Colegio caractesTÉCNICO/ACADÉMICO	0.3261	0.6549	0.498
JornadaMAÑANA	-4.6131	2.2512	-2.049*
JornadaNOCHE	-11.3763	2.2697	-5.012*
JornadaSABATINA	-10.0458	2.4528	-4.096*
JornadaTARDE	-5.6072	2.2529	-2.48*
JornadaUNICA	-4.5248	2.2601	-2.002*

Si comparamos el resultado de esta ecuación nuevamente con la del modelo nulo, vemos que estas tres variables, con sus respectivos niveles, reducen la varianza explicada de nivel escuela (3.711 vs 4.904 en el modelo nulo). Al igual que en el nivel de estudiante, los valores de t indican que las variables que hacen un aporte significativo son: si el colegio es mixto y la jornada en general. Se puede inferir que un estudiante de la jornada de la noche, tiene 11 puntos menos que el promedio.

Modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector.

Respecto al efecto de las prácticas de liderazgo del director en los aprendizajes escolares de los estudiantes, se realizó un modelo que considera la formación del mismo como variable explicativa de los resultados en la prueba de Ciencias y como predictoras las prácticas de liderazgo desarrolladas por el director, evaluadas por rectores coordinadores y docentes:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 P_{1ij} + \beta_2 P_{11ij} + \beta_3 P_{19ij} + \beta_4 P_{20ij} +$$

$$\beta_5 P_{23ij} + \beta_6 P_{26ij} + \beta_7 P_{32ij} + \beta_8 P_{34ij} + \beta_9 P_{36ij} + \beta_{10} Estudios_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Donde:

Y_{ij} Es el puntaje obtenido en las pruebas de ciencias.

P1. Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.

P11. Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.

P19. Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.

P20. Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.

P23. Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.

P26. Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

P32. Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.

P34. Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.

P35. Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

P36. Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.

Los resultados los presentamos en la tabla 29.

Tabla 29

Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de Ciencias Naturales corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Variance	Std.Dev.	
Colegio	2.436	1.561	
Estudiantes	68.570	8.281	
Parte fija	Error	t value	
Estudios Doctorado	0.1465	4.2665	0.034
Estudios Especialización	2.4617	2.2370	1.100
Estudio Maestría	0.2302	1.5030	0.153
Otros estudios	3.3798	4.9117	0.688
P1	0.7772	0.6391	1.216
P11	-1.0049	0.5701	-1.763*
P19	-1.8974	0.8844	-2.145*
P20	0.9716	0.7503	1.295
P23	1.5642	0.7190	2.175*
P26	1.7305	0.6740	2.568*
P32	-1.0184	0.7269	-1.401
P34	-0.7662	0.6453	-1.187
P35	0.8119	0.7497	1.083
P36	-0.7743	0.6438	-1.203

De lo anterior, se conjetura que las variables explicativas en la parte fija del modelo que están influyendo en la calificación de los estudiantes en Ciencias, son:

- Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
- Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.
- Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.
- Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

Modelo final: Sociales

Modelo Nulo

Para Sociales, el modelo nulo del que se parte es:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

- Y_{ij} es el resultado o variable dependiente (“Puntaje de sociales corregido por estrato” que varía según el estudiante i, y el colegio, j).

- β_0 es el intercepto, o el valor esperado del resultado sobre todos los individuos y colegios (es decir, promedio) de la variable Sociales.
- μ_{0j} es la variación entre colegios. Nos dice qué tan diferentes son los colegios entre sí en el resultado. Si todos los colegios tienen el mismo apoyo promedio a la puntuación, este coeficiente sería 0. Si son muy diferentes, entonces sería (relativamente) grande.
- ϵ_{ij} es el residuo de la regresión, o en este caso, la variación del nivel individual. Nos dice cuán diferentes son los estudiantes entre sí dentro de cada colegio. Si todos en un colegio tuvieran el mismo valor o si pudiéramos explicar perfectamente el resultado, sería 0.

También asumimos que estos residuos se distribuyen normalmente, tienen una media de 0 y una varianza que debe estimarse:

$$\mu_{0j} \sim \text{Normal}(0, \tau^2); \epsilon_{oij} \sim \text{Normal}(0, \sigma^2)$$

Los resultados de la estimación, para una base de datos de 129 escuelas y 15466, estudiantes se muestran en la tabla 30. Estos datos señalan que la media total para la variable de resultado rendimiento en Sociales (ya corregido por nivel socioeconómico) es de 48.0835, Tenemos que la variación entre escuelas es mayor que para lectura critica con un puntaje de 7.327 y la varianza entre estudiantes de 105.192 puntos. Estos coeficientes aleatorios son difíciles de interpretar por sí solos ya que la escala depende del resultado, por lo que se aplicó el coeficiente ρ :

$$\rho = \tau^2 / (\tau^2 + \sigma^2) = 7.327 / (105.192 + 7.327) * 100$$

Con esos datos es entonces posible calcular ρ y llega al 0.06511789, es decir que el 6.5 % de la varianza de la variable de lectura critica corregida es atribuible a la diferencia entre escuelas, es decir, que el 93.5 % se debe a características individuales.

Tabla 30

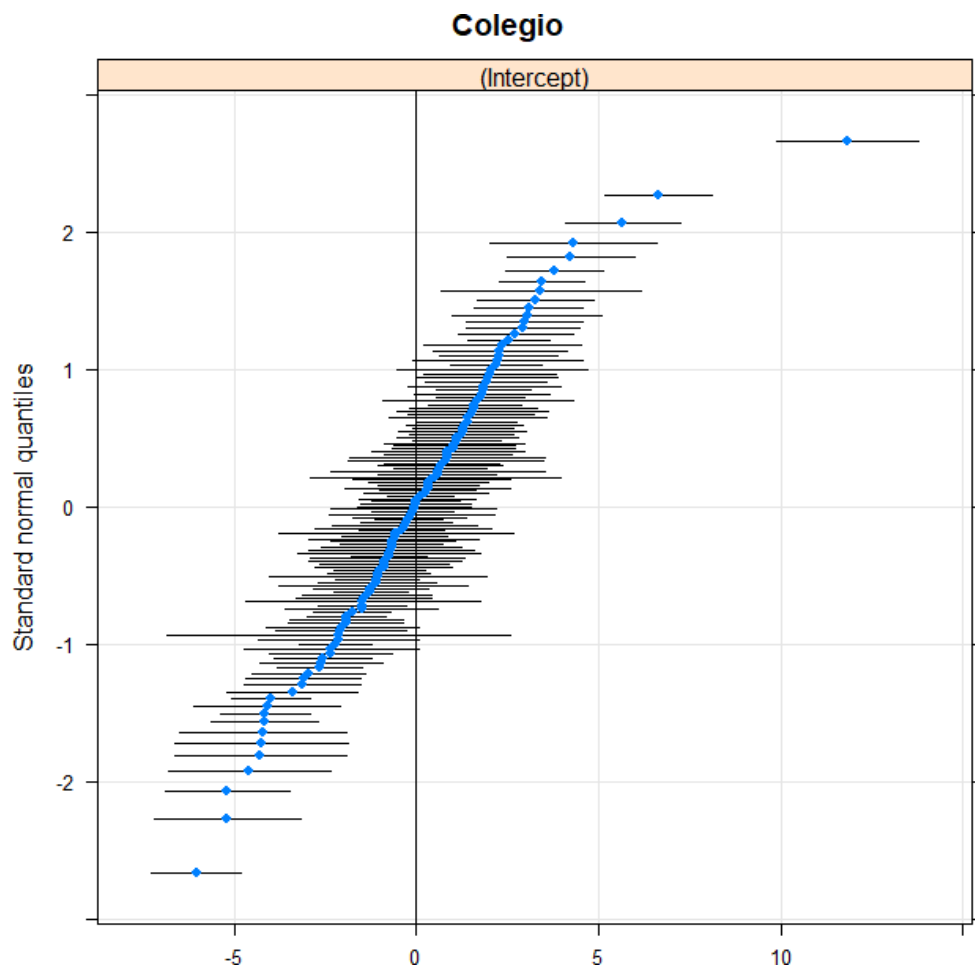
Resultados del modelo nulo para la variable de sociales corregida

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.
Colegio	7.327	2.707
Residual	105.192	10.256
Parte fija	Error	t valor
(Intercepto) 48.0835	0.2583	186.1

En la gráfica 7 se presentan los residuales de este modelo sobre la eficacia de cada colegio para la variable Sociales. El gráfico contiene el valor de los residuales de la variable corregida por estrato, con intervalos de confianza a un 95 %.

Gráfica 7

Puntajes de los residuales para la variable de Sociales corregida



Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante

Incorporando al modelo nulo las variables explicativas del nivel estudiante, si el estudiante cuenta con internet y computador, etnia y género, se obtuvo la ecuación:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 Etnia_{ij} + \beta_2 internet_{ij} + \beta_3 computadora_{ij} + \beta_4 genero_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Los resultados los presentamos en la tabla 31.

Tabla 31

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de sociales corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	6.847	2.617	
Residual	103.715	10.184	
Parte fija	Error	t	valor
(Intercepto)	44.97938	0.38222	117.678 *
GéneroM	1.95363	0.16744	11.668 *
EtniaSi	0.09458	0.93798	0.101
InternetSi	2.54964	0.28468	8.956*
ComputadorSi	-0.05724	0.22017	-0.260

Al comparar el resultado de esta ecuación con la del modelo nulo, vemos que estas cuatro variables explicativas, disminuye la varianza del nivel estudiante (103.715 vs 105.19 en el modelo nulo), así tenemos que las variables que se destacan por su influencia en la calificación de Sociales son, por un lado el género, resultando que los niños obtienen 1.9 puntos más en la prueba de Sociales frente a las niñas y, por otro lado, si cuentan con internet para el estudio, aumenta la calificación de la prueba en 2,5 puntos.

Modelo de efectos fijos con variables de ajuste de escuela

Considerando el contexto escolar como fuente de explicación para la variable de resultado

en la prueba de Sociales, este segundo modelo incorpora al modelo nulo las variables explicativas: género, el carácter del colegio y la jornada.

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 \text{Genereocol}_{ij} + \beta_2 \text{caracter}_{ij} + \beta_3 \text{jornada}_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Los resultados los presentamos en la tabla 32.

Tabla 32

Resultados del modelo de efectos fijos con variables de ajuste de nivel estudiante para la variable de sociales corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	3.711	1.926	
Residual	66.242	8.139	
Parte fija		Error	t valor
(Intercepto)	56.2619	3.4217	16.443*
Género ColegioMIXTO	-3.9678	1.9608	-2.024*
Colegio caractesNO APLICA	-2.4990	2.1842	-1.144
Colegio caractesTÉCNICO/ACADÉMICO	0.5843	0.8208	0.712
JornadaMAÑANA	-3.8342	2.8202	-1.360
JornadaNOCHE	-10.4748	2.8433	-3.684*
JornadaSABATINA	-9.4159	3.0715	-3.066*
JornadaTARDE	-5.1136	2.8224	-1.812
JornadaUNICA	-3.8441	2.8314	-1.358

Si comparamos el resultado de esta ecuación nuevamente con la del modelo nulo, vemos que estas tres variables, con sus respectivos niveles, reducen la varianza explicada de nivel escuela y a nivel estudiante. Al observar el aporte de las variables explicativas en la parte fija del modelo, los valores de t indican que tres variables hacen un aporte significativo: si el colegio es mixto, y si la jornada es noche o sabatina.

Modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del director.

Para determinar el efecto de las prácticas de liderazgo en el desempeño escolar de los

estudiantes se realizó un modelo que considera la formación del director escolar para la variable de resultado en la prueba de Sociales y como predictoras las prácticas de liderazgo desarrolladas por el director, evaluadas por directores, coordinadores y docentes:

$$Y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 P_{1ij} + \beta_2 P_{6ij} + \beta_3 P_{7ij} + \beta_4 P_{12ij} + \beta_5 P_{13ij} + \beta_6 P_{19ij} + \beta_7 P_{24ij} + \beta_8 P_{26ij} + \beta_9 P_{35ij} + \beta_{10} Estudios_{ij} + \mu_{0j} + \epsilon_{0ij}$$

Donde:

Y_{ij} Es el puntaje obtenido en las pruebas de sociales.

P1. Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.

P6. Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.

P7. Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.

P12. Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.

P13. Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.

P19. Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.

P24. Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.

P26. Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

P35. Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

Los resultados los presentamos en la tabla 33

Tabla 33

Resultados del modelo de efectos fijos prácticas de liderazgo del rector. para la variable de sociales corregida. () Coeficientes significativos a un α de 0.05*

Parte variable	Varianza	Desv.Estd.	
Colegio	7.23	2.689	
Individuos	96.41	9.819	
Parte fija		Error	t valor
(Intercepto)	49.8925	2.0786	24.003
Estudios Doctorado	0.5823	5.1324	0.113
Estudios Especialización	0.2781	2.7331	0.102
Estudios Maestría	0.4423	1.8176	0.243
Otros estudios	4.2383	5.9194	0.716
P1	0.9925	0.8043	1.234
P6	-1.7365	0.7739	-2.244*
P7	0.9129	0.8024	1.138
P12	-1.3290	0.8068	-1.647
P13	-1.0290	0.7501	-1.372
P19	-3.2832	0.9906	-3.314*
P24	1.2253	0.7563	1.620*
P26	2.2647	0.7896	2.868*
P35	1.4094	0.8207	1.717*

Al analizar el aporte de las variables explicativas en la parte fija del modelo, los valores de t indican que cinco variables de las prácticas de liderazgo del director están influyendo en la calificación de los estudiantes en Sociales, estas prácticas son:

- Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.
- Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
- Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.
- Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.
- Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

Capítulo 5

Análisis e Interpretación

En este capítulo se analizan los hallazgos obtenidos a la luz de cada uno de los objetivos planteados para este estudio y a su vez, se hace una serie de inferencias y reflexiones teóricas y prácticas entorno a las discusiones que subyacen en ellos y que se hacen implícitas en una revisión bibliográfica ya presentada en otros capítulos y que aquí se retoman para darle un sentido más amplio.

Así planteada la cuestión, es subsecuente una mirada de las prácticas de liderazgo para los aprendizajes y del liderazgo pedagógico entorno a cada una de las rondas estadísticas como sigue:

Caracterización de la formación del director de educación media integral, en cuanto a su experiencia y campo disciplinar

Recobrando los datos, la participación informada de la muestra participantes, fue de 68 rectores pertenecientes a 174 colegios vinculados al programa EMI en la ciudad de Bogotá, mayoritariamente hombres 39 (53 %), preponderantemente con estudios de Licenciatura antes de ocupar el cargo. Los rectores encuestados tienen una vasta experiencia en el cargo, estimando la media para los hombres de 22 años (sd 11 años) y de las mujeres de 27.75 años (sd 10 años).

En este aparte, es necesario entender los canales que sobre el liderazgo actúa la formación de los directores. Ya Bender (2017) nos infería que mejorar la capacidad profesional de los docentes permite a los líderes conseguir los objetivos, además de permitirles elevar en ellos las capacidades requeridas para la mejora escolar. Por el contrario, los directores que no cuentan con una formación rigurosa en liderazgo escolar, presentan a una visión reducida de la gestión escolar, lo que repercute en limitaciones para liderar los procesos de enseñanza (Weinstein, et al, 2015; Young, 2015; Maureira, et al, 2016; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Vaillant, 2013).

En relación con lo anterior, la OCDE (2013) cuestiona la ausencia de políticas de formación del directivo escolar en gestión escolar y liderazgo educativo y en Sandoval (2020) se analizan las anteriores

razones a la luz del contexto nacional. Su estudio precisa que debido a ello, “existe una carencia de oportunidades de profesionalización” (Sandoval, 2020, p. 2) Un análisis más, cuestiona la pertinencia de los programas académicos ofertados a los directivos de los colegios oficiales, lo que contrasta con nuestra evidencia, donde se determinó que para la muestra aceptante, el último estudio realizado en el ejercicio del cargo reportado fue de 3(4.4 %) doctorados en educación, 23(33.8 %) especializaciones relacionadas con Especialización en Educación Inclusiva, especializaciones en Gerencia Educativa, especializaciones en Gestión y Liderazgo y; 38(55.8 %) maestrías encaminadas a la educación, otro tanto, en licenciatura y otros estudios no relacionados con la educación. Como vemos, los encuestados reportan haber efectuado programas de formación en Gerencia Educativa, Administración y Liderazgo, sobre todo a nivel de especializaciones.

Al respecto, en Bush (2017) encontramos los elementos para señalar que una formación específica y rigurosa en liderazgo escolar, permite adquirir el conocimiento sobre las prácticas necesarias para dirigir las escuelas, advirtiendo que la ausencia de programas formales e informales que aporten al desarrollo profesional del líder, repercute en la toma de decisiones requeridas. Al lado de ello, un programa que contiene un sistema de selección ejemplar para sus alumnos, incide tanto en la calidad del propio programa, así como en las prácticas profesionales de sus egresados (Young, 2017).

Sin embargo, la población encuestada de directores contaba con estudios anteriores a ocupar el cargo como siguen: 36(52 %) solo licenciados 16(24 %) licenciados y normalistas, 8(11 %) profesionales y mínimamente, tecnólogo en educación y normalista superior. Como se aprecia, los directores no habían realizado estudios relacionados con liderazgo, en gestión o administración escolar antes de su nombramiento. Bajo estas condiciones, revisando de nuevo a (Bender, 2017; Young, 2017, Sandoval, 2020), la formación de los aspirantes a la dirección es determinante en la

dirección de la escuela y su mejora, además, que el conocimiento relativo a las prácticas eficaces de la dirección, afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello sumado al análisis presentado en nuestros resultados, confirma poderosamente que el nivel educativo antes del servicio condiciona los programas de formación durante el mismo; además, se valoró como inexistente la condición del género sobre la formación del director.

De conformidad a las discusiones aquí planteadas, surgen las cuestiones: ¿Cuáles son las condiciones necesarias que redunden en un programa exitoso en beneficio del liderazgo del director? ¿Cómo traducir la evidencia empírica en políticas públicas que discutan la formación del director como principio estable para el desarrollo profesional del director escolar en Colombia?

Razonamientos que se desarrollarán en los siguientes capítulos.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje que promueve el director de las instituciones educativas adscritas al programa de Educación Media Integral

Como se resumió en los resultados, la información sobre las prácticas de liderazgo, mediado por el reporte de la encuesta **Medición del Liderazgo del Rector/a**, explica en conjunto, un 95.8 % de la varianza total de los datos. Precisamente, el análisis de este y otros méritos que se presentan a continuación, se establece considerando los componentes básicos y procesos clave de la encuesta, además, del soporte conceptual aportado por algunos autores que suman en la configuración de las prácticas de liderazgo del director. Todo esto, vinculado al segundo objetivo específico del presente trabajo de investigación.

Aludiendo de nuevo a Leithwood et al (2006), un modelo de liderazgo eficaz considera en las prácticas de gestión, los principios para que los alumnos logren un aprendizaje significativo, sin embargo, estas prácticas, enmarcadas en las dimensiones organizacionales, deben estar al servicio del aprendizaje (Goldring et al, 2009). Al respecto, en Robinson (2011) se definen una serie de capacidades

de los líderes, orientadas a establecer sobre los objetivos institucionales, mejores aprendizajes académicos y sociales en los estudiantes. Estas se definen como: capacidad en torno al conocimiento de liderazgo escolar, capacidad para resolver problemas y capacidades para generar confianza.

Siguiendo a Robinson (2011), como vimos en el marco conceptual y en la definición de la variable que entra aquí en discusión, las capacidades antes señaladas repercuten de manera significativa en los estudiantes. De este modo, como consecuencia de ellas, los líderes bajo el enfoque de liderazgo para el aprendizaje cuestionan sus prácticas, desalojando de ellas las que no producen beneficios en los estudiantes. Bajo su propuesta basada en las 6 dimensiones para liderar los aprendizajes: 1. Establecer objetivos y expectativas; 2. Asignar recursos de manera estratégica; 3. Asegurar una enseñanza de calidad; 4. Liderar el aprendizaje y la formación docente; 5. Asegurar un entorno ordenado y seguro y; 6. Relaciones entre la escuela y la comunidad, subyacen los componentes básicos y los procesos clave de la encuesta VAL-ED, que se trasladan en este oficio y sobreviene en el análisis que presentamos en esta sección.

Sumado a lo anterior, cabe recordar los 6 componentes básicos: Altos niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes, Currículo exigente, Enseñanza de calidad, Cultura de aprendizaje y Práctica profesional, Vínculos con el entorno y, Responsabilidad por el desempeño y; los procesos clave: Planificación, Implementación, Apoyo, Promoción, Comunicación y supervisión. Esto es preciso para la comprensión del ejercicio de análisis de esta sección y del siguiente capítulo.

Como se mencionó inicialmente, para determinar las prácticas de liderazgo se realizó un análisis de correspondencias múltiple con el objetivo de explicar con un menor número de dimensiones (factores o componentes). Este análisis adoptó la totalidad de los ítems encaminados a observar el liderazgo del director resuelto por los grupos de rectores, coordinadores y profesores.

Siendo así, contamos con 680 encuestados contenidos en los grupos en mención pertenecientes a un total de 148 escuelas diferentes. Sobre ellos se trazó la técnica arriba descrita, agrupando en cuatro

dimensiones o factores que en conjunto explican un 95.8 % de la varianza total de los datos, siendo el primer factor el que explica la mayor varianza: Prácticas que no cumplen los directores o que se encuentran en un estado muy ineficaz o ineficaz según las calificaciones docentes. En ello, los ítems de mayor carga explicativa se describen así:

Tabla 34

Factor 1 de prácticas de liderazgo

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
11	Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	Currículo exigente.	Comunicación
12	Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	Currículo exigente.	Supervisión
16	Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	Enseñanza de calidad.	Promoción
21	Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional.	Apoyo
27	Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	Vínculos con el entorno.	Apoyo

Esta evidencia muestra que los directores escolares no se suscriben en un liderazgo para los aprendizajes que se vincula con los aspectos relativos a garantizar las condiciones que detonan mejores aprendizajes sociales y académicos de sus estudiantes.

En Robinson (2019) se demuestra que las escuelas donde los líderes se comprometen con el cumplimiento del currículo, establecen mecanismos para que los planes de estudio se fragmenten lo menor posible y permitan valorar los objetivos y metas sobre un aprendizaje de calidad. También, en la dimensión Asegurar una enseñanza de calidad que expone la autora para efectuar un liderazgo centrado en los aprendizajes, se corresponden las variables del factor analizado y son explicadas a través de los procesos clave, que aseguran los recursos y las condiciones que permiten sistémicamente, transitar hacia la calidad de los aprendizajes escolares.

Otra cuestión, se refiere a que un liderazgo para el aprendizaje promueve un entorno seguro y ordenado (Robinson, 2011), esto es, que por un lado se lideren procesos para que todos los estudiantes se

sientan respetados y se contribuya a la comprensión de sus diferencias, además de un clima apropiado para el desarrollo de las personas y, por otro, se permitan códigos de confianza y orden, es decir, que se establezca una comprensión amplia en favor de la sana convivencia y del respeto por la dedicación académica. Por último, no ha de olvidarse, que los líderes para el aprendizaje crean vínculo entre la escuela y las familias, permite articular los propósitos anteriores con sus propias expectativas, permitiendo así, que las metas sobre el aprendizaje sean comunicadas y realmente compartidas.

Esto se confirma en el factor 4 que agrupa las prácticas de liderazgo que promueven los directores en beneficio del aprendizaje de calidad de los estudiantes y obtuvo las menores notas.

Sumado a las prácticas de liderazgo señaladas en el primer factor, el reporte indica que los directores no promueven las prácticas destinadas a velar por las Responsabilidades por el desempeño, que se destinan a la toma de decisiones sobre el currículo y a abordar problemas de la enseñanza.

Los líderes centrados en el aprendizaje integran sistemas de rendición de cuentas internos y externos al responsabilizar a su personal de implementar estrategias que alineen la enseñanza y el aprendizaje con las metas de logro y los objetivos establecidos por la política (Porter, 2008, p. 16).

Tabla 35

Factor 4 de prácticas de liderazgo

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
17	Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	Enseñanza de calidad	Comunicación
34	Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	Responsabilidades por el desempeño	Promoción
15	Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	Enseñanza de calidad.	Apoyo

Otro análisis, permite considerar en las prácticas de liderazgo para el aprendizaje, una cultura de aprendizaje y práctica profesional, que potencia las acciones encaminadas a construir redes de apoyo con los docentes para mejorar sus prácticas, a la par de promover su desarrollo profesional. De esta manera, las cuestiones de esta variable se alinean con la cuarta dimensión de Robinson (2011): Liderar el aprendizaje y la formación docente, que en mucho explica los resultados de la siguiente sección, pero que en conjunto con las anteriores permiten aseverar con certeza estadística, que el liderazgo ejercido por los directores reportados en esta investigación, no transcurre en un liderazgo para los aprendizajes.

Exploración de los efectos entre el liderazgo del director y la variable mediadora

Como se indicó, la variable mediadora se define a través del desempeño docente determinado por las prácticas de liderazgo del director que se recogen en las secciones 4 y 5 de la encuesta Medición del liderazgo del Rector/a. En esto, hay que recordar que los líderes que centran sus acciones en el aprendizaje consideran un tiempo importante en apoyar los procesos de la enseñanza (Leithwood et al, 2006; Murphy, 2005). Por otra parte, los líderes para el aprendizaje cumplen una función importante en la supervisión del programa docente y en ello coordinan junto con los docentes la pertinencia de los currículos, además, supervisan los aprendizajes y con base en ellos determinan las rutas sobre su calidad (Robinson, 2011).

En coherencia, un liderazgo pedagógico en función del director, se convierte en un factor poderoso sobre los aprendizajes estudiantiles al comprometerse con los procesos de la enseñanza, además, de sumarse a las dimensiones de un liderazgo distribuido porque se esfuerza en ir más allá de la dirección, en el sentido que permite la participación de los docentes en la formulación y determinación pedagógica y de los procesos del aula (Bolívar, 2010) y al permitir las transformaciones de los objetivos institucionales en función de estas prácticas (Murillo, 2006).

En lo relacionado, como lo señalamos en (Hallinger y Heck, 1996, Day et al, 2007; Leithwood et al, 2009; Bolívar, 2011) el liderazgo del director no actúa de manera directa sobre las dimensiones que afectan los aprendizajes. Cuando un director brinda apoyo al liderazgo docente promoviendo la colaboración entre y con ellos, modula los factores que influyen en la enseñanza y su impacto en los aprendizajes resulta sustancial (Harris et al, 2017). Esto demuestra una vez más el poder de la dimensión Liderar el aprendizaje y la formación docente de la docente Robinson (2011), que condiciona un modelamiento por parte del director y que involucra el desarrollo profesional del docente, puesto que “los líderes que participan activamente con los profesores adquieren una mayor comprensión de las condiciones que estos requieren para mejorar sus prácticas” (Robinson, 2019, p. 21) y concuerda con lo que Fullan (2017) denomina orquestación, es decir, que la función directiva debe facilitar la tarea profesional docente y las prácticas de enseñanza.

Reportado por el grupo de profesores, respecto al desempeño docente, la información de la presente investigación sobre las prácticas de liderazgo que inciden en ellos se dirigió en tres dimensiones, que en conjunto explican un 87.34 % de la varianza total de los datos, siendo el primer factor el que más contribuye a esta explicación, con 45.4 %. Este factor está conformado por prácticas que fueron valoradas como ineficaces o muy ineficaces según las calificaciones de los docentes, para condiciones como asignar recursos y ambientes para el desarrollo profesional docente.

Tabla 36

Factor 1 sobre el desempeño docente

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
16	Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	Enseñanza de calidad	Comunicación
21	Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Promoción
23	Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Apoyo

Con contundencia estadística, la inspección del primer factor nos permite conjeturar que nuestros

directores escolares presentan poca fuerza para llevar a cabo un liderazgo pedagógico que se focalice en crear una cultura pensada en los aprendizajes de los estudiantes.

Como se ha visto en el tránsito de esta investigación, un liderazgo centrado en los aprendizajes escolares permite que todos los factores se articulen con relación a la adquisición de más y mejores aprendizajes por intermediación de los docentes. Para traer un mejor aporte, las prácticas de la dirección que mejor sustentan los factores que inciden sobre los aprendizajes escolares se concentran en la dimensión: Liderar el aprendizaje y la formación docente (Robinson, 2011). Esto supone mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza, además, de asignar estratégicamente los recursos para llevar a cabo estos propósitos.

El tercer factor, agrupa las medidas que analizan la comunicación entre los docentes, alumnos y director para establecer mecanismos de aprendizaje de calidad. Los líderes para el aprendizaje garantizan una comunicación asertiva, abierta y franca con los demás miembros de la organización (Leithwood y Montgomery, 1982) además, parte de las cuestiones de la comunicación tienen que ver con establecer las metas institucionales con los equipos de maestros y darlas a conocer de manera clara y eficiente, de tal suerte que estas metas sean ambiciosas y conlleven una corresponsabilidad en cada miembro de la comunidad, lo que permite a su vez, que docentes, estudiantes y sus familias, se apoderen de los valores creados y trascienda en una cultura de pertenencia (Robinson, 2019). De igual manera, el ejercicio comunicativo permite transitar hacia la orientación de las prácticas de enseñanza, al establecer con el grupo de docentes, las condiciones de la enseñanza, conjugando en la evaluación y la rendición de cuentas, las acciones de mejora continua (Porter et al, 2008).

Tabla 37*Factor 3 sobre el desempeño docente*

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
23	Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Comunicación
17	Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	Enseñanza de calidad	Comunicación
18	Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	Enseñanza de calidad	Supervisión

Exploración de los efectos entre el liderazgo del director y su formación, sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Usando modelos estadísticos complejos, en este apartado estadístico se permitió estimar los efectos del liderazgo del director sobre los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en consideración las variables de antecedentes, mediado por el desempeño docente.

Dada la complejidad de los datos, especialmente por el reporte de la base de datos de la prueba Saber 11-2021, se hizo una imputación de datos para cada uno de los colegios adscritos al programa EMI y posteriormente un análisis de regresiones Bootstrap donde se ajustaron los resultados por el nivel socioeconómico, que desembocaron en tres variables predictoras: las variables asociadas con las características de los estudiantes, de la escuela y variables asociadas con prácticas de liderazgo de los directivos a nivel escuela. Al final, una vez corregidos los datos, a través de diferentes modelos jerárquicos independientes para cada una de las competencias de Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, se analizaron los resultados como sigue:

Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Lectura Crítica.

Para Lectura Crítica, el comportamiento de la varianza es atribuible en un 94 % a las características individuales del estudiante; siendo las más influyentes el género (aumenta si es hombre) y

si cuenta o no con internet, Por su parte, si el colegio es mixto, y la jornada nocturna y de la tarde, bajan el puntaje en los aprendizajes para esta competencia académica.

Al respecto, las prácticas de liderazgo del director que influyen en la calificación de los estudiantes en Lectura Crítica, con la intercesión, de todas las demás variables son:

Tabla 38

Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Lectura Crítica

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
9	Asegurar los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso	Currículo exigente.	Apoyo
12	Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	Currículo exigente.	Supervisión
19	Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional.	Planificación
26	Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	Vínculos con el entorno.	Implementación
36	Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	Responsabilidad por el desempeño.	Supervisión

En este sentido, se demuestra que la ausencia de prácticas vinculadas con el currículo, inciden de manera negativa y significativa en los aprendizajes de Lectura Crítica. Esto se explica porque los “líderes tienen un impacto positivo cuando establecen objetivos en relación con los conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes deben aprender para cumplir con las aspiraciones expresadas en el currículo” (Robinson, 2019, p. 125). En ello, los líderes para el aprendizaje establecen junto con los docentes, las atribuciones pertinentes en los planes de estudio y la evaluación, que elevan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Matemáticas

Estos datos señalan que la media total para la variable de resultado rendimiento en Matemáticas (ya corregido por nivel socioeconómico) es de 50.787, un poco más de 7 puntos que para Lectura Crítica

y al igual que para la anterior competencia, las jornadas tarde y noche inciden negativamente en los aprendizajes.

Por su parte, el modelo de efectos fijos para las prácticas de liderazgo del director, demuestra la eficiencia del modelo en tres prácticas de liderazgo, la relevancia del estudio:

Tabla 39

Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Matemáticas

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
7	Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.	Currículo exigente.	Planificación
26	Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	Vínculos con el entorno.	Implementación
32	Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	Responsabilidad por el desempeño	Implementación

El modelo predice que el puntaje en Matemáticas puede aumentar hasta en 1.39 puntos, si el director genera responsabilidades por el desempeño que, como práctica, está ligada a garantizar una responsabilidad individual y colectiva entre los maestros, los estudiantes y la comunidad para lograr un aprendizaje académico y social de calidad. Una condición más sobre esta práctica establece en la responsabilidad por el desempeño, la rendición de cuentas, como estrategia para, por un lado, verificar las acciones realizadas y cuestionarse sobre los propósitos (Robinson, 2019; Leithwood et al, 2006) y por otro, generar en las personas un sentido de pertenencia con los objetivos acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Otra condición la infiere Fullan (2017) acerca de utilizar los datos evaluativos y evidencias para diagnosticar las acciones sobre la mejora.

Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Ciencias Naturales

El modelo de efectos fijos por escuela que se dirigió para Ciencias Naturales demuestra que la jornada nocturna tiene un efecto negativo sobre esta competencia en 11 puntos y que en el modelo predictor por estudiante estima que los niños obtienen 2,7 puntos más que las niñas en esta área.

Del mismo modo, se explica en cuatro variables de las prácticas de liderazgo un efecto significativo en los aprendizajes para Matemáticas, estas prácticas son:

Tabla 40

Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Ciencias Naturales

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
11	Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	Currículo exigente.	comunicación
19	Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Planificación
23	Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Comunicación
26	Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	Vínculos con el entorno	Implementación

Como ha de apreciarse en los resultados, la práctica para generar alianzas estratégicas en beneficio de los aprendizajes estudiantiles permite mejorar en 1,76 puntos las calificaciones en Ciencias Naturales. Esto se revela en la sexta dimensión de Robinson (2011) que se refiere al liderazgo de las relaciones entre la escuela y la comunidad y que se alinea con el último componente básico de este estudio. Un liderazgo para los aprendizajes permite configurar con las familias y el entorno el trazo de políticas que permiten garantizar un aprendizaje de calidad dentro de las instituciones como fuera de ellas.

Efecto del liderazgo del director sobre el aprendizaje en Sociales

Aportado por el modelo de efectos fijos de escuela, se conjetura que las jornadas noche y mañana, presentan una estimación significativa y negativa sobre los aprendizajes en esta área. Por otro

lado, al observar el aporte de las variables explicativas, se indican cinco variables de las prácticas de liderazgo del director que influyen preponderantemente en la calificación de los estudiantes en Sociales, siendo estas:

Tabla 41

Prácticas de liderazgo que afectan los aprendizajes en Sociales

ÍTEM	DESCRIPCIÓN	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	PROCESO CLAVE
6	Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	Altos estándares para el aprendizaje de los estudiantes	Supervisión
19	Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Planificación
24	Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Supervisión
26	Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	Vínculos con el entorno	Implementación
35	Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	Responsabilidad por el desempeño	Comunicación

La evidencia aquí presentada demuestra en todo sentido la razón explicativa que tiene el aprendizaje enfocado en los aprendizajes en los resultados de logro académico de los estudiantes. Bajo esta observación, se verifica la injerencia del liderazgo del director, aportado por el desempeño docente, sobre los aprendizajes escolares (Bolívar, 2017).

En definitiva, con esta comprobación resulta la comprensión de un liderazgo para los aprendizajes, como la manera de influir de manera sistémica, en los factores que inciden sobre las expectativas de los estudiantes. Esto equivale a decir, que un líder para el aprendizaje desea constantemente mejorar la comprensión sobre las áreas del conocimiento, discutiendo y afrontando los problemas que presenta esta tarea, asegurando los recursos a su disposición para tal fin, vinculando el

entorno de su institución y las familias y, discerniendo con los profesores los objetivos para la consecución de estos propósitos.

Capítulo 6

Lineamientos de formación en liderazgo educativo de alta calidad, para los directores escolares.

Como se señaló, en Colombia el liderazgo del director no se discute en las políticas nacionales más allá de algunas aproximaciones locales y nacionales, la mayoría, a través de estamentos privados y en el entorno académico. Sin embargo, recientemente se está gestando la necesidad de reconocer los buenos atributos que tiene este tema en la gestión escolar. Una fuente sobre esto último tiene que ver con las prácticas de liderazgo del director que se focalizan en mejorar los aprendizajes de los estudiantes y con las condiciones que demanda una sólida preparación en las atribuciones modernas de la dirección escolar, para que las escuelas permitan perseguir estos propósitos.

Sobre estas cuestiones transcurre este capítulo, donde se examina el panorama nacional sobre la formación del director, después; se hace una exposición de lo que acontece más allá de nuestro territorio y por último; reflexionando sobre los dos anteriores y apoyados en los resultados científicos de esta tesis, se presenta esta propuesta de formación, a través de unos lineamientos de coaching, pertinentes y novedosos, lo cual se enfila con el último objetivo de investigación de este estudio.

La formación en liderazgo escolar es tan importante como su conocimiento. Nuevas tendencias internacionales posicionan la formación de directores y su desarrollo profesional como acción prioritaria, estableciendo en ello, recursos y programas para garantizar una dirección efectiva y dirigir las escuelas hacia las transformaciones requeridas. Indicadores de investigaciones y organizaciones disponen de un constructo teórico y práctico de estas situaciones como la OCDE (2009) que clasifica la preparación de los directores en acciones de formación inicial, programas de inducción y formación profesional continua.

En Colombia, las funciones, competencias y evaluación del director escolar, están contempladas en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. En ella se establece una conceptualización amplia

acerca de las definiciones propias del cargo de director como directivo docente rector. Es en esta ley y en sus decretos reglamentarios se introduce el valor administrativo del director. Sus acciones se concentran en “actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas para liderar la formulación y el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI)” (Ley 115/94). En la Ley 715, Artículo 10, se condensan sus competencias en funciones que deberían impulsar la calidad y el mejoramiento de las condiciones pedagógicas y socio comunitarios de la institución educativa. Sin embargo, es la entrada en vigor del Decreto 1278 de 2002, que configuran aspectos más modernos sobre las funciones del cargo, así como disposiciones frente al reclutamiento, evaluación, promoción y permanencia. Por su lado, en la Resolución 09317 de 2016, se esclarecen un poco más sus funciones específicas denotadas en: funciones esenciales, divididas a su vez en cuatro áreas de gestión directiva, académica, gestión de aula y comunitaria y; en funciones comportamentales, expresadas en sensibilidad, liderazgo y motivación al logro, comunicación asertiva, trabajo en equipo y en negociación y mediación.

Sandoval-Estupiñán (2019) señala que los directores de nuestro país reportan, entre otras carencias como la falta de recursos financieros y de equipos de apoyo entre las escuelas y los niveles intermedios como las Secretarías de Educación, vacíos en la formación directiva. La autora, en coherencia considera como necesidad, desarrollar un programa que habilite en sus egresados en la toma de decisiones que promuevan características personales, institucionales y de contexto.

Por su parte, Navarro (2020) demuestra que los directores escolares en el país se forman acerca del conocimiento en gestión y administración mayoritariamente pero no así en los aspectos prácticos de sus funciones. En lo relacionado, en su estudio diagnóstico, Llanes et al, (2014) encontraron escasos programas de formación para directivos docentes, concentrándose en programas posgraduales de especialización en gestión y administración y contundentemente, no existen programas en pregrado para estos temas. Esto se corrobora con la evidencia de esta tesis: aquellos directores que habían estudiado

licenciaturas antes de ocupar el cargo, la tendencia en servicio es a realizar estudios de maestría en educación (55.8 %) y, por otro lado, el último estudio realizado relacionado con los temas tratados fueron especializaciones (33.8 %) tales como Especialización en Educación Inclusiva, Especializaciones en Gerencia Educativa y en Gestión y Liderazgo. Otra repercusión de esta tesis, indica que la formación de los directores no incide sobre los aprendizajes escolares, esto tal vez mejoraría sustancialmente, como lo demuestran otros estudios (Villagra Bravo, 2019; López-Yáñez, 2018; Vaillant, 2013; Field et al, 2019)

Como ha de notarse, la concepción de liderazgo como parte esencial de las funciones del director, se incorpora recientemente en la legislación colombiana, incluso dichas funciones se alinean con los propósitos de la gestión y la administración; entre tanto, el liderazgo se considera como una función comportamental, ligada a la inspiración de las personas para conseguir los objetivos institucionales, la promoción del aprendizaje estudiantil y de las relaciones interpersonales dentro de la institución.

Sumado a esto, la presente normatividad no contempla exigencia alguna en temas de liderazgo para quienes deseen ocupar estas plazas. La mencionada Resolución 09317 de 2016, hace una distinción entre profesionales licenciados y en profesionales no licenciados según su acreditación para los aspirantes al cargo; el primero para licenciados en cualquier área y para los segundos en áreas de Administración, Economía, Matemáticas, Estadística y afines, Ingeniería Industrial y afines e Ingeniería Administrativa y afines. Esto se confirma en los hallazgos de esta tesis, que indica que los directores escolares no condujeron, en su mayoría, estudios relacionados en gestión, administración o liderazgo escolar, antes de ejercer el cargo; a pesar de ello, una vez nombrados, han realizado estudios posgraduales en lo que atañe a estas titulaciones, sobre todo a nivel de especializaciones y algunas maestrías. Aun así, existe en esto una gran preocupación puesto que, como se ha reiterado en esta

investigación, el conocimiento que se tenga acerca del liderazgo conduce a un liderazgo eficaz, centrado en los aprendizajes estudiantiles (Weistein et al, 2017; Volante, 2017; Leithwood, 2004; Young, 2017).

Todo lo anterior, en suma, permite colegir que en la normatividad colombiana no se proyecta un desarrollo profesional del director, ni conjetura en el tiempo las condiciones necesarias para pensar en el trazo de políticas con una alta exigencia en estos temas para el ingreso a la carrera directiva. Tampoco se inspeccionan los programas de capacitación, actuales y nuevos que consideren una formación de alta calidad para nuestros directores escolares (Sandoval, 2019; Navarro, 2020).

Ahora bien, en la mayoría de los países de Europa, así como en Estados Unidos, los programas de formación de los directores se obligan antes de ocupar el cargo, salvo en algunos países como Francia, Israel y Austria, que lo hacen una vez han sido nombrados (Bush, 2018). “El contenido formativo común en las formaciones directivas es: formación en gestión, trabajo en equipo, competencias en comunicación y liderazgo, desarrollo del centro educativo, normativa y organización escolar” (Camerro, 2015, p. 105). Por su parte, en Latinoamérica, los estudios en gestión y liderazgo escolar no son obligatorios para ocupar la plaza y, pese a los esfuerzos gubernamentales, la formación directiva y su desarrollo como profesión dista en mucho de los países que se han y mejorado (Weistein, 2018).

Bush (2018), eleva la discusión a presentar en los programas de formación estandarizados y personales, una contribución importante que sustenta la necesidad de la formación directiva ya que los aspectos contextuales, demográficos y tecnológicos son cada vez más cambiantes; porque dado sus funciones, existe una razón moral y cultural que induce a pensar en que la dirección tiene un poder distinto y hasta más elevado que el de los docentes y; porque las cuestiones sobre la dirección son consideradas de manera sistémica, dada la complejidad operativa de su cargo. Agregando a lo anterior, en Hallinger y Snidvongs (2005) se valoran los programas con estrategias de formación con un carácter contextualizado y en Huber (2004) por expertos.

Bajo esta perspectiva, una revisión más advierte en los programas de formación de liderazgo individualizados y grupales su virtud, ya que se concentran más en el proceso que en el contenido, siendo estos el coaching y el mentoreo (Bush, 2018). Por otro lado, Barnett y O'Mahony (2008) hacen una discriminación entre uno y otro, aclarando que mientras el mentoreo supone que un experto acompaña a otro profesional en un proceso de apoyo, el coaching se hace un corto tiempo y vincula el desarrollo de ciertas habilidades; siendo sobre este último, el que confiere el desarrollo de la presente propuesta.

Un programa de formación para un liderazgo centrado en los aprendizajes: Una propuesta de coaching.

Varios autores (Bush et al, 2007; Bush, 2018; O'Mahony y Barnett, 2008, López-Yáñez et al, 2018) exhiben en las condiciones del coaching un dispositivo importante en el desarrollo profesional de la dirección, porque precisa de un gestor (el experto), que utilizando diferentes vías y métodos, desarrolla en el coachee (asesorado), las habilidades y destrezas necesarias para ejecutar los planes consensuados en el programa de formación que resultan paralelos y vinculantes a los objetivos de la organización. Aun así, es un campo en exploración, que requiere de investigaciones que proporcionen deducciones sobre sus alcances y limitaciones sobre la dirección y sobre el liderazgo escolar.

En Bloom et al, (2005) se manifiesta en la mentoría problemas ligados al mentor, pues muchas veces se recurre a un colega experto que muchas veces no estará en disposición de sus pupilos; entre tanto, el coach puede presentar un apoyo más personal porque es independiente y puede garantizar un proceso de tutoría más coherente centrado en el liderazgo educativo. El mismo autor, expone cinco estrategias para orientar un programa de coaching en un modelo que permite al coach movilizarse en ellas según las necesidades y le permite generar en el coachee las reflexiones demandadas por el programa. Sobre esto, el coaching presenta cinco preceptos: El coach es un “observador diferente” del coachee y su contexto; trayendo una perspectiva diferente a la relación, el coach puede ver tanto circunstancias como

posibilidades que el coachee no puede; la relación de coaching se basa en la confianza y la confidencialidad; el coach se mueve entre las estrategias de entrenamiento instructivo y facilitador basado en la evaluación de las necesidades del coachee y en pos de los objetivos acordados; el compromiso fundamental del coach es con el éxito de los estudiantes, y el entrenador impulsará apropiadamente el coachee para ese fin; las necesidades contextuales así como las condiciones profesionales llegan a ser un marco para el establecimiento de objetivos y la formación continua.

Teniendo en cuenta las anteriores, la presente propuesta formativa apuesta por un programa de coaching que vincula una preparación en torno a los componentes clave, propuestos como variables de las prácticas de liderazgo para los aprendizajes aportados por esta investigación y facultadas a través de los procesos clave descritos en la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a.

Consiguientemente, el programa establece tres momentos:

1. El inicio del programa comienza con la aplicación del instrumento Medición del Liderazgo del Rector/a y su respectivo análisis. Esto es pertinente como un factor de reflexión sobre las prácticas de liderazgo para el aprendizaje llevadas a cabo por el director y que permite alrededor de ellas, enfocarse en los aspectos donde su evaluación tenga menos ponderación. Por este motivo, el coach tiende a juzgar las acciones, herramientas y objetivos del programa con más probabilidades de éxito, así como los tiempos de desarrollo de cada módulo.
2. Presentación de los módulos de formación en liderazgo para los aprendizajes para directores escolares. Una vez trascendido en el ejercicio anterior, se presentan los componentes básicos de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a que, para este caso, se convierten cada uno en un módulo de trabajo. Es de precisar, que cada módulo mantiene la intencionalidad teórica y práctica original del instrumento puesto que permiten abordar las prácticas por las cuales se potencia un liderazgo para los aprendizajes. También cabe recordar, que en cada uno subyacen 6 procesos clave: planificación,

implementación, apoyo, promoción, comunicación y supervisión, que se convierten en los ejes por los cuales actúan cada uno, de la siguiente manera:

Módulo 1. Altos niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes.

La comprensión de este módulo gira en torno a que haya metas individuales y de equipo compartidas para un aprendizaje académico y social de calidad de los estudiantes. Un líder para los aprendizajes profundiza en:

- Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.
- Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.
- Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales.
- Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para para un aprendizaje exigente de los estudiantes.
- Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.

Módulo 2. Currículo exigente.

Este módulo condiciona a que los líderes se comprometan en las definiciones de los programas curriculares, de sus objetivos y alcances. Existe en el liderazgo para el aprendizaje el compromiso que involucra establecer y comunicar las metas de aprendizaje de los estudiantes y en esta tarea, el director gestiona y organiza la adquisición del conocimiento. Esto transcurre puede ocurrir de manera indirecta, a través de los docentes y otros equipos en los siguientes encargos:

- Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.
- Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.

- Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.
- Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias.
- Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.
- Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.

Módulo 3. Enseñanza de calidad.

Los líderes para el aprendizaje trabajan activamente en función de los procesos de enseñanza involucrándose con el desempeño de los docentes. La evidencia más reciente confirma que los líderes que intervienen con los asuntos pedagógicos y elevan las tareas del profesorado, son más eficaces (Bolívar, 2018; Robinson, 2019), asimismo, quienes visitan las aulas y brindan retroalimentación en función del programa docente, ayudan con su supervisión a mejorar los aprendizajes escolares (Leithwood et al, 2006).

- Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.
- Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.
- Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.
- Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.
- Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.
- Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.

Módulo 4. Cultura de aprendizaje y práctica profesional.

Crear las condiciones para un desarrollo profesional capaz de superar los problemas es asunto de los líderes para el aprendizaje y es uno de los factores que determinan estas aspiraciones (Robinson, 2019). Dentro de este módulo se desarrollan las prácticas que fortalecen la comprensión de la labor

docente, se genera estrategias para un trabajo colaborativo y se promueve un liderazgo pedagógico, en lo que Bolívar (2017) define “desarrollo de actuaciones docentes en el centro” (p. 9)

- Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
- Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.
- Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiantes.
- Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.
- Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.

Módulo 5. Vínculos con el entorno.

Liderar los aprendizajes requiere de establecer conexiones consistentes con la comunidad y el entorno. Dirigir una escuela con altas expectativas y logros académicos requiere de unas relaciones sólidas con la familia y la valoración de su participación en las definiciones que hacen parte de los objetivos que tienen como consecuencia mejores aprendizajes (Robinson, 2019; Porter, 2008). Las tareas aquí discutidas son:

- Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.
- Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.
- Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.
- Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.
- Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.

Módulo 6. Responsabilidad por el desempeño.

El liderazgo para los aprendizajes aboga por una responsabilidad compartida por la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Dicha responsabilidad se concreta en dos dimensiones: la primera, en provocar un liderazgo distribuido, entendido como una condición que permite la participación de estudiantes, la familia, docentes, coordinadores y la dirección, en la definición de los objetivos para alcanzar mejores aprendizajes, de tal forma que cada uno de estos actores se sienta involucrado y adquiera un sentido de apropiación de los mismos y; la segunda, se traslada a la rendición de cuentas como un mecanismo de reflexión basado en las evidencias institucionales, como oportunidad de mejora.

- Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.
 - Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.
 - Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.
 - Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.
 - Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.
 - Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.
3. Por último, el programa tiene a una inspección de cada uno de los módulos a manera de evaluación y reflexión. Esto es apropiado para examinar el impacto del coaching sobre el participante, como para verificar la pertinencia del programa.

Esto juega un papel trascendental en el diseño del currículo del programa, puesto que, aunque el coaching aborda las necesidades del individuo, presenta su propio plan de estudios. Si bien nuestro objetivo es que los participantes dominen los componentes básicos a través de los procesos clave, el programa no se oferta como un taller, por el contrario, y en definitiva, los módulos aportan al programa de formación por coaching, la comprensión del conocimiento del liderazgo centrado en los aprendizajes y sobre las habilidades que acarrearán su praxis. En todo esto, se revisa su estado en función del contexto.

Conclusiones

Tras el examen de los capítulos anteriores, al respecto de indagar la incidencia que tienen la formación y el liderazgo de director escolar sobre los aprendizajes escolares de los estudiantes en el contexto de los colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá, dentro de los programas de articulación de la Educación Media, en las presentes líneas se sintetizan las observaciones de manera articulada, lo que permite tener una visión amplia de los asuntos propios de esta investigación, acerca de cómo actúan las relaciones entre las prácticas de liderazgo del director escolar y los aprendizajes de los estudiantes. Bajo esta condición y teniendo en cuenta los hallazgos reportados, el presente capítulo esboza el epílogo en torno a la caracterización de los directores en cuanto a su formación disciplinar; frente a los efectos que tiene su formación sobre el liderazgo ejercido; acerca de las prácticas de liderazgo que se dan en las escuelas en beneficio de los aprendizajes académicos y sociales de los alumnos y; alrededor del conocimiento relativo a las relaciones entre todas las anteriores sobre los aprendizajes estudiantiles. Para terminar, se plantean las limitaciones de estudio y se presentan algunos aportes y cuestiones futuras.

Acerca de la formación de los directores escolares

Un primer aporte de este estudio tiene que ver con la caracterización del director escolar para la ciudad de Bogotá en cuanto a su formación inicial (antes de ocupar el cargo) y continuada (en servicio). Con una muestra estadísticamente adecuada, nos referimos en primer lugar a la inexistente relación entre la formación y el género. Aunque mayoritariamente las funciones de rector las ejercen los hombres, no existe condiciones en uno u otro elemento para su ejercicio.

Otra consideración hace referencia al nivel educativo como predictor de la formación en servicio. Esto resulta importante, dado que en la dirección se particularizan los aspectos relativos a la educación

en general. En ello, la formación inicial resulta relevante para explicar la dirección escolar (Young, 2018; Vaillant, 2013; Escamilla, 2006) para el caso del presente estudio, es interesante entender que los directores escolares no se prepararon en carreras afines con la dirección, pero aquellos que tenían un nivel de licenciatura, optaron mayoritariamente por cursar programas relacionados con la gestión y la administración durante el cargo. Aunque esto no es sustancial, se infiere que puede traer efectos en la dirección escolar. Conviene entonces subrayar, en los aportes de Dean Fink (2010) y por su parte en Weinstein et al, (2017), donde se estiman los beneficios a largo plazo que tiene la formación de los directivos sobre la visión para liderar la escuela.

Por cierto, en el análisis de correspondencias múltiple llevado a cabo, se ilustra los pocos aportes que tiene la formación del director en los aprendizajes escolares. Esto no es concluyente, pero si dispone a pensar que los aprendizajes pueden ser afectados por la intersección de las prácticas de liderazgo, sobre las cuales la formación da al contrario, una respuesta inequívoca de la eficacia del director para asumir los retos que demanda la escuela. De este modo, no queda definida esta relación, más bien se debe entender la complejidad que explica su causalidad; pues como se vio antes, (Leithwood et al, 2006, Young, 2018; Volante, 2003; Vaillant, 2013; Sandoval, 2019) el conocimiento que se teje alrededor de la formación en liderazgo escolar, es un fuerte predictor de las prácticas de liderazgo y de la efectividad con la que asume el director la toma de decisiones relevantes y pertinentes, que apuntan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe acá recalcar el papel trascendental que puede acarrear el programa de formación por coaching para un liderazgo centrado en los aprendizajes formulado en el capítulo anterior, y que puede marcar la diferencia con otros programas de mayores dimensiones. En correspondencia, un aporte novedoso al programa de formación por coaching, lo hace la encuesta Medición del liderazgo del Rector/a, por demostrar su relevancia como guía de evaluación y reflexión para fijar los caminos para una eficaz dirección escolar. Finalmente, el programa presentado brinda a entrenadores y beneficiados,

oportunidades encaminadas a perfeccionar sus conocimientos y habilidades, para compartir herramientas y recursos, y participar así, en la construcción de su profesión.

Sobre las prácticas de liderazgo en función de los aprendizajes

Todas las observaciones a lo largo de esta tesis consideran en el liderazgo centrado en los aprendizajes, las condiciones excepcionales para las transformaciones necesarias en búsqueda de la mejora escolar y para elevar la calidad de los aprendizajes sociales y académicos de los estudiantes. En particular, el aporte de esta investigación se alinea con la premisa anterior. Acaece, no obstante, que nuestros líderes no conducen de manera efectiva las prácticas necesarias para llevar a cabo estos propósitos.

El aporte estadístico de esta investigación manifiesta categóricamente una escasa vinculación del director escolar sobre las prácticas que podrían elevar los aprendizajes escolares, cuestión que concuerda con las declaraciones de la OCDE (2013) acerca de que, en nuestro territorio, la dirección transita mayoritariamente en el campo de la administración y en el excurso de funciones burocráticas.

En los resultados aportados por este estudio, declarados por los grupos de coordinadores, docentes y rectores, se comprende que nuestros directores escolares no llevan a cabo prácticas que aporten a las características de las escuelas para promover un aprendizaje de calidad de los estudiantes y para mejorar el desempeño de los docentes. Veamos:

Mientras el factor que agrupa las prácticas consideradas por los docentes y coordinadores como ineficaces o muy ineficaces, en relación con: la enseñanza de calidad para todos los estudiantes, con las definiciones de un currículo pertinente y alineado con los objetivos institucionales, con una cultura que propende por la colaboración, práctica y desarrollo profesional y con el vínculo con las familias, tuvieron los puntajes más elevados; otros factores relacionados con prácticas de liderazgo para la

inclusión y el respeto, con una comunicación asertiva y las acciones y métodos encaminados al beneficio de los aprendizajes, obtuvieron las valoraciones más bajas.

Al respecto, al examinar la injerencia que tienen las prácticas de liderazgo del director sobre el desempeño docente, medido a través de nuestra encuesta, el ejercicio factorial demostró que las prácticas señaladas como ineficaces o muy ineficaces reúnen condiciones como asignar recursos y ambientes adecuados para el desarrollo profesional docente. De otro lado, las prácticas de liderazgo que fomentan el trabajo colaborativo, el respeto, la inclusión y que mejoran las prácticas de enseñanza, obtuvieron las calificaciones más bajas.

En contraste, (Leithwood et al, 2006; Porter, 2008; Bolívar, 2018) sustentan en el liderazgo pedagógico, condiciones poderosas para asegurar, de manera eficaz, una enseñanza de calidad y una cultura de aprendizaje y práctica profesional que potencia el liderazgo en función de los aprendizajes; sumado a ello, redunda un alto impacto en los aprendizajes cuando el director promueve un ambiente de colaboración con los docentes (Harris et al, 2017) y cuando se transforma la dirección hacia un liderazgo que tiene en su núcleo la mejora de la práctica docente (Robinson, 2011).

Efectos del liderazgo sobre los aprendizajes escolares

Ahora conviene pensar en las relaciones posibles entre todas las variables del estudio (la formación del director, el programa EMI, las prácticas de liderazgo y el desempeño docente), sobre las posibles afectaciones en los aprendizajes escolares.

Los canales por los que se revisan estos efectos se condujeron en los términos de los resultados de las pruebas saber 11 - 2021 para Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales y las estimaciones se realizaron a través de regresiones múltiples. Resultando en todo esto que, mediado por el desempeño de los docentes y teniendo en cuenta el contexto de la Educación Media Integral, el liderazgo

del director para el aprendizaje y su formación, impactan los aprendizajes escolares de manera significativa.

Respecto a esta posición conviene distinguir que no todas las prácticas de liderazgo tienen el poder predictivo esperado sobre los aprendizajes escolares, sin embargo, las más significativas se agruparon por sus altos valores. En esta distinción subyacen los componentes básicos y los procesos clave que orientan dichas prácticas y que apoyan el discurso expuesto en esta investigación. En coherencia, se detectaron una veintena de prácticas que explican con mayor sentido las relaciones entre las variables y que profundizan las características de las escuelas para promover las capacidades de los docentes.

En consecuencia, se exponen a continuación tres prácticas que, a razón de su valor predictivo, explican con mayor relevancia las relaciones entre el liderazgo del director y los aprendizajes, además, verificándolas, se discurren en cada una de las competencias (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales). Se deduce de ellas que, si el director las adquiere, detonan las calificaciones en general. Estas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 42

Prácticas con mayor valor predictivo de los aprendizajes escolares

PRÁCTICA	COMPONENTE	PROCESO	DESCRIPCIÓN
<i>P19</i>	Cultura de aprendizaje y práctica profesional	Planificación	Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
<i>P26</i>	Vínculos con el entorno	Implementación	Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.
<i>P35</i>	Responsabilidad por el desempeño	comunicación	Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.

En lo particular, estas prácticas contribuyen notoriamente a generar una cultura favorable en favor de un liderazgo pedagógico en función de los aprendizajes, que como se explicó en Robinson (2019) y Bolívar (2011), propende en su dimensión jerárquica, responder por el desarrollo profesional de

los docentes y al mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, responde a una característica del liderazgo para los aprendizajes al vincular a las familias para encontrar con ellas los mecanismos y las estrategias para afianzar los objetivos que se focalizan en los aprendizajes de los alumnos (Robinson, 2011).

Todo esto en conjunto, revela la importancia y pertinencia de esta investigación, al exponer en las prácticas de liderazgo las condiciones sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De tal situación a continuación se resumen de manera sintetizada, los logros más relevantes de esta tesis:

- La formación inicial es predictora de los estudios llevados a cabo en el servicio
- Sin embargo, la formación de los directivos no aporta significativamente a las calificaciones de los estudiantes.

Estas cuestiones no contradicen la relevancia de la formación de los directivos en liderazgo y gestión escolar, por el contrario, la confirma, pues su tratado resulta importante y además imprescindible frente a las disposiciones modernas de la escuela, porque aporta a la comprensión de los factores que la afectan. Como se ha mencionado en anteriores apartes, una formación coherente y consistente en liderazgo para los aprendizajes potencia la administración y refuerza el desempeño docente y su desarrollo profesional. Continuando con esta explicación, una sólida formación inicial en estos asuntos, le permite al director tomar decisiones acertadas y vincular a los docentes, estudiantes y familias en la determinación de los objetivos que conduzcan a más y mejores aprendizajes sociales y académicos.

Con esto en mente, se hace imperiosa la profesionalización de la dirección, que sea distinta a la del docente y redunde en políticas públicas que permitan su discusión y se permita como exigencia para quienes quieren ocupar el cargo de director escolar.

- Por su parte, queda definido, que los directores escolares no conducen un liderazgo para los aprendizajes.

- Respecto a esta posición, conviene distinguir que las prácticas de liderazgo para los aprendizajes tienen un poder importante alrededor de los desempeños de los docentes.
- De manera análoga, el aporte estadístico llevado a cabo, revela que no todas las prácticas de liderazgo estudiadas tienen connotación sobre los aprendizajes, situación diferente se aprecia, cuando se anidan todas las variables.
- De lo anterior, una importante agrupación de prácticas estudiadas, resultaron interesantes y significativas en los aprendizajes escolares y cuestionan los resultados en las pruebas si se cuentan con ellas. Estas prácticas elevan sus condiciones dada la inclusión de la variable escuela (Escuelas adscritas al Proyecto EMI). Entre algunas de ellas se destacan:
 - Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.
 - Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.
 - Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.
- Se comprende, por el aporte de estas prácticas, que el liderazgo del director no influye directamente sobre los aprendizajes escolares, sino por la mediación del desempeño docente.

Baste lo anterior, para señalar que el liderazgo para los aprendizajes constituye una mirada amplia de las condiciones escolares para su transformación y mejora. Esto implica, como lo señalaba Fullan (2017), crear coherencia, como la manera de despojarse de los asuntos burocráticos y acercarse más a los pedagógicos. Esta tarea es definitiva en los asuntos de la gestión moderna, pues como conocemos, dada la abundancia de funciones administrativas, el director escolar delega en otras personas y estamentos la coordinación y supervisión de estos asuntos. Así lo evidencia esta investigación, al

referirse a través de los datos, el poco involucramiento de la dirección en los asuntos pedagógicos de la escuela más allá de asegurar los recursos para las prácticas de enseñanza.

Una cuestión más se añade, al referirse a las prácticas que para esta investigación tienen poca ponderación para garantizar altos niveles de logro en el aprendizaje de los estudiantes: P1, Establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes y P6, Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico. También sobre el currículo, para garantizar que la escuela defina un programa curricular exigente en general y que el programa de cada estudiante, en particular, sea de alta calidad: P7, Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.

Al respecto, se ha hecho claro en las discusiones de esta tesis, que un liderazgo para los aprendizajes, requiere de una introspección de los asuntos del currículo, puesto que estos líderes encuentran en la concreción de los programas curriculares, la pertinencia de la enseñanza.

➤ Al margen de las anteriores, se destaca el papel de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a que tuvo como base el instrumento internacional VAL-ED, como una encuesta innovadora y sobre todo pertinente en el análisis de las prácticas de liderazgo, capaz de ser aplicada en diferentes contextos y en otros estudios.

Conviene aquí, plantear los aportes y logros alcanzados a lo largo de esta investigación:

Aportes y logros

Entendiendo que el liderazgo del director escolar es una condición altamente significativa en el aprendizaje del estudiantado, que de manera directa o indirecta influye en las determinaciones que una institución debe tener en cuenta para alcanzar el logro académico deseado (Leithwood et al 2006; Robinson, 2011; Fullan, 2011, Bender, 2014, Bolívar, 2010), esta investigación , al explorar las relaciones entre el liderazgo del director y su formación con los aprendizajes escolares en el contexto del

proyecto de Educación Media Integral de Bogotá, permite aportar al conocimiento global en diferentes vías.

Por un lado, al establecer una radiografía en torno a las características de la formación de los rectores de los colegios oficiales de Bogotá, cobra especial valor para la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, sobre los análisis que pueden inferirse alrededor de la pertinencia de la formación del director en temas de gestión y liderazgo escolar en la dirección, e infiere en ello, una revisión y supervisión de los programas de formación para directivos. En coherencia, hace un llamado a monitorear su curso en términos de las políticas públicas referidas al ingreso, la permanencia, escalafón y funciones del cargo de rector, detonando también, la necesidad de discutir en la política su profesionalización y desarrollo.

Otro aporte se traslada a la inspección de los programas de articulación de la Educación Media, pues, aunque su asunto no se profundizó en esta investigación, su valor agregado como variable de antecedentes, aporta de manera significativa en las relaciones entre el liderazgo y los aprendizajes escolares, de manera consecuente se suma a otras investigaciones acerca de la articulación de la media, como la de Montoya (2015) sobre la injerencia que tienen estos programas en el fracaso escolar.

Por su modelo analítico, esta investigación aporta un valioso insumo de elementos a la discusión del liderazgo del director y su relación con los aprendizajes de los estudiantes lo que permitió confirmar que la injerencia del director en cuanto a sus prácticas enfocadas en beneficio de los aprendizajes, mediada por el desempeño docente, es significativo y poderoso en términos de las transformaciones requeridas. En consecuencia, esta inspección debe ser apreciada en las instituciones educativas, porque permite una reflexión en torno de sus objetivos, a favor de los aprendizajes sociales y académicos de los estudiantes; a las Instituciones de Educación Superior, porque permite sobre la evidencia expuesta, redefinir sus programas de formación; al trazo de políticas públicas nacionales en coherencia con sus

resultados y; en los directores escolares, porque permite un análisis reflexivo que gira alrededor de sus prácticas.

Por último, un gran aporte es la validación del instrumento Medición del Liderazgo del Rector/a, porque permite una revisión de 360° sobre la dirección de la dirección teniendo como núcleo los aprendizajes y que sirve como instrumento de evaluación institucional, además, de ser utilizado en futuras investigaciones.

Aporte a la línea de investigación

Sumado a los anteriores, esta investigación aporta a la línea de Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento de la Universidad Santo Tomás de varias maneras:

Primero, porque el contexto problemático de este estudio posiciona en la línea OGEC elementos constitutivos sobre la gestión y el liderazgo escolar en función de la dirección, que permiten innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y que son del tránsito de sus acciones.

Segundo, porque al estimar las relaciones entre el liderazgo del director y su formación sobre los aprendizajes escolares, permite entablar una discusión alrededor de aquellas prácticas que descentraliza en la escuela la gestión administrativa y la lleva a un plano integrador de los procesos escolares y de la cultura organizacional, para en últimas, ser un factor de incremento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Tercero, al discutir los asuntos de la profesionalización del director escolar en Colombia, determina una reflexión de las cuestiones políticas y sociales del orden nacional, regional e institucional, por lo que permite su análisis desde los objetivos de la línea OGEC.

Por último, la investigación permitirá establecer orientaciones sobre los procesos organizativos y de la gestión en la educación media y los programas locales de articulación con las IES, resultando para las intenciones de la línea OGEC, un asunto innovador y pertinente.

Limitaciones y aportes a futuras investigaciones

A la par de los aportes, es necesario establecer unos limitantes sobre la investigación, que sirven en referencia a estudios futuros. A pesar de ello, es de aclarar que son más los aportes que sus limitaciones.

Una primera limitación tiene que ver con la muestra aceptante, puesto que, aunque fue importante, casi 700 personas entre directores, coordinadores y docentes, podría haberse estratificado para tener mayor robustez confirmatoria, es decir, la muestra hubiera tenido mayor valor si se hubieran agregado intencionalmente más personas a cada grupo por escuela o por localidad.

Otra limitación implicó la divulgación de la encuesta Medición del Liderazgo del Rector/a, pues suponía un mecanismo más cercano, donde el encuestado, de manera individual o grupal, fuera instruido acerca del instrumento en cuanto a sus propósitos y su aplicación, pero por la contingencia mundial, a cuenta de la pandemia del COVID-19, tuvo que ser difundida a través de los correos institucionales aportados por la SED y por cuenta de esta entidad, por ende, pudo haber sido más grande la muestra.

Por su cuenta, el transcurso de la articulación de la media tiene diferentes miradas que el modelo de la presente investigación no pudo capturar. Ello implica, no conocer todas aquellas variables que pueden ser determinantes como variable de antecedentes externos sobre las prácticas de liderazgo del director.

Por tanto, Para futuras investigaciones sobre el tema se recomienda:

- Se necesita, como se observó en el rastreo literario, más estudios cuantitativos que sumen en variables y métodos, el conocimiento acerca de las relaciones entre el director y los aprendizajes escolares.
- A la par, es necesario que estas futuras investigaciones se suscriban en el orden cualitativo, pues de esta manera, se podría ampliar la visión acerca del liderazgo ejercido por los directores escolares y las relaciones causales sobre las dinámicas institucionales que se sumarían para

entender los factores que aportan a mejorar los aprendizajes escolares y a su vez, expongan en la discusión política y en el trazo de las políticas públicas estas consideraciones.

- Dado que el liderazgo para los aprendizajes es también un liderazgo distribuido y una vertiente del pedagógico, futuros estudios podrían aportar a la discusión de la mejora escolar en estos u otros estilos.
- Por último, ya que, en nuestro contexto, las funciones de coordinador ejercen un puente entre la dirección, los profesores y los estudiantes, podrían otras investigaciones hacer inferencias entre ellas, en términos de liderazgo escolar.

Referencias

- Alcaldía Mayor De Bogotá D.C. (2016). Desarrollo integral de la media. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/desarrollo-integral-de-la-media
- Alcaldía Mayor De Bogotá D.C. (2012). Dirección De Educación Media Y Superior. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). Resolución 480 de 20 de febrero de 2008. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=30477>
- Aravena, F. y Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.
- Aravena, F., Báez, C., Gorosave, G., y Garduño, J. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-92.
- Ávila, R. (2008). *La configuración de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. Tesis Doctoral. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Bayona, H. (2015) *Efectos de la Infraestructura Sobre el Fracaso Escolar: Evidencia Empírica para Colombia*. [Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Bogotá].
- Baloco, C. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>
- Barnett, B. y O'Mahony, G. (2008). Mentoring and coaching programs for the professional development of school leaders, in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders*, Nueva York, Routledge.
- Bassett, S. (2001). *The Use of Phenomenology in Management Research: An Exploration of the Learners' Experience of Coach-Mentoring in the Workplace*. Ponencia presentada en la Conferencia sobre Prácticas Basadas en Datos Empíricos, Coventry, mayo.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1 política y práctica: política y práctica*. OECD publishing.
- Birdsall, N (2006). The world is not flat: inequality and injustice in our global economy. WIDER Annual Lecture No. 9. Helsinki, Finlandia: UNU-Wider.
- Bitar, S (2013). Why and How Latin America Should Think About the Future. Washington, DC: Inter-American Dialogue.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 63-78.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.

