

**PERFILES DE GESTIÓN DIRECTIVA Y DESEMPEÑO DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN LAS PRUEBAS SABER 5° Y 9°, 2009. UN ANÁLISIS SECUNDARIO
DE BASES DE DATOS**

ALIX LORENA MENDOZA GONZALEZ

MAGDA CAROLINA VARGAS CLAVIJO

TUTORA

DRA. MARÍA CARIDAD GARCIA-CEPERO

PHD EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, 2012

**PERFILES DE GESTIÓN DIRECTIVA Y DESEMPEÑO DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN LAS PRUEBAS SABER 5° Y 9°, 2009. UN ANÁLISIS SECUNDARIO
DE BASES DE DATOS**

ALIX LORENA MENDOZA GONZALEZ

MAGDA CAROLINA VARGAS CLAVIJO

**TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

POLÍTICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ, 2012

Artículo 23, Resolución # 13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

INDICE DE CONTENIDOS

Resumen.....	20
Abstract	21
Capítulo 1: Panorama general del estudio	22
Introducción	22
Planteamiento del Problema.....	23
Antecedentes	27
Objetivos	30
Objetivo General:	30
Objetivos Específicos:.....	31
Justificación	31
En conclusión.....	32
Capítulo 2. Marco Teórico	33
Calidad Educativa	33
Pruebas Estandarizadas	38
Pruebas SABER.	41
Eficacia Escolar.....	43
Gestión Educativa	51
Competencias Funcionales.....	55
Gestión Pedagógica.....	55
Gestión Directiva.	56

Gestión de Convivencia Escolar	57
Competencias Conductuales	59
Capítulo 3: Metodología	64
Tipo y Diseño de la Investigación.....	64
Población y Muestra.....	65
Universo Muestra.....	65
Muestra utilizada.....	66
Instrumentos de recolección de análisis.....	67
Variables	68
Desarrollo del estudio	70
Procesamiento y Análisis de Datos	71
Limitaciones metodológicas del estudio	75
Consideraciones éticas del estudio.....	76
Capítulo 4: Resultados	80
Caracterización de la Muestra.....	80
Caracterización de las instituciones.....	80
Caracterización del directivo docente.....	81
Caracterización de los procesos.....	86
Instituciones Educativas vs Perfil de Gestión.....	97
Directivos docentes vs Perfil de Gestión	99
Desempeño Institucional vs Perfil de Gestión	99
Capítulo 5: Discusión y Conclusiones	101

Referencias.....	101
ANEXO 1: Tablas De Contingencia Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 1	123
ANEXO 2: Tablas De Contingencia Y Chi Cuadrado Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 2.....	126
ANEXO 3: Tablas De Contingencia Y Chi Cuadrado Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 3	135
ANEXO 4: ANOVA Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 4	145

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Resumen Desempeño De Estudiantes Pruebas Saber 5° Y 9°, 2009	25
Tabla N° 2. Enfoques Desde Los Cuales Se Aborda La Calidad Educativa.	36
Tabla N° 3. Principales Agencias Internacionales Que Han Desarrollado Pruebas Masivas	39
Tabla N° 4. Instituciones Y Pruebas Implementadas En	40
Tabla N° 5. Porcentaje De Veces Que Los Factores Predicen Significativamente El Rendimiento Académico De Los Estudiantes En Todos Los Modelos Ajustados Para Los Países En Las Diferentes Áreas Y Grados Evaluados.	47
Tabla N° 6. Relación De La Calidad Y La Eficacia Educativa Según Murillo.	49
Tabla N° 7. Competencias Conductuales Propuestas Por Uribe 2010.....	60
Tabla N° 8. Número De Establecimientos Por Grado	67
Tabla N° 9. Número De Participantes Según El Estamento, Grado Y Sexo.	67
Tabla N° 10. Características De Los Instrumentos De Recolección De La Información.....	67
Tabla N° 11. Variables A Analizar	69
Tabla N° 12. Objetivos De Investigación, Categorías, Variables Y Plan De Análisis	70
Tabla N° 13. Agrupación De Las Variables	73
Tabla N° 14. Porcentajes De Participación De La Comunidad	86
Tabla N° 15. Porcentajes De Participación En El Pmi	87
Tabla N° 16. Porcentajes De Aceptación Con Los Planteamientos Del Pmi	88
Tabla N° 17. Niveles De Participación De Docentes De Otras Sedes	88
Tabla N° 18. Articulación Institucional.....	89

Tabla N° 19. Clima Y Sentido De Pertenencia Institucional.....	89
Tabla N° 20. Problemas Psicosociales	90
Tabla N° 21. Procesos Pedagógicos.....	91
Tabla N° 22. Acciones Frente A La Inasistencia	92
Tabla N° 23. Selección De Textos	92
Tabla N° 24. Definición De Criterios Y Mecanismos De Evaluación	92
Tabla N° 25. Uso De Los Resultados De Las Evaluaciones.....	92
Tabla N° 26. Resultado De La Comparación Entre La Caracterización Institucional Y Los Perfiles Institucionales.	98

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1. Modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (Cipp).....	45
Figura N° 2. Modelo De Eficacia Escolar En Secundaria De Sammons, Thomas Y Mortimore (1997).....	46

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1. Distribución De Las Instituciones Por Sector Y Zona	80
Gráfica N° 2. Instituciones Oficiales Distribuidas Por	81
Gráfica N° 3. Instituciones Privadas Distribuidas Por	81
Gráfica N° 4. Distribución De Los Directivos Docentes De Acuerdo Con La Edad, El Sector Y La Zona.	82
Gráfica N° 5. Años De Experiencia Como Docente	85
Gráfica N° 6. Años De Experiencia Como Rector	85
Gráfica N° 7. Uso De Los Estándares.....	91
Gráfica N° 8. Biplot Perfil Direccionamiento.....	95
Gráfica N° 9. Biplot Perfil Ambiente Institucional	96
Gráfica N° 10. Biplot Perfil Integración Institucional	97

Resumen

El estudio identificó perfiles de gestión directiva a partir de la información suministrada por los rectores a través de las encuestas de factores asociados de las pruebas SABER 5° y 9°. Para ello se realizó una revisión teórica de aspectos como: calidad educativa, eficacia escolar, gestión directiva e importancia de las pruebas estandarizadas como un factor que determina la calidad escolar.

Como insumo, se emplearon las encuestas de factores asociados y los resultados de desempeño de las instituciones participantes en las pruebas SABER 5° y 9° 2009 (Aplicación Muestral); para establecer las relaciones, se utilizaron, análisis estadísticos, uno de ellos fue el de análisis factorial exploratorio.

Dentro de los análisis realizados se logró caracterizar a los directivos docentes en aspectos como: sexo, edad, formación, experiencia profesional; y a las instituciones en cuestiones como ubicación y sector al que pertenecen. Algunos de los resultados más relevantes de los análisis, son que la mayoría de rectores cuentan con formación postgradual, así mismo han ocupado cargos de docencia, antes de asumir como directivos; otro de los aspectos que llamó la atención es que las instituciones que cuentan con mujeres como rectoras, se ubican en los niveles superiores de los perfiles identificados.

Palabras clave: Gestión Directiva, Eficacia Escolar, Análisis Secundario de Bases de Datos, Pruebas Estandarizadas, Análisis Factorial Exploratorio, Pruebas SABER.

Abstract

This study identifies school management team profiles from information that was submitted by school rectors through associated factor surveys of the SABER tests for 5th through 9th grades. This study realized a theoretical revision of aspects like: educational quality, school efficiency, the school management team, and the importance of standardized testing as a factor in determining the quality of education.

As for the sources of information used, the study employs associated factor surveys and performance results of the participating institutions in the SABER tests for 5th through 9th grades from the year 2009 (Sample Application). The study uses statistical analysis to establish relationships, one of which is the exploratory factor analysis.

Within the completed analysis, the study characterizes educational coordinators in aspects like: gender, age, formation, professional experience; as well as characterizes certain factors of schools, like location and sector. Some of the most relevant results of the analysis are that the majority of the rectors have had postgraduate formation, as well as teaching positions before assuming their posts as coordinators; another result that calls attention is the fact that schools that have female rectors, are found in the superior levels of the identified profiles.

Key Words: School Management, School Efficiency, Secondary Analysis of Databases, Standardized Testing, Exploratory Factor Analysis, SABER Tests.

Capítulo 1: Panorama general del estudio

En el desarrollo del capítulo que se presenta a continuación se exponen las inquietudes y problemáticas desde la calidad educativa, factores asociados a la calidad y la gestión de las instituciones educativas que dieron paso al planteamiento del estudio.

Introducción

La presente investigación busca observar la relación que tienen algunos perfiles de gestión directiva con los resultados institucionales en las pruebas estandarizadas.

Como insumo principal de este trabajo se emplearon las bases de datos suministradas por el ICFES en cuanto a los resultados de desempeño, por plantel de las pruebas SABER 5° y 9° Muestral aplicadas en 2009; adicionalmente se integra y analiza la información de los cuestionarios de factores asociados aplicados a rectores, formatos de observación de la sede y del aula, estos últimos aspectos se apoyaron en algunos ítems del cuestionario C600¹.

Para la organización y redacción del informe, el documento se divide en cuatro partes; en el primer momento se abordan los referentes teóricos desde los cuales se definen aspectos como: la calidad educativa, el movimiento de escuelas eficaces, la Gestión directiva, y el papel de las pruebas estandarizadas como una de las formas de referirse a la calidad educativa.

La segunda parte del proceso hace referencia a la metodología utilizada en este estudio en donde se explica su enfoque y las características derivadas de este; el cual se define como un

¹ Encuesta adelantada por el DANE anualmente en instituciones educativas.

estudio de corte cuantitativo, ex post facto retrospectivo que realiza un análisis secundario transversal de bases de datos.

En la tercera parte del proceso, previo reconocimiento, depuración, selección de variables y análisis de las bases de datos; se reportan los hallazgos encontrados en cuanto a diversos perfiles de la gestión directiva, desde la perspectiva del director, y se explora la relación de estos con los desempeños de los estudiantes participantes en las pruebas SABER 5° y 9° del 2009.

Para finalizar el proceso del presente estudio se presentan las conclusiones y posibles sugerencias en cuanto a cuales, de los perfiles estudiados, de la gestión directiva están asociados a buenas prácticas directivas, y cómo estos pueden favorecer la calidad educativa y en consecuencia contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Planteamiento del Problema

El sistema educativo comprende la interacción de diferentes actores y aspectos que convergen en un proceso colectivo del cual cada uno influye en su calidad.

Es por ello que se ha adelantado un gran esfuerzo por definir lo que se entiende por calidad educativa y para ello se retoma la definición proporcionada por OREALC/UNESCO: “La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa”

OREALC/UNESCO (2007) citado en Poggi (2008, p. 37).

En Colombia en la década de los noventa se realizó una gran inversión para el mejoramiento de la calidad y cobertura la que se evidenció según datos del DNP para el sector educativo “en el crecimiento del situado en más del 30%, el número de docentes el 25% y los

estudiantes un 18% sin que hubiera relación entre el crecimiento, en el número de estudiantes y los sitios donde se estaba haciendo la mayor inversión. Y, para mayor frustración, en estos años, los resultados promedio de los exámenes del ICFES de los colegios públicos bajaron un 20%” DNP (2000) citado en MEN (2010, p. 29). Así mismo el documento de la Revolución Educativa plantea que a principios de agosto de 2002 “la situación del sistema educativo nacional estaba lejos de ser satisfactoria” MEN (2010, p. 37) y en el sentido de la calidad, expone que “La calidad de la educación parecía haberse deteriorado, al menos donde era posible evaluarla” MEN (2010, p. 37).

Una de las conclusiones del informe de las pruebas SABER 5° y 9° 2009, indica que: “son muy bajos los porcentajes de estudiantes de ambos grados que logran o superan los desempeños esperados en las tres áreas [Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales.]” ICFES (2010, p. 100). En la tabla N° 1 se presenta un resumen de la distribución de estudiantes según su desempeño en dicho año.

Tabla N° 1. Resumen desempeño de estudiantes pruebas SABER 5° y 9°, 2009

ÁREA	DESEMPEÑO	Quinto	Noveno
Matemáticas	Insuficiente	44%	3%
	Mínimo	31%	52%
	Satisfactorio	17%	19%
	Avanzado	8%	26%
Lenguaje	Insuficiente	21%	18%
	Mínimo	43%	43%
	Satisfactorio	26%	36%
	Avanzado	9%	4%
Ciencias Naturales	Insuficiente	22%	17%
	Mínimo	52%	53%
	Satisfactorio	19%	24%
	Avanzado	7%	6%

Fuente: Adaptado de SABER 5° Y 9° 2009 Resultados Nacionales. 2010.

A partir de estos resultados en donde se evidencia que para las tres áreas la mayoría de la población presenta desempeños entre insuficientes y mínimos, el ICFES alude que “Es una prioridad del gobierno nacional lograr una educación de calidad que beneficie a todos los niños y niñas colombianos. Con este fin, se han hecho grandes esfuerzos en la definición de este concepto, en la consolidación de un sistema para evaluar los avances respecto a los criterios establecidos y en la construcción de planes de mejoramiento” ICFES (2010, p. 130).

Es evidente que a pesar de haber incrementado el presupuesto para la educación y de tener unos estándares nacionales que buscan determinados logros educativos, (MEN 2010); en cada uno de los grados de la educación, tanto básica como media, algunos colegios, no alcanzan desempeños satisfactorios en los resultados de las pruebas SABER, como se describió

anteriormente, encontrándose gran inequidad en los desempeños de los establecimientos ya que algunos se sitúan en niveles muy altos y otros en niveles muy bajos.

Situación que lleva a indagar qué otros aspectos hay que abordar para lograr una educación de calidad, es decir eficaz en todos los niveles y sin importar el plantel en donde se imparta Murillo, F. y Román, M. (2010). Entendiendo que una escuela eficaz es aquella en que se logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles (Toranzos, 1996).

Es así como diferentes autores, citados en Murillo (2007), han indagado sobre factores de insumo, de producto y de proceso que en alguna medida explican las diferencias en los niveles de eficacia escolar entre las instituciones.

Dichos factores se pueden ubicar, tanto a nivel del establecimiento escolar, como a nivel del alumno. Entre ellos, el liderazgo directivo y la manera en la cual los rectores orientan su institución, ha sido identificado por diferentes autores (Mcleod, 2000; Robinson, Lloyd, Y Rowe, 2008; Sammons, Gu, Day, y Ko, 2011; Sandfort, 2009) como uno de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes, así como los procesos de mejoramiento escolar, siendo esta un área poco explorada en el caso Colombiano y que amerita profundización.

Existen múltiples aspectos, como se señaló anteriormente, que afectan la calidad educativa. Es el propósito de esta investigación centrarse en el estudio de ellos: la dirección y gestión de las instituciones educativas, como un factor explicativo de las diferencias en el rendimiento escolar. Este componente estaría en buena medida, determinado por las características propias y en cabeza de su director (a)/rector (a), así como en la manera en la cual desarrolla los procesos directivos en su establecimiento.

A partir de ello se busca indagar, qué características poseen los colegios en cuanto a los diferentes perfiles de gestión directiva ejercidas en ella; si existen diferencias en la forma en la cual se dirigen los planteles educativos y, si estas diferencias se asocian a desempeños diferenciales en las pruebas SABER.

En el marco de la realidad actual en Colombia, se espera que a partir de los resultados de este estudio, sea posible identificar perfiles que puedan enriquecer las políticas y prácticas de mejoramiento y formación institucional centradas en la cualificación de las habilidades y competencias de los directivos en las instituciones educativas.

Antecedentes

Específicamente el área de interés que se desarrolla en la presente investigación corresponde a la gestión directiva como factor que influye en la calidad de la educación tomada desde el movimiento de escuelas eficaces.

Para Aguerrondo (1998,), “una gestión eficiente es capaz de transmitir prioridades claras que ordenan la tarea de toda la institución escolar, se focaliza sobre lo académico, vive la cultura de la evaluación, que se constituye en punto de partida para la toma adecuada de decisiones, y posee un clima positivo o *ethos* escolar, entre otros aspectos. Desde su perspectiva, el paradigma del aprendizaje institucional, donde las organizaciones escolares aprenden, es el que garantiza decisiones eficaces, para conducir las a los objetivos de calidad y equidad” citada en Sandoval-Estupiñán, Quiroga, Camargo-Abello, Pedraza, Vergara, Halima, (2008, pp. 18 y 19).

