



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas

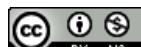
Vela-Quico, Gabriel Adalberto; Cáceres-Coaquirá, Telmi Janet; Vela-Quico, Alejandro Félix; Gamero-Torres, Héctor Exequiel

Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, 2020

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146025>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Internacional.

Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas

Pedagogical leadership in Arequipa-Peru: Management skills

Gabriel Adalberto Vela-Quico

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

gvela@unsa.edu.pe

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146025)

id=28064146025

Telmi Janet Cáceres-Coaquirá

CEBA Manuel Gonzales Prada de Arequipa, Perú

telmijanet@gmail.com

Alejandro Félix Vela-Quico

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Héctor Exequiel Gamero-Torres

Universidad Nacional de San Agustín, Perú

Recepción: 15 Marzo 2020

Aprobación: 31 Mayo 2020

RESUMEN:

Una garantía para una institución escolar es el liderazgo pedagógico de los directivos. El propósito de la investigación fue identificar las competencias directivas desde el liderazgo, contenidos en el marco del Buen Desempeño Directivo para diseñar y utilizar el Informe de Gestión Anual. El estudio es descriptivo, aplicado, siendo el diseño relacional. Se aplicó a 60 directivos de establecimientos estatales de la región Arequipa-Perú, una Escala de Autovaloración con 20 reactivos y una Rúbrica de tres sub variables y 34 criterios, adicionalmente se utilizó el cuaderno de campo. Los resultados revelan que, los directivos tienden a ser generosos en su autovaloración, reconocen que no siempre hacen el diagnóstico de las características del entorno institucional, escasa gestión con éxito en la información que produce la institución, y en toma de decisiones. Muchos directivos presentan escasa información de los logros cuantitativos y cualitativos de los compromisos durante el año. No existen reflexiones colegiadas que mejore la gestión escolar, arrastrando errores en los años venideros. Se concluye, que los directivos en su mayoría no poseen competencias específicas para la elaboración del informe de gestión anual lo que perjudica su liderazgo pedagógico, siendo necesario acompañarlos en los procesos de trabajo colegiado en cada institución.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo pedagógico, competencias de directores, gestión escolar, informe de gestión anual, autovaloración de directores.

ABSTRACT:

A guarantee for a school institution is the pedagogical leadership of the directors. The purpose of the research was to identify the managerial competencies from the leadership, contained in the framework of Good Managerial Performance to design and use the Annual Management Report. The study is descriptive, applied, being the relational design. A Self-Assessment Scale with 20 items and a Rubric of three sub-variables and 34 criteria was applied to 60 directors of state establishments in the Arequipa-Peru region, additionally the field notebook was used. The results reveal that managers tend to be generous in their self-assessment, they recognize that they do not always make the diagnosis of the characteristics of the institutional environment, little successful management of the information produced by the institution, and in decision-making. Many managers present little information on the quantitative and qualitative achievements of the commitments during the year. There are no collegiate reflections that improve school management, dragging errors in the years to come. It is concluded that the majority of managers do not have specific competences for the preparation of the annual management report, which damages their pedagogical leadership, being necessary to accompany them in the collegiate work processes in each institution.

KEYWORDS: Pedagogical leadership, director competencies, School Management, annual management report, directors self-assessment.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos de la sociedad actual se refiere al papel de la educación en el desarrollo sostenible y el buen vivir, por ello la enseñanza debe preocuparse por crear en las personas la conciencia del mundo presente, mediante la asimilación y socialización de la cultura que se les entrega, así como dotar a las nuevas generaciones de competencias, para comprender y transformar el mundo del cual serán responsables.

Para ello, cada estado plantea reformas educativas que buscan mejorar la calidad y equidad pedagógica, la cual depende de muchos factores como. El currículo, la familia, infraestructura, tecnologías de información, políticas educativas y sobre todo el papel transformador de los docentes como los directivos. Los equipos directivos con liderazgo pedagógico contribuyen a dinamizar, apoyar y animar el desarrollo dentro de las escuelas, implica una decidida participación de todos y cada uno de los miembros de la escuela, cada quién moviliza su iniciativa personal, sus capacidades profesionales y su experiencia laboral en función de objetivos comunes (visión y misión) y según su posición formal en la organización.

Por ello se le llama también liderazgo distribuido, compartido, colaborativo, democrático o participativo (Campos-Soto, Trujillo-Torres y Chaves-Barboza, 2019). Los líderes pueden ser formales o no, pero sus seguidores, en el contexto de la escuela, estarán apostando por la innovación, autorregulación y proactividad como elementos clave (Ganga-Contreras, et al., 2016).

Uno de los aspectos importantes en la gestión escolar es también la autonomía de escuelas, el rendimiento de cuentas, el presupuesto básico, pero se trata de pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa, a un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional, tal como revelan diversos reportes internacionales como el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007; Vela-Quico y Villalba-Condori, 2019), en el que se señala que un buen liderazgo escolar es un factor clave en la calidad de la educación, pero debe ser de tipo transformador.

El liderazgo pedagógico, se concreta en prácticas denominadas desempeños, que en el caso del Perú se encuentran normadas en el Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDIR) (Ministerio de Educación [MINEDU], 2014). La competencia 1 señala que: Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje; y el desempeño 2 establece que: Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, estableciendo metas de aprendizaje.

Lo anterior, significa que debe lograr convocar a los actores educativos para formular y reajustar de manera conjunta los instrumentos de gestión escolar, analizando las características de los procesos pedagógicos y el clima escolar, así como del entorno institucional, familiar y social; formulando en consenso la visión, misión y metas institucionales así como de aprendizaje. También implica, establecer metas, objetivos e indicadores en función del logro de aprendizaje de los estudiantes. Además, debe comunicar y difundir la naturaleza, el contenido, tareas y resultados que contemplan los instrumentos de gestión elaborados para promover la identificación de la comunidad educativa con la escuela. Es por ello, que tal como lo señala Rodríguez (2010), el interés de los investigadores ha pasado del liderazgo ejercido por la dirección hacia un liderazgo de amplio espectro, en donde las actuaciones se centran en la totalidad de la comunidad educativa.

En ese sentido, el liderazgo pedagógico en la gestión escolar se asume como el conjunto de acciones planificadas y relacionadas entre sí – que moviliza a toda la comunidad educativa organizada- y cuya sinergia permitirá alcanzar los resultados esperados que abarcan el logro de los aprendizajes, y el aseguramiento del acceso y la permanencia en la educación básica de las y los estudiantes; con el liderazgo pedagógico de la directora o el director o quien haga sus veces, llamados directivos (MINEDU, 2019).

Para el ejercicio de ese liderazgo existen los instrumentos de gestión, que organizan y conducen los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el logro de resultados a través de la gestión de las condiciones del funcionamiento de la IE. Los mismos están regulados por la Resolución Viceministerial No. 011-2019-

MINEDU y comprende al Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Trabajo, el Proyecto Curricular de la Institución Educativa y el Reglamento Interno. Pero, sin subvalorar los anteriores, el Informe de Gestión Anual conocido como IGA, constituye una herramienta clave para la gestión diaria de cualquier institución.

En ella se hace memoria de los logros, dificultades, alternativas que ocurrieron durante el año escolar, los mismos que son las bases que direccionan los años siguientes. El Informe de Gestión Anual comprende el resumen estadístico de los compromisos de Gestión Escolar; así como también datos cualitativos expresados en logros relevantes, aspectos críticos y propuestas de intervención.

El Informe de Gestión Anual (IGA) -se ha podido apreciar- no lo diseñan los principales actores educativos de una institución sino el director, que solicita informes parciales a las comisiones y se encarga de armarlo como un rompecabezas, pero que no sirve como memoria de trabajo institucional. El IGA se ha vuelto en un instrumento formal para ser elevado a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), pero no sirve para realimentar la gestión. Tampoco se encuentra en investigaciones académicas ni en referencias bibliográficas importantes. Al parecer tampoco sería un instrumento de gestión escolar según la norma emitida por el Ministerio de Educación, puesto que fue eliminado como base de la gestión. En su remplazo existen informes parciales de las comisiones y comités de las instituciones educativas, que básicamente son referentes para entregar a la UGEL, quienes lo solicitan como parte de los documentos de fin de año.

Dado lo anterior, un buen liderazgo pedagógico, implica que el directivo y los docentes asuman la importancia de la rendición de cuentas de la gestión, además, sea una herramienta que permita reflexionar la práctica de toda la comunidad educativa. Si el IGA no se construye de manera colegiada o no se socializa, queda sin sentido, es un desperdicio de la documentación de una institución. Esto se agrava cuando los cursos de segunda especialidad, como el diplomado organizado por el Ministerio de Educación para directores y subdirectores, no le dan mayor importancia a dicho documento. El IGA habría perdido su utilidad en la gestión escolar.

En este sentido, el propósito de la investigación fue identificar las competencias de los directivos de instituciones educativas estatales desde el liderazgo pedagógico, contenidos en el marco del Buen Desempeño Directivo para diseñar y utilizar el Informe de Gestión Anual. Lo cual supone primero, identificar las características del liderazgo pedagógico que manifiestan poseer los directivos, para luego examinar las particularidades del documento llamado “Informe de Gestión Anual”, que es presentado a la UGEL.

Es por ello, que la presente investigación resulta importante puesto que el ejercicio del liderazgo pedagógico supone diversos desempeños, entre ellos utilizar instrumentos de gestión, es decir, un conjunto de documentos técnicos que regulan aspectos de gestión interna, generalmente respaldados por una norma administrativa. Los cuales deben formularse en armonía con los principios modernos de gestión, y las normas establecidas que implica características como: Liderazgo reconocido, participación, trabajo en equipo, reflexión, consenso, negociación, entre otras.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La micropolítica en la escuela

El liderazgo se da en un contexto concreto. Al respecto, Vélez, et al. (2019) sostienen que: “El líder desarrolla la habilidad de observar la destreza diferencial de cada individuo, esa multiplicidad (no homogeneidad) de los individuos es lo que hace magnánimo y fuerte al equipo” (p.58). Por lo tanto, se es líder en una organización, institución, asociación, o un colectivo, por ello existen diversos enfoques en el análisis de la escuela. Sin embargo, muchas investigaciones de liderazgo provienen del campo de la administración,

donde el tratamiento de la escuela como realidad global no difiere del que se puede hacer de cualquier otra organización. Esta perspectiva no permite comprender las particularidades de las instituciones educativas.

Al respecto, se pueden distinguir hasta cuatro enfoques de lo que es una escuela (Contreras, 2005; 2009). Desde el enfoque tecno-racionalista, la misma es analizada como una organización burocrática, racional y jerárquica, donde la autoridad emana de arriba hacia abajo, y en la que suelen estar bien definidos los roles y funciones, tanto como los procesos de dirección. Esta forma de ver la escuela no hace distinción con los modelos tradicionales de análisis de organizaciones estrictamente formales, que se caracterizan por un significativo proceso de producción, división del trabajo y poder de la autoridad, descuidando por ello su real dimensión.

Por otra parte, desde un enfoque más flexible; se ha catalogado a la escuela como un espacio para el aprendizaje democrático. En ella se da lugar a la práctica de valores como la justicia y la organización, en la cual, todos los actores tienen un espacio en la toma de decisiones.

También la escuela puede verse como el lugar de significados valiosos para cada uno de los miembros que interactúan en ella, situándola como un espacio de intercambio cultural, donde emergen las construcciones sociales y los objetivos de cambio. Desde una mirada más crítica, el enfoque político, analiza a la escuela como un conglomerado de intereses entre los sujetos, donde los conflictos entre docentes, padres de familia o tutores, directivos y, en menor medida, los estudiantes; surgen en la búsqueda de la satisfacción de intereses personales, grupales e institucionales.

Se concluye que cada uno de estos enfoques ayuda a entender a la escuela como una organización multidimensional, singular y compleja. En cualquier escuela hay un lado político, desde el cual se rebate los elementos tradicionales de la teoría de la organización (autoridad, roles, objetivos definidos, coherencia de acción, entre otros), con el fin de reflejar desde su especificidad la visión pragmática de su realidad, es decir, la “micropolítica” de la escuela.

1.2. El liderazgo pedagógico: Prácticas y aspectos normativos

Los primeros estudios, dan cuenta del liderazgo como un rasgo característico de ciertos hombres, que tuvieron un lugar importante en la historia (Teoría de los Rasgos de la Personalidad). Al respecto, manifiesta Daft (2006) que los seres humanos nacían con ciertos rasgos que los identificaban como líder, con una capacidad innata para expresar poder e influencia sobre los demás, tenían la capacidad de integrar un todo y ejercer una influencia superior sobre diferentes situaciones, logrando que otros se convirtieran en sus seguidores, lo que se consideró la Teoría del gran hombre, luego gracias a esas hipótesis, se realizaron estudios sobre cuales eran esas características o rasgos que distinguían a los líderes de las demás personas.

Posteriormente, la Teoría Conductual, distingue entre líderes y seguidores, así como los diferentes estilos de liderazgo según la actitud de estos últimos. Para la Teoría Situacional el éxito del líder depende de su carácter personal, formación, y de las características concretas de la situación que enfrenta: Relaciones líder-miembros, grado de estructuración de la tarea, poder posicional formal del líder, entre otras.

Los principales autores de esta teoría son Hersey y Blanchard (1969; 1982) con los estilos delegativo, directivo, participativo y tutorial; y los estilos de liderazgo que plantean Bass (1985; 1999); y, Avolio y Bass (1998; 2004), luego de hacer una revisión sobre la teoría de Burns: Transaccional y transformacional. Estos últimos enfoques surgieron desde el campo de la administración de las organizaciones y buscan una alternativa de dirección para favorecer una mayor coherencia de objetivos y productividad de los empleados.

Al respecto, González y Rada (2017) manifiestan que “el liderazgo transformacional es el que mejor se adecúa al trabajo mancomunado, ya que contagia a las personas y a las organizaciones con el entusiasmo, la comunicación, la disciplina y el compromiso hacia el trabajo productivo” (p.82), provocando la fuerza así como motivación que se requiere en las relaciones interpersonales, para transmitir conocimientos y experiencias que favorezcan el desarrollo de las instituciones.

Como una propuesta diferente surge la Teoría Sociocrítica del liderazgo. Esta sostiene que a diferencia del estudio tradicional sobre las organizaciones productivas, las escuelas deben ser estudiadas teniendo en cuenta que en ellas coexisten la diversidad de metas, disputas ideológicas, disparidad de fuentes de poder, entre otros aspectos, que no siempre se visualizan desde otros enfoques de liderazgo. Por este motivo, desde esta teoría los estilos de liderazgo son más bien expresiones de lucha por la conquista y el mantenimiento de la estabilidad política dentro de la organización, usando para ello recursos como compromisos, negociaciones, transacciones e incluso amenazas, presiones y tratos secretos.

1.3. Trascendencia del liderazgo pedagógico

Está considerado como consenso que los estudiantes de instituciones educativas con equipos directivos de alto liderazgo obtienen mejores aprendizajes (Contreras, 2016). Otros estudios muestran que el liderazgo directivo es la segunda variable más relevante para elevar la calidad de los aprendizajes, sin dejar de valorar la calidad docente. En ese sentido, han existido esfuerzos tanto del Ministerio de Educación como de ONG o de empresarios, orientados al desarrollo de capacidades de los directores de escuelas del país, para formar básicamente directores de tipo gerencial, pero en desmedro de competencias relacionadas con habilidades directivas y desempeños que permitan desenvolverse en ambientes de extrema vulnerabilidad, sacar el máximo provecho a los potenciales existentes y asumir responsabilidades por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. González y Rada (2017), sostienen que:

El líder de hoy debe poseer un perfil muy distinto al que predominaba hace varias décadas, se exige estar actualizado en conocimientos, poseer habilidades estratégicas en el manejo de grupos, habilidades para comunicarse y tomar decisiones, estos son sólo algunos de los aspectos a tener en cuenta para ser líderes exitosos y competitivos. (p.82)

En respuesta a ello, se busca transformar la gestión que desarrollan los directivos como líder pedagógico, es decir, centrado en la mejora de los aprendizajes. Ello ha llevado como el caso del Perú, a priorizar políticas de modernización y fortalecimiento de la gestión educativa. Así se ejecuta el Programa Nacional de Formación y Capacitación para directores y subdirectores, que prevé un Diplomado y Especialización en gestión escolar con Liderazgo Pedagógico, que se ubica dentro del marco de la implementación de la Ley de Reforma Magisterial y en consonancia con el “Marco de Buen Desempeño del Directivo” (MINEDU, 2014).

Referirse al Liderazgo Pedagógico, implica reconocer que hay varios estilos de liderazgo con claras diferencias; desde la teoría conductual, refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la situacional, habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente, la teoría transformacional, caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional (García, Slater y López, 2010). Estas mismas teorías llevadas al campo educativo implicó el surgimiento de nuevas clasificaciones que refieren a los estilos de liderazgo del director.

En los años noventa, Leithwood, Begley y Cousins (1990) propusieron una nueva tipología basada en el elemento educativo focalizado por los directores en la práctica: a) Estilo basado en el clima y las relaciones; b) estilo basado en los alumnos; c) estilo basado en los programas; y, d) estilo basado en la administración. En ese camino se ha ido consolidando la concepción que el Liderazgo Pedagógico, es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones así como metas compartidas de la escuela; entonces éste, es una cualidad de la persona que lo ejerce, y también puede constituirse en una característica de la gestión de la institución, en la que personas con liderazgo participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización.

En una revisión histórica acerca de las distintas propuestas de modelos de liderazgo, se tienen varias: Estratégico, sostenible, sirviente, emocional, ético, transaccional, entre otras; no obstante, las dos más potentes han sido, el liderazgo pedagógico, procedente del movimiento de “escuelas eficaces”; y el liderazgo “transformativo”, vinculado al pensamiento de reestructuración escolar. Se puede discutir qué se entiende por

“aprendizaje” y qué se incluye dentro de esta expresión, pero es un enfoque realista hacer girar a la Institución Educativa (IE) en lo que logran realmente los estudiantes en su proceso formativo (Bolívar, 2010).

Por su parte, Murillo y Hernández-Castilla (2015) señala que hay tres grandes dimensiones actuales de la investigación sobre el liderazgo: El pedagógico o para el aprendizaje, el distribuido y el liderazgo para la justicia social. La comprensión actual del liderazgo, se aleja de la visión del director como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida, que involucra una “participación de todos y cada uno de los miembros del centro educativo, cada quién moviliza su iniciativa personal, sus capacidades profesionales y su experiencia laboral en función de objetivos comunes y según su posición formal en la organización” (Campos-Soto, et al., 2019, p.44).

A su vez, se busca un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor. Y también, por último, uno para la justicia social, que asegure una buena educación a todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva y equitativa (Bolívar, López y Murillo, 2013).

En ese sentido, en el Perú en base a la perspectiva sobre el Liderazgo Pedagógico, se diseñó el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDIR) aprobado con RSG Nro. 304-2014-MINEDU (MINEDU, 2014) que señala determinada manera de concretar el liderazgo centrado en los aprendizajes, esas prácticas apuntan al logro de adquisición de conocimientos significativos de los estudiantes (ver Cuadro 1).

CUADRO 1
Prácticas de liderazgo según el MBDDIR

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	SIGNIFICADO DE LA DIMENSIÓN
Establecimiento de metas y expectativas consenso acerca de las metas.	Incluir establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, e involucrar al personal en el proceso de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza mediante las visitas regulares a las aulas, proporcionando formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular, en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado	Liderazgo que no solo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor experticia en liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje al reducir presiones externas e interrupciones, brindando un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014)

1.4. Instrumentos de gestión: Debilidades y retos

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es un instrumento de gestión de la institución educativa a mediano plazo, enmarcado dentro del proyecto educativo nacional. Define la identidad de la institución educativa y ayuda a orientar, conducir y precisar la vida institucional. En cambio, el Plan Anual de Trabajo (PAT), es el instrumento de gestión que concreta los objetivos y metas del PEI e incluye las actividades mínimas definidas sectorialmente para el desarrollo del periodo lectivo (MINEDU, 2018).

Asimismo, se hace la precisión que el PEI busca mejorar, a través de su implementación, el logro de aprendizajes de las y los estudiantes, así como su acceso y permanencia en la Educación Básica, por lo que además orienta y sirve de base para la elaboración articulada de los demás instrumentos. En cambio, el PAT busca establecer de forma precisa las actividades o tareas que se realizarán en un periodo lectivo, por ello busca además establecer los plazos así como responsables de las actividades o tareas programadas, de acuerdo a los roles y responsabilidades de los integrantes de la comunidad educativa (ver Figura I).

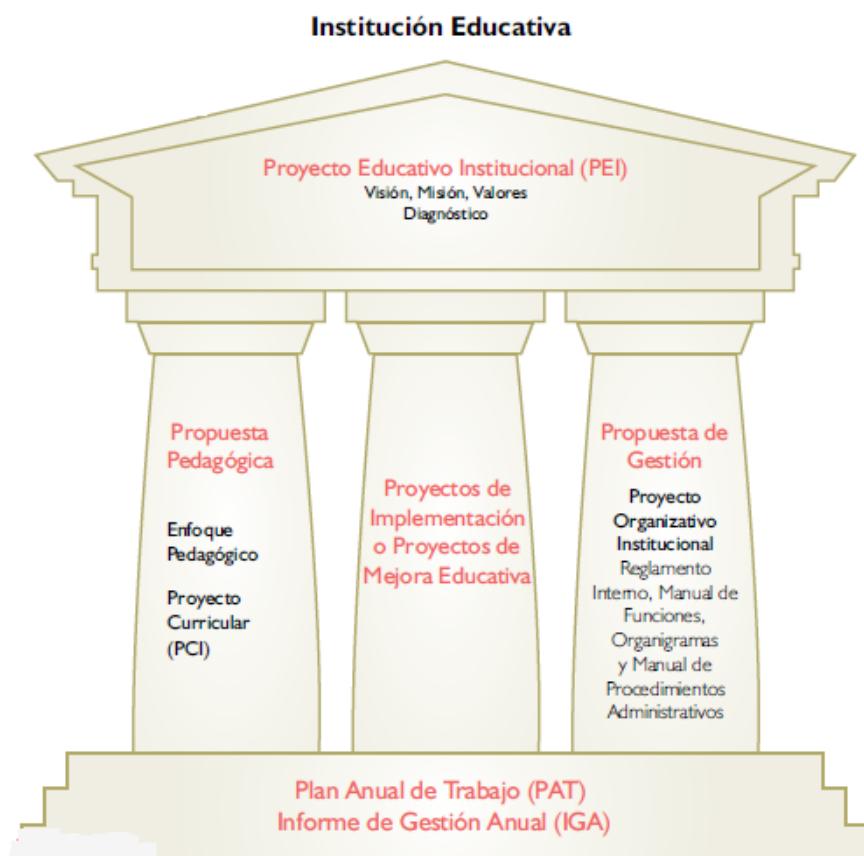


FIGURA I:
Instrumentos de gestión
Elaboración propia, 2020, adaptado de UNESCO (2011).

Por su parte, el MINEDU (2018) señala que el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI), es el que orienta los procesos pedagógicos de la IE para el desarrollo de los aprendizajes establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), y brinda las indicaciones referidas a los modelos de servicio educativo, según corresponda. Y el Reglamento Interno (RI), es el que regula la organización y

funcionamiento integral de la IE, para promover una convivencia escolar democrática y un clima favorable a los aprendizajes, en el marco de las normas sectoriales vigentes, dependiendo del tipo de gestión de la IE.

En ese marco, el IGA no es un instrumento de gestión sino un documento de gestión. Puesto que es parte del seguimiento y evaluación de las actividades señaladas en el PAT, que conduce al logro de las metas y objetivos planteados en el PEI. El Ministerio sugiere incluir dos momentos para dicho balance, a mediados y a finales del periodo lectivo. En este se verifica el cumplimiento de las metas del PAT vinculadas a los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) 3, 4 y 5 (sobre las condiciones de funcionamiento de la IE); de manera que se puedan hacer los reajustes del caso; y en la etapa de la rendición de cuentas al final del periodo lectivo, se analizan los CGE 1 y 2 (compromisos de resultados).

El Informe de Gestión Anual, es un instrumento que se formula al finalizar el año escolar y permite la sistematización de los logros, avances y dificultades en la ejecución del Plan Anual de Trabajo, así como las recomendaciones para mejorar la calidad del servicio educativo (UNESCO, 2011). Es producto de la autoevaluación de la institución en los aspectos pedagógico, institucional, administrativo y comunitario. Se presenta a la comunidad educativa y autoridades en un documento que sintetiza la práctica y el quehacer de la institución educativa. El mismo, es aprobado por Resolución Directoral del Director de la Institución Educativa, previa opinión del Consejo Educativo Institucional, en la última quincena del año escolar. En las instituciones educativas públicas, debe incluir la rendición de cuentas de la ejecución del presupuesto institucional.

En ese sentido, los pasos para la elaboración del Informe de Gestión Anual, son: a) analizar los informes de las diferentes áreas, órganos y/o departamentos de la institución; b) Sistematizar la información e interpretar los resultados, pudiendo usarse esquemas, cuadros y gráficos estadísticos sencillos, que faciliten su estudio y análisis; c) Emitir conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta para la elaboración del plan anual de trabajo del siguiente año; y, d) Realizar propuestas de mejora de la gestión de la Institución Educativa.

El ministerio a través de sus órganos descentralizados ha establecido un contenido rígido del IGA que comprende el balance de los compromisos de gestión, las actividades en los tres momentos del año escolar y otros aspectos relevantes del año. Los compromisos de gestión (CGE) promueven y reflejan una gestión adecuada de la IE, al señalar los resultados priorizados que se propone alcanzar, así como las condiciones para lograrlo. En el marco de la planificación de la IE, los CGE son el eje articulador y orientan el desarrollo del diagnóstico, los objetivos y metas del PEI para luego organizar las actividades del PAT (MINEDU, 2019). Los CGE están divididos en compromisos de resultado (CGE 1 y 2) y compromisos referidos a las condiciones para el funcionamiento de la IE (CGE 3, 4 y 5). Existe una relación causal entre ambos tipos de compromiso, la cual se puede apreciar en la Figura II.

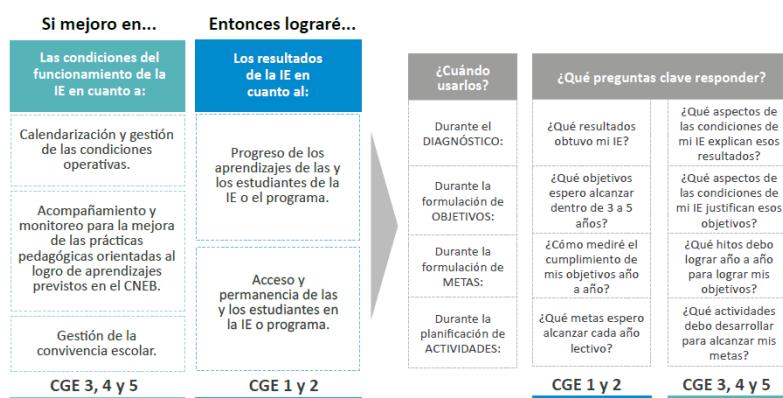


FIGURA II:
Compromisos de Gestión Escolar (CGE)
MINEDU (2019).

2. METODOLOGÍA

La presente investigación es de nivel aplicado, de tipo descriptivo siendo el diseño relacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El estudio se realizó a 60 directivos, entre directores y sub directores, de instituciones educativas estatales de la región Arequipa (Perú), tomando como referencia que sean de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo peruano. Los sujetos fueron seleccionados, considerando a quienes participaban en una capacitación de directivos del ministerio, siendo el 48% varones y 52% mujeres. De igual forma fueron acopiados y sistematizados, 60 documentos del Informe de Gestión Anual en versión digital y en material impreso.

Asimismo, se utilizó tres instrumentos: Escala de autovaloración, rúbrica de valoración y cuaderno de campo. El contenido de los *ítems* fue diseñado por los autores y validados por una prueba piloto así como por juicio de expertos. La Escala de Auto valoración, fue diseñada a partir de lo establecido en el MBDDIR, tomando dos competencias afines con los documentos de gestión y sus respectivos desempeños (ver Cuadro 2).

Cuadro 2

Matriz de la escala de auto valoración

CUADRO 2

Competencia	Desempeño	Dimensiones
1. Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar; las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizajes.	<p>1. Diagnóstica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.</p> <p>2. Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, estableciendo metas de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Identifica las características de su institución educativa · Realiza un análisis reflexivo de las fortalezas, debilidades y necesidades de su institución · Caracteriza las condiciones de su institución para anticipar y predecir objetivos de mejora · Convoca a los actores educativos para formular y reajustar de manera conjunta los instrumentos de gestión escolar · Establece metas, objetivos e indicadores en función del logro de aprendizaje de los estudiantes · Comunica y difunde los instrumentos de gestión elaborados para promover la identificación de la comunidad educativa con la escuela.
12. Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes		<ul style="list-style-type: none"> · Desarrolla mecanismos que facilitan la generación y el acceso del conocimiento por parte de los actores educativos y que permiten compartir la información de la vida de la escuela generada a través de diversas fuentes. · Impulsa una cultura organizativa orientada a compartir el conocimiento y el trabajo cooperativo en favor de la mejora continua. · Utiliza herramientas pertinentes y oportunas de procesamiento y organización de la información que contribuyen con la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes.
4. Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes		<ul style="list-style-type: none"> · Sistematiza la información presentada por los diversos equipos de trabajo institucionales acerca de la marcha de la gestión escolar. · Asume la importancia de hacer públicos los logros de la institución educativa. · Diseña, organiza e implementa diversos mecanismos de transparencia y rendición de cuentas como exposiciones, reuniones, paneles, etc. –que involucran a los padres de familia– para hacer públicos los resultados de la escuela y los aprendizajes de los estudiantes.
13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa.		<ul style="list-style-type: none"> · Implementa algunos mecanismos para obtener los puntos de vista de la comunidad, utilizando la información recogida para mejorar la gestión de la escuela · Desarrolla acciones destinadas a evitar situaciones que propicien la corrupción (uso indebido de cargos, venta de notas, nepotismo, impunidad, entre otras). · Promueve procesos de reflexión conjunta en la comunidad educativa sobre la corrupción y sus consecuencias a nivel de escuela, localidad y país, promoviendo una cultura de transparencia.

Elaboración propia, 2020.

En cuanto al análisis documental de los IGA, se construyó una Rúbrica de Valoración agrupada en tres sub variables: Compromisos de gestión escolar, Momentos del año escolar y Aspectos formativos institucionales; se confeccionó cuatro descriptores (en inicio, proceso, logro y destacado), que reflejan si el documento presenta información clara y relevante de los logros cuantitativos así como cualitativos, refiere con pertinencia el documento de evidencia, describe clara y autocriticamente las dificultades tenidas, y sugiere alternativas viables y detalladas (ver Cuadro 3).

CUADRO 3
Rúbrica de análisis del IGA

COMPROMISOS DE GESTIÓN	INICIO	PROCESO	LOGRADO	DESTACADO
<ul style="list-style-type: none"> · Progreso anual de aprendizaje de estudiantes de la institución educativa · Retención anual de estudiantes en la I.E. · Cumplimiento de la calendarización planificada en la I.E. · Acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica · Gestión de la tutoría y la convivencia escolar en la I.E. 	<p>El documento presenta información vaga o intrascendente de los logros cuantitativos y cualitativos, refiere sin pertinencia ni amplitud el documento de evidencia, describe de manera vaga o sin autocritica las dificultades tenidas y sugiere alternativas poco viables o no detalladas.</p>	<p>El documento presenta alguna información clara o relevante de los logros cuantitativos y cualitativos, refiere con pertinencia o amplitud el documento de evidencia, describe clara o autocriticamente las dificultades tenidas y sugiere alternativas viables o detalladas.</p>	<p>El documento presenta información clara y relevante de los logros cuantitativos y cualitativos, refiere con pertinencia el documento de evidencia, describe clara y autocriticamente las dificultades tenidas y sugiere alternativas viables y detalladas.</p>	<p>El documento presenta información clara y relevante de los logros cuantitativos y cualitativos, refiere con pertinencia el documento de evidencia, describe clara y autocriticamente las dificultades tenidas y sugiere alternativas viables y detalladas.</p>
MOMENTOS DEL AÑO ESCOLAR	INICIO	PROCESO	LOGRADO	DESTACADO
<ul style="list-style-type: none"> · Buen inicio del Año Escolar · La mejora de los aprendizajes y la escuela que queremos · Balance del Año Escolar y rendición de cuentas 	<p>Las acciones programas no reflejan eficacia o eficiencia, no son relevantes o pertinentes.</p>	<p>Las acciones programas reflejan alguna eficacia o eficiencia, los logros son relevantes o pertinentes, las acciones adoptadas atienden medianamente las dificultades encontradas; la fuente de verificación es la adecuada o suficiente.</p>	<p>Las acciones programas reflejan eficacia y eficiencia, los logros son relevantes y pertinentes, las acciones adoptadas atienden las dificultades encontradas; la fuente de verificación es la adecuada y suficiente.</p>	<p>Las acciones programas reflejan eficacia y eficiencia, los logros son relevantes y pertinentes, las acciones adoptadas atienden las dificultades encontradas; la fuente de verificación es la adecuada y suficiente. Además aporta nuevos elementos para una adecuada gestión escolar.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS E INTER INSTITUCIONALES	INICIO	PROCESO	LOGRADO	DESTACADO
<ul style="list-style-type: none"> · Implementación del currículo nacional · Estrategias por cultura de paz · Logros en otras actividades, concursos, congresos · Proyectos de innovación o semejantes · Articulación en redes o comunidades educativas y alianzas inter institucionales · Trabajo colegiado o CPA 	<p>No describe acciones de implementación del currículo (capacitaciones, talleres u otros)</p>	<p>Describe algunas acciones de implementación del currículo (capacitaciones, talleres u otros) con detalle de tema, o duración, o ponentes o asistentes o un balance de logros.</p>	<p>Describe acciones de implementación del currículo (capacitaciones, talleres u otros) con detalle de tema, o duración, o ponentes, asistentes y un balance de logros.</p>	<p>Describe claramente acciones de implementación del currículo (capacitaciones, talleres u otros) con detalle de tema, duración, ponentes, asistentes y un balance de logros. Adiciona información útil para la gestión escolar.</p>

Elaboración propia, 2020.

3. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN AREQUIPA, PERÚ, DE ACUERDO A LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS

3.1. Características del liderazgo pedagógico en los instrumentos de gestión que presentan los directivos

El primero de los objetivos específicos planteados fue determinar las características del liderazgo pedagógico de los directivos al diseñar los instrumentos de gestión. Para conseguirlo, se establecieron cuatro niveles en función de dos competencias establecidas en el Marco de Buen Desempeño del Ministerio: La número uno, referida a cómo conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizajes; y la competencia cuatro, concerniente a si lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes. Del mismo se obtienen cuatro niveles como autovaloración:

a. **Nivel Inicio:** Comprende a directivos que no están asumiendo su liderazgo pedagógico, ni en la planificación democrática como en la ejecución de los instrumentos de gestión. Está compuesto por 2 dirigentes que hacen el 2,92% de los investigados;

b. **Nivel Proceso:** Comprende a directivos que están asumiendo su liderazgo pedagógico, pero con deficiencias. Está compuesto por 12 directores o subdirectores que representan el 20,8% del total estudiado;

c. **Nivel Logrado:** Comprende a directivos que están asumiendo su liderazgo pedagógico de manera adecuada, compuesta por 28 regentes que representan el 46,5% de los investigados; y,

d. **Nivel Destacado:** Comprende a directivos que están asumiendo plenamente su liderazgo pedagógico, formado por 18 dirigentes que representa el 29,8% de los directivos investigados.

Luego, se determinó de manera más detallada cada uno de los desempeños valorados según la competencia pertinente. En cuanto a la capacidad de cómo conduce la planificación institucional, se ponderaron dos desempeños. Se halló que los resultados son homogéneos en el desempeño: “Diagnóstica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje”, ubicándose en el nivel logrado con los siguientes detalles en los sub desempeños, que se evidencian en la Tabla 1.

TABLA 1
Resultados del liderazgo pedagógico en la conducción de la planificación institucional

No.	RESPECTO AL INFORME DE GESTIÓN ANUAL (IGA) CONSIDERO QUE COMO DIRECTIVO....	NUNCA		A VECES		CASI SIEMPRE		SIEMPRE		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Identifico las características más importante de mi IE	0	0,00	6	10,00	28	46,67	26	43,33	60	100,00
2	Utilizo la información del diagnóstico como insumo en la planificación escolar	1	1,67	6	10,00	30	50,00	23	38,33	60	100,00
3	Realizo el análisis FODA de mi IE para la mejora de los procesos pedagógicos	1	1,67	10	16,67	29	48,33	20	33,33	60	10,00
4	Caracterizo las condiciones de mi IE para el diseño de los objetivos institucionales	2	3,33	6	10,00	37	61,67	15	25,00	60	100,00
5	Convoco a los docentes de mi IE para ajustar los instrumentos de gestión escolar	2	3,33	11	18,33	22	36,67	25	41,67	60	100,00
6	Convoco a los padres de familia o estudiantes para ajustar los instrumentos de gestión escolar	3	5,00	32	53,33	17	28,33	8	13,33	60	100,00
7	Formulo -en consenso con los actores- la visión, misión y metas institucionales y de aprendizaje	2	3,33	12	20,00	26	43,33	20	33,33	60	100,00
8	Establezco la gestión en función del logro de aprendizaje de los estudiantes de mi IE	0	0,00	5	8,33	35	58,33	20	33,33	60	100,00
9	Comunico o difundo el contenido de los instrumentos de gestión escolar	3	5,00	13	21,67	30	50,00	14	23,33	60	10,00
10	Desarrollo mecanismos de acceso a la información de mi IE de los actores educativos	2	3,33	17	28,33	32	53,33	9	15,00	60	100,00

Elaboración propia, 2020.

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, en la Tabla 1 se puede apreciar que el 61,67% de directivos casi siempre cumplen el sub desempeño “Caracterizo las condiciones de mi institución educativa para el diseño de los objetivos institucionales”, en tanto que, un 50% de directores o subdirectores efectúan el sub desempeño “Utilizo la información del diagnóstico como insumo en la planificación escolar”.

De igual manera, sobre la ponderación al desempeño: “Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, estableciendo metas de aprendizaje”, también se ubica en el nivel logrado, aunque en una dimensión se encuentra en proceso.

Lo anterior se puede evidenciar en la Tabla 1, al encontrar que un 58,33% de directivos cumplen casi siempre el sub desempeño: “Establezco la gestión en función del logro de aprendizaje de los estudiantes de mi institución educativa”; además, otro 53,33% de dirigentes se encuentran en proceso de lograr el sub desempeño: “Convoco a los padres de familia o estudiantes para ajustar los instrumentos de gestión escolar”, lo cual sería la dimensión con mayor deficiencia. Asimismo, el 53,33% de directores o subdirectores cumplen el sub desempeño “Desarrollo mecanismos de acceso a la información de mi IE de los actores educativos”, en tanto que, otro 41,67% de regentes se ubican en el nivel destacado en el sub desempeño: “Convoco a los docentes de mi IE para ajustar los instrumentos de gestión escolar”.

En cuanto a la competencia: Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa; se halló que los resultados son también homogéneos en dos desempeños en el nivel logrado, pero seguido de en proceso. El desempeño referido a si gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea, comprende cinco sub desempeños ubicados en logrado, pero seguido de en proceso, tal como se detalla en la Tabla 2.

TABLA 2
Resultados del liderazgo pedagógico en la evaluación de la gestión

No.	RESPECTO AL INFORME DE GESTIÓN ANUAL (IGA) CONSIDERO QUE COMO DIRECTIVO....	NUNCA		A VECES		CASI SIEMPRE		SIEMPRE		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Comparto información de la vida de mi IE a través de diversas fuentes	6	10,00	23	38,33	24	40,00	7	11,67	60	100,00
2	Impulso una cultura organizativa para compartir conocimiento de la IE	2	3,33	18	30,00	31	51,67	9	15,00	60	100,00
3	Utilizo herramientas de procesamiento y organización de la información que sirvan a la toma de decisiones institucionales.	2	3,33	15	25,00	32	53,33	11	18,33	60	100,00
4	Sistematizo la información de los equipos de mi IE sobre la gestión escolar	2	3,33	11	18,33	29	48,33	18	30,00	60	100,00
5	Asumo la importancia de hacer públicos los logros de la IE	2	3,33	10	16,67	30	50,00	18	30,00	60	100,00
6	Lidero mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre los aprendizajes de los estudiantes de mi IE	1	1,67	5	8,33	31	51,67	23	38,33	60	100,00
7	Implemento mecanismos para recoger opinión de la comunidad en la gestión de mi IE	1	1,67	26	43,33	26	43,33	7	11,67	60	100,00
8	Desarrollo acciones para evitar situaciones de corrupción en la IE	1	1,67	14	23,33	20	33,33	25	41,67	60	100,00
9	Promuevo la reflexión de la comunidad educativa sobre los efectos de la corrupción.	2	3,33	17	28,33	21	35,00	20	33,33	60	100,00
10	Promuevo una cultura de transparencia en mi IE	0	0,00	5	8,33	23	38,33	32	53,33	60	100,00

Elaboración propia, 2020.

En la Tabla 2, se puede apreciar que un 53,33% de directivos se ubican en el nivel logrado en el sub desempeño: “Utilizo herramientas de procesamiento y organización de la información que sirvan a la toma de decisiones institucionales”; en tanto que, otro 50% de estos dirigentes se ubican en el nivel logrado en el sub desempeño de asumir la importancia de hacer públicos los logros de la IE; mientras que, el 38,33% de directores o subdirectores se ubican en el nivel de proceso en el sub desempeño de compartir información de la vida de su institución a través de diversas fuentes.

En cuanto al desempeño: “Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa”; se investigó cinco sub desempeños en los cuales fluctúan los directivos en los niveles destacado y logrado; así como se encontró un sub desempeño en proceso.

Al respecto, se puede evidenciar en la Tabla 2, que el 53,33% de directivos se ubican en el nivel destacado en el sub desempeño: “Promuevo una cultura de transparencia en mi institución”; así también, otro 51,67% de estos dirigentes se sitúan en el nivel logrado en el sub desempeño: “Lidero mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre los aprendizajes de los estudiantes de mi IE”; mientras que un 43,33% de estos regentes se encuentran en el nivel en proceso en el sub desempeño de implementar mecanismos para recoger opinión de la comunidad en la gestión de su escuela.

En resumen, partiendo del objetivo principal, la investigación ha ofrecido, en primer lugar, datos claros sobre las características del liderazgo pedagógico plasmados en el Marco del Directivo de Perú, expresado en el primer Dominio: “Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes”. Asimismo, los resultados hallados muestran que el liderazgo pedagógico directivo, en cuanto a la participación para diseñar e implementar los instrumentos o documentos de gestión como, el Informe de Gestión Anual, fruto de la autovaloración del directivo, se ubican en el nivel logrado el 46,5% de los investigados; seguidos del nivel destacado con el 29,8% de los casos.

No obstante, muestran deficiencias en el desempeño de diseñar de manera participativa los instrumentos de gestión escolar, y en convocar tanto a padres de familia como estudiantes; así como en el desempeño de gestionar la información que produce la institución educativa y emplearla como insumo en la toma de decisiones institucionales, en favor de la mejora de los aprendizajes.

Lo anterior, evidenciaría que hay deficiencias en el liderazgo pedagógico puesto que los beneficios de la gestión no contribuyen a mejorar recursivamente en los años venideros. En el trabajo de Vela-Quico y Villalba-Condori (2019). se investigó en directivos, de manera cualitativa, las teorías implícitas para el ejercicio del liderazgo pedagógico encontrando coincidencias en el acentuado porcentaje de directivos centrados en lo administrativo, lo cual coincide con este estudio, que aun siendo lo administrativo el peso de la gestión, no necesariamente es lo mejor que se hace. Una prueba de ello son los instrumentos de gestión como el proyecto estratégico, y el informe, ambos presentados anualmente.

De igual manera, se encontró que en la autovaloración del directivo se reconocen deficiencias importantes en los sub desempeños relacionados con el uso de la información y en la toma de decisiones del plan del siguiente año, presentando niveles inferiores en compartir información de la vida de su escuela a través de diversas fuentes (38,33%), impulsar una cultura organizativa para compartir conocimiento de ésta (30%), o utilizar herramientas de procesamiento y organización de la información, que sirvan a la toma de decisiones institucionales (25%). Datos análogos son hallados en el uso de la Evaluación Censal de Estudiantes (Estefanía, 2009), tanto en el ámbito pedagógico como en la gestión institucional.

Además, de acuerdo con Sempé (2017) se distingue diversos usos de estos documentos, como el instrumental, referido al uso de los resultados para tomar decisiones y realizar acciones como la capacitación docente; uso conceptual (comprensión del objeto de la escuela, programa, profesor, estudiante); el empleo para legitimación (respaldar, avalar y justificar, las decisiones ya tomadas por los actores educativos); y la utilización simbólica (rendición de cuentas). El caso del IGA es más evidente su poco uso en la gestión escolar respecto al PEI o al PAT.

En relación con los hallazgos de este estudio, se pudo evidenciar que los directivos valoran el IGA tanto en sus escuelas (75%) como para la UGEL (81,67%), pero manifiestan que no existe un tratamiento adecuado en ninguna de las dos instancias, sobre todo para convertirse en una memoria transactiva donde las organizaciones también aprenden (Senge, 2009). Los reportes de cada escuela, son procesados por el especialista de la UGEL para llenar una matriz que es elevada a la DRE/GRE (ámbito regional) y este al Ministerio en la capital. En general, los directivos perciben problemas en su relación con los Órganos Intermedios del Ministerio, debido entre otras cosas a la burocracia para algún trámite documentario, aún en colegios por convenio y con prestigio como Fe y Alegría (Alcázar y Cieza, 2002).

En ese sentido, la principal instancia que debe procesar y extraer lecciones aprendidas debe ser el colegiado de cada escuela en la perspectiva del aprendizaje situado. Un estudio anterior con algunas características similares, desarrollado por Tito (2013), se centró en la creación de un sistema de información para el informe de gestión anual, como herramienta para la toma de decisiones en la Unidad de Gestión Educativa Local; el mismo trató de facilitar la sistematización de la información del IGA, para los encargados de elaborar el Plan Operativo Institucional, en la toma de decisiones desde un lenguaje de programación PHP, utilizando como motor de Base de Datos *MySQL*, y el *framework bootstrap* para el entorno *WEB*. Este estudio no analizó el IGA ni los desempeños del directivo, sino que consistió en la creación de una herramienta informática.

3.2. Características del documento del informe de gestión anual

El segundo objetivo específico planteado, fue determinar las características del documento de rendición de cuentas elaborado en la escuela por el directivo, que se presenta al órgano descentralizado del Ministerio de Educación. Para conseguirlo, se establecieron cuatro niveles en función de la calidad de la información que presenta, como del aporte en la gestión escolar de los años venideros. Del mismo se obtienen los siguientes niveles:

a. Nivel Inicio: Comprende a directivos que su documento presenta información vaga o intrascendente, de los logros cuantitativos y cualitativos; refiere sin pertinencia ni amplitud, el documento de evidencia; describe de manera vaga o sin autocrítica, las dificultades tenidas; y, sugiere alternativas poco viables o no detalladas. Está compuesto por 17 directivos que hacen el 28% de los investigados.

b. Nivel Proceso: Comprende a directivos que el documento IGA presenta poca información clara o relevante, de los logros cuantitativos y cualitativos; refiere con poca pertinencia o amplitud el documento de evidencia; describe poco clara o autocríticamente las dificultades tenidas; y, sugiere alternativas poco viables o detalladas. Está compuesto por 35 directivos que representan el 59% del total.

c. Nivel Logrado: Comprende a directivos que el IGA presenta información clara y relevante de los logros cuantitativos y cualitativos; refiere con pertinencia el documento de evidencia; describe clara y autocríticamente las dificultades tenidas; y, sugiere alternativas viables y detalladas. Compuesta por 8 directivos que representan el 13% de la muestra.

d. Nivel Destacado: Comprende las características anteriores, pero adicionalmente, completa información útil para la gestión de la escuela. No llegó ningún directivo a este nivel.

Posteriormente, se determinó a través de tres campos de estudio del documento de gestión, conforme a las prescripciones del Ministerio de Educación, siendo: Balance de los compromisos de gestión escolar, balance de los tres momentos del año escolar, y balance de aspectos formativos e interinstitucionales de la escuela.

En cuanto al balance de los compromisos de gestión escolar, se evidencia en la Tabla 3, que en el referido al progreso anual de aprendizaje de estudiantes, el 40% de directivos lo formula con serias deficiencias (nivel inicio); en tanto que, en el relacionado con la retención anual de estudiantes, el 60% de los directores o subdirectores se encuentra en el nivel de proceso. Por su parte, en el balance del cumplimiento de la calendarización planificada, el 50% de los dirigentes se encuentra en el nivel de proceso; asimismo, en el concerniente al acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica, el 80% de directivos se encuentra

en el nivel de proceso; mientras que, en el alusivo a la gestión de la tutoría y la convivencia escolar, el 60% de estos regentes se encuentra en el nivel de proceso.

TABLA 3
Valoración del IGA en los compromisos de gestión escolar

Criterio	Progreso anual de aprendizaje de estudiantes				Retención anual de estudiantes				Cumplimiento de la calendarización planificada				Acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica				Gestión de la tutoría y la convivencia escolar				
	NIVEL	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D
f		24	27	9	0	21	36	3	0	15	30	15	0	12	48	0	0	12	36	12	0
%		40	45	15	0	35	60	5	0	25	50	25	0	20	80	0	0	20	60	20	0
Total		60		100%	60		60		100%		60		60		100%	60		60		100%	

Elaboración propia, 2020.

En relación al balance del primer momento del año escolar, se puede observar en la Tabla 4, que el reporte de la matrícula oportuna se encuentra en el nivel logrado con un 15% de los documentos; mientras que, la implementación del Plan de Acción para la mejora de los aprendizajes, presenta el 70% de documentos en proceso; y, el 40% del aspecto distribución de material educativo, se halla en el nivel inicio. Ningún IGA llega al nivel destacado, lo cual refleja serias deficiencias en su liderazgo y en el concepto de memoria transactiva.

TABLA 4
Primer momento: Buen inicio del Año Escolar

Criterio	Matrícula oportuna				Acogida a los estudiantes				Implementación del Plan de Acción para la mejora de los aprendizajes				Distribución de material educativo				Mantenimiento de local escolar				
	NIVEL	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D
f		15	36	9	0	21	33	6	0	18	42	0	0	24	30	6	0	21	36	3	0
%		25	60	15	0	35	55	10	0	30	70	0	0	40	50	10	0	35	60	5	0
Total		60		100%	60		60		100%		60		60		100%	60		60		100%	

Elaboración propia, 2020.

En lo concerniente al balance del segundo momento del año escolar, se puede apreciar en la Tabla 5, que el reporte de la planificación y ejecución del plan lector alcanza el nivel logrado con un 20% de los documentos, pero el balance del primer día del logro y los reajustes al plan de trabajo tienen altos porcentajes con deficiencias (75%) porque se encuentran en el nivel de inicio. Ningún IGA llega al nivel destacado.

TABLA 5
Segundo momento: La mejora de los aprendizajes y la escuela que queremos

Criterio	Primera jornada de reflexión			Reajuste del PAT			Evaluación de diagnóstico de los estudiantes			Primer Día del logro			Segunda Jornada de reflexión			Planificación y ejecución del Plan Lector			Tutoría y Orientación Educativa					
NIVEL I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	
f	18	42	0	0	45	15	0	0	33	21	6	0	45	15	0	0	30	24	6	0	27	21	12	0
%	30	70	0	0	75	25	0	0	55	35	10	0	75	25	0	0	50	40	10	0	45	35	20	0
Total	60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%	

Elaboración propia, 2020.

Adicionalmente, en los balances del segundo momento del año escolar se hallaron que el documento IGA o no reporta o reporta mal en el 100%, el concurso de prácticas de gestión así como el de buenas prácticas docentes; mientras que el balance del concurso Crea y Emprende, los Juegos Florales Escolares Nacionales al igual que el Premio Nacional de Narrativa y Ensayo José María Arguedas, se encuentran en el nivel de inicio (80% de documentos). Ningún IGA llega al nivel destacado (ver Tabla 6).

TABLA 6
Segundo momento: La mejora de los aprendizajes y la escuela que queremos (Concursos, Ferias, Juegos y Premio)

Criterio	Cuidado ambiental	Concurso de Prácticas de gestión	Concurso de Buenas Prácticas Docentes	Feria de Ciencia y Tecnología y material didáctico	Concurso Nacional Crea y Emprende	Juegos Florales Escolares Nacionales	Premio Nacional de Narrativa y Ensayo José María Arguedas																	
NIVEL I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	
f	21	33	6	0	60	0	0	0	60	0	0	0	30	30	0	0	54	6	0	0	51	9	0	0
%	35	55	10	0	100	0	0	0	100	0	0	0	50	50	0	0	90	10	0	0	85	15	0	0
Total	60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		60	100%	

Elaboración propia, 2020.

En cuanto al balance del tercer momento del año escolar, se muestra en la Tabla 7, que sería en el que mejor se hace el análisis de logros, puesto que se ubican en el nivel de proceso, la III Jornada de Reflexión y rendición de cuentas, así como el Día de Logro, con un 60% ambos documentos; mientras que, las Jornadas de planificación con el 45%. Ningún IGA llega al nivel destacado.

TABLA 7
Tercer momento: Balance del Año Escolar y rendición de cuentas

Criterio	III Jornada de Reflexión y rendición de cuentas			Día de Logro			Jornadas de planificación						
	NIVEL	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D
f	21	36	3	0	18	36	6	0	30	27	3	0	
%	35	60	5	0	30	60	10	0	50	45	5	0	
Total	60	100%		60	100%		60	100%		60	100%		

Elaboración propia, 2020.

El análisis de los IGA, concluyó con ponderar en qué nivel se encontraba al presentar información adicional de balance de aspectos críticos del año lectivo, tal como se aprecia en la Tabla 8, del cual las escuelas deben aprender la implementación del currículo nacional, participar en eventos situados, diseñar e implementar proyectos de innovación o mejora, así como fomentar la articulación en redes y el trabajo colegiado; puesto que se encuentran en el nivel de inicio con un 95%, en todos los casos. Asimismo, se halló que ninguna escuela lo hace, o lo hace mal.

TABLA 8
Aspectos formativos e inter institucionales

Criterio	Implementación del currículo nacional				Incidencia de violencia (Siseve)				Participación en otros eventos				Proyectos de innovación, mejora, etc.				Articulación en redes, colectivos, foros				Trabajo colegiado, CPA			
NIVEL	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D	I	P	L	D
f	57	3	0	0	57	3	0	0	57	3	0	0	57	3	0	0	57	3	0	0	60	0	0	0
%	95	5	0	0	95	5	0	0	95	5	0	0	95	5	0	0	95	5	0	0	100	0	0	0
Total	60		100%	60	100%	60		100%	60		100%	60		100%	60		100%	60		100%				

Elaboración propia, 2020.

Respondiendo al segundo objetivo, considerado el más relevante para este estudio, se han encontrado niveles deficientes en el documento de informe anual, no permitiendo hacer un verdadero balance con fortalezas y debilidades, y sobre todo con lecciones aprendidas, siendo actualmente un formato rígido, superficial y formalista, con pocas evidencias, de este modo es llenado por una o pocas personas sin trabajo colegiado, o fruto de una comunidad de aprendizaje. Este resultado coincide con el hallado por Bolívar (2014), quien precisa que la autoevaluación como representa el informe anual, tenderá a ser superficial y las mejoras de aprendizaje probablemente serán efímeras, si no se inscribe en una construcción de capacidades deliberada, focalizada y sostenida.

Conclusiones

Esta investigación se enmarca en la línea de estudio que busca profundizar en el mayor conocimiento de la problemática de la construcción y utilización del instrumento de gestión, de los directivos al ejercer su liderazgo pedagógico en el Perú; en particular la memoria anual, como parte de lo que se conoce como lecciones aprendidas por toda la escuela. Los resultados encontrados tienen la particularidad de haber sido obtenidos a partir de una autovaloración de los directivos (dimensión subjetiva), y del propio documento material o físico (dimensión objetiva).

Partiendo del objetivo principal, la investigación ha ofrecido, en primer lugar, datos claros sobre las características del liderazgo pedagógico plasmados en el Marco del Directivo de Perú, expresado en el primer Dominio: “Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes”. De igual manera, los hallazgos encontrados muestran que el liderazgo pedagógico directivo, en cuanto a la participación para diseñar e implementar el Informe de Gestión Anual, fruto de la autovaloración del directivo, se ubican en el nivel logrado 28 directores o subdirectores que representan el 46,5% de los investigados; seguidos del nivel destacado con 18 de estos dirigentes, que simboliza el 29,8% de los casos.

No obstante, muestran deficiencias en el desempeño de diseñar de manera participativa los instrumentos de gestión escolar, al no convocar a los padres de familia y estudiantes, para ajustarlos; así como también, en el desempeño de gestionar la información que produce la institución educativa y aprovecharla como insumo en la toma de decisiones institucionales, en favor de la mejora de los aprendizajes. Lo cual, pudiera evidenciar que

hay deficiencias en el liderazgo pedagógico puesto que los beneficios de la gestión no contribuyen a mejorar recursivamente en los años venideros.

Una discusión importante, fue determinar por qué las normas del Ministerio de Educación retiraron al IGA como un instrumento de gestión a diferencia de otros años; la advertencia principal deriva que no gestiona en sí un informe anual, es decir, no se toman decisiones como lo hace el PEI o el PAT; sin embargo, desde una perspectiva coherente con el enfoque de la gestión escolar por procesos y desde la orientación de liderazgo pedagógico, éste informe anual nutre a los demás documentos, y bien construido, se convierte en un insumo imprescindible.

El IGA sería un documento mas no un instrumento de gestión, en cualquiera de los casos representa una herramienta clave de la gestión de las escuelas del país. Por lo que, en este estudio se encontró que los directivos valoran el IGA tanto en sus escuelas (75%) como para la UGEL (81,67%), aun cuando en ninguna de estas dos instancias se les brinde un tratamiento adecuado, con la finalidad de lograr un aprendizaje en las organizaciones que dirigen.

En ese sentido, se considera que la principal instancia que debe procesar y extraer lecciones aprendidas debe ser el colegiado de cada escuela en la perspectiva del aprendizaje situado. Para lo cual, se requiere de la sistematización de la información de los IGA como herramienta para la toma de decisiones en dichas instituciones, así como en la elaboración de los planes y documentos que se deben implementar para alcanzar los objetivos trazados.

Al respecto, recientemente el ministerio ha creado un sistema de monitoreo en plataforma *web* como el PUSAQ, SVIGE o SIMON, en la que se almacenan los IGA junto con otros instrumentos de gestión, pero que aún no se ha producido mayores repercusiones en el liderazgo pedagógico de los directivos, siendo una tarea que se desprende del presente trabajo.

Asimismo, en este estudio se encontró que en la autovaloración del directivo, los mismos reconocen deficiencias significativas en los sub desempeños relacionados con el uso de la información y en la toma de decisiones del plan del siguiente año, puesto que sólo a veces comparten información de la vida de su escuela, impulsan una cultura organizativa para compartir conocimiento, o bien utilizan herramientas de procesamiento y organización de la información que sirvan a la toma de decisiones institucionales.

En relación al objetivo de examinar las particularidades del “Informe de Gestión Anual”, los hallazgos de la investigación evidencian niveles deficientes en el documento, no permitiendo realizar un verdadero balance con fortalezas y debilidades, pero sobre todo con lecciones aprendidas, convirtiéndose actualmente un formato rígido, superficial y formalista, con pocas evidencias, por lo cual, el mismo es llenado por una o pocas personas sin trabajo colegiado o fruto de una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, cabe resaltar que este estudio ha sido poco explorado por la academia en la concreción o prácticas del liderazgo pedagógico, que no supone un menoscenso a lo administrativo sino ubicarlo en el sitio que corresponde. Sin embargo, tiene la limitación de que los datos de liderazgo fueron desde la percepción de los directivos y no la realidad. También representó una limitación, que las categorías de análisis del documento del informe anual de la gestión escolar, se encuentran bajo el marco del Ministerio de Educación y no de la misma vida de escuela.

Por lo tanto, sería positivo que haya estudios de los otros documentos de gestión como el proyecto institucional, el plan anual, la propuesta curricular y el reglamento interno, con ello se obtendría una visión más completa de las prácticas del liderazgo pedagógico. Empero, hay necesidad de dotar a los directivos de soporte en la construcción participativa de los instrumentos de gestión, que van más allá de los manuales o guías, sino en formar y consolidar capacidades de liderazgo pedagógico, pero superando con éxito las imprescindibles acciones administrativas, más aún que el IGA hace un balance de lo pedagógico, centrado en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L., y Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: El caso de Fe y Alegria. Informe Final.* Instituto Apoyo - CIES. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/17/006.%20Hacia%20una%20mayor%20autonom%C3%ADA%20y%20mejor%20gesti%C3%B3n%20de%20los%20centros%20educativos%20en%20el%20Per%C3%ADBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (1998). Transformational leadership. In F. Dansereau y F. Yammarino (Eds.), *Leadership: The multiple-level approaches* (pp. 53-76). Jai Press.
- Avolio, B. J., y Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set.* Mind Garden, Inc. h http://dx.doi.org/10.1207/s1532754xjprr1602_2
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* The Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top.* McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista OGE*, (1), 15-20.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Campos-Soto, A., Trujillo-Torres, J. M., y Chaves-Barboza, E. (2019). Liderazgo distribuido en los institutos de educación secundaria de Melilla, España. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3), 42-58.
- Contreras, B. M. (2005). *Micropolítica escolar: Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Contreras, B. M. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, XVIII(34), 55-72.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Daft, R. (2006). *La experiencia del liderazgo.* Cengage Learning Editores.
- Estefanía, M. T. (2009). *Informe final. Uso de informes ECE 2009-2010.* MINEDU.
- Ganga-Contreras, F., Villegas, F., Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: El caso de un colegio en el norte de Chile. *Interciencia*, 41(9), 596-604.
- García, J. M., Slater, C. L., y López, G. (2010). El director escolar novel de primaria: Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- González, N., y Rada, N. (2017). Estrategias para la potenciación de líderes transformacionales juveniles. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(1), 81-90.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1982). Leadership style: Attitudes and behavior. *Training and Development Journal*, 36(2), 50-52.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T., y Cousins, J. B. (1990). Nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2014). *Marco de Buen Desempeño Directivo. Directivos construyendo escuela.* MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

- Ministerio de Educación - MINEDU (2018). *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del Plan Anual de Trabajo de las Instituciones Educativas de Educación Básica*. MINEDU. https://ugeli.files.wordpress.com/2019/04/guia-pei-pat_310119.pdf
- Ministerio de Educación - MINEDU (2019). *Resolución Viceministerial No. 011-2019-MINEDU. Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de educación básica*. MINEDU. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/286165/RVM_N_011-2019-MINEDU.pdf
- Murillo, F. J., 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: Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación*, 21(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lance Grafico S.A.C. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000219162>
- Rodríguez, E. (2010). Estilos de liderazgo, cultura organizativa y eficacia: Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVI(4), 629-641.
- Sempé, L. (Coord.) (2017). *Evaluación de uso de informes de la Evaluación Censal de Estudiantes en la escuela. Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú* (FORGE). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5444>
- Senge, P. (2009). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Tito, J. P. (2013). *Sistema de información para el informe de gestión anual como herramienta para la toma de decisiones en la unidad de gestión educativa local Puno, 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.
- Vela-Quico, G., y Villalba-Condori, K. (2019). Implicit theories of directors in the exercise of pedagogical leadership. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(2S11), 522-528.
- Vélez, O. I., Beltrán, J. A., López, J. A., y Arias, F. J. (2019). Asociatividad empresarial y liderazgo ambidiestro como generadores de innovación. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(2), 51-72.