- Bolívar, A., & Murillo, F. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*, 71-112.
- Brophy J. & Good, T. (1986). *Comportamiento de los profesores y el logro del estudiante*. New York: Macmillan.
- Brown-Sims, M. (2010). Evaluating School Principals. Tips & Tools. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*.
- Campo, V. M. G., Giraldo, J. E. C., Ríos, C. M. D., & Macia, M. B. (2014). Aportes a la sociología de la educación. Trayectoria del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, 2003-2013. *Revista colombiana de sociología*, 37(1), 69-98.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP bulletin*, 90(3), 221-237.
- CEPPE- Centre of Study for Policies and Practices in Education –. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study. *OECD, Education Working Papers*, 99. Disponible en:
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En)
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., y González-Pulido, A. (2020). Efectos Del Liderazgo Escolar En El Aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93.
- Coburn, C. & Woulfin, L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading research quarterly*, 47(1), 5-30.
- Coleman, J. et al. (1966). *Igualdad de Oportunidades de Educación*. Washington, DC. US: Imprenta del Gobierno.

- Condon, C., & Clifford, M. (2009). Measuring principal performance: How rigorous are publicly available principal performance assessment instruments. *Naperville, IL: Learning Point Associates*.
- Covacevich, C. (2014). Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Cravens, XC, Goldring, EB, Porter, AC, Polikoff, MS, Murphy, J. y Elliott, SN (2013). Establecimiento de estándares de competencia para la evaluación del liderazgo escolar: un examen de la toma de decisiones de puntuación de corte. *Administración Educativa Trimestral* , 49 (1), 124-160.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2007). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Interim Report. Londres: Department for children schools and families - United Kingdom Government.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report). Londres: Department for children, schools and families - United Kingdom Government.
- Díaz, C. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación & desarrollo*, 20(2), 230-253.
- Epstein, J. (2001). *Escuela, la familia y las asociaciones comunitarias: Preparación de educadores para mejorar las escuelas*. Boulder, CO. US: Westview Press.
- Fox, D. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona. Eunsa.
- Fry, B., Bottoms, G., & O'Neill, K. (2006). *Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs*. Atlanta, GA: Southern Regional Educational Board.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*, 182-192.

- Garay, S y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Gardner, G. H. (1962). Cross cultural communication. *The Journal of social psychology*, 58(2), 241-256.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reevaluación del papel del director en la eficacia escolar: Una revisión de la investigación empírica, 1980–1995. *Administración Educativa Trimestral*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47 (271-306).
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9, 2 (157-191).
- Hallinger, P. y Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership* (54-61).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Nueva York, NY: Teachers College Press [Edición en español: Capital profesional. Madrid: Morata, 2014].
- Helg, A. (1998). La educación en Colombia, 1946 – 1957. En: *Nueva Historia de Colombia* Bogotá: Editorial Planeta.
- Huber, S. (2004). Context of research, in Huber, S. (Ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Londres, Routledge.
- Huber, S. (2011). Leadership for learning – learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *Springer international handbook on leadership for learning. Part one* (pp.

- 635-652). Dordrecht: Springer.
- Huber, S., Skedsmo, G., & Schwander, M. (2019). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*, 200-240.
- ICFES (2020) Informe Nacional para Colombia PISA 2018.
- Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing, 1999. Standards for Educational and Psychological Testing. American Educational Research Association, Washington DC.
- Klugman, J., Gordon, M., Sebring, P.B., & Sporte, S.E. (2015). *A First Look at the five Essentials in Illinois Schools*. Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K (2009). *¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En Kenneth Leithwood. Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile
- Llanes, L. y otros (2014). Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? Informe final. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar y Fundación Compartir. Marzo. Colombia.
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V. y Cáceres-Cadena, M (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84.
- López -Yáñez, J., Sánchez -Moreno, M., Altopiedi, M., y Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y

- el análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 481-500.
- Pérez, Y. (2018). Una mirada a las funciones del rector desde el marco normativo colombiano. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*.
- Louis, K, Dretzke, B & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Resultados de la encuesta nacional realizada en los Estados Unidos School Effectiveness and School Improvement, 21(3), 315-336.
- MacBeath & Dempster (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. Nueva York. Taylor and Francis e-Library.
- Murillo, F. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo Torrecilla, F. J., Martínez-Garrido, C., Hidalgo, N., & Hernández-Castilla, R. (2018). Una rápida mirada al estado actual de la investigación latinoamericana sobre liderazgo y organización escolar a través de los artículos. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Mellado-Hernández, M. & Chaucono-Catrinao, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Estatuto docente. Decreto ley 2277 de 1979*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Nuevo estatuto de profesionalización docente. Decreto Ley 1278 de 2002*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de educación. Ley 115 de 1994* Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/normograma.info/men/docs/ley_0115_1994.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Planeación del acceso y la permanencia escolar Bogotá, Julio 30 de 2012 Dirección de Cobertura y Equidad*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles10052_archivo_pdf_30_julio_p4.pdf
- Montoya, A. (2015) *Efecto De La Articulación De La Media Sobre El Fracaso Escolar: Evidencia Empírica Para Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13147>
- Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *RELIEVE*, 21 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Murphy, J., & Orr, M. T. (2009). Industry Standards for Preparation Programs in Educational Leadership. *LTEL-SIG Newsletter*, 17(1), 9-11.
- Nader, M., y Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. *Universitas Psychologica*, 6(3), 689-698.
- Niesche, R. y Keddie, A. (2015). *Liderazgo, ética y educación para la justicia social* . Routledge.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- Oliveira, A. y Waldhelm, A. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-844.

- Oplatka, I. (2017). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En Weinstein, J. (Ed.). *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pedazhur, E.J. (1982). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pérez, Y. (2018). Una mirada a las funciones del rector desde el marco normativo colombiano. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, 53.
- Pont, B. (2017). *The case of school leadership reform in comparative perspective*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación de Investigación en Educación.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J. F., Elliott, S. N. y May, H. (2010). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111, 2 (282-313).
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S., y May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Technical manual*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Características esenciales de las redes eficaces en educación. *Revista de Capital Profesional y Comunidad*. 1(1), 5-22.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas*, 355-388.
- Rivera Núñez, C. y Volante, P. (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 237-256.

- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Programme*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Robinson, V. (2011) *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosales-Yepes, A., Montes-Miranda, A., Y Figueroa-Gutierrez, V. (2020) El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista ESPACIOS. ISSN, 798*, 1015.
- Sandoval-Estupiñán, L., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Sandoval- Estupiñán, L., Pineda Báez, C., Bernal, M., y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 115-24.
- Servat, B. (2014). Gestión directiva en la enseñanza media técnico profesional: Un estudio en tres regiones de Chile. *Paideia, Revista de Educación*, 55, 137-154.
- Smylie, M. A., & Bennett, A. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study (pp. 138-155). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Sun. J y Leithwood (2012) Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41-70.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas*. John Wiley & Sons.

- Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: Un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274.
- Villagrán, C., Hernández, M. E. M., & Delgado, S. C. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 213-240.
- Villaruel, D., Gairín, J. y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, 18(60), 302311.
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Young, M., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (2009). *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*. Nueva York: Routledge.
- Young, M. D. (2015). Effective leadership preparation: We know what it looks like and what it can do. *Journal of Research on Leadership Education*, 10 (1), 3-10.

Anexos

Anexo 1 Análisis Factorial de prácticas de liderazgo

Items	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
P1_1 Ineficaz El director establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.83	0.63	0.90	0.32
P1_2 El director establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.73	0.07	0.16	0.65
P1_3 El director establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.53	0.22	0.85	0.05
P1_4 El director establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.01	0.82	0.48	0.02
P1_5 Muy Eficaz El director establece como objetivo institucional alcanzar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.	0.54	0.57	0.09	0.01
P2_1 Ineficaz Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	1.00	0.70	0.98	0.42
P2_2 Poco Eficaz Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	0.88	0.03	0.45	1.00
P2_3 Eficaz Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	0.27	0.48	0.49	0.48
P2_4 Bastante Eficaz Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	0.03	0.70	0.63	0.11
P2_5 Muy Eficaz Genera altas expectativas en el profesorado para que los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	0.54	0.70	0.15	0.03

los estudiantes obtengan un aprendizaje de calidad.	0.88	0.54	0.56	0.13
P3_1 Ineficaz Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	0.84	0.02	0.40	0.85
P3_2 Poco Eficaz Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	0.33	0.41	0.42	0.81
P3_3 Eficaz Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	0.00	0.93	0.61	0.11
P3_4 Bastante Eficaz Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales	0.60	0.67	0.06	0.00
P3_5 Muy Eficaz Apoya a los profesores en el cumplimiento de los objetivos institucionales.	0.93	0.54	0.49	0.06
P4_1 Ineficaz Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales	0.73	0.01	0.55	0.25
P4_2 Poco Eficaz Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales	0.09	0.63	0.03	0.70
P4_3 Eficaz Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales	0.11	0.19	0.39	0.31
P4_4 Bastante Eficaz Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales	0.45	0.72	0.19	0.04
P4_5 Muy Eficaz Desafía las bajas expectativas para los estudiantes con necesidades especiales	1.00	0.46	0.40	0.13
P5_1 Ineficaz Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.76	0.00	0.62	0.66
P5_2 Poco Eficaz Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.23	0.59	0.36	1.00
P5_3 Eficaz Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.04	0.59	0.78	0.35
P5_4 Bastante Eficaz Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.58	0.75	0.13	0.01
P5_5 Muy Eficaz Comunica asertivamente a los profesores, a las familias y a la comunidad, los objetivos para alcanzar un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	1.00	0.56	0.35	0.03
P6_1 Ineficaz Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	0.63	0.04	0.95	0.40
P6_2 Poco Eficaz Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	0.09	0.76	0.11	1.00
P6_3 Eficaz Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	0.13	0.27	0.79	0.58
P6_4 Bastante Eficaz Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	0.51	0.94	0.29	0.08
P6_5 Muy Eficaz Supervisa el aprendizaje de los estudiantes con altas expectativas sobre el logro académico.	1.00	0.64	0.42	0.00
P7_1 Ineficaz Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.	0.75	0.00	0.58	0.53
P7_2 Poco Eficaz Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.	0.15	0.72	0.13	1.00
P7_3 Eficaz Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.	0.08	0.39	0.64	0.35
P7_4 Bastante Eficaz Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.	0.53	0.90	0.25	0.05
P7_5 Muy Eficaz Contribuye en el desarrollo de un plan de estudios riguroso para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.				

P8_1 Ineficaz Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	1.00	0.63	0.38	0.01
P8_2 Poco Eficaz Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	0.59	0.05	1.00	0.50
P8_3 Eficaz Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	0.07	0.84	0.05	1.00
P8_4 Bastante Eficaz Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	0.13	0.26	0.76	0.53
P8_5 Muy Eficaz Participa en la creación e implementación de un plan de estudios riguroso para todas las clases.	0.51	0.97	0.29	0.06
P9_1 Ineficaz Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.	1.00	0.76	0.73	0.11
P9_2 Poco Eficaz Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.	0.55	0.02	0.85	0.58
P9_3 Eficaz Asegura los recursos necesarios para la consecución de un	0.15	0.69	0.12	0.68
	0.06	0.33	0.55	0.31

plan de estudios riguroso.	0.53	0.76	0.18	0.04
P9_4 Bastante Eficaz Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.	1.00	0.77	0.80	0.13
P9_5 Muy Eficaz Asegura los recursos necesarios para la consecución de un plan de estudios riguroso.	0.89	0.00	0.82	1.00
P10_1 Ineficaz Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias	0.15	0.76	0.30	1.00
P10_2 Poco Eficaz Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias	0.07	0.52	0.83	0.42
P10_3 Eficaz Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias	0.57	0.96	0.24	0.04
P10_4 Bastante Eficaz Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias	1.00	0.64	0.24	0.02
P10_5 Muy Eficaz Promueve un currículo exigente que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus familias	0.47	0.09	1.00	0.35
P11_1 Ineficaz Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	0.06	0.64	0.03	1.00
P11_2 Poco Eficaz Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	0.08	0.39	0.80	0.46
P11_3 Eficaz Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	0.54	0.85	0.21	0.04
P11_4 Bastante Eficaz Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	1.00	0.65	0.27	0.00
P11_5 Muy Eficaz Discute las prácticas de enseñanza con el profesorado.	0.53	0.09	1.00	0.38
P12_1 Ineficaz Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	0.04	0.80	0.02	1.00
P12_2 Poco Eficaz Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	0.14	0.20	0.66	0.61
P12_3 Eficaz Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	0.49	0.95	0.31	0.08
P12_4 Bastante Eficaz Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	0.70	0.43	0.52	0.20
P12_5 Muy Eficaz Evalúa la rigurosidad de los planes de estudios.	0.72	0.20	0.01	0.79
P13_1 Ineficaz Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	0.51	0.24	0.59	0.37
P13_2 Poco Eficaz Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	0.00	0.96	0.49	0.09
P13_3 Eficaz Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	0.54	0.56	0.11	0.01
P13_4 Bastante Eficaz Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	1.00	0.77	0.64	0.04
P13_5 Muy Eficaz Gestiona un calendario escolar que posibilite una enseñanza de calidad.	0.79	0.00	0.78	1.00
P14_1 Ineficaz Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.	0.16	0.77	0.47	1.00
P14_2 Poco Eficaz Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.	0.03	0.73	0.97	0.37
P14_3 Eficaz Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.	0.61	0.87	0.17	0.02
P14_4 Bastante Eficaz Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.				
P14_5 Muy Eficaz Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.				

P15_1 Ineficaz Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	1.00	0.66	0.79	0.34
P15_2 Poco Eficaz Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	1.00	0.00	1.00	1.00
P15_3 Eficaz Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.09	0.67	0.18	1.00
P15_4 Bastante Eficaz Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.02	0.71	0.87	0.27
P15_5 Muy Eficaz Apoya a los docentes para mejorar sus métodos de enseñanza en beneficio de un aprendizaje de calidad de los estudiantes.	0.61	0.85	0.16	0.02
P16_1 Ineficaz Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	1.00	0.64	0.69	0.18
P16_2 Poco Eficaz Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	0.95	0.03	0.44	1.00
P16_3 Eficaz Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	0.25	0.65	0.70	1.00
	0.06	0.70	0.98	0.32

P16_4 Bastante Eficaz Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	0.60	0.96	0.22	0.02
P16_5 Muy Eficaz Asegura que todos los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.	1.00	0.67	0.72	0.17
P17_1 Ineficaz Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	0.81	0.02	1.00	1.32
P17_2 Poco Eficaz Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	0.10	0.82	0.14	2.33
P17_3 Eficaz Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	0.11	0.43	1.00	0.77
P17_4 Bastante Eficaz Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	0.58	1.00	0.33	0.07
P17_5 Muy Eficaz Analiza las prácticas de enseñanza con los docentes y establece los mecanismos para superar las barreras que limitan alcanzar un aprendizaje de calidad.	1.00	0.68	0.68	0.17
P18_1 Ineficaz Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	0.79	0.00	1.00	1.00
P18_2 Poco Eficaz Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	0.12	0.70	0.22	1.00
P18_3 Eficaz Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	0.07	0.49	0.91	0.46
P18_4 Bastante Eficaz Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	0.56	0.94	0.25	0.05
P18_5 Muy Eficaz Evalúa las prácticas de enseñanza de manera consensuada con los docentes.	1.00	0.71	0.94	0.36
P19_1 Ineficaz Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	0.86	0.04	0.52	1.00
P19_2 Poco Eficaz Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	0.33	0.57	0.75	1.00
P19_3 Eficaz Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	0.02	0.94	0.91	0.18
P19_4 Bastante Eficaz Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	0.65	0.92	0.16	0.01
P19_5 Muy Eficaz Contribuye a generar una cultura favorable en el que el aprendizaje de los alumnos es el objetivo principal.	0.98	0.72	1.00	0.42
P20_1 Ineficaz Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	0.86	0.05	0.51	1.00
P20_2 Poco Eficaz Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	0.33	0.29	0.60	0.73
P20_3 Eficaz Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	0.00	1.00	0.56	0.04
P20_4 Bastante Eficaz Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	0.61	0.66	0.08	0.00
P20_5 Muy Eficaz Fomenta una cultura de aprendizaje en el que todos los estudiantes son reconocidos y respetados.	0.96	0.60	0.71	0.27
P21_1 Ineficaz Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	0.80	0.00	0.48	0.46
P21_2 Poco Eficaz Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	0.22	0.49	0.37	0.43
P21_3 Eficaz Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	0.04	0.59	0.77	0.18
P21_4 Bastante Eficaz Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.	0.56	0.77	0.17	0.03
P21_5 Muy Eficaz Asigna recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes.				
P22_1 Ineficaz Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiante.	0.84	0.54	0.61	0.13
P22_2 Poco Eficaz Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiante.	0.87	0.11	0.18	1.00
P22_3 Eficaz Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiante.	0.43	0.30	0.74	0.69
P22_4 Bastante Eficaz Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiante.	0.00	1.00	0.59	0.03
P22_5 Muy Eficaz Promueve una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad de los estudiante.	0.62	0.70	0.08	0.00
P23_1 Ineficaz Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	1.00	0.73	0.84	0.24
P23_2 Poco Eficaz Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	0.71	0.01	0.77	1.00
P23_3 Eficaz Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	0.30	0.40	0.60	1.00
	0.00	1.00	0.63	0.06

P23_4 Bastante Eficaz Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	0.62	0.64	0.07	0.00
P23_5 Muy Eficaz Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	1.00	0.73	0.70	0.16
P24_1 Ineficaz Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	0.69	0.02	1.00	1.00
P24_2 Poco Eficaz Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	0.17	0.64	0.27	1.00
P24_3 Eficaz Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	0.03	0.72	0.86	0.24
P24_4 Bastante Eficaz Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	0.61	0.70	0.09	0.00
P24_5 Muy Eficaz Genera un ambiente reflexivo sobre el ejercicio profesional de los docentes.	1.00	0.69	0.93	0.38
P25_1 Ineficaz Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	0.92	0.02	0.59	1.00
P25_2 Poco Eficaz Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	0.26	0.61	0.60	1.00
P25_3 Eficaz Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	0.04	0.71	0.87	0.27
P25_4 Bastante Eficaz Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	0.59	0.91	0.20	0.03
P25_5 Muy Eficaz Dinamiza una cultura escolar que favorece la participación de los estudiantes y sus familias.	1.00	0.65	0.68	0.19
P26_1 Ineficaz Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.	0.79	0.00	0.88	1.00
P26_2 Poco Eficaz Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.	0.14	0.82	0.23	1.00
P26_3 Eficaz Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.	0.10	0.40	0.88	0.50
P26_4 Bastante Eficaz Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.	0.55	0.97	0.27	0.05
P26_5 Muy Eficaz Dispone de un plan que fomenta las relaciones entre la escuela y la comunidad que gira en torno a los objetivos académicos.	1.00	0.72	0.87	0.28
P27_1 Ineficaz Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	0.60	0.01	0.43	1.00
P27_2 Poco Eficaz Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	0.28	0.65	0.51	0.86
P27_3 Eficaz Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	0.04	0.52	0.74	0.33
P27_4 Bastante Eficaz Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	0.52	0.83	0.22	0.06
P27_5 Muy Eficaz Genera alianzas estratégicas para apoyar el aprendizaje social y académico de los estudiantes.	1.00	0.48	0.45	0.14
P28_1 Ineficaz Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	0.82	0.00	0.47	0.57
P28_2 Poco Eficaz Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	0.20	0.51	0.33	0.68
P28_3 Eficaz Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	0.02	0.70	0.73	0.21
P28_4 Bastante Eficaz Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje	0.59	0.76	0.15	0.02
P28_5 Muy Eficaz Gestiona los recursos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje				

P29_1 Ineficaz Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.	1.06	0.54	0.44	0.04
P29_2 Poco Eficaz Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.	0.70	0.02	0.81	0.45
P29_3 Eficaz Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.	0.14	0.68	0.08	1.04
P29_4 Bastante Eficaz Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.	0.09	0.30	0.78	0.55
P29_5 Muy Eficaz Promueve mecanismos para atender a las familias más vulnerables de la escuela.	0.53	0.91	0.27	0.07
P30_1 Ineficaz Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	1.05	0.74	1.00	0.41
P30_2 Poco Eficaz Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	0.95	0.00	0.76	0.82
P30_3 Eficaz Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	0.17	0.73	0.31	1.25
P30_4 Bastante Eficaz Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	0.06	0.57	0.95	0.50
	0.57	1.00	0.28	0.05

P30_5 Muy Eficaz Promueve una visión compartida con las familias acerca de los valores institucionales.	1.34	0.78	0.79	0.17
P31_1 Ineficaz Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	0.76	0.01	1.05	0.96
P31_2 Poco Eficaz Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	0.12	0.84	0.26	1.76
P31_3 Eficaz Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	0.08	0.47	0.94	0.51
P31_4 Bastante Eficaz Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	0.55	0.96	0.25	0.03
P31_5 Muy Eficaz Supervisa la eficacia de las relaciones entre la comunidad y la escuela.	1.06	0.62	0.72	0.28
P32_1 Ineficaz Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.	0.92	0.05	0.40	1.40
P32_2 Poco Eficaz Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.	0.21	0.76	0.51	1.00
P32_3 Eficaz Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.	0.06	0.61	0.88	0.30
P32_4 Bastante Eficaz Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.	0.59	1.03	0.25	0.04
P32_5 Muy Eficaz Desarrolla un plan enfocado en la responsabilidad que tienen los directivos docentes, los docentes y padres de familia sobre el aprendizaje académico y social de los estudiantes.	0.80	0.41	0.32	0.03
P33_1 Ineficaz Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	0.36	0.05	0.56	0.50
P33_2 Poco Eficaz Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	0.09	0.27	0.05	0.68
P33_3 Eficaz Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	0.03	0.37	0.55	0.31
P33_4 Bastante Eficaz Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	0.50	0.69	0.15	0.03
P33_5 Muy Eficaz Utiliza la rendición de cuentas como método para responsabilizar a los profesores en el aprendizaje de los estudiantes.	0.80	0.47	0.54	0.14
P34_1 Ineficaz Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.	0.71	0.00	0.91	1.26
P34_2 Poco Eficaz Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.	0.28	0.40	0.15	1.73
P34_3 Eficaz Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.	0.02	0.63	0.85	0.46
P34_4 Bastante Eficaz Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.	0.58	0.86	0.21	0.04
P34_5 Muy Eficaz Establece con los profesores los mecanismos para evaluar el desempeño de la labor docente respecto al aprendizaje de los estudiantes.				

P35_1 Ineficaz Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	1.20	0.79	0.84	0.16
P35_2 Poco Eficaz Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	0.72	0.03	1.30	1.15
P35_3 Eficaz Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	0.19	0.67	0.22	1.99
P35_4 Bastante Eficaz Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	0.09	0.47	1.04	0.65
P35_5 Muy Eficaz Promueve acciones para que todos los estudiantes se responsabilicen por alcanzar altos niveles de rendimiento académico y social.	0.56	1.10	0.35	0.09
P36_1 Ineficaz Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	1.28	0.55	0.43	0.06
P36_2 Poco Eficaz Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	0.66	0.01	1.00	0.77

P36_3 Eficaz Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	0.13	0.60	0.23	1.50
P36_4 Bastante Eficaz Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	0.07	0.52	0.93	0.49
P36_5 Muy Eficaz Discute con los profesores la manera cómo se utilizarán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje internas y externas, para la mejora escolar.	0.56	0.95	0.25	0.05
P37_1 Ineficaz Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	1.18	0.69	0.76	0.20
P37_2 Poco Eficaz Ineficaz Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	0.66	0.00	0.90	1.27
P37_3 Eficaz Ineficaz Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	0.22	0.54	0.37	1.51
P37_4 Bastante Eficaz Ineficaz Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	0.02	0.66	0.78	0.34
P37_5 Muy Eficaz Ineficaz Supervisa los compromisos de la evaluación docente para la mejora de los aprendizajes escolares.	0.60	0.84	0.16	0.01