Algunos de los antecedentes investigativos en la revisión bibliográfica, se encuentran en trabajos de grado de la facultad de educación, tanto de la licenciatura en pedagogía infantil,

como los de la línea de políticas y gestión de sistemas educativos de la Maestría en Educación; dichos estudios se adelantaron principalmente con enfoques cualitativos bajo la modalidad de estudio de caso.

En los estudios de Prieto, (2006); Noguera, (2005); y Barrera, (2008); se pretende establecer la relación o incidencia que tiene la gestión directiva sobre la calidad educativa, reflejada en los resultados académicos. Las conclusiones presentadas por dichos autores se refieren a que las prácticas de gestión de las instituciones a las cuales refirieron sus estudios, efectivamente afectan la calidad de la institución, situación que se evidencia no solo en los resultados académicos de los estudiantes, sino también en la proyección de los centros educativos.

Para el caso de Rojas, Y. y Téllez, G (2008); quienes proponen identificar las prácticas de gestión directiva que generan calidad educativa, a partir de la implementación del modelo de certificación de calidad EFQM, concluyen que la implementación de dicho modelo en el ámbito educativo no es procedente ya que las escuelas, presentan características diferentes a las organizaciones que están orientadas al mercado.

El liderazgo como una de las competencias fundamentales que deben proyectar quienes dirigen instituciones educativas, se resalta en las conclusiones de Álvarez, O, García, J y Mateus, S. (2011); Arismendi, N, Pereira, A, Poveda, F y Sarmiento, M. (2009), quienes consideran esta como una de las características que favorece la labor de dirección en los centros educativos.

Los artículos resultantes de investigaciones, también basan su estructura metodológica, en diseños cualitativos, en ellos se encuentra que el tema de la gestión directiva tiene un

desarrollo importante, en el ámbito educativo; para ello se citan algunos de los estudios realizados.

Durkey (1990); Blazquez y Navarro (1999); CEPAL (2000); Rosales (2000); Rodríguez (2000); Rivas (2004); Schemelker (2002); Belley (2003); Zorrilla y Perez (2006), todos ellos citados en Donoso (2007), coinciden en señalar que “la gestión escolar es una de las variables intrínsecas (entendidas como internas o propias de la escuela) que afectan o inciden en los éxitos o fracasos de la misma y sus resultados, tanto en aspectos netamente pedagógicos como así mismo en aquellas cuestiones administrativas y financieras de las mismas.”

Otro de los aspectos que se resaltan en dichas investigaciones es el que los equipos directivos de calidad son el eje vertebral e influyen en los procesos y cambios de la escuela, para su mejoramiento Donoso (2007); Fernández (2007). Así como también ciertas características de orden formativo y personal de quienes dirigen las instituciones educativas, ya que ellas necesitan de una dirección profesionalizada, debidamente valorada e incentivada, con formación constante lo que confluya en un plan estratégico que cuente con el apoyo del resto de la comunidad educativa para llevarlo a cabo y que sea sometido a evaluación constantemente, Del Arco, M (2007); Centeno, L (2007).

Para Fernández, M. (2007); Roca, E. (2007); Martínez, J. (2007); y Centeno, L (2007), una de las competencias conductuales más importantes que debe poseer el directivo docente en su desempeño laboral es la del liderazgo, ya que esta característica es fundamental al momento de propiciar cambios en los centros educativos, o como lo enuncia Roca, E (2007, p. 66) “Una dirección que coordine y lidere la comunidad educativa, que organice el centro y que disponga de capacidad de actuación para hacer efectiva una mayor flexibilidad de las enseñanzas,

incluyendo fórmulas flexibles de organización del trabajo y de la dedicación de los equipos de profesores.”

Otro de los aportes que vale la pena resaltar es el enunciado por Centeno, L. (2007, p.78) el cual dice que “cada vez son más los que opinan que el correcto funcionamiento de las obras educativas depende de una nueva configuración de la función directiva. Por ello, si deseamos una mejora general de nuestro sistema, educativo debemos potenciar las facultades directivas del titular y el reforzamiento de las competencias del equipo directivo en el ámbito escolar.”

A lo largo de la revisión de antecedentes, se puede observar que la dirección educativa como *proceso* de la escuela, guarda relación con cada uno de los aspectos propios de la institución educativa, es por ello, que con esta investigación se pretende indagar:

Si existen perfiles de gestión directiva que estén asociados a mayores niveles de calidad educativa medida a partir de las pruebas estandarizadas (SABER 5° y 9°, 2009); para ello se plantean los siguientes objetivos.

Objetivos

Objetivo General:

Analizar la relación entre los perfiles de gestión directiva identificados en las bases de datos y la calidad de las instituciones de educación básica y media, medida en términos de los desempeños institucionales en las pruebas de Estado SABER 5° y 9° del año 2009.

Objetivos Específicos:

1. Identificar perfiles de gestión directiva , a partir de la información reportada por los directivos en las encuestas de Factores Asociados
2. Comparar los diferentes perfiles de gestión directiva, a partir de la zona, el sector y el número de sedes
3. Caracterizar los directivos de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva.
4. Analizar los desempeños que presentan las instituciones educativas con diferentes perfiles de Gestión Directiva.

Justificación

Desde los años 80, en diferentes países se han adelantado esfuerzos por crear sistemas de evaluación nacional que permitan generar diagnósticos sobre sus sistemas educativos, (León 2004), en Colombia el ICFES es la entidad encargada de aplicar dichas evaluaciones, actualmente llamadas SABER, y dentro de los objetivos para dichas pruebas se contempla “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros”. ICFES (2011, p.7).

Es así como desde esta perspectiva de poder determinar la calidad educativa desde los resultados de las pruebas estandarizadas y contemplando en este caso específico uno de los tantos factores que llegan a influir en ella: la gestión educativa; y como lo plantea Aguerrondo, (s/f. párr. 26) “La educación es un “sistema complejo”, es decir, un sistema en el cual, en la

totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados”.

Es decir cualquiera de los elementos que afectan la calidad educativa si no cumple sus funciones u objetivos va a desequilibrar el conjunto de la educación, es por ello que se contempla analizar en esta investigación, la labor del directivo docente como un aspecto que aporta o influye en la calidad de las instituciones educativas; además de realizar caracterizaciones de instituciones y directivos en una muestra representativa a nivel nacional.

Otro de los aspectos a resaltar en la presente investigación es el enfoque metodológico, ya que como se mencionó, en el apartado de antecedentes, la mayoría de investigaciones realizadas en el tema de la gestión educativa ya sea desde la Maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana o los artículos de diferentes investigaciones contemplan un enfoque cualitativo, constituyéndose este estudio en pionero para el programa de Maestría. Al desarrollar la presente a partir del análisis secundario de bases de datos, se pretende explorar y aprovechar la riqueza de información que aporta para los docentes las bases de datos que consolida el ICFES, en sus evaluaciones anuales. Estas bases de datos consolidan información que en muchos de los casos es sub analizada.

En conclusión

Esta investigación, se enmarca en conceptos generales como calidad educativa, y eficacia escolar como uno de los movimientos que trata de explicar dicho factor, más específicamente la labor de los directivos docentes, contrastada con los desempeños en este caso institucionales de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Capítulo 2. Marco Teórico

En el presente apartado se pretende abordar las posturas teóricas, que dan soporte a esta investigación desde los temas de Calidad Educativa, Pruebas Estandarizadas, Pruebas SABER, Eficacia Escolar y Gestión Directiva.

Calidad Educativa

Etimológicamente la palabra calidad deriva del latín *qualitas* y según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), significa: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie” (<http://www.rae.es>, recuperado el 22 de octubre de 2012).

El término de calidad, puede ser abordado desde diferentes perspectivas: técnicas, organizacionales, culturales, históricas, de convivencia o como actos que conlleven mejoras de vida, (UNESCO, 2004; Gairín, 1999), término que como lo señala Escudero, (1998) citado en Cano, Chavarría, Gimeno y Teixido, (2002) “se identifica con mejora, excelencia y optimización, de forma que nadie puede estar en contra de buscar una mayor calidad”. Es así, que lo que se busca, es dar orientaciones hacia una determinada perspectiva y poder sobresalir en su carácter; dicho concepto, ha ido evolucionando a la par con los avances sociales, políticos, industriales, científicos y educativos entre otros.

Para el caso de la educación dicho término ha sido discutido ampliamente desde la década de los noventa, dentro de estas discusiones y aproximaciones a la definición de calidad

educativa se encuentra, las de la Declaración de Jomtien en la cual: “Se afirmaba claramente que el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje” Fiske, (2000 p. 16).

Para ampliar la perspectiva del término de calidad educativa, se presenta la conceptualización que realizan diferentes autores sobre el tema:

La OCDE (1995), considera “la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Citado en (Marqués, 2002, párr. 3); allí, se retoma el concepto de calidad educativa, enfocando estos factores hacia la perspectiva de desarrollo personal.

En este sentido, el concepto planteado por Mortimore (1998), citado en Márques (2002, párr. 5), refuerza dicho enfoque, y al respecto dice:

“La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. *Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados*”

Tanto la OCDE, como Mortimore retoman la calidad educativa, hacia la formación intelectual, moral y social del individuo, sin embargo, Mortimore (1998), refuerza su concepto resaltando que para que la escuela logre una educación eficaz, ella debe partir de la realidad de la comunidad, es decir para que la calidad educativa se vea reflejada en la calidad de vida de los

escolares y del entorno local en el que se encuentren se deben garantizar condiciones adecuadas desde el inicio de su año escolar, citado en (Márques, 2002).

En el 2004 la UNESCO, en el informe: educación para todos, el imperativo de la calidad, retoma las conclusiones de sus dos últimas conferencias - Educación para Todos de 1990, y el Marco de Acción de Dakar de 2000 – afirmando que:

“la calidad constituye el centro de la educación. En Dakar, las naciones se comprometieron a velar por el acceso de todos a una enseñanza primaria de buena calidad, así como a mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas, esenciales para la vida diaria”, (p.5).

Así mismo, en el 2005 la UNESCO, “establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y es su conjunto el que define una educación de calidad” citado en (Martinic, 2008, p.28)

En el intento por centrar la definición de calidad educativa se visualizan diferentes tendencias que abarcan su concepción desde enfoques de, eficiencia, pertinencia equidad, relevancia y eficacia, UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Schmelkes (1997) citada en Valdés (2008), en la tabla N° 2 se resumen dichos enfoques.

Tabla N° 2. Enfoques desde los cuales se aborda la calidad educativa.

Enfoque	Características
La Eficiencia	Hace referencia a los recursos que se emplean en la acción educativa y la forma cómo estos se optimizan UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Toranzos (1996); Wilson (1992), Carr (1988), De la Orden (1993) citados por Valdés (2008). Una institución educativa, no se puede sostener sin unos recursos humanos y de infraestructura adecuada, para garantizar una educación integral.
La Pertinencia	Concibe una educación de calidad desde el análisis del respeto, y flexibilidad de adaptar la oferta educativa a las necesidades de la persona, y el sistema UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Wilson (1992) citado por Valdés (2008). En este aspecto la educación debe propender espacios de formación, que permitan a todos los educandos, lograr ser tenidos en cuenta sin diferencias sociales, culturales, ni étnicas, como derecho fundamental a ser educados, sin importar el contexto social de procedencia, generando un desarrollo flexible donde el conocimiento impartido le permita acoplarse de acuerdo a sus necesidades intelectuales y económicas.
La Equidad	Vista desde la capacidad del Estado para superar las brechas en los diferentes sectores de la población. UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); es decir, brindar a los más necesitados, mayores garantías para su desarrollo educativo, para que éste lo redunde en conocimiento y buena calidad de vida.
La Relevancia	Hace referencia al “qué” y al para qué de la educación, tomada desde la intención misma, tanto en el desarrollo integral del ser humano (personal- social). UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Toranzos (1996). Sin embargo es evidente que la gestión institucional en general y la de aula en particular persiguen esos objetivos, pero no se puede desconocer que la tarea escolar no está desligada de lo comunitario, por lo tanto cumplir en este aspecto, implica compromiso de los diferentes sectores sociales.
La Eficacia	Se refiere a los resultados del aprendizaje influenciados por la acción educativa. UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Cobo (1995); Esteban y Montiel (1990) citados por Valdés (2008); Toranzos (1996). En otras palabras, vista desde resultados procesuales en el aprendizaje, generando espacios de apropiación e

interacción de conocimiento mutuo sin generar desequilibrio social, trascendiendo en cada etapa evaluativa en el aula

Fuente: UNESCO, IPE- UNESCO, OEI (2010); Schmelkes (1997) citada en Valdés (2008),

A partir de las reformas políticas en materia de educación, en la década de los noventa surge un nuevo enfoque, que da origen a reformas de *segunda generación*; (Martinic, 2008), las cuales se centran en la escuela, en la calidad de la educación y estas “promueven cambios en el proyecto y gestión de los establecimientos, en la pedagogía, los contenidos culturales que transmite la escuela, los currículum, procesos pedagógicos y sistemas de evaluación hacia los modos de gestión y evaluación del sistema. Es decir, a la ‘caja negra’ de la educación”. (Martinic, 2008, p. 16).

En Colombia, una de las acciones más importantes dentro de los proyectos presentados por el Ministerio de Educación Nacional, es precisamente el correspondiente a la Calidad Educativa. Un ejemplo de este trabajo es el que se viene ejecutando, y que corresponde al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, de acuerdo con López (2003, p.4) en él “se consolidaron sistemas integrales de calidad que permiten la evaluación de instituciones, programas, y el desarrollo de las acciones gubernamentales dirigidas al mejoramiento y seguimiento de todo el sistema educativo”.

Son muchos los documentos y artículos que se han publicado al respecto, al confrontarlos con el concepto Educación de Calidad impartido desde las políticas educativas del Gobierno, se puede resumir en que ellos fundamentan su concepción en formar mejores

personas, ciudadanos con valores éticos, que respeten lo público, que practiquen los derechos humanos, que cumplan con los deberes y convivan en armonía.

Por eso la primera preocupación de la Educación debe ser la formación del ser humano integral, pero principalmente en equidad de conocimiento, evitando con esto el manejo y monopolio del mismo y con ello, la dominación y la dependencia, que sólo se logra con una educación de calidad.

Al Tablero 2001, resalta los aportes de una entrevista a Lloreda, quien en ese momento tenía el cargo de Ministro de Educación: “Al analizar los desafíos del sistema educativo resulta inevitable pensar en el tema de la calidad. Después de tantos años de preocupación por la cobertura y el acceso equitativo, es hora de pensar en la calidad de la educación que están recibiendo los niños y niñas colombianos. Es el momento de preguntar si el sistema educativo les está ofreciendo a los niños las herramientas esenciales para su desempeño futuro en la sociedad, y si están aprendiendo lo que necesitan para sobrevivir en un mundo cada vez más competitivo”. (<http://www.mineducacion.gov.co>)

Es así como, la búsqueda de la calidad, en cualquier área necesariamente debe contar con formas para medirla, es por ello que “en el último decenio fue creciendo la conciencia de la función que puede desempeñar la evaluación en el mejoramiento de la calidad de la educación básica” (Fiske, 2000 p. 20).

Pruebas Estandarizadas

Actualmente se reconoce una *tercera generación*, de reformas educativas, (Martinić, 2008), en las que se relacionan el Estado con la comunidad; estas reformas se centran según

Martinic, en “resultados más que en las estrategias o caminos para lograrlos; promueven organizaciones escolares efectivas y con un fuerte liderazgo. Son reformas basadas en los centros educativos, los que tienen e integran, a su vez, múltiples relaciones con su entorno. En definitiva, son reformas que descansan en amplios consensos y en responsabilidades compartidas de todos los involucrados. Las unidades rinden cuenta, y la sociedad y sus comunidades –a la vez– tienen mecanismos y autoridad para exigirles” (2008, pp. 16 y 17).

Para cuantificar los objetivos de esta *tercera generación* de reformas, es decir la calidad en los resultados; diferentes países del continente europeo han adelantado esfuerzos desde la década de los cincuenta; en consecuencia nacieron organizaciones que se han dedicado al desarrollo y aplicación de evaluaciones masivas o estandarizadas, (Díaz, 2006), en las tablas 3 y 4 se resumen las agencias y pruebas que se han implementado en los diferentes países.

Para el caso de los países de América Latina, este tipo de instituciones comenzaron a surgir desde los años ochenta, creando organizaciones que promueven sistemas para la evaluación de la calidad educativa, (León, 2004).

Tabla N° 3. Principales agencias internacionales que han desarrollado pruebas masivas

-
- International Asociacion for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), inicia actividades en la década de los años cincuenta.
 - TIMSS (Third International Mathematic and Science Study). El first Study fue aplicado en 1964
 - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE – OREALC – UNESCO), inicia actividades en 1994.
 - PISA (Programe for International Student Assesment), OCDE, inicia sus actividades en 2000
-

Fuente: Díaz, 2008. Las pruebas Masivas, Análisis de sus diferencias técnicas

Tabla N° 4. Instituciones y pruebas implementadas en

América Latina		
Nombre de la prueba	Año	País
SIMCE	1988	Chile
SAEB	1990	Brasil
ICFES (SABER, actualmente)	1964	Colombia
SINEC (DiNIECE, actualmente)	1993	Argentina
SIMLA	1996	Bolivia
SIMECAL	1993	Ecuador

Fuente: Adaptado de León, 2004. Calidad Educativa: más que calidad en pruebas estandarizadas.

Las pruebas estandarizadas buscan recoger información sobre los procesos educativos anteriores del individuo, o también, como lo planteado por Martinic, “los sistemas de evaluación están organizados con el objetivo de aportar información, al menos, a cuatro públicos específicos que la usarían para su toma de decisiones: autoridades, directivos, docentes y familias” (2008, p. 21).

Estas también pueden ser consideradas como “dispositivos institucionales, técnicamente complejos, que desarrollan acciones sistemáticas y periódicas; por lo general, inicialmente centradas en la medición de los aprendizajes de los alumnos a gran escala” (Toranzos, s/f).

Vale la pena destacar que la evaluación de la educación también se realiza desde las aulas de clase, presentando unas características totalmente diferentes a las pruebas estandarizadas, ya que estas presentan niveles heterogéneos en cuanto a su exigencia y otros aspectos relevantes para ellas; es por ello que, “la evaluación externa sea indispensable para la generación de un conocimiento válido y comparable sobre su desempeño. De acuerdo con Ferrer

y Arregui (2003), en muchos países del mundo la evaluación comparativa y cuantitativa de los logros de aprendizaje de los alumnos ha llegado a ser una de las herramientas principales de gestión educativa” (Ruiz, 2008, pp. 53 y 54).

Colombia se caracteriza por ser uno de los primeros países en Latinoamérica, junto con Chile en implementar, este tipo de evaluaciones, ya que, desde 1964 comenzó con la aplicación del examen de Estado para la admisión a la educación superior (ICFES), Ferrer, 2006, Gómez, 2004.

Pruebas SABER.

Aunque, la consolidación del sistema para la aplicación del examen de Estado ICFES, se remonta a fechas anteriores a 1964, es a partir de este año que en Colombia se comienzan a realizar pruebas a los estudiantes que terminaban la educación media, el cual planteaba por objeto en ese momento y durante varios años el conocer el nivel educativo en el que se encontraban los jóvenes que cursaban el último año del colegio y además permitir la admisión a la educación superior (MEN, 2005; Rocha, Hernández y Rodríguez s/f).

Desde 1991 el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, han implementado una serie de pruebas en la educación básica, que comprende la valoración de áreas tales como: Matemáticas y Lenguaje, participando en esta primera aplicación estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno grado, con el objetivo de conocer el nivel de competencias de los estudiantes de dichos cursos (MEN, 2005; ICFES, 2010).

En la actualidad, el ICFES luego de varias reorganizaciones tanto en su estructura interna como en la conceptualización y organización de las pruebas, adopta el nombre de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación; e implementa pruebas en diferentes niveles de la educación colombiana las cuales son:

- SABER 3°, 5° y 9°
- SABER 11°
- SABER PRO

El propósito del ICFES es “contribuir al mejoramiento de la educación que reciben los estudiantes colombianos mediante la evaluación periódica de su calidad, la difusión de resultados y los análisis de los factores que inciden en los mismos” (ICFES, 2010, p. 11), es por ello que ha adelantado, una serie de encuestas a la población participante de las pruebas, la cual busca recoger información de las situaciones que inciden en sus logros en aspectos como, vida escolar, antecedentes escolares de los padres y características sociodemográficas (ICFES, 2010).

Específicamente, la prueba SABER 5° y 9°, 2009, en la que se centra el presente estudio

“se estructuró en cuatro operativos: El primero, denominado censal, se llevó a cabo bajo la supervisión de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos. El segundo incluyó aplicaciones a muestras representativas en cinco municipios (Bogotá, Bucaramanga, Cali, Medellín y Pasto), bajo la supervisión de las respectivas secretarías de educación; en el tercero, la muestra nacional controlada, la aplicación de las pruebas se realizó bajo la supervisión del ICFES y el cuarto, la sub-muestra nacional de factores asociados, en la que se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes, docentes y rectores y se recogió información en

torno a las condiciones de las sedes y de las aulas en un conjunto de establecimientos educativos de la muestra nacional” (ICFES, 2010, pp. 10 y 11).

Ya que, el último operativo aplicado en este año aporta información sobre “contextos personales, socioeconómicos y escolares a través de cuestionarios que son contestados por muestras representativas de estudiantes de quinto y noveno grado, de docentes de las áreas evaluadas y de los rectores de todo el país” (ICFES, 2010, p.4), es posible enfocarse en analizar la información de los factores asociados, desde el punto de vista, de su influencia en los resultados obtenidos por los estudiantes, centrando esta idea desde el movimiento de escuelas eficaces.

Eficacia Escolar

“Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”
(Murillo, 2005, p.18).

El movimiento de eficacia escolar surge en la década de los sesentas, como reacción al informe Coleman (1966), quien concluyó que “la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del alumno una vez controladas las variables familiares, de forma que los diferentes modos de organización y funcionamiento de las escuelas y de actuación docente tienen escasa incidencia en los resultados académicos” (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2000, p. 15).

A partir de ello, se constituyen corrientes que enfocan sus estudios en determinar que factores del proceso educativo y en qué grado afectan los resultados académicos de los estudiantes (Muñoz-Repiso, et. Al, 2000). Como parte de la evolución de estos movimientos en los años ochenta, se integra a las metodologías investigativas modelos cuantitativos al aplicar técnicas estadísticas como los modelos jerárquicos lineales, y modelos cualitativos, basados en la observación; en estos métodos de investigación convergen dos características en común: “en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis -alumno, aula, escuela y contexto-; en segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia” (Muñoz-Repiso, et. al, 2000, p.16).

En los estudios de eficacia escolar se identifican diferentes contextos desde los cuales se resaltan elementos que influyen en el logro de los estudiantes (Sammons, Thomas y Mortimore 1997. Citados en Murillo, Castañeda, Cueto, Donoso, Fabara, Hernández, Herrera, Murillo, Román y Torres 2007, p. 76), variables (UNESCO, 2010), o aspectos (Murillo, et. Al 2007), para establecer un panorama general de dichos componentes se presentan en las figuras N°1 y 2 así como, la tabla N° 5 en los cuales se relaciona los factores de cada uno de los componentes de los contextos (Sammons, et. Al, 1997. En Murillo, et. Al, 2007) y de variables con sus porcentajes de influencia (UNESCO, 2010).

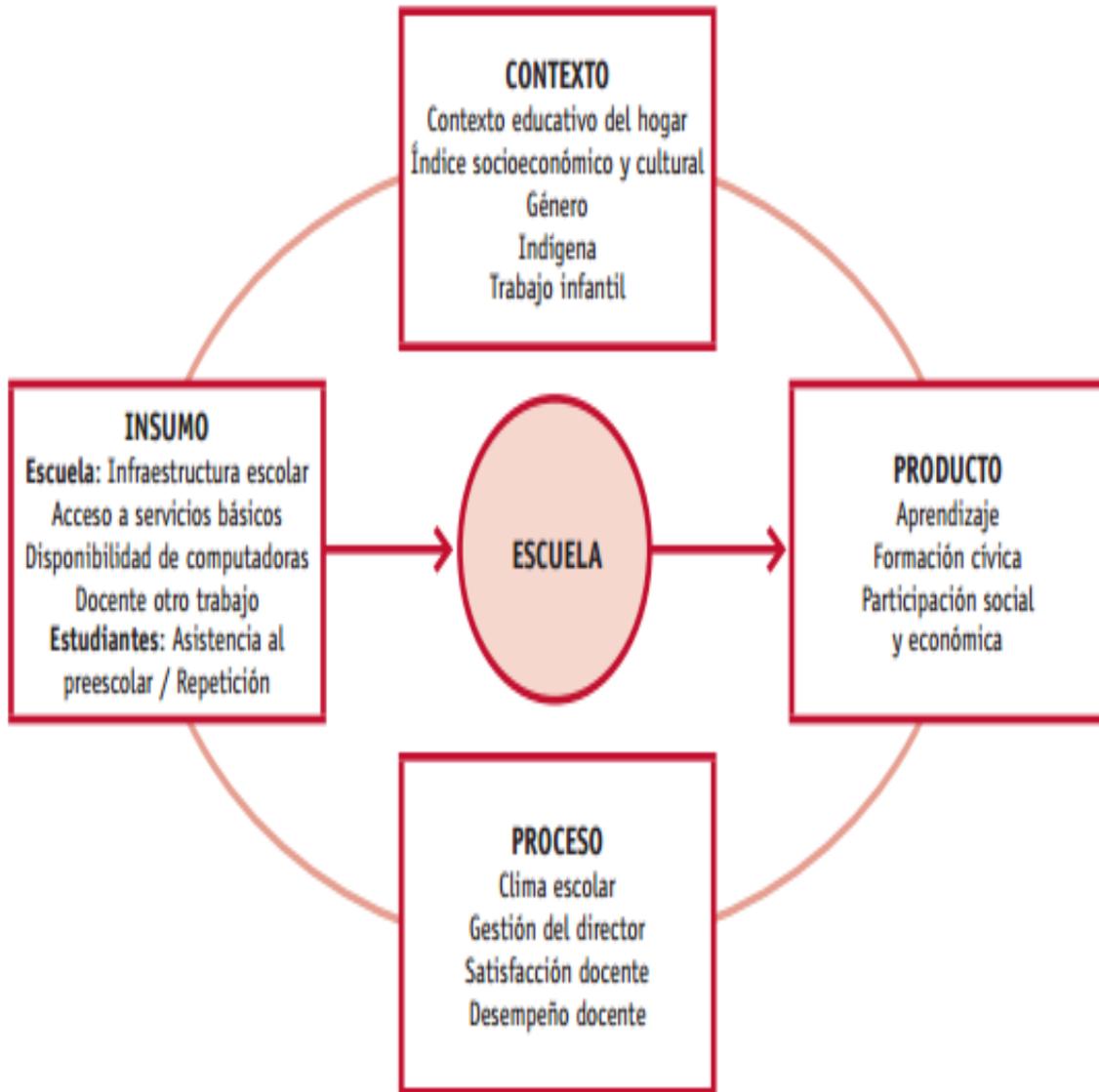


Figura N° 1. Modelo contexto-insumo-proceso-producto (cipp)

Fuente: UNESCO, 2010, Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, p.26

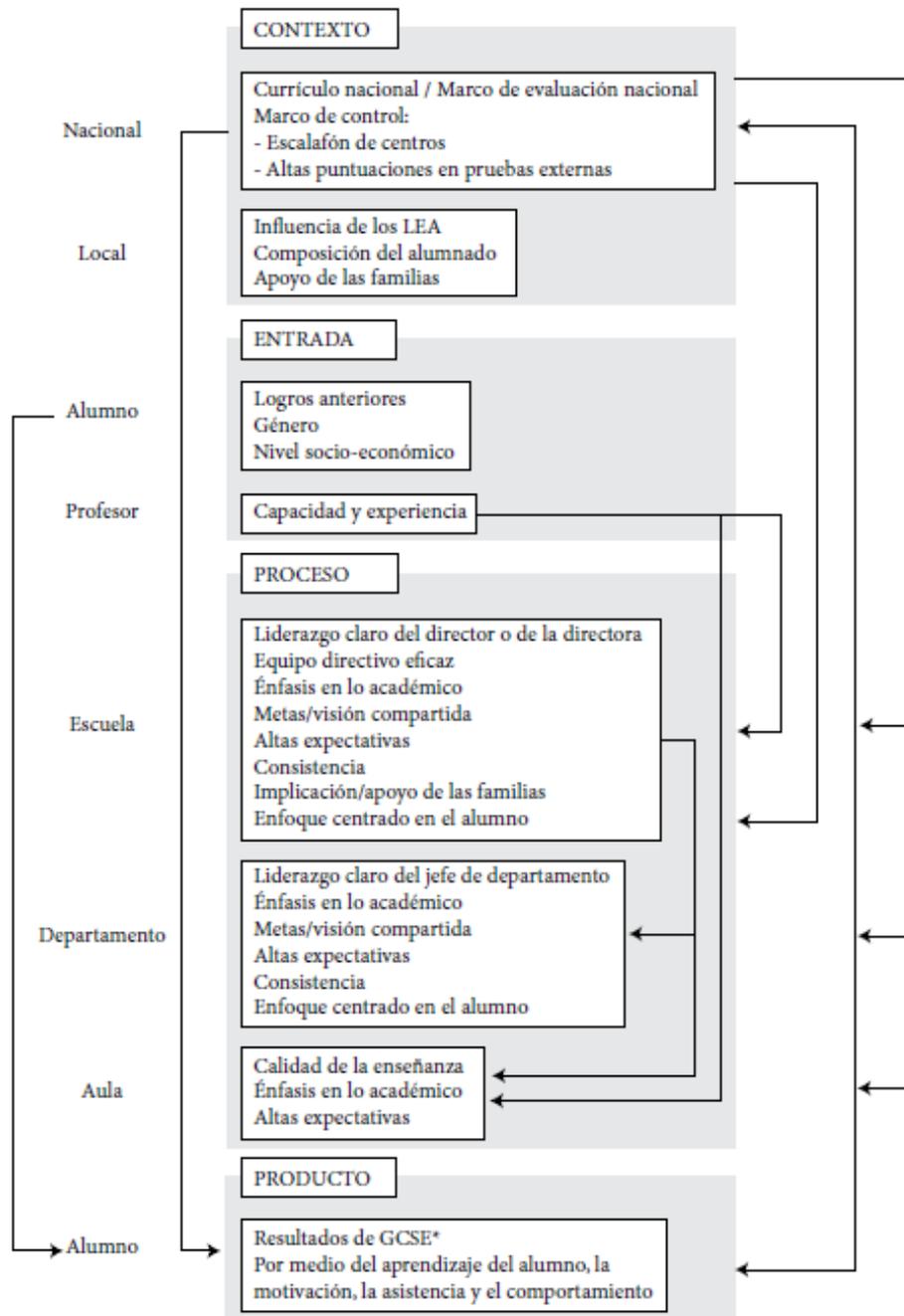


Figura N° 2. Modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)

Fuente: Sammons, et. Al, 1997. Citados en Murillo, et. Al, 2007, p. 74

Tabla N° 5. Porcentaje de veces que los factores predicen significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en todos los modelos ajustados para los países en las diferentes áreas y grados evaluados.

	Variables Escolares	Positivo	Negativo
Contexto	Escuela rural	5,4%	10,8%
	Escuela urbana privada	56,8%	2,7%
	Índice de contexto educativo del hogar (promedio escuela)	83,8%	0,0%
Insumo	Computadoras disponibles para estudiantes	25,7%	0,0%
	Índice de infraestructura	16,2%	0,0%
	Índice de servicios de la escuela.	29,7%	0,0%
	Docente tiene otro trabajo	0,0%	2,7%
	Años de experiencia docente	5,4%	1,4%
Proceso	Proceso Clima escolar	70,3%	0,0%
	Índice de gestión del director	21,6%	0,0%
	Índice de desempeño docente	8,1%	0,0%
	Índice de satisfacción docente	2,7%	0,0%

Fuente: Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo, Donoso, 2010. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe

A pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos, sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla (Cotton, 1995; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens y Bosker, (1997); Murillo, (2005); Townsend, (2007). Como se observa en las graficas anteriores se categorizan diferentes elementos, o contextos tanto externos como internos; para efectos del presente estudio se plantea analizar los efectos de la escuela en el sentido que “La gestión del centro incide en la eficacia académica por medio del director y el equipo directivo en el nivel escolar” (Murillo, et.

Al, 2007, p. 75), o los planteados por la UNESCO, 2010 en la categoría de procesos específicamente en cuanto a clima escolar y Gestión del director, ya que según lo evidenciado en la tabla N°5 son los que poseen un porcentaje mayor en cuanto a la influencia positiva en el logro académico de los estudiantes.

Es así como, Murillo, et. al (2007), en la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar, identifican ciertos factores en el modelo directivo, a partir de entrevistas realizadas a docentes, padres de familia y estudiantes, de las cuales se realizan una serie de apreciaciones a tener en cuenta para que exista un desarrollo integral, la primera es la dirección escolar como compartida, en el sentido de distribuir las responsabilidades de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo (trabajo colaborativo).

Otro factor es la educación del director, (Murillo, et. Al, 2007), ya que también incide en los buenos procesos, aquí se menciona que entre más preparado este, mejores aportes puede brindar a los docentes, no solo en la parte direccional sino en lo académico, el buen uso y manejo de la pedagogía, el desarrollo del currículo en la escuela y en las aulas; agrega además que deben existir directivos preocupados por el desarrollo profesional de los docentes, prestándoles ayuda en sus dificultades, escuchándolos frente a sus necesidades. Además, señalan como relevante para la eficacia, la atención a la diversidad, donde el docente se preocupe por cada uno de sus estudiantes y adapte las actividades a su ritmo, dando mayor importancia y dedicación a quienes más lo necesiten.

En este aspecto, podrían mencionarse una serie de factores que constituyen de acuerdo a un contexto u otro diversas cosas dependiendo de las necesidades, o como dicen los autores de esta investigación: “En términos generales, los factores de eficacia escolar destacados por los

diferentes actores, e incluso los no mencionados, hacen pensar que no todos los factores contemplados en el modelo por validar tienen la misma importancia y, menos, el mismo significado, y que existen algunos factores que el modelo no menciona o que son subsidiarios de otros, pero que adquieren importancia para los miembros de la comunidad escolar, de acuerdo con el sentido que se le asigne a la institución escolar” (Murillo, et. Al, 2007, p. 223).

Por su parte, los factores asociados al desarrollo de los estudiantes, que guardan relación con el objeto de esta investigación, se describen en la Tabla N° 6, ya que coinciden con algunos de los aspectos descritos en el artículo sobre calidad y eficacia educativa, redactado por Murillo, (2009). Y que presentan la importancia de cada uno de ellos, como elementos esenciales para una buena gestión escolar.

Tabla N° 6. Relación de la calidad y la eficacia educativa según Murillo.

ASPECTO		CONSIDERACIONES
		En una institución educativa, el director debe ser una persona comprometida con el personal a cargo (docentes, administrativos, alumnos, personal en general).
El Director en las instituciones	Direccionamiento de la escuela con responsabilidad frente a la mejora.	El director debe ser reconocido como agente de cambio, que da a conocer a las diferentes instancias, la información, responsabilidades y decisiones; es decir, siempre comparte lo que sucede, para que luego no se presenten dificultades por falta de comunicación. Nunca debe asumir compromisos sin tener en cuenta a los demás.
	Preocupación por cada uno de los docentes y por su desarrollo.	Se habla también Sobre dos estilos de directivos eficaces: El primero el de los llamados, directivos pedagógicos), son aquellos que se preocupan por el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas.
	Estilo centrado en cuestiones pedagógicas.	El segundo que se ha expuesto como el estilo eficaz, es el directivo participativo. Se caracteriza por fomentar la participación de docentes, familias y alumnos, a nivel

		general es consecuente en la formulación de objetivos educativos, desde su elaboración, conocimiento y aplicación, para que tenga éxito.
Un currículo de calidad	<p>Lecciones planificadas.</p> <p>Sesiones estructuradas, con claros objetivos.</p> <p>Centrada en las competencias básicas.</p>	<p>Sin duda alguna la parte metodológica y la forma como el educador la imparte es esencial en el momento de enseñar y por supuesto forma parte de un aula eficaz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus alumnos y aplique los lineamientos curriculares y estándares establecidos por el MEN. • La utilización de los recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos. • Los planes de mejoramiento continuo para lograr buenos resultados.
Convivencia Escolar	<p>Otro factor determinante, en este artículo, según su autor, se encuentra en el manejo de buenas relaciones en la comunidad educativa y lo asocia a la eficacia escolar, pues hace la reflexión en que si los estudiantes se sienten bien tratados, actuaran de forma alegre, entusiasta, ya que el ambiente en el colegio, representa “el mejor entorno para aprender”. Murillo, (2009, párr.10).</p>	<p>Por su parte el docente también se sentirá satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará mejor por ellos.</p> <p>En cuanto al tiempo de aprendizaje, se dice que el grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje.</p> <p>Por esta razón, hay que tener presente: Cumplir con calendario escolar, iniciar y terminar las clases con puntualidad, realizar las actividades necesarias, estar pendientes de las ausencias de los docentes, ya sea por enfermedad u otro aspecto, para cubrir esos espacios y que no se vean afectados los alumnos, pues se ha evidenciado que</p> <p>“Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación porque ese tiempo sea el menor posible”</p>
Instalaciones y recursos	<p>Adecuadas</p> <p>Bien mantenidas.</p> <p>Limpias</p> <p>Optimización de recursos.</p>	<p>Otro factor esencial asociado al desarrollo integral de los alumnos, mencionado, es que el espacio del aula esté en unas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre; y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.</p>

Se concluye este apartado con la reflexión e incidencia que tienen los factores de la eficacia escolar en el buen desarrollo de los estudiantes, tanto académico como personal y se muestran los retos que debe plantearse el director (a) de las instituciones educativas, en cuanto a la gestión se refiere.

Gestión Educativa

El término gestión al igual que el concepto de calidad, es utilizado desde varias dimensiones, es una expresión relacionada con gobernabilidad o direccionamiento de las instituciones (IIPE Buenos Aires- UNESCO 2000), como un primer acercamiento a su definición se puede decir que “el desafío de la gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo una respuesta proactiva, que se adelanta a los posibles problemas” (Fernández, 1998, citado en Berales, s/f, p. 2).

La gestión según Casassus se define como “un proceso de interacción de una organización con su contexto” (2002, p.53). Desde otro punto de vista “las competencias de gestión son las competencias comunicacionales, y la gestión, vista como la capacidad de lograr lo que se ha propuesto lograr, es un proceso de llevar adelante conversaciones para la acción” Flores (1968), citado en Casassus, 2002.

Siguiendo con la perspectiva empresarial, Veciana (2002) define la gestión como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” citado en Correa, Álvarez y Correa, s/f, p. 1

Sandoval (2000), citado en Navarro s/f, plantea que el concepto de gestión se deriva del campo empresarial y lo aplica a la educación resaltando su papel en la consecución de la calidad educativa, y para ello cita:

“El concepto de gestión (derivado de la organización empresarial, cuyos contenidos centrales son la cooperación, el trabajo en equipo, la realización personal mediante la satisfacción profesional y la autonomía para tomar decisiones) aparece hoy en día en las políticas educativas como una alternativa organizativa para ser aplicada en la escuela. En ella se destaca la importancia de la acción colectiva de los distintos actores escolares en la administración local y la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo.” (p. 11)

En el ámbito educativo la gestión puede ser entendida como “un conjunto de procesos teórico– prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales” (IIPE Buenos Aires- UNESCO 2000, p. 17).

Para el caso de Colombia el Ministerio de educación Nacional define la gestión educativa como “el proceso de organización que esta orientado hacia el mejoramiento continuo de la calidad educativa, a través del desarrollo de subprocesos como la caracterización, la planeación, la ejecución, el seguimiento, la evaluación y el reconocimiento de experiencias significativas en relación con el quehacer educativo y el fortalecimiento institucional”

(<http://www.colombiaaprende.edu.co>, recuperado el 1 de noviembre de 2012).

Se puede decir, que el objetivo de la gestión educativa es “construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación” (IIPE Buenos Aires- UNESCO 2000, p. 21).

Ya que, la presente investigación busca evidenciar la relación gestión educativa- calidad, la (SEP, 1995) al respecto plantea que “para elevar la calidad de la educación pública, es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello es indispensable articular las estructuras y los procesos mediante los cuales se realizan los procesos de gestión dentro y fuera de las escuelas” citado en Navarro s/f, p. 12

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones de la gestión educativa se hace necesario que dichos procesos sean llevados a cabo por un gestor o un equipo de gestión, según Salas, M, Salas, M, A y Herrera (2011) “en el contexto escolar, el director del plantel es la persona que encabeza la fase operacional de la institución; es quien se encarga de coordinar las actividades que demanda el proceso administrativo: *planificar, organizar, coordinar, dirigir y evaluar*” (parr.9).

López (1994), aduce que “la gestión de las personas constituye uno de los pilares básicos de la calidad total beneficiaria de esa nueva orientación que atribuye a los recursos humanos –por encima de los recursos de carácter material y tecnológico- la clave del éxito de cualquier empresa o cualquier organización...” citado en Santana, 1997, p. 5.

En Colombia el cargo de directivo docente, lo define actualmente el Decreto 1278 de 2002; el cual contempla en las funciones del mismo, en su Artículo N°6 que el rector es quien: “Dirige técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos”. (Pág. 2)

Varios autores citados en Uribe 2007, consideran que “el liderazgo directivo es la segunda variable después de *la clase*, entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen a los aprendizajes” (p.1), a continuación, se retoman los aspectos y procesos de los cuales el directivo docente es responsable de liderar y llevar a cabo dentro de las instituciones educativas.

Autores como Uribe (2010); Espeleta (1992) citado en Navarro (s/f); Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999); Gairín (1995) y MEN (2008), reconocen las competencias funcionales categorizándolas en: ámbitos, áreas o dimensiones de gestión en las cuales se debe desempeñar el directivo docente como lo son: la gestión, directiva, gestión pedagógica o curricular, gestión administrativa (algunos autores adhieren a esta la financiera), gestión de la comunidad y gestión de la convivencia escolar, para efectos de la presente investigación se retoman los siguientes ámbitos de gestión.

Competencias Funcionales

Gestión Pedagógica.

Este tipo de gestión es nombrada de diferentes maneras como gestión curricular, gestión pedagógica y gestión académica, (Uribe, 2010; MEN, 2008; Leuro, 2003). Comprende según Uribe 2010, la directriz de lo que se requiere enseñar y lo que es necesario que los estudiantes aprendan, adicionalmente orienta las actividades de los docentes en el marco del PEI; como características principales resalta:

- Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje- enseñanza y
- Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje- enseñanza (p. 314).

Para Gairín 1995 lo pedagógico comprende “los procesos curriculares y de organización de los grupos humanos implicados” (p. 135).

Murillo, et. Al 1999, considera que en cuanto a la gestión pedagógica “la actividad mas valorada es la necesidad de indicar al profesorado la importancia del apoyo a alumnos con dificultades escolares, y la considerada menos pertinente es dar sugerencias sobre contenidos de las asignaturas que imparten los profesores, por considerarse responsabilidad de éstos” (p. 145).

Leuro en entrevista a la revista Altablero en 2003 considera que la gestión pedagógica debe integrar, el conocimiento y los valores para que los estudiantes alcancen las competencias básicas tanto académicas como laborales, esta tarea debe estar enmarcada en el horizonte institucional -el PEI-.

El Ministerio de Educación Nacional define la gestión pedagógica como:

“La esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico” (2008, p. 27).

Gestión Directiva.

A este tipo de gestión también se le nombra como gestión institucional (Uribe, 2010), el cual la define como “el conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional. Dichas acciones del equipo directivo lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo” (p. 311). Así mismo, para esta categoría nombra como aspectos básicos de esta gestión:

- Gestionar los procesos a su cargo
- Gestionar el crecimiento de la escuela
- Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de educación y
- Gestionar Recursos Humanos (p. 314)

Para Gairín este ámbito de la gestión se refiere a “la ordenación de los procesos administrativos y económicos” (1995, p. 135). Por su parte, Leuro la retoma como las acciones

que se realizan a partir de un equipo de gestión institucional, integrado por rector y coordinadores quienes definen el rumbo institucional.

El MEN por su parte dice que “se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución” (2008, p. 27).

Gestión de Convivencia Escolar.

Uribe plantea este tipo de gestión como la que se encarga de:

“la construcción de una convivencia escolar de calidad para sus integrantes, es decir, una gestión directiva que posibilite que los procesos educativos se desarrollen en un ambiente favorable, superando y previniendo conflictos que puedan afectar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa (...) son elementos centrales de este ámbito, la mantención de un clima escolar favorable a los aprendizajes, la prevención psicosocial, la creación de redes sociales y la comunicación e interacción colaborativa de directivos, docentes, estudiantes y apoderados” (2010, p. 313).

Las consideraciones de Leuro para este tipo de gestión son las que corresponden a la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa de la institución (2003).

Por su parte el MEN, llama a este tipo de gestión como gestión de la comunidad y la define como “la encargada de las relaciones con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos” (2008, p. 27).

Como se puede observar la definición del Ministerio para este tipo de gestión contempla la comunidad, para efectos del presente estudio se retomara lo relacionado con convivencia y clima institucional.

En la revisión de literatura se encuentran otros ámbitos de gestión de la cual es responsable el directivo docente como la de Relaciones (Gairín, 1995) o la de gestión administrativa y financiera (MEN, 2008), las cuales no se abordarán en la presente investigación, ya que en las bases de datos no se encuentra información que se pueda abordar desde estos ámbitos, pero que corresponden a:

Gestión “de relaciones, que incluye la proyección institucional y los contactos externos relacionados con la función del centro educativo” Gairín 1995, p. 135. Y gestión administrativa y financiera “tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, y administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable” MEN 2008, p. 27.

Aparte, de las competencias funcionales de las cuales esta encargado el directivo docente, “una organización efectiva es consecuencia de una buena gestión directiva, por tanto; el líder educativo debe buscar que la institución marche por buen camino, para ello, debe realizar acciones como:

- a) Aplicar el marco normativo para alcanzar los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio de la institución,
- b) Implementar la planeación estratégica para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela,
- c) Integrar y coordinar equipos de trabajo para alcanzar las metas institucionales,
- d) Delegar funciones en el personal a su cargo, y otorgarle la facultad para el logro de los propósitos,
- e) Establecer estrategias que permitan lograr la mejora continua,
- f) Revisar, evaluar y replantear nuevas estrategias para alcanzar la calidad, y el reconocimiento institucional” (Kotter, 1997, citado en Sesento y Dominguez, 2011, párr. 9).

Junto con las competencias a nivel funcional que desarrolla el directivo docente también se reconocen competencias conductuales propias del rector que contribuyen a un direccionamiento eficaz de las escuelas (Uribe 2010; Murillo, et. Al 2007).

Competencias Conductuales

Murillo et. Al 2007, en la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar como parte de las conclusiones destaca “que las actitudes y comportamientos de la persona que asume las funciones de dirección se constituyen como un factor clave de eficacia escolar” (p. 233), asimismo, señala que dichas competencias influyen en el logro académico de sus estudiantes y enumera tres factores importantes:

- Distribución del tiempo: Entendido como el porcentaje de tiempo que dedica a cada una de sus tareas en la institución educativa, los procesos, relaciones y actividades con todos los miembros de la comunidad educativa.

- Estilo directivo: Para ello se realizó una caracterización de diferentes estilos a partir de encuestas aplicadas a la población objeto del estudio, y se identificaron *estilos* que favorecen el logro académico de los estudiantes y
- Características personales del director o directora. que incluye variables como genero, edad, formación previa o formación específica (Murillo, et. Al 2007 pp. 153 – 155).

Uribe en su artículo: Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar..., identifica cinco competencias conductuales a partir de entrevistas detalladas del desempeño laboral a directivos escolares, en la tabla N° 7, se presenta la descripción que realiza de cada una de ellas a partir de sus hallazgos.

Tabla N° 7. Competencias Conductuales propuestas por Uribe 2010

Competencias Conductuales	Descripción
Liderazgo Directivo	Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.
Gestión de la Innovación	Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio.
Compromiso Social	Asume la complejidad de los procesos educativos y su impacto en el entorno, influye positivamente y se

	compromete con el desarrollo social de la comunidad interna y externa y la aceptación de la diversidad de acuerdo a los valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
Comunicación para la Interacción	Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás
Trabajo En Equipo	Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos.

Fuente: Uribe, 2010, p. 313

En Colombia las normas relevantes al ejercicio de la Dirección Docente se instauran en primer lugar en el decreto 2277 de 1979 donde se establecen los requisitos para el ingreso a la carrera docente, definida como el régimen jurídico especial que profesionaliza y determina las condiciones para las personas que desempeñan la actividad educadora en los distintos niveles del sistema educativo nacional exceptuando la educación superior.

En este decreto se hace distinción entre: Educadores Oficiales y Educadores No Oficiales , siendo los primeros considerados empleados oficiales de régimen especial a quienes es aplicable el estatuto docente reglamentado por la norma y los segundos a quienes solo es aplicable el decreto en lo concerniente al escalafón nacional docente, capacitación y asimilaciones, en los demás aspectos laborales, requisitos, perfiles, competencias requeridas entre otras son sujetas a las políticas y normas internas del establecimiento de educación privado al que esté vinculado y al código sustantivo del trabajo.

En la sección 2 del Capítulo IV se confiere carácter de Docente a los cargos Directivos de las instituciones educativas públicas, por lo tanto, con perfil pedagógico y no administrativo, además establece que el nombramiento en propiedad de los Directivos Docentes es considerado como ascenso dentro de la carrera docente.

A partir de 2002 con el decreto 1278 se permite a profesionales de áreas diferentes a la pedagogía el ejercicio de la carrera docente incluyendo las funciones de Directivo Docente con prerequisite de tener especialización o capacitación en educación. El espíritu de esta norma es la profesionalización de la actividad educadora, establece los procedimientos y requisitos mínimos para el ingreso al servicio educativo estatal por concurso de méritos además de reformar el escalafón y las condiciones de ascenso.

El decreto en su artículo sexto confiere a los directivos docentes el desempeño de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación de las instituciones educativas estatales.

Esta norma establece los requisitos especiales mínimos de título acreditado y experiencia para los directivos docentes, procedimientos y causales para la exclusión del servicio y condiciones para reingreso al escalafón, delega a las entidades territoriales certificadas el registro y ascenso en el escalafón permitiendo la evaluación y seguimiento más cercano y eficiente del desempeño de las funciones directivas.

El capítulo IV determina la evaluación permanente del desempeño de las funciones docentes y directivas de los funcionarios públicos al servicio del sistema nacional de educación, el párrafo del artículo 34 determina que esta evaluación de desempeño para Directivos Docentes por lo menos debe dar cuenta del nivel de liderazgo, organización del trabajo;

resultados de la institución educativa; sin embargo el artículo 35 establece que la evaluación de competencias de liderazgo y dirección son de carácter voluntario y con fines de ascenso en el escalafón.

En conclusión

Se puede evidenciar, que como lo enuncia Murillo, et. Al (2007, p. 281) ‘La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada’.

Es por ello, que este trabajo busca identificar desde las competencias comportamentales y funcionales de los rectores su influencia en el logro académico de las instituciones evaluadas en la prueba SABER 5° y 9°, 2009.

Capítulo 3: Metodología

En el presente capítulo se busca detallar la forma como se adelantó esta investigación, realizando la descripción de la muestra, variables, técnicas y procesos de análisis utilizados; además de las consideraciones éticas del estudio.

Tipo y Diseño de la Investigación

Esta investigación adopta una metodología de corte cuantitativo, *ex-post-facto* retrospectivo, transversal. Se realizó un análisis secundario de bases de datos, con alcance correlacional.

El enfoque cuantitativo según Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales generalizables, es decir, enfatiza más el contexto de generalización o contrastación de hipótesis.

Y es transversal ya que “estudia las variables simultáneamente en un momento determinado y único, haciendo un corte en el tiempo. Es decir el tiempo no es importante en relación con la forma en que se dan los hechos” (Curcio, 2002)

Es de tipo *ex post-facto* retrospectiva ya que se caracteriza por ser una “investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” Kerlinger (1979); citado en Hernández, Fernández y Baptista (1997)

O como la caracteriza Hernández. Et. Al. (1997) “La investigación no experimental (o Ex post-facto) es sistémica y empírica en la que las variables independientes no se manipulan por que ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural”.

Otra de las características de esta investigación es que en ella se “describen relaciones, en términos estadísticos, entre dos o más variables y en un momento determinado, es decir cómo se relacionan, vinculan o asocian diversos fenómenos entre sí” (Curcio, 2002), esto define su carácter correlacional.

Población y Muestra

Universo Muestra.

La población a la cual se quiere representar en este estudio, corresponde a las instituciones educativas, los directivos y estudiantes, involucrados en el sistema escolar colombiano en el año 2009. En las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, para este año se encontró una matrícula de 11.219.097 estudiantes, en el país, de los cuales un 83,75% es atendido en establecimientos educativos oficiales y el 16,25% restante en entidades no oficiales. En cuanto a la matrícula en el grado quinto para este año se reportó un total de 892.819 estudiantes y de 681.652 jóvenes en grado noveno.

Asimismo para este año se encontraban funcionando un total de 24.480 instituciones educativas de las cuales 13.806 son instituciones oficiales con 286.545 docentes y 24.103 directivos docentes para un total de 310.648 docentes y directivos en el sector oficial y 10.674 instituciones pertenecientes al sector no oficial MEN, (2010) (no se encuentran discriminados los datos de docentes y directivos docentes adscritos al sector no oficial).

Muestra utilizada.

Para adelantar esta investigación se utilizaron las bases de datos del ICFES, de la submuestra de factores asociados correspondientes a la prueba SABER Muestral 5° y 9° aplicada en 2009. Dicha prueba se organizó en cuatro operativos, de los cuales se retoma el cuarto, que corresponde a la submuestra nacional de factores asociados, ya que este fue controlado en su aplicación, es representativo a nivel nacional y principalmente posee los cuestionarios de factores asociados aplicados a estudiantes y rectores, recoge también información en torno a las condiciones de las sedes y de las aulas en un conjunto de establecimientos educativos de la muestra nacional (ICFES, 2011).

Luego de la depuración de las bases de datos se encontró, una muestra total de 166 instituciones; 166 rectores, 835 docentes quienes respondieron las encuestas de factores asociados y 13.147 estudiantes, entre los grados 5° y 9° que presentaron las pruebas SABER 5° y 9° 2009, población que se describe más detenidamente en las tablas N° 8 y 9.

Tabla N° 8. Número de establecimientos por grado

GRADO	TOTAL
Únicamente Grado 5°	21
Únicamente Grado 9°	6
Instituciones Con Grados 5° Y 9°	139
TOTAL	166

FUENTE: Fuentes propias

Tabla N° 9. Número de participantes según el estamento, grado y sexo.

	RECTORES	ESTUDIANTES	
		QUINTO	NOVENO
MUJERES	64	3284	3137
HOMBRES	102	3593	3133
TOTAL	166	6877	6270

FUENTE: Fuentes propias

Instrumentos de recolección de análisis

En la tabla N° 10, se encuentran algunos de los aspectos recolectados en las encuestas de factores asociados aplicadas por el ICFES con el fin de recolectar información de los contextos de las instituciones evaluadas, y que son relevantes para el presente estudio.

Tabla N° 10. Características de los instrumentos de recolección de la información

Instrumento	Objetivo	Forma de recolección/ tipo de respuesta
Cuestionario Rector	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización del directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto diligenciamiento • Preguntas con única

	<ul style="list-style-type: none"> • Información general sobre la institución PEI, PMI 	<ul style="list-style-type: none"> • respuesta. • Scala Likert
Establecimiento educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación de la Institución • Sector al que pertenece • Número de sedes 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de observación
Cuestionarios de las áreas (puntajes de los establecimientos)	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de los desempeños en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales 	

FUENTE: Adaptado de SABER 5° Y 9° 2009 Resultados Nacionales. ICFES, 2010.

A parte de estas encuestas se incluyeron algunos ítems del formulario c600 el cual produce datos a nivel nacional de instituciones educativas que imparten educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, sobre alumnos, docentes y establecimientos; dichos formularios tienen como objetivo principal: “Proporcionar información para la formulación de políticas, la planeación y la administración de la educación formal en cada una de las instancias administrativas del país: municipio, departamento y Nación”. DANE (2012).

Variables

Para realizar los análisis se han agrupado las variables, de acuerdo a categorías encontradas que posibilitan caracterizar algunos aspectos involucrados en la gestión directiva de las instituciones, éstas se presentan en la tabla N°11.

Tabla N° 11. Variables a analizar

Categorías de Análisis	Aspectos	Base de datos
Características de la Institución	Número de sedes	Cuestionario de caracterización de la sede C600
	Ubicación de la Institución	
	Sector al que pertenece	
Caracterización del Directivo	Sexo, Edad	Cuestionario del rector
	Nivel educativo	
	Grado en el escalafón	
	Tiempo de experiencia (docente/ directivo)	
	Tipo de vinculación	
Ámbito Organizacional	Dedicación	Cuestionario del rector
	Elaboración y nivel de participación en PEI; PMI	
	Cumplimiento de responsabilidades	
	Planeación anual	
	Elaboración y apropiación de PEI; PMI	
Ambiente Laboral Y Escolar	Participación comunidad educativa	Cuestionario del rector
	Sentido de pertenencia	
	Ambiente laboral	
	Relación entre docente y directivo	
	Estabilidad laboral	
Desempeño de la Institución	Agrado hacia el sitio de trabajo	Desempeños por institución
	Incidencia del entorno	
	Puntajes de los estudiantes en las pruebas SABER 5° y 9° del 2009 en las áreas de ciencias naturales, lenguaje y matemáticas	

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios de factores asociados y bases de datos. ICFES

Desarrollo del estudio

Este estudio se realizó en cuatro fases, en una fase inicial se definieron teóricamente los aspectos involucrados en la gestión directiva presentes en la literatura investigativa, y se identificaron en las bases de datos de factores asociados, las variables que podrían ser utilizadas para construir la variable latente “perfiles de gestión”.

Posteriormente se caracterizaron los establecimientos y los directivos de las instituciones que pertenecen a cada categoría identificada. Luego, se estudio la posibilidad de identificar alguna relación entre los perfiles de gestión y los desempeños de los estudiantes en las pruebas SABER. Finalmente, a partir de los resultados se plantearon propuestas alrededor de las políticas públicas y de mejoramiento escolar.

En la tabla N° 12, se presenta la relación de los objetivos de investigación, las categorías de análisis y el tipo de análisis estadístico empleado para obtener los resultados.

Tabla N° 12. Objetivos de Investigación, Categorías, variables y plan de análisis

Objetivo de investigación	Categorías de análisis	Variables	Plan de Análisis
Identificar perfiles de gestión directiva en las instituciones de educación básica.	Tipos de Gestión	-Construcción y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa (en PEI, PMI y manual de convivencia) -Interacción con los docentes y demás comunidad educativa.	-Estadística descriptiva. - Análisis Factorial Exploratorio -Análisis de correspondencia
Caracterizar las Instituciones Educativas de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva	Características de la institución	-Número de sedes. - Ubicación de las instituciones - sector al que pertenecen	-Estadística descriptiva. - Análisis Factorial Exploratorio -Análisis de correspondencia - Análisis de conglomerados

Caracterizar los directivos de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva	Características del directivo	-Demográficas: género, edad- -Antecedentes académicos: nivel educativo, tipo de formación, años de experiencia -Antecedentes laborales: tipo de vinculación laboral, tiempo de dedicación	-Estadística descriptiva - Análisis Factorial Exploratorio -Análisis de correspondencia - Análisis de conglomerados
Analizar la posible relación de los perfiles de gestión directiva y los resultados de las instituciones educativas en las pruebas de Estado SABER	Desempeño de la institución	Puntajes de los estudiantes en las pruebas SABER 5°y 9° del 2009 en las diferentes áreas.	-Estadística descriptiva. - Análisis Factorial Exploratorio - ANOVA

Fuente: Elaboración propia.

Procesamiento y Análisis de Datos

Para realizar el procesamiento y análisis de la información se llevaron a cabo unos pasos previos los cuales contemplaron, la depuración y codificación de cada una de las variables de las bases de datos, como resultado de este proceso se determinó qué variables eran pertinentes para el presente estudio y se decidió retirar tres instituciones las cuales reportaban una gran cantidad de datos perdidos, lo cual hacía más difícil ubicarlas en alguna de las categorías planteadas posteriormente.

Luego de esto, se unieron las bases de datos que contenían la información de las encuestas aplicadas a los rectores, los resultados institucionales de las tres áreas – matemáticas, lenguaje y ciencias naturales-, de ambos grados – quinto y noveno- y la información que

permitió caracterizar las instituciones educativas, corroborando dicha información con la encuesta C600.

Inicialmente se exploraron cada una de las variables haciendo uso de estadística descriptiva, con lo cual se realizó la caracterización de las instituciones, los rectores y de los procesos adelantados en los colegios, a partir de ello se generaron los primeros resultados.

En seguida, para analizar la información proveniente de las bases de datos se utilizaron técnicas analíticas mixtas.

Para identificar perfiles en las variables se utilizaron técnicas de reducción de datos como el Análisis Factorial Exploratorio.

El análisis factorial exploratorio, (AFE) como su nombre lo indica busca explorar; es un procedimiento que agrupa las variables de acuerdo a los factores comunes que encuentra para cada ítem o variable, esta técnica permite evidenciar la correlación de cada una de las variables para generar teorías; en este sentido al analizar los resultados que arroja este análisis se hace referencia a un mayor o menor grado de correlación entre las variables (Morales 2011).

Al correr el AFE, se agruparon las variables, según las categorías establecidas, dicha agrupación se presenta en la tabla N° 13.

Tabla N° 13. Agrupación de las variables

Categoría	Variables
Direccionamiento	<p>El EE cuenta con PMI Para la construcción del PMI se conformó el Equipo de Gestión Integrantes Equipo de Gestión - Usted Integrantes Equipo de Gestión - Docentes Usted conoce el PMI Revisión clara de la identidad institucional clara (recoge aspiraciones y necesidades de mejoramiento) Evaluación rigurosa de áreas de gestión Los objetivos PMI son claros Las metas son claras y coherentes Los indicadores son pertinentes y suficientes para asegurar el seguimiento y evaluación. El seguimiento es continuo, oportuno y transparente. Participación en la elaboración del PEI Rector Los docentes Personal administrativo Los estudiantes Padres de familia Representante S. Productivo</p>
Clima Laboral	<p>Los docentes de las otras sedes sienten que forman parte del EE Los valores de respeto mutuo y confianza están muy desarrollados en este EE La mayoría de docentes pone gran energía y entusiasmo en la enseñanza En este EE existe buena relación entre docentes y la dirección Los docentes son innovadores, intentan maneras nuevas de hacer las cosas Los docentes se interesan por el bienestar personal de los estudiantes Este EE cuida mucho su ambiente general, manteniéndolo limpio y en orden Me siento orgulloso(a) de trabajar en este EE Los docentes se sienten orgullosos de trabajar en este EE Los estudiantes se sienten orgullosos de estudiar en este EE</p>
Problemas I	<p>Inseguridad (delincuencia) en el sector Robos dentro del establecimiento educativo Amenazas de estudiantes a los docentes Violencia o agresividad entre los estudiantes Porte de armas por los estudiantes Existencia de pandillas Apatía de los estudiantes frente al estudio</p>
Problemas II	<p>Ausentismo de los estudiantes Ausentismo de los docentes Los estudiantes llegan tarde</p>

	Los docentes llegan tarde
	Consumo de alcohol o droga entre los estudiantes
Articulación y participación de las sedes	Los docentes de otras sedes tienen acceso a instalaciones de la principal para realizar actividades con estudiantes
	Los docentes y estudiantes de la sede principal participan en actividades con las otras sedes
	El rector y/o directivos docentes realizan visitas de apoyo y asesorías a los docentes de otras sedes
	Los docentes de las otras sedes sienten que forman parte del EE

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos ICFES, SABER 2009.

Al realizar este análisis en cada una de las categorías, éstas se dividieron en tres grupos (terciles), los cuales se identifican como Rango superior 33.3%, se ubican las instituciones con puntajes más altos, Rango medio 33.3% instituciones con puntajes medios y Rango bajo 33.3% instituciones con los puntajes más bajos.

Luego, del análisis factorial exploratorio, para analizar la relación entre las variables incluidas en el estudio, se procedió con el análisis de correspondencia.

El análisis de correspondencia es una técnica estadística exploratoria para analizar la homogeneidad entre las categorías de variables (nominales u ordinales). Este método de análisis permite representar gráficamente tablas de datos usualmente en un plano de dos dimensiones (biplot). Esto permite estimar el grado de asociación entre las categorías de las variables estudiadas. (Meulma, J & Heiser, W).

El análisis de correspondencia simple, permite identificar la relación entre las categorías de dos variables (nominales o multinomiales), en tanto que el análisis de correspondencia múltiple permite estudiar dicha relación entre grupos más numerosos de variables.

“El análisis de correspondencia es una técnica estadística útil para estudiantes, investigadores y profesionales que trabajan con datos categóricos, por ejemplo, datos obtenidos

en encuestas sociales. El método es especialmente eficaz para analizar las tablas de contingencia con datos de frecuencias numéricas, ya que nos proporciona una representación gráfica elegante y simple que permite una rápida interpretación y comprensión de los datos” (Grenace, 2008, p. 9).

Después, de tener estos tres grupos en cada una de las categorías se empleó una técnica multivariante, como lo es el análisis de conglomerados la cual busca “agrupar elementos (o variables) tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencias entre los grupos” (Terrádez, s/f, p. 1). A partir de este análisis se identificó la cantidad de instituciones que pertenecen a cada grupo.

Finalmente, para realizar la comparación entre los perfiles resultantes de las instituciones y sus puntajes se empleó el análisis de varianza (ANOVA), esta es una técnica estadística que busca probar la igualdad de tres o más medias poblacionales analizando las varianzas de la muestra.

El ANOVA sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. “A la variable categórica (nominal u ordinal) que define los grupos que deseamos comparar la denominamos *independiente o factor* y a la variable cuantitativa (de intervalo o razón) en la que deseamos comparar los grupos la llamamos *dependiente*”. (www.ucm.es).

Limitaciones metodológicas del estudio

Las limitaciones del estudio corresponden a las propias de los estudios con bases de datos secundarias, es decir como se trata de información recolectada con otros fines, los datos

no son específicamente destinados para el presente estudio, por lo cual no se puede establecer control alguno de los datos disponibles.

Como consecuencia de ello muchas de las preguntas no son contestadas por los encuestados, o contienen información que no contrasta con la realidad, por ello esta información se convierte en datos perdidos, los cuales no se incluyen en los análisis.

Finalmente los datos son recolectados con el fin de realizar análisis descriptivos, lo que puede limitar la solución de las preguntas planteadas en el presente estudio.

Consideraciones éticas del estudio

Las consideraciones éticas, que se presentan en este estudio son las contempladas en el código de ética de la AERA (2011 p. 145- 156), el cual tiene como objetivo los principios y reglas para los investigadores que plantean sus estudios en el área de la educación; es así como a continuación se resumen las principales consideraciones que aplican en el presente estudio:

- a. Responsabilidad en el campo de la educación.
 - Competencia profesional
 - Los investigadores deben utilizar adecuadamente los recursos profesionales, técnicos y administrativos necesarios, sin poner en riesgo su perfil en cuanto a sus competencias se refiere.
 - Consultar con otros profesionales cuando sea necesario para beneficio de sus estudiantes, investigadores, participantes y clientes.
- b. Integridad

Los investigadores de la educación deben ser honestos, justos y respetuosos con los demás en sus actividades profesionales-en la investigación, la enseñanza, la práctica, y servicio. Por esta razón sus informes no deben presentar alteraciones de ningún tipo.

c. Responsabilidad profesional, científica e intelectual.

- Los investigadores deben evaluar la confianza pública en la investigación y ser preocupados por su comportamiento ético y el comportamiento de otros investigadores de la educación ya que podrían defraudar la confianza. Por esta razón darán a conocer los resultados de las investigaciones de forma clara y detallada, sin omisiones, de forma imparcial frente al producto de dicho trabajo.

d. El respeto de los derechos del pueblo, la dignidad y diversidad

- Los investigadores tienen como obligación especial, la de proteger los derechos, el bienestar y la dignidad de los participantes en la investigación. De esta manera se debe, eliminar los prejuicios en su vida profesional y no tolerar ninguna forma de discriminación por motivos de raza, origen étnico, cultura, origen nacional; género, orientación sexual, identidad de género, edad, religión, idioma; discapacidad, estado de salud, el estatus socioeconómico, o estado civil, doméstico, o los padres.

e. Responsabilidad Social

- Los Investigadores deben ser conscientes de su equipo profesional, científico y de la responsabilidad con las comunidades y las sociedades en las que viven y trabajan. Por lo tanto es su obligación informar sobre las limitaciones del estudio, las implicaciones y repercusiones de las prácticas en las mismas.

- El investigador, tiene el compromiso de mantener una reciprocidad frente a las fuentes de información suministradas, lo cual garantiza que no se dará a conocer nada sin previa autorización suya. Al recopilar información confidencial, los investigadores deben tener en cuenta los usos a largo plazo de la información, incluyendo su colocación potencial en archivos públicos o el examen de la información por otros investigadores o practicantes.
- Los Investigadores, no deben dedicarse a la falsificación o el plagio al proponer, realizar o revisar una investigación o en informar de los resultados de otra investigación, como propios.
- Los investigadores no deben falsificar o inventar datos, fuentes, conclusiones, reclamaciones o credenciales.
- Los investigadores deben, identificar explícitamente, el crédito y referencia del autor (s) cuando toman datos o materiales literalmente del trabajo de otra persona, ya sea publicado, no publicado, o en formato electrónico.
- En sus publicaciones, presentaciones, la enseñanza, la práctica, y servicio, los investigadores deben dar crédito de la referencia que van a utilizar del trabajo de los demás, incluso si el trabajo no cita textual o parafraseada, y no lo hacen trabajo de los demás presentes "como propia si se publica, no publicado, o en formato electrónico.
- Los investigadores secundarios deben respetar y preservar la confidencialidad establecida por los principales actores.
- Los investigadores podrán retirarse de la investigación cuando lo consideren necesario, a no ser que por sus funciones oficiales, no puedan hacerlo.

En conclusión

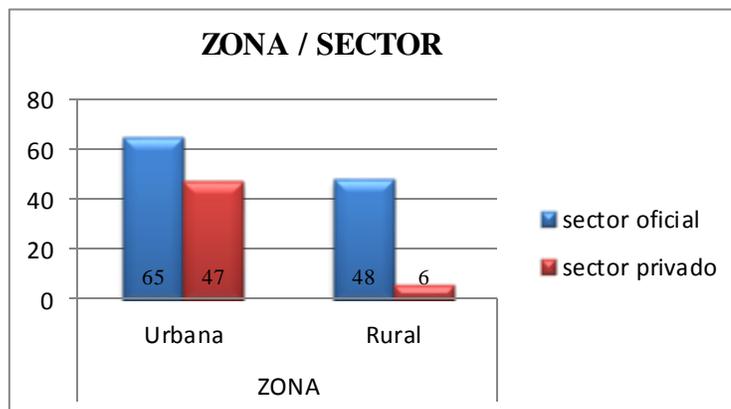
Esta investigación se fundamenta metodológicamente en el análisis secundario de bases datos, utilizando como insumo principal la encuesta de factores asociados y los puntajes del plantel educativo obtenidos en la prueba SABER 5° y 9° de 2009, de las cuales se seleccionaron las variables pertinentes y se analizaron bajo técnicas estadísticas como: estadística descriptiva, análisis factorial exploratorio, análisis de correspondencia, análisis de conglomerados y ANOVA, lo que permite presentar a continuación los resultados del estudio.

Capítulo 4: Resultados

Caracterización de la Muestra

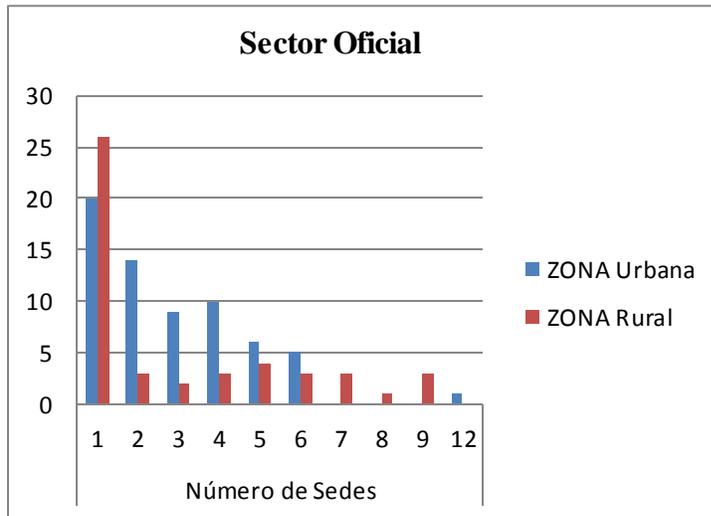
Caracterización de las instituciones.

De las 166 instituciones objeto de este estudio, se encuentra que, un 68.1% pertenece al sector oficial, de ellas 57.5% se ubican en el área urbana y 42.4% en el área rural; el restante 31.9% de instituciones pertenecen al sector privado, de las cuales 88.6% se ubican en zonas urbanas y el 11.3% en áreas rurales.

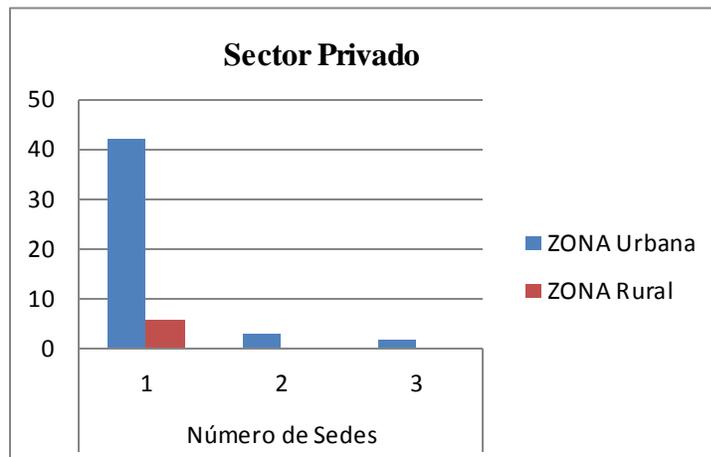


Gráfica N° 1. Distribución de las instituciones por sector y zona

En cuanto al número de sedes que tiene cada institución, se encuentra que un 43% de los colegios cuentan con varias sedes, de las cuales las del sector privado cuentan con un máximo de tres sedes en algunas instituciones y en el caso del sector oficial se encuentran colegios hasta con 12 sedes. La distribución zona, sector y número de sedes se presenta en las gráficas N° 2 y 3



Gráfica N° 2. Instituciones oficiales distribuidas por zona y número de sedes



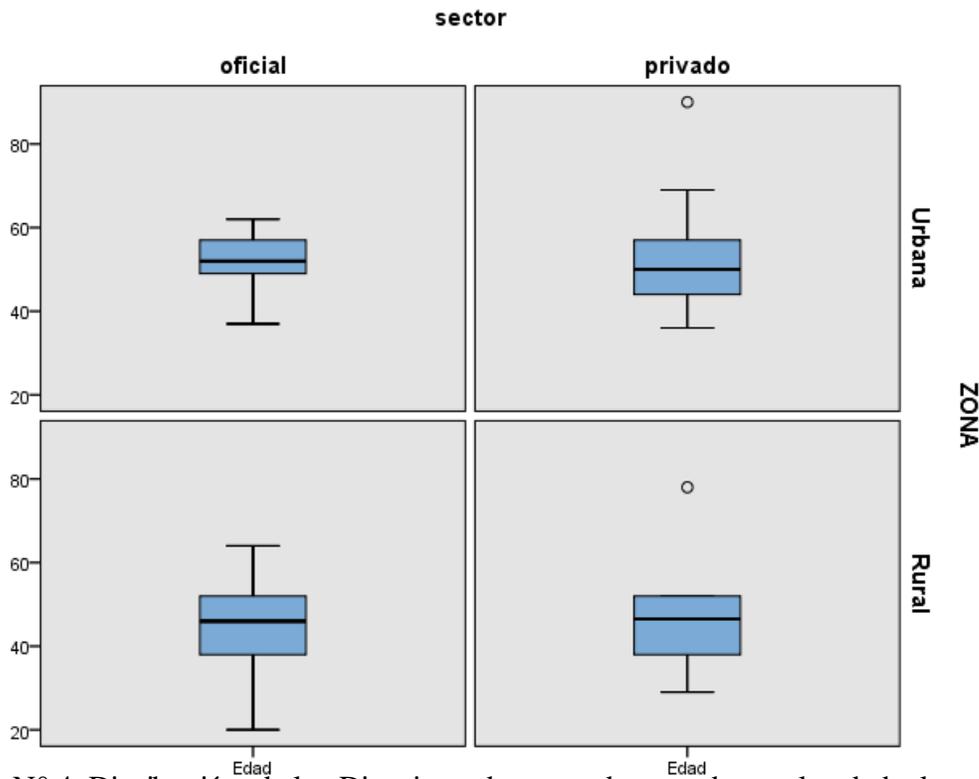
Gráfica N° 3. Instituciones privadas distribuidas por zona y número de sedes.

Caracterización del directivo docente.

Se ha encontrado que: en la distribución por sexo, la mayoría corresponde a hombres con un 61.4% correspondiente a 102 entrevistados y el restante 38.6% corresponde a 64 mujeres, lo

que demuestra que, predomina el género masculino en los cargos directivos; esto confirma la tendencia generalizada de que los hombres son los encargados de estos puestos, a pesar de la feminización de la tarea docente, García, (1999); Sacristán, (1995) y Carrasco (2004), citados en Miranda y Ramírez (2011).

En cuanto a la edad se reportan edades entre los 20 y 90 años, encontrando que la mayoría de la población se ubica en un rango de edad entre 40 y 60 años, con una media de 49.65 años. En la grafica N°4 se presenta la distribución de edades de los directivos docentes de acuerdo a la zona en que se ubica la institución y al sector al que pertenece; encontrando que para el sector privado se ubican los casos atípicos en cuanto a la edad en ambas zonas, ya que se reportan edades por encima de los 70 años.



Gráfica N° 4. Distribución de los Directivos docentes de acuerdo con la edad, el sector y la zona.

En el último nivel educativo cursado por parte de los directivos, se evidencia que 101 rectores correspondientes al 60.8% de los entrevistados poseen estudios de postgrado, seguido por un 24.7% con estudios de licenciaturas correspondiente a 41 directivos; un 8.4% reportan estudios profesionales correspondientes a 14 entrevistados.

El restante 4.8% reportan como último nivel educativo cursado el de bachiller, normalista superior, técnico o tecnólogo, o de doctorado con porcentajes correspondientes a 0.6%, 2.4%, 0.6%, y 1.2% respectivamente.

Esta información se complementa con el ítem denominado *estado del último nivel educativo* donde 147 rectores correspondientes al 88.6% han culminado los estudios reportados y 16 directivos correspondientes al 9.6% aún no terminan el nivel educativo que reportan en la encuesta.

Otro de los aspectos de la encuesta que permite la caracterización de los directivos docentes es el tipo de vinculación y tiempo de dedicación a su labor, para ello un 83.7% de la población reporta contar con un contrato de planta, lo que corresponde a 139 rectores; 7.8% se encuentra vinculado por contrato, un 2.4% es provisional en el cargo, y el 5.4% reportan como otra su tipo de vinculación con la institución, estos valores corresponden a 13, 4 y 9 encuestados respectivamente.

Porcentajes que pueden determinar el carácter de la institución en donde se presentan dichas situaciones; ya que para el caso de los colegios oficiales los rectores poseen contratos a término indefinido, y en este caso se puede decir que el directivo es provisional u ocupa el puesto en encargo mientras se realiza el proceso de nombramiento en propiedad; lo que los lleva a gozar de estabilidad laboral.

Ya que para este caso ellos solo podrían ser retirados del cargo por supresión del mismo, la pérdida de la capacidad laboral, destitución o desvinculación como consecuencia de investigación disciplinaria, el abandono del puesto por orden o decisión judicial, y la exclusión del escalafón como consecuencia de una calificación no satisfactoria en la evaluación de desempeño MEN, (2002). Por el contrario los directivos de instituciones privadas se pueden ver enfrentados a la no renovación de su contrato para el siguiente año lectivo.

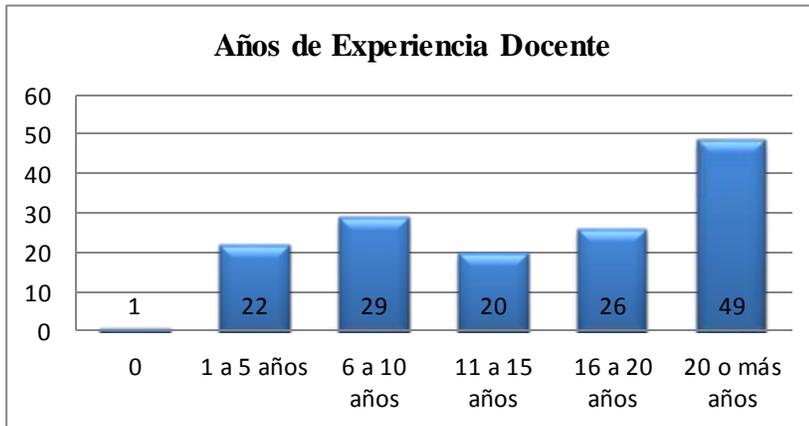
Estos porcentajes también varían al analizar el tiempo de dedicación, (de acuerdo al tipo de institución pública o privada) ya que un 92.3% de los rectores cuentan con dedicación a tiempo completo y sólo un 5.3% reportan una dedicación parcial a su labor valores correspondientes a 156 y 9 directivos docentes respectivamente.

En lo correspondiente al escalafón docente se encuentra que la mayoría de rectores, es decir un 86.1%, se rigen bajo el decreto 2277 de 1979; y un 9% bajo el decreto 1278 de 2002, correspondientes a 143 y 15 directivos; esta situación se puede explicar a lo reciente del estatuto de profesionalización docente y que a la fecha de la encuesta solo se ha llevado a cabo dos concursos para la vinculación de rectores bajo esta reglamentación.

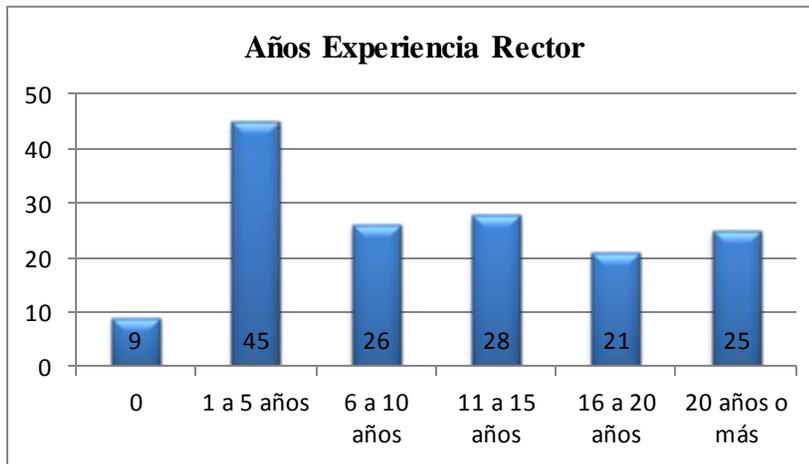
El restante 4.8% no reportan inscripción alguna en el escalafón docente, ósea estos 8 rectores aún no se encuentran inscritos en el escalafón nacional o trabajan en instituciones privadas que no utilizan dicho parámetro como referente para la remuneración salarial.

En lo referente a la experiencia profesional, se encuentran que el 87% de los docentes reporta haber tenido experiencia previa en cargos de docencia, con una media de 17.6 años, ubicando a la mayoría de directivos con 20 o más años de experiencia como profesores; en este mismo aspecto pero, para el cargo de rector se encuentra un porcentaje igual que reporta

experiencia en su cargo actual, pero para este caso la media es de 12.3 años, aunque la mayoría de rectores se encuentre en el rango de 1 a 5 años. La distribución de los años de experiencia profesional se reportan en los gráficos N° 5 y 6.



Gráfica N° 5. Años de experiencia como docente



Gráfica N° 6. Años de experiencia como rector

Caracterización de los procesos.

Referente a los procesos adelantados en las instituciones educativas se encuentra según lo reportado por el rector que:

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) más de un 90% de las instituciones de la muestra han implementado y constituido acta de aprobación; en su elaboración han participado los distintos estamentos de la comunidad educativa, siendo los rectores y docentes quienes se ubican en los niveles muy alto y alto; estudiantes, padres de familia y personal administrativo en rangos alto y medio de participación y los representantes del sector productivo ubicados en niveles medio y bajo de participación, en la tabla N° 14 se muestran los porcentajes de participación; además el conjunto de la comunidad educativa participó en la discusión sobre la visión, misión y horizonte institucional encontrándose que un 59% está completamente de acuerdo con dichos planteamientos.

Tabla N° 14. Porcentajes de participación de la comunidad educativa en la elaboración del PEI

Participación en la elaboración del PEI	No				
	participó	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Rector	3%	0%	2%	35%	60%
Los docentes	3%	0%	6%	47%	44%
Personal administrativo	13%	10%	28%	37%	12%
Los estudiantes	2%	11%	32%	48%	7%
Padres de familia	3%	13%	39%	38%	7%
Representante S. Productivo	14%	24%	36%	22%	5%

De las instituciones encuestadas un 98% cuenta con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), para el cual un 95% de los colegios conformaron su equipo de gestión institucional, en la tabla N°15 se presenta los porcentajes de participación del rector y los docentes en dicho proceso.

Tabla N° 15. Porcentajes de participación en el PMI

Plan de Mejoramiento Institucional I	No	Si
El EE cuenta con PMI	2%	98%
Para la construcción del PMI se conformó el Equipo de Gestión	5%	95%
Integrantes Equipo de Gestión - Usted	1%	99%
Integrantes Equipo de Gestión - Docentes	1%	99%
Usted conoce el PMI	3%	97%

Asimismo, en lo que se refiere con la parte estructural del PMI, en cuanto al diseño de la identidad institucional, objetivos, metas, indicadores, para el seguimiento y evaluación de dicho plan los rectores reportan estar de acuerdo y completamente de acuerdo a los planteamientos realizados para el PMI, dicha distribución porcentual se encuentra en la tabla N° 16.

Tabla N° 16. Porcentajes de aceptación con los planteamientos del PMI

Plan de Mejoramiento Institucional II	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Revisión clara de la identidad institucional clara (recoge aspiraciones y necesidades de mejoramiento)	0%	2%	45%	49%
Evaluación rigurosa de áreas de gestión	0%	1%	50%	49%
Los objetivos PMI son claros	0%	1%	47%	53%
Las metas son claras y coherentes	0%	2%	59%	39%
Los indicadores son pertinentes y suficientes para asegurar el seguimiento y evaluación.	0%	6%	57%	37%
El seguimiento es continuo, oportuno y transparente.	0%	10%	55%	35%

Ya que el 43% de las instituciones cuenta con varias sedes, los porcentajes de participación institucional de los docentes en aspectos como la construcción del PEI, el PMI, manual de convivencia y órganos de gobierno escolar son bastante altos, dichos resultados se presentan en la tabla N°17. Asimismo como parte del proceso de articulación institucional los docentes y estudiantes de otras sedes tienen acceso y participan de las actividades de la sede principal y viceversa; además el rector realiza visitas de apoyo a los docentes de dichas sedes.

Tabla N° 17. Niveles de participación de docentes de otras sedes

Proporción de la Participación Docente en:	Ninguno	Menos de la mitad	La mitad	Mas de la mitad	Todos
Instancias/órganos del gobierno escolar	7%	13%	8%	20%	52%
Construcción del PEI	3%	9%	7%	15%	65%
Construcción del Manual Convivencia	5%	9%	2%	22%	62%
Construcción del PMI	6%	5%	7%	20%	63%

Tabla N° 18. Articulación Institucional

Integración Institucional	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Los docentes de otras sedes tienen acceso a instalaciones de la principal para realizar actividades con estudiantes	6%	10%	21%	21%	42%
Los docentes y estudiantes de la sede principal participan en actividades con las otras sedes	2%	5%	31%	20%	42%
El rector y/o directivos docentes realizan visitas de apoyo y asesorías a los docentes de otras sedes	1%	6%	18%	36%	39%

Tabla N° 19. Clima y sentido de pertenencia institucional

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Los docentes de las otras sedes sienten que forman parte del EE	0%	1%	32%	67%
Los valores de respeto mutuo y confianza están muy desarrollados en este EE	1%	6%	44%	49%
La mayoría de docentes pone gran energía y entusiasmo en la enseñanza	0%	6%	43%	51%
En este EE existe buena relación entre docentes y la dirección	0%	24%	13%	63%
Los docentes son innovadores, intentan maneras nuevas de hacer las cosas	0%	31%	38%	31%
Los docentes se interesan por el bienestar personal de los estudiantes	1%	4%	42%	53%
Este EE cuida mucho su ambiente general, manteniéndolo limpio y en orden	0%	3%	36%	61%
Me siento orgulloso(a) de trabajar en este EE	0%	1%	17%	83%
Los docentes se sienten orgullosos de trabajar en este EE	0%	3%	39%	58%
Los estudiantes se sienten orgullosos de estudiar en este EE	0%	4%	36%	61%

Para el aspecto denominado clima y pertenencia institucional la percepción que tiene el directivo docente hacia este aspecto por parte de sus docentes y estudiantes hace referencia a que la gran mayoría se sienten a gusto en el colegio.

En la categoría de Problemas psicosociales, lo reportado por el rector en la mayoría de instituciones es que se presentan de manera moderada y leve, aunque en una proporción baja de establecimientos se presentan de forma grave y muy grave, estas situaciones se presentan en la tabla N° 20

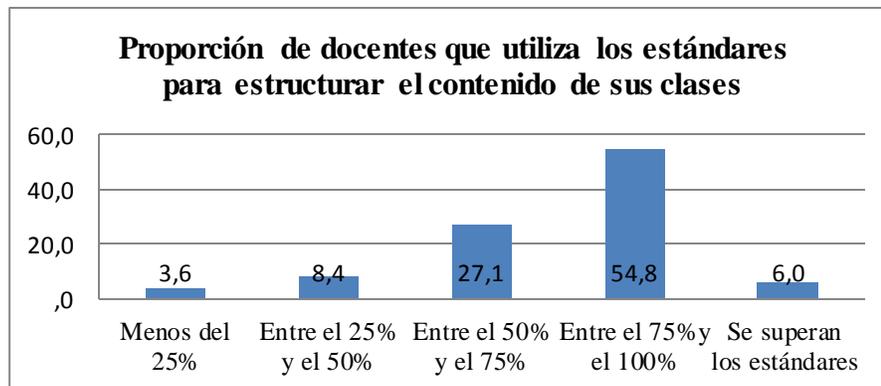
Tabla N° 20. Problemas Psicosociales

	Muy grave	Grave	Moderado	Leve	No se presentan
Inseguridad (delincuencia) en el sector	4%	10%	23%	33%	31%
Robos dentro del establecimiento educativo	2%	5%	14%	49%	30%
Amenazas de estudiantes a los docentes	1%	1%	1%	8%	90%
Violencia o agresividad entre los estudiantes	2%	4%	18%	48%	27%
Porte de armas por los estudiantes	0%	0%	5%	18%	77%
Existencia de pandillas	0%	1%	3%	9%	87%
Embarazos de las adolescentes	0%	4%	14%	36%	45%
Ausentismo de los estudiantes	1%	7%	26%	47%	20%
Ausentismo de los docentes	0%	1%	5%	39%	54%
Los estudiantes llegan tarde	1%	4%	18%	63%	13%
Los docentes llegan tarde	1%	0%	4%	42%	53%
Consumo de alcohol o droga entre los estudiantes	0%	2%	10%	23%	65%
Apatía de los estudiantes frente al estudio	3%	12%	26%	47%	12%

En el aspecto académico, o como se mencionó anteriormente la gestión pedagógica, se encuentran aspectos como fijar los estándares mínimos, el calendario académico, registros de asistencia y acciones frente a inasistencias, cantidad de docentes que utilizan los estándares para programar sus clases, mecanismos y uso de las evaluaciones, para estos aspectos se encontró que la mayoría de las instituciones llevan a cabo estos procesos y adoptan medidas que les permite retroalimentaciones constantes y mejoramiento académico, dichos resultados se muestran en las tablas N° 21,22,23, 24 y 25 y en la gráfica N° 7.

Tabla N° 21. Procesos Pedagógicos

	No	Si
El EE ha fijado unos logros o competencias mínimas que deben ser alcanzados por los estudiantes	3%	97%
El EE cuenta con Calendario Escolar	4%	96%
En su EE se lleva registro de los estudiantes que no asisten a clase	1%	99%



Gráfica N° 7. Uso de los estándares

Tabla N° 22. Acciones frente a la inasistencia

No hace nada	1%
Los docentes anotan la novedad, en el libro de registro, manteniendo actualizada la información	36%
Se informa inmediatamente para que el colegio se comuniquen con los padres	49%
Los docentes manejan internamente la situación para no presionar demasiado	13%

Tabla N° 23. Selección de textos

No hay selección, cada estudiante consigue su propio texto	12%
Los docentes de las áreas, de forma individual	16%
Los docentes de las áreas, de manera conjunta	41%
El establecimiento educativo, como parte del plan de estudios	31%

Tabla N° 24. Definición de criterios y mecanismos de evaluación

Por el(la) rector(a) o director(a)	1%
Por el establecimiento educativo, en el marco del PEI y el PMI, y todos los profesores deben adoptarlos e implementarlos	91%
Por cada docente, de forma autónoma	8%

Tabla N° 25. Uso de los resultados de las evaluaciones

Ajustar estrategias de enseñanza/aprendizaje	27%
Conformar grupos según las habilidades de los estudiantes	3%
Diseñar y hacer seguimiento a estrategias de mejoramiento	71%

Perfiles de Gestión Directiva

En el siguiente apartado se presentan los resultados correspondientes al objetivo N° 1 el cual plantea: identificar perfiles de gestión directiva en una muestra de instituciones de educación básica.

Para la obtención de tal fin se utilizó el análisis factorial exploratorio, el cual creó grupos de acuerdo a la información contenida en las variables. Arrojando los siguientes resultados para cada caso:

1. Participación y construcción del PEI: Un factor
2. Participación y construcción del PMI: Un factor
3. Clima Institucional: Un factor
4. Problemas de convivencia: Dos factores
5. Articulación entre sedes: Un factor
6. Integración entre sedes: Un factor

Para el caso específico de los problemas de convivencia el AFE, agrupo las variables en dos factores; el primero comprende los problemas de violencia escolar (inseguridad, robos, amenazas) y el segundo comprende problemas que se categorizaron como de índole académico - administrativos como lo son el ausentismo de docentes o estudiantes.

Al aplicar este análisis a las variables que se identificaron como de gestión pedagógica (fijar logros mínimos de competencia, establecer el calendario académico, registro de inasistencia de estudiantes y acciones frente a esta, selección de textos, definición de criterios y mecanismos de evaluación y empleo de sus resultados), y debido a la

homogeneidad en las respuestas, o sea al alto porcentaje que se reporta en las instituciones al seguimiento e implementación de estos mecanismos el análisis arrojó un solo grupo lo que para estos aspectos no permite crear perfiles; por ello estas variables no se siguen incluyendo en los demás análisis.

Para cada uno de los casos anteriormente enumerados, a partir de los análisis se crearon terciles, que ubica a los colegios en un *perfil alto*, correspondientes a colegios que presentan alta participación y seguimiento de procesos (PEI, PMI), alta articulación e integración entre sedes, buen clima laboral, bajos problemas de violencia y académico-administrativos.

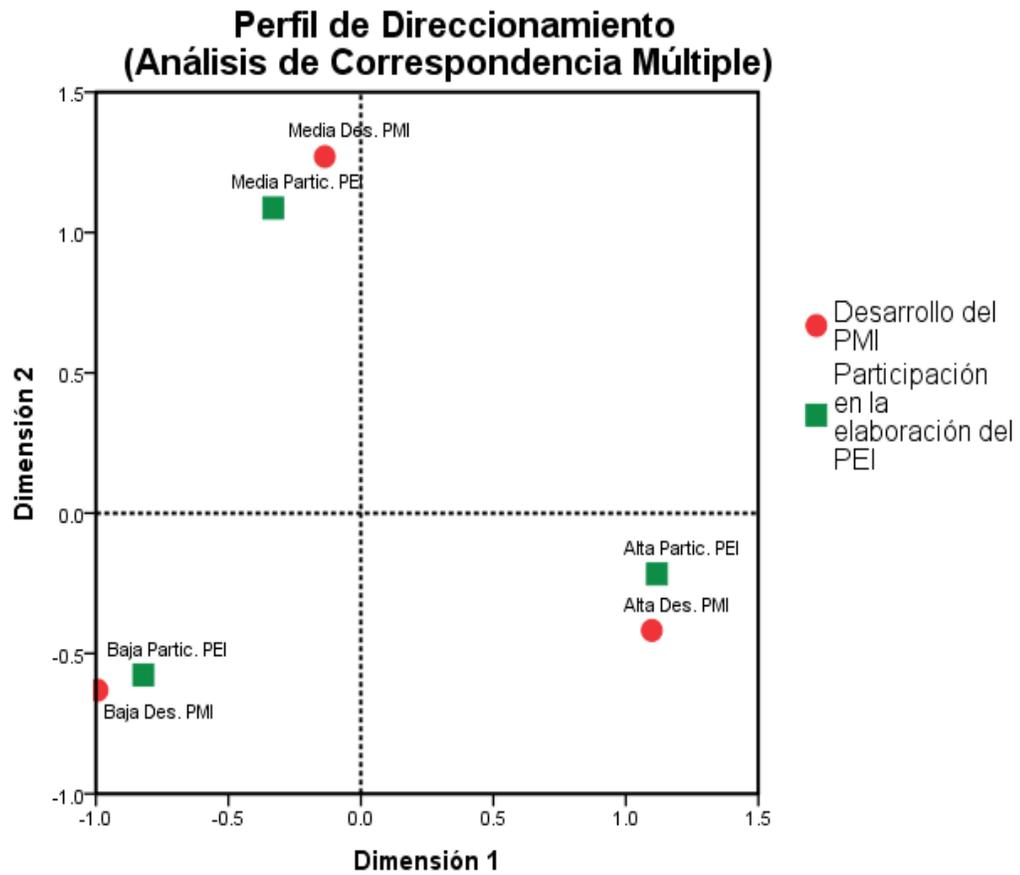
Un *perfil medio*, que presenta una menor participación y seguimiento de procesos (PEI, PMI), menor articulación e integración entre sedes, regular clima laboral, mayores conflictos de violencia y académico-administrativos, todos ellos con respecto al perfil anterior.

Y por último un *perfil bajo*, en el que se ubican colegios con bajos niveles de participación y seguimiento de procesos (PEI, PMI), baja articulación e integración entre sedes, un mal clima laboral, graves conflictos de violencia y académico-administrativos.

Con el análisis de correspondencia se ubico los perfiles como se muestran en las gráficas N° 8, 9 y 10, para ello se realizaron tablas de contingencia (anexo 1), en donde se evidencia la relación estadística de la siguiente agrupación categórica:

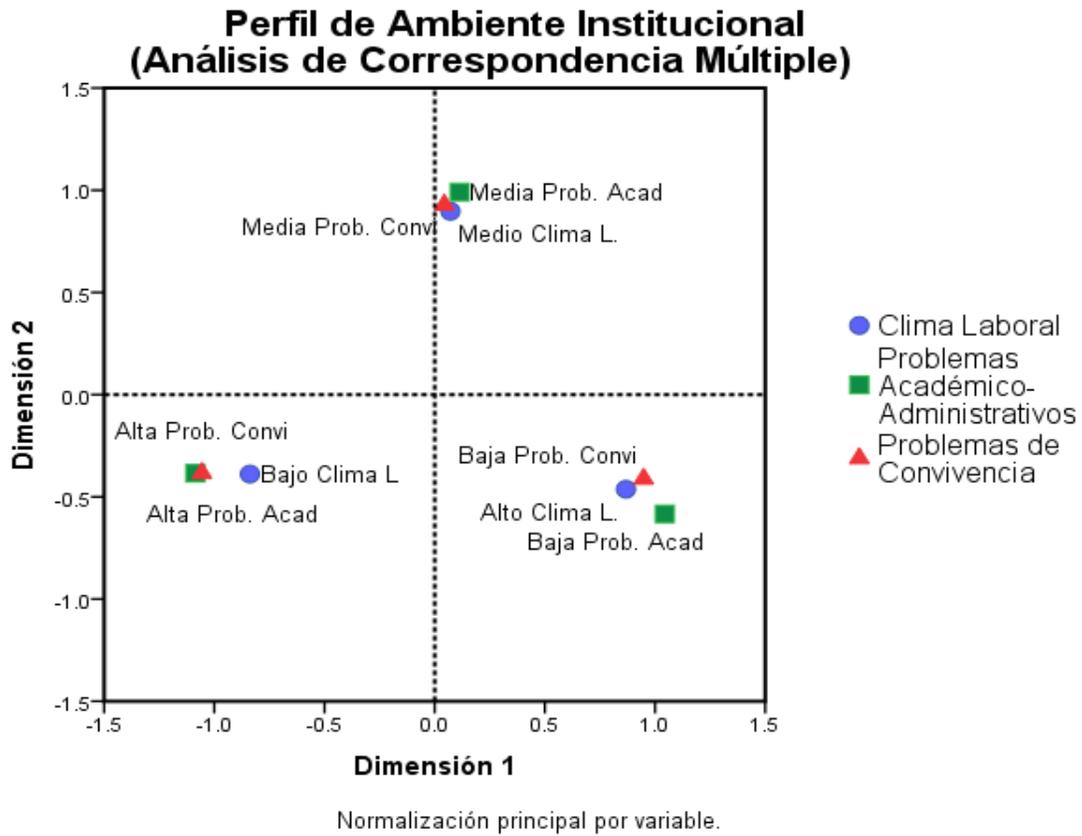
- **Direccionamiento:** corresponde a los factores de PEI y PMI
- **Ambiente Institucional:** Corresponde a los factores de clima laboral, problemas de violencia y problemas académico-administrativos.

- Integración Institucional: corresponde a los factores de articulación entre sedes y participación de las sedes.



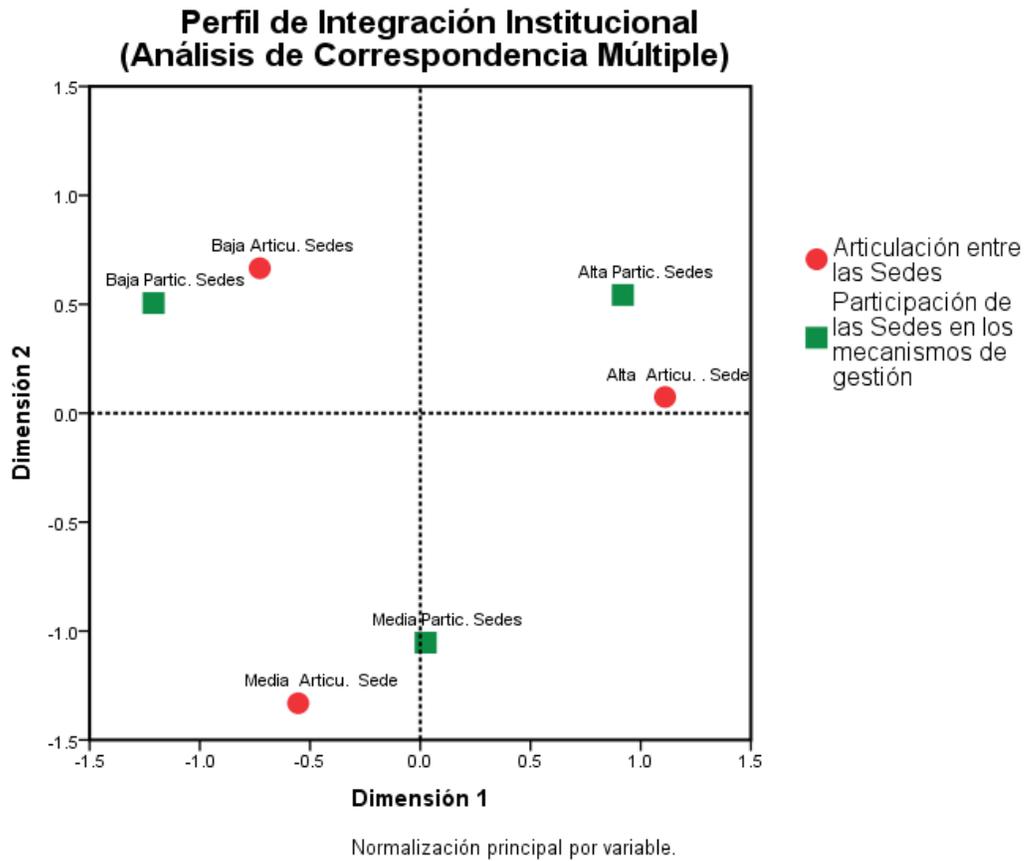
Normalización principal por variable.

Gráfica N° 8. Biplot Perfil Direccionamiento



Gráfica N° 9. Biplot Perfil Ambiente Institucional

Este análisis arrojó que para el direccionamiento, el ambiente institucional y la integración institucional ocurre, la misma agrupación entre los perfiles, altos con altos, medios con medios y bajos con bajos, Ubicándolos en sectores específicos dentro del plano, o sea se delimitan y diferencian bien unos de otros, en este sentido se puede concluir que se encontraron tres tipos de perfiles institucionales en la muestra estudiada.



Gráfica N° 10. Biplot Perfil Integración Institucional

Instituciones Educativas vs Perfil de Gestión

Para el desarrollo del objetivo N° 2, el cual plantea caracterizar las Instituciones Educativas de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva, se realizaron tablas de contingencias y pruebas de chi cuadrado (anexo 2), que arrojaron los siguientes resultados.

Tabla N° 26. Resultado de la comparación entre la caracterización institucional y los perfiles institucionales.

Características de la institución		Perfil Direccionamiento	Perfil Ambiente Institucional	Perfil Integración Institucional
Zona	Rural	Estadísticamente solo se evidencia una mínima relación entre la zona y el perfil medio, en los otros niveles del perfil no existe relación alguna	Estadísticamente no se comprueba que la zona en la que se encuentre la institución influya de alguna manera en este perfil	Estadísticamente no se comprueba que la zona en la que se encuentre la institución influya de alguna manera en este perfil
	Urbana			
Sector	Público	En este aspecto se encuentran más instituciones de las esperadas en el perfil bajo, y menos de las esperadas en el perfil alto.	Se encuentran más instituciones de las esperadas en el perfil alto y medio, y menos de las esperadas en el perfil bajo.	Estadísticamente no se comprueba que el sector de la institución influya de alguna manera en este perfil
	Privado	En este aspecto se encuentran más instituciones de las esperadas en el perfil alto y menos de las esperadas en el perfil bajo.	En este aspecto se encuentran más instituciones de las esperadas en el perfil bajo y menos de las esperadas en el perfil alto.	Estadísticamente no se comprueba que el sector de la institución influya de alguna manera en este perfil
N° de sedes	Una sede	Estadísticamente no se comprueba que el número de sedes que tenga la institución influya de alguna manera en este perfil	Estadísticamente se encuentran más instituciones de las esperadas con un ambiente institucional positivo	Estadísticamente no se comprueba que el número de sedes que tenga la institución influya de alguna manera en este perfil
	dos o más sedes	Estadísticamente no se comprueba que el número de sedes que tenga la institución influya de alguna manera en este perfil	Estadísticamente se encuentran más instituciones de las esperadas con un ambiente institucional negativo	Estadísticamente no se comprueba que el número de sedes que tenga la institución influya de alguna manera en este perfil

Directivos docentes vs Perfil de Gestión

El objetivo N° 3 comprende caracterizar los rectores de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva, para el desarrollo de esta meta al igual que en el anterior se realizaron tablas de contingencia y pruebas de chi cuadrado (anexo 3), las cuales arrojaron como resultados que en los aspectos caracterizados en cuanto a dedicación (tiempo completo o parcial), tipo de vinculación laboral, escalafón al cual pertenece (2277 o 1278), estadísticamente no se comprueba que influyan o guarden relación con los perfiles de direccionamiento, ambiente o integración institucional en alguno de sus tres niveles; situación similar se presenta en el perfil de integración institucional al compararla con el sexo o el nivel educativo.

Por el contrario para el caso de nivel educativo, se encuentran más instituciones de las esperadas que cuentan con un ambiente institucional positivo cuando el directivo docente no cuenta con estudios de postgrado y asimismo, se sitúan más casos de los esperados con un ambiente institucional negativo cuando el rector cuenta con estudios postgraduales.

Los hallazgos más importantes para este caso son los referidos al sexo, puesto que para el perfil de direccionamiento como para el de ambiente institucional, se ubican más casos de los esperados en los niveles altos de dichos perfiles cuando el directivo docente es mujer, y más casos de los esperados en los niveles bajos de los perfiles señalados cuando el directivo docente es hombre.

Desempeño Institucional vs Perfil de Gestión

Finalmente para analizar los desempeños de las Instituciones Educativas según los perfiles de Gestión Directiva que presentan (objetivo 4), se emplearon los ANOVA (anexo 4).

Con relación a los niveles del perfil de direccionamiento, comparado con los puntajes obtenidos por la institución se evidencia significancia (relación), en cada una de las pruebas - matemáticas, lenguaje y ciencias naturales- y en ambos grados, es decir las instituciones que se ubicaron según el análisis de conglomerados en el nivel alto del perfil de direccionamiento obtuvieron mejores resultados que aquellos planteles que se ubicaron en el nivel bajo de dicho perfil.

En cuanto al perfil de Ambiente institucional se pudo determinar estadísticamente que la relación más fuerte igual que para el caso anterior, es la que se presenta entre las instituciones que se ubican en el nivel positivo contra el nivel negativo, es así que se encuentran diferencias en los desempeños que obtuvieron las instituciones, en las áreas que componían la prueba, relación que es más significativa en los resultados de ciencias naturales del grado noveno; sin embargo para este perfil también se evidencia relación entre los niveles medio y positivo.

Finalmente como se ha presentado en los resultados anteriores la integración entre sedes no presenta mayor incidencia en los resultados institucionales, en ninguno de los niveles del perfil.

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

Este capítulo presenta una breve discusión con relación a los resultados de la investigación, así como las implicaciones, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

5.1 Objetivo 1: Identificar perfiles de gestión directiva, a partir de la información reportada por los directivos en las encuestas de Factores Asociados.

En general los análisis permitieron realizar las caracterizaciones propuestas e identificar tres perfiles de gestión directiva: direccionamiento, ambiente institucional e integración institucional, basados en diferentes aspectos, los cuales se encargan de dinamizar principalmente el rector, