

El rol de la gestión directiva en los resultados educativos

The role of management in educational outcomes

LÓPEZ, Iván D [1](#). y LÓPEZ, Marielsa E. [2](#)

Recibido: 29/05/2019 • Aprobado: 02/10/2019 • Publicado 21/10/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Esta investigación analiza las prácticas de los directivos de las escuelas públicas del Carchi-Ecuador- que obtuvieron los mejores promedios en las pruebas Ser Estudiante 2015. El objetivo es caracterizar las actividades que realizan los directivos de estas escuelas. La investigación se enmarca en un enfoque descriptivo-cualitativo. Los principales hallazgos muestran que los directivos privilegian el trabajo pedagógico sobre el administrativo y enfocan sus esfuerzos en el apoyo, acompañamiento y asesoría en las labores enseñanza-aprendizaje del docente.

Palabras clave: Gestión directiva, Supervisión de los docentes, Desempeño profesional, Resultados educativos

ABSTRACT:

This research analyzes the practices of the managers of the public schools of Carchi-Ecuador- who obtained the best averages in the tests SER ESTUDIANTE 2015. The objective is to characterize the activities carried out by the principals of these schools. The research is framed in a descriptive-qualitative approach. The main findings show that managers privilege pedagogical work over administrative work and focus their efforts on support, monitoring and advice in the teaching-learning tasks of the teacher.

Keywords: Management directive, supervision of teachers, professional performance, educational results

1. Introducción

Anualmente el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) presenta por provincia los resultados muestrales de las evaluaciones Ser Estudiante aplicadas a cuarto, séptimo y décimo de básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales en las instituciones educativas del Ecuador. Carchi es una provincia fronteriza al norte del país, donde el 47% de la población se dedica a la agricultura y según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) al 2015 su índice de pobreza por consumo del 32,6% supera al promedio nacional de 25,8%, presenta un 78,1% de cobertura provincial de agua por red pública y 77,8% de cobertura provincial de alcantarillado.

En el contexto descrito, la provincia del Carchi obtiene los promedios más altos en las

pruebas Ser Estudiante 2013, 2014 y 2015, siendo en este último año el promedio nacional 661/1000 y del Carchi 756/1000, luego de controlar el índice de pobreza.

La presente investigación plantea como objetivo establecer las prácticas habituales aplicadas por los directivos de las escuelas públicas del Carchi para entender el porqué de éstos altos resultados académicos en un contexto de pobreza. ¿Qué hacen estos directivos para que sus instituciones obtengan altos rendimientos? ¿Qué trabajo hacen con sus docentes para estos resultados? ¿Cómo orientan los procesos administrativos y pedagógicos en sus instituciones?, ¿Con qué frecuencia interactúan con su planta docente? ¿Cómo se comunican con el personal?

La literatura especializada sobre escuelas eficaces, gestión escolar y liderazgo pedagógico permite comprender el fenómeno desde el plano teórico y las investigaciones previas realizadas a nivel internacional y en la misma provincia del Carchi aportan a lo que sucede en territorio, a fin de contribuir al debate sobre el mejoramiento de la educación pública desde el aporte de los directivos de las instituciones. Este trabajo espera ser de interés para el sector educativo del país, puesto que es pionero en analizar las características de las autoridades institucionales de los planteles con alto rendimiento académico.

La metodología de investigación es descriptiva-cualitativa a partir de datos cuantitativos, recabando la información por el equipo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) a través de 27 entrevistas a igual número de docentes de 13 escuelas públicas del Carchi seleccionadas de manera intencional.

La estructura del artículo inicia con la revisión de literatura educativa sobre las variables de estudio, luego se describe la metodología de investigación, se presentan los resultados a través de una matriz de doble entrada con análisis de la frecuencia en las variables y se finaliza con las conclusiones y discusión.

1.1. Estado del arte

Entre los antecedentes de la presente investigación destaca el estudio realizado por López y Loaiza (2017) respecto del desempeño docente como factor de éxito escolar en la provincia del Carchi que, en las evaluaciones estandarizadas del INEVAL 2013, 2014 y 2015, presentó rendimientos superiores al promedio nacional.

Estos resultados son especialmente interesantes por ser Carchi una provincia fronteriza del Ecuador, con elevada población en condiciones de pobreza.

López y Loaiza (2017), a través de observaciones áulicas, encuestas, entrevistas y grupos focales a los diferentes actores de la comunidad educativa, determinaron variables del docente que inciden en un buen rendimiento académico observado en los resultados de las pruebas del INEVAL.

En el presente estudio, se analiza cómo aportaron con su gestión los directivos de esos docentes, para los resultados obtenidos, ya que según la literatura especializada el liderazgo del director es el segundo factor que más contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, después de la labor del profesorado en el aula.

En efecto, según Waters, Marzano y McNulty (2005), Leithwood y Jantzi (2008), Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) y Robinson (2007), la gestión del director permite explicar hasta un 25% de los resultados del aprendizaje escolar, medido por pruebas estandarizadas. Otro estudio en Chile (Garay, 2008) asigna al liderazgo directivo un 11% de responsabilidad en la varianza de la eficacia escolar.

La importancia de la gestión directiva se ratifica en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008). En dicho informe se afirma que los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje, junto con otros factores organizacionales como las prácticas pedagógicas en el aula y el clima escolar.

Asimismo, Román (2008), Murillo (2008), Bolívar (2010), Gvirtz, Zacarias, y Abregú (2011), Branch, Hanushek y Rivkin (2013), Grost (2013) y Monteiro (2015) señalan la

importancia del rol del director en el proceso de enseñanza. Entre los factores relacionados con la gestión directiva destacan el tipo de liderazgo que ejerce en la institución, la coordinación del trabajo en equipo de los profesores, los sistemas de evaluación y la participación de los padres en la escuela para buenos resultados académicos.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua define a la gestión "como la acción y efecto de administrar" precisando que gestión no es sinónimo de administración. Análogamente, la gestión es el todo y la administración una parte. En el Ecuador los Estándares de Calidad Educativa vigentes desde 2012 y actualizados a 2017, clasifican estos descriptores de desempeño por actores del sistema educativo y por ámbitos de trabajo, teniéndose estándares de gestión escolar, gestión directiva y gestión docente en las dimensiones de gestión administrativa, gestión pedagógica, convivencia, servicios y riesgos escolares.

Existen diferentes tipos del liderazgo: una primera clasificación los divide en conductual, situacional y transformacional; dentro de la teoría conductual se clasifica los estilos de liderazgo en autocrático, democrático y permisivo; en la teoría situacional se abordan los estilos de liderazgo como empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo; y en la teoría transformacional los estilos de liderazgo son transformacional y transaccional.

Rodríguez (2011) diferencia explícitamente entre el líder administrativo y el líder pedagógico, concordando con De Grauwe y Carrón (2002) que definen a estas actividades como de inspección y supervisión, encaminadas las primeras de ellas a un esquema de auditoría, control y evaluación, mientras que la segunda hace referencia al apoyo, acompañamiento y asesoría en las labores de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del contexto educativo Romero (2006) destaca tres características para el desarrollo del liderazgo educativo: comunicación, motivación y apertura al cambio, pudiéndose entrever que las dos primeras son aspectos fundamentales en la interacción humana, las cuales incentivan al personal durante el trabajo colectivo; en cambio la tercera pretende asumir las transformaciones generadas en el sector educativo a nivel de cada país, particularmente en la acción escolar, por medio de la creatividad e innovación, así como al propiciar en trabajo en equipo entre los actores.

En otra investigación de la gestión directiva, realizada por Finol, Vallejo y García (2012) se reporta que administrativos y docentes casi siempre implementan los tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, es decir, antes, durante y después de planificar, organizar, dirigir, supervisar cualquiera de las áreas ya sea la curricular, la de recursos, administrativas-organizacional, impulsando la retroalimentación y toma de decisiones para un servicio de calidad. Pero, por otro lado se obtuvo que no siempre definen criterios, tales como la efectividad, eficiencia, eficacia para efectuar procesos evaluativos al interior de los centros educativos que lideran.

Una investigación de Robinson, Hohepa, y Lloyd (2009) considera que factores como lo económico, cultural, social y familiar de los hogares no determinan lo que la escuela puede hacer; ellos identifican cómo los líderes trabajan con su profesorado, cómo organizan las condiciones y características adecuadas para el aprendizaje y las decisiones para apoyo, atención y tiempo de dedicación en acompañamiento y asesoría. Estos investigadores definieron cinco dimensiones de impacto significativo entre lo que hacen los líderes educativos y que inciden indirectamente en los resultados de aprendizaje:

- Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado.
- Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.
- Establecer metas y expectativas.
- Empleo estratégico de los recursos.
- Asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Estas dimensiones coinciden con las características del liderazgo distribuido propuesto por Longo (2008), que considera que el liderazgo debe ser compartido, promoviendo a su alrededor personas dispuestas a asumir responsabilidades, a ejercer microliderazgos

y que se ven reflejadas en las siguientes prácticas de liderazgo de la investigación de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006):

- Establecer una dirección: Construir colaborativamente una misión, visión, ideario, expectativas, metas y objetivos institucionales.
- Desarrollar al personal: Potenciar las capacidades de los docentes, desarrollo profesional, atención, incentivos y apoyo.
- Rediseñar la organización: Prácticas de cultura colaborativa, trabajo en equipo, gestión del entorno, distribución del liderazgo e implicación del profesorado en la toma de decisiones.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: observar clases, retroalimentar, motivar; supervisar y evaluar la enseñanza, el currículo, gestionar recursos.

En síntesis, se puede expresar de la revisión bibliográfica y las investigaciones previas, que luego de la labor del profesorado, directivos escolares inciden indirectamente en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, independientemente de las condiciones sociales, culturales o económicas de las familias.

Este estudio, verificará si los directivos del Carchi responden a las características señaladas por la literatura e investigaciones internacionales y si presentan otras características o conductas que puedan agregarse a las descritas.

2. Metodología

La presente investigación, según el lugar de ejecución, es de campo, de naturaleza descriptiva, del tipo no experimental. Según Arias (2006) una investigación de campo recolecta datos directamente por los sujetos investigadores de la realidad donde ocurren los hechos. Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen a la investigación descriptiva como aquella que mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos conceptos – variables-, aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno a investigar. Es una investigación no experimental pues según Hernández et al. (2006) ésta permite la recolección de la información en el estado natural de los sujetos y fenómenos estudiados sin necesidad de manipular variables.

El proceso de recabar la información en primera instancia recurre a la información oficial disponible en la página web del INEVAL, donde se presenta a nivel del Ecuador los resultados de las pruebas Ser Estudiante 2013, 2014 y 2015 aplicadas a los grados de finalización de subnivel educativo, es decir, cuarto, séptimo y décimo de Educación General Básica (EGB), en las cuatro áreas fundamentales del currículo: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. En éste proceso se observa la consistencia a través del tiempo de las buenas calificaciones de los estudiantes del Carchi a pesar de sus condiciones de pobreza, siendo a 2015, su promedio 765/100 mientras que a nivel de país es 611/1000.

En segunda instancia, el equipo de investigadores de la UNAE ejecuta la visita in situ para realizar observaciones áulicas, encuestas, entrevistas y grupos focales a docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, procediendo a trabajar con 13 instituciones educativas en la provincia de Carchi, clasificadas en tipo A, tipo B y tipo C, bajo el siguiente criterio:

- Escuelas tipo A: rendimiento alto, mayor a 900 puntos.
- Escuelas tipo B: rendimiento medio, entre 800 a 899 puntos.
- Escuelas tipo C: rendimiento bajo, mejor a 800 puntos.

De las 13 instituciones educativas, todas son públicas, 2 escuelas son urbanas y 11 son rurales; se dividen en 7 escuelas tipo A, 2 escuelas tipo B y 4 escuelas tipo C.

Del material recopilado por la UNAE en este proceso, en esta investigación se procesa la información proporcionada por 27 docentes en las entrevistas, siendo la proporción según el tipo de escuela:

- Escuelas tipo A: 14 docentes.
- Escuelas tipo B: 5 docentes.
- Escuelas tipo C: 8 docentes.

Las respuestas de estos 27 docentes del Carchi, se cotejan en una Matriz de doble

	Tipo C	5	63	0	38	3	8	100
Se realiza evaluación institucional, del rector, de colegas.	Tipo A	7	88	6	13	1	14	100
	Tipo B	2	40	3	60	0	5	100
	Tipo C	4	50	3	50	1	8	100

Fuente: Elaboración propia

El ítem que considera la participación de los docentes en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), valora la capacidad de convocatoria y conformación de equipos de trabajo para el compromiso de los docentes en armar este plan estratégico, generando un equipo gestor presidido por los directivos que, a su vez, lideran las actividades de las comisiones administrativa, pedagógica, convivencia, servicios y riesgos escolares. En este sentido, se observa la relación entre resultados de evaluación y participación en la construcción del PEI, ya que en las escuelas tipo A el 93% de los maestros participaron en su construcción, en las tipo B el 80% y en las tipo C el 63%, lo cual refleja lo expresado por Furgerle y Vitorá (2016) en que la capacidad del directivo debe estimular la comunicación, conformación de equipos, facilitar el consenso y fomentar la creatividad en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario.

Los docentes de los tres tipos de escuelas, afirman que sus directivos establecen canales de comunicación oportuna, directa y clara en un 86%, 100% y 88% respectivamente, los cuales son porcentajes altos y que según lo expresan los docentes en las entrevistas se comunican con su autoridad de manera abierta, con confianza, celeridad, y que lo realizan en forma personal, vía celular o mediante email para documentación. Estos resultados indican que en las escuelas del Carchi los directivos logran una comunicación fluida con el personal docente. Esto es consistente con lo planteado por Fernández (citado por De Delima, 2010) quien afirma que entre las funciones que caracterizan a los directores eficaces destacan las de informar, motivar, expresar emociones, transmitir mensajes e influir en las opiniones, actitudes y conductas de los miembros de la organización.

91% de los encuestados en las escuelas tipo A y 100% en las escuelas tipo B y C expresan que los directivos rinden cuentas de manera periódica en juntas de grado/curso, Comisiones Técnico-Pedagógicas, Consejo Ejecutivo y Junta General. Esta rendición de cuenta consiste en informes de rendimiento por unidad cada cinco meses (quimestre), e informes de áreas, comisiones y departamentos anualmente. Rendir cuentas a la autoridad, involucra el trabajo administrativo de control del directivo para velar que las instituciones educativas logren los resultados previstos y esperados; consiste asimismo en una manera de influir sobre el comportamiento de los miembros de las instituciones para que estos se orienten hacia las metas colectivamente consensuadas y fijadas (Aguerreño, 2013).

Es interesante notar que en los tres tipos de escuelas se observa un alto porcentaje de respuestas que reflejan procesos de rendición de cuenta regularmente en el tiempo y completos, las escuelas Tipo A, que agrupan a las que obtuvieron el mejor promedio en el rendimiento de su alumnos, reflejan un % algo menor que las Tipo B y C. Es pertinente señalar que este tipo de rendición de cuenta responde a normas institucionales y son requisitos que las autoridades educativas del país exigen con mucho rigor. De modo que, este indicador no permite discriminar buenas prácticas de los directores, puesto que no existe diferencia significativa entre los tres tipos de escuela y la rendición de cuentas a la que se refieren los encuestados es una norma que debe cumplirse obligatoriamente.

Según el objetivo N° 4 de las Metas del Desarrollo Sostenible 2030 planteadas por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el entrenamiento de los docentes en servicio es condición sine qua non para la mejora continua. En el caso de las escuelas estudiadas en la provincia de Carchi, se aprecia que

los docentes de las escuelas tipo A y B tienen acceso en un 100% a estos programas de capacitación, ya sean organizados por el Ministerio de Educación en forma presencial u online, o aquellos gestionados por cuenta propia para formación continua, o a estudios de pre o post grado, según lo expresado en las entrevistas. El directivo es el responsable de comunicar la oferta existente e incentivar en su participación. Las escuelas tipo C tienen un menor porcentaje de acceso del 88% que no deja de ser importante. Este indicador parece reflejar una diferencia entre las escuelas tipo A y B con respecto a las escuelas Tipo C. Y, dado que la formación continua no es obligatoria sino opcional, el hecho de que en los tres tipos de escuela exista información y oportunidades para acceder a cursos de actualización, sí parece ser un indicador de acciones específicas de los directivos.

Según Martínez, Guevara y Valles (2016), contar con profesionistas que “estén en constante preparación, permite conocer, aplicar y dominar el programa de estudios vigente, así como que tengan el dominio completo de las diferentes tareas que realicen en su puesto y servirá como referente para abatir debilidades presentadas.”(p.128). Esta idea parece coincidir con la gestión de los directivos de Carchi, favorable a la actualización permanente del personal docente.

Un importante punto de análisis es el de *Visitas al aula de funcionarios del distrito*, habiendo tenido estos encuentros sólo el 29% de las escuelas tipo A, el 80% las de tipo B y el 50% las tipos C, de donde se puede inferir que la visita de asesores o auditores al establecimiento no parecen estar relacionadas con la calificación obtenida por las escuelas.

Según el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa determinado en el acuerdo ministerial MINEDUC 450-13, la función de supervisión se sustituyó por dos nuevas funciones: asesoría y auditoría. Es posible que la razón por la que las escuelas Tipo A reciben menos visitas de las autoridades es justamente porque sus resultados suponen una buena gestión de los directivos. Las autoridades externas dedicarán así más tiempo en aquellas escuelas en las que su apoyo sería más necesario.

Relacionado con el punto anterior, el ítem referido a la regularidad de visitas de asesores y auditores al plantel que la realizan entre dos o tres funcionarios según las entrevistas, en las escuelas tipo A han sido frecuentes en un 29% (más de tres veces al año) y esporádicas en un 71% (2 o menos veces al año); en las escuelas tipo B únicamente han asistido de forma esporádica y en las escuelas tipo C frecuentemente un 25% y esporádicamente un 75%. Esta dimensión no puede considerarse una práctica de gestión asociada con los resultados satisfactorios de las escuelas de Carchi.

Según Aguerrondo (2013) que cita a Del Castillo y Azuma (2009) y De Grauwe (2008), la herramienta fundamental del supervisor es la *visita de inspección* que incluye tres tipos de tareas: control, apoyo y vinculación, para la emisión de un informe de recomendaciones. Se infiere que esta visita fue realizada y sus recomendaciones puestas en práctica por los directivos del Carchi. No obstante, la visita de inspección por autoridades externas a las escuelas no parece ser un factor asociado con la gestión de los directivos.

Otro factor de éxito señalado por la literatura y presente en las escuelas de Carchi, se aprecia en la gestión pedagógica de los directivos. En la Tabla 2 se aprecian los porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems de las categorías de análisis:

Tabla 2
Categorías de análisis
según gestión pedagógica

Item	Escuela	Si	%	No	%	NC	%	Total
Recibe asesoramiento pedagógico	Tipo A	10	71	4	29	0	0	100
	Tipo B	3	60	2	40	0	0	100

	Tipo C	5	63	3	27	0	0	100
Al identificar buenas prácticas, se las socializa	Tipo A	10	71	3	21	0	0	100
	Tipo B	2	40	3	60	0	0	100
	Tipo C	6	75	2	25	0	0	100
Al identificar problemas, se asesora y acompaña	Tipo A	10	71	3	21	1	7,14	100
	Tipo B	2	40	3	60	0	0	100
	Tipo C	6	43	2	57	0	0	100
Existen reuniones para temas académicos y administrativos	Tipo A	10	71	3	21	1	7,14	100
	Tipo B	2	40	3	60	0	0	100
	Tipo C	6	75	2	25	0	0	100
Realización de reuniones semanales o quincenales con sus pares	Tipo A	5	36	0	0	0	0	100
	Tipo B	0	0	0	0	0	0	100
	Tipo C	2	25	0	0	0	0	100
Realización de reuniones mensuales o de más periodo con sus pares:	Tipo A	5	36	0	0	0	0	100
	Tipo B	0	0	0	0	0	0	100
	Tipo C	2	25	0	0	0	0	100

Fuente: Elaboración propia

En las escuelas tipo A y tipo B las encuestas hacen referencia a un permanente *monitoreo y seguimiento a la implementación del currículo*, expresándolo así los docentes en el 79% y 80 % de los casos respectivamente. En las escuelas tipo C, 50% de los encuestados responde afirmativamente a la pregunta. Cabe notar que, en las escuelas mejor calificadas (tipo A y B), la gran mayoría de los encuestados manifiesta que sí existe seguimiento de los contenidos enseñados por parte de los directivos, lo cual es un factor que, según la literatura especializada (Murillo (2006) puede asociarse con buen rendimiento de las escuelas. En este sentido, los directivos del Carchi parecen confirmar lo conceptualizado por Fullan (2009) quien afirma que el nivel medio –asumido por el directivo- es decisivo, ya que tiene el cometido de vincular lo que se hace en las escuelas con lo que pretende el sistema, complementándose con Arroyo (2009) quien expresa que es el líder educativo quien tiene

“...por competencia directa la toma de decisiones relacionadas con el diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad, en la búsqueda de esa imagen mental de individualidad y colectividad social definida por la comunidad política, dentro de una visión predefinida de sociedad.” (p.7)

En lo referente a la categoría *acompañamiento a los docentes* las encuestas reflejan que las escuelas tipo A lo realizan en un 79% y los otros dos tipos de escuela lo hacen al 20% y 50% respectivamente. Estos resultados indicarían que las escuelas tipo A se

destacan por tener directivos que acompañan a sus docentes en las aulas, factor que está igualmente señalado por la literatura especializada como uno de los más asociados a la gestión y al liderazgo eficaz (Murillo, 2006). En las escuelas tipo B este factor parece estar menos presente, mientras que en las escuelas tipo C, 50% de los docentes afirma que sí existe esa práctica, aunque 50% no contesta el ítem. De modo aunque que no es posible afirmar que en todas las escuelas de Carchi los directivos efectivamente practican un acompañamiento y un monitoreo en aula a sus docentes, el hecho de que en las escuelas tipo A, con el mejor rendimiento escolar, sí exista dicha práctica, permitiría asociar rendimiento con monitoreo en el aula.

De hecho, un estudio de prácticas directivas en Chile menciona que la razón principal del liderazgo pedagógico es la influencia de la autoridad en las prácticas de aula (Rodríguez, 2011) y que los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, analizar datos, resultados de aprendizaje y sobre sus prácticas pedagógicas (Anderson, 2010). Las escuelas tipo A parecen ser las que más coinciden con prácticas de liderazgo pedagógico así definidas.

De Grauwe y Carron (2002) distinguen entre inspección y supervisión de la siguiente manera: la inspección se refiere al control bajo criterios preestablecidos y la supervisión al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje basado en las visitas frecuentes. En el caso del Carchi, los directivos expresan en las encuestas que se enfocan en supervisión, en el sentido antes expuesto, señalando que las autoridades ingresan al aula, retroalimentan la clase observada, emiten sugerencias con respecto a la metodología, los recursos didácticos, el tiempo de las actividades, el ambiente de clases, el comportamiento de los estudiantes; los docentes reconocen la presencia de las autoridades en la institución y el acompañamiento que brindan para la gestión de aula, así el 71% de las escuelas tipo A aseguran recibir este *asesoramiento*, el 60% en las tipo B y el 63% en las tipo C. Esta sí parece ser una práctica común entre los directivos de los tres tipos de escuela, y es consistente con el resultado relacionado con el acompañamiento y el monitoreo sistemáticos.

71% de los docentes en las escuelas tipo A, 40% en las tipo B y 75% en las tipo C, afirman que sus directivos identifican y socializan las buenas prácticas que observan en sus aulas. De modo que, a pesar de que en las escuelas tipo B la mayoría de los docentes responde negativamente al ítem, sí puede afirmarse que en la mayoría de las escuelas de Carchi, agrupando las tipo A y las tipo C, los directivos identifican y socializan buenas prácticas. Esto le permite compartir experiencias de utilización de material didáctico, estrategias de lectura, bancos de problemas matemáticos, uso de tecnología, dinámicas, técnicas activas, entre otros. El socializar las buenas prácticas docentes permite la mejora continua del proceso educativo a fin de lograr un cambio progresivo, planificado y evaluado y para reorientar los procesos en función de optimizarlos (Requeijo, citado en Finol, 2004).

La labor del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en vinculación con directivos, estudiantes y padres de familia, se refleja en la categoría *al identificar problemas se asesora y acompaña*. En 71% en las escuelas tipo A, 40 % en las escuelas tipo B y 43% en las escuelas tipo C, los alumnos reflejan que el DECE asesora y acompaña en casos de inclusión educativa, vulneración de derechos y protocolos de actuación especialmente. De nuevo en este caso, las escuelas tipo A destacan por el hecho de que la mayoría de los docentes afirma que se dan esas asesorías y, aunque en las tipo B y C el % de respuestas afirmativas sea menor, igualmente puede observarse, al sumar las 14 escuelas tipo A con las 8 tipo C, que de 28 docentes encuestados, 18 (64%) afirma que sí existe esta práctica en sus escuelas.

Otro factor de éxito se relaciona con los *temas que se abordan en las reuniones de trabajo*. Las encuestas reflejan que prevalecen temas académicos sobre administrativos, siendo del 71 en las tipo A, 40% en las tipo B y 75% en las tipo C; los temas pedagógicos suponen la preparación de fiestas de la lectura, ferias de proyectos escolares, participación estudiantil y de saberes, concursos internos y externos; los

temas administrativos son las disposiciones del distrito, enviar información, completar matrices. En este contexto, se aprecia la habilidad de los directivos del Carchi para cubrir los dos frentes de liderazgo en lo administrativo y pedagógico, pero centrando sus esfuerzo en el segundo. Esta habilidad coincide con lo expresado por Muijs (2003) quien argumenta que los líderes de las escuelas eficaces y que mejoran, se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que en otros, de tipo administrativo.

La *periodicidad de reuniones docentes* no expresa regularidad, sino que cada institución en función de sus horarios, jornada laboral y calendario académico establecen fechas de encuentros, lo que brinda apertura, participación activa y motivación en las sesiones de trabajo, libertad que se refleja en la normativa vigente en el numeral 3 del artículo 6 del Acuerdo Ministerial MINEDUC 2016-060A.

4. Conclusiones

Con la observación in situ y el análisis de las entrevistas sobre la gestión administrativa de los directivos, resalta el hecho de la relación entre el rendimiento académico y la comunicación. Los directivos señalan en las encuestas que aplican estrategias de contacto personal, telefónico y email, siendo esta comunicación de una manera clara, directa y oportuna. Por otro lado, la información que aportan las encuestas acerca de la periodicidad de las reuniones en las instituciones del Carchi, refleja que cada directivo, con su equipo de trabajo, fija la frecuencia de sus reuniones y los temas a tratar, priorizando lo pedagógico, organizando actividades como fiestas de la lectura, casas abiertas, exposición de saberes, entre otros. Esto coincide, una vez más, con lo señalado por Muijs (2003) respecto a que el liderazgo en las escuelas eficaces se centra más en los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje que con lo administrativo.

Todos los estudios de escuelas eficaces coinciden en expresar que el primer factor de incidencia en el rendimiento escolar es el profesorado y que su capacitación es una variable de relevancia. Según los docentes encuestados, en las escuelas estudiadas se favorece el acceso a la capacitación, sea ésta proporcionada por la Autoridad Educativa Nacional en cursos presenciales u *on line*, o para estudios de pregrado, post grado o de autogestión del maestro.

La elaboración participativa del PEI- es otro aspecto común a la gestión de los directivos de las escuelas de Carchi, lo cual parece indicar trabajo en equipo y, una vez más comunicación entre los diversos actores que interactúan en las escuelas.

Otro común en las prácticas de los directivos de las escuelas de Carchi estudiadas es la rendición de cuentas que realizan docentes y autoridades. Estas actividades en el Carchi se ejecutan en las escuelas tipo A y es punto de diferenciación con las escuelas tipo B y C.

También es un elemento en común es el monitoreo sistemático de la implementación del currículo, conjuntamente con el asesoramiento pedagógico a los docentes. Esto ha sido planteado por Fullan (2009) y por Arroyo (2009) respecto a la relación directivo-curriculum y lo considerado por De Grauwe y Carron (2002), para la retroalimentación de visitas áulicas.

Identificar y socializar las buenas prácticas de sus docentes y solucionar los problemas detectados para conseguir un cambio progresivo es otro factor que destaca en las prácticas de gestión de los directivos de Carchi. Este aspecto también ha sido señalado como factor que permite optimizar la planificación y la evaluación educativa y mejorar los proceso de orientación de los procesos escolares (Requeijo, en Finol 2004).

Conjuntamente con la investigación de López y Loaiza (2017), la presente es pionera respecto a los factores de éxito en contextos de pobreza en el Ecuador, lo cual significa desde el inicio un aporte al quehacer educativo del país por la escasez de artículos científicos al respecto.

Por otro lado, estos resultados complementan la información que aportan los resultados cuantitativos emitidos por el INEVAL, con información acerca de las características y

actividades que se observan en los directivos de las escuelas con mejores resultados a nivel país. Como ya se ha dicho, la literatura de liderazgo educativo señala que los líderes institucionales son el segundo factor de éxito para el rendimiento académico. Estos aportes permitirán eventualmente orientar a los directores y rectores ecuatorianos, a través, por ejemplo, de "manuales del líder pedagógico".

Punto de discusión es la apreciación de los docentes respecto de la frecuencia y visita de funcionarios del distrito, asesores y auditores educativos, puesto que según los resultados obtenidos, no parece existir relación entre estas variables con el rendimiento académico.

Si desde el punto de vista de las investigaciones de escuelas eficaces y de la literatura educativa, el trabajo del directivo es el segundo factor de éxito escolar, es pues conveniente recomendar que, como parte de las políticas educativas ecuatorianas, se promueva la realización de más estudios sobre el tema, y, en caso de verificarse el peso de los directivos escolares en el resultado de los alumnos de las escuelas que dirigen, diseñar programas de formación y apoyo que fortalezcan la gestión de todos los equipos directivos del país.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *EDUCAR*, 49 (1), 13-27.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Arias, F. (2006). *Proceso de la investigación con carácter científico*. Argentina: Universal.
- Arroyo, J. (2009). Gestión directiva del currículum. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-17.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (codificado). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Branch G., Hanushek E. y Rivkin S. (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13 (1), 62-69.
- Bolívar, A. (2002). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. doi: 10-2225
- De De Lima, L. (2010). *Información, comunicación, conocimiento y saber*. México: Desafío.
- De Grauwe, A. y Carrón, G. (2002). Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad. París: IIP/UNESCO.
- De Grauwe, A. (3-4 julio 2008). School supervision, a tool for standardization or for equity?. Draft paper presented to the symposium on "Directions in educational planning".
- Del Castillo, G., Azuma, H. (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: FLACSO.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis*. Díaz de Santos, S.A.
- Fernandez, A. (2006). *Liderazgo del gerente educativo y el desarrollo de los proyectos pedagógicos del plantel*. (tesis doctoral). Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín. Venezuela.
- Finol, J. (2004). Semiótica y epistemología: diferencia, significación y conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 1 (2), 22-32.

- Finol, M., Vallejo, R. y García M. (2012). Gestión directiva en el marco de la evaluación institucional en organizaciones educativas. *Multiciencias*, 12 (extraordinario), 88-93.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *The Journal of Educational Change*, 10 (1), 101-113
- Furguerle, J. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos*, 18 (2), 208-227.
- Garay, P. (Ed.). (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Grost, B. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En Universidad de Cantabria, *Liderazgo y Educación*, Trabajo presentado en el XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Santander, España.
- Gvirtz, S., Zacarias, I. y Abregú V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- 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, Inglaterra: Research Report 800.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minneapolis, EEUU: Center for Applied Research and Educational Improvement. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org>.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- López, M. y Loaiza, K. (2017). Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza. *CENDES*, 34 (96), 87-107.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. Capital Humano: *Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, 226, 84-91.
- López-Gorosave, G., Slater, C. y García-Gorduño, J.M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 32-49.
- Martínez, G., Guevara A. y Valles M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123-134.
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares de calidad educativa. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/ACUERDO-482-12.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Modelo nacional de apoyo y seguimiento a la gestión educativa. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_450-131.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). Junta académica y comisiones institucionales. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/MINEDUC-ME-2016-00060.pdf>
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Ciencias de la Educación*, 1 (23), 29-46.
- Monteiro, A. (2015). *The teaching profession: Present and future*. Londres-Inglaterra: Springer.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 4 (4), 11-24.

Murillo, J. (Ed.). (2008). Autonomía y gestión participativa en las escuelas. En *Una mejor educación para una mejor sociedad*. Madrid, España: Fe y Alegría.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *Education and training policy. Improving school leadership* (1). París, Francia: OCDE.

Presidencia de la República del Ecuador. (2013). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (codificado). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why*. Sidney, Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zelanda: Ministry of Education.

Rodríguez, G., (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14 (2), 253-267.

Román, M. (Ed.). (2008). Investigación latinoamericana sobre la escuela eficaz. En *Eficacia escolar y factores asociados en America Latina y elCaribe*. Santiago, Chile: UNESCO y Llece.

Romero, O. (2006). *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales*. Venezuela: Rogya.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015* (1). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/PlanDecenal.pdf>

Waters, T., Marzano R. y McNulty, B. (2005). *School leadership that Works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.

1. Magister en Matemáticas Aplicadas, vicerrector de la Unidad Educativa Kennedy, Cuenca, Ecuador. Correo: vicerrector@uekennedy.edu.ec

2. PhD en Ciencias de la Educación. Profesora Titular 1 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador. Correo: marielsa.lopez@unae.edu.ec

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 36) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2019. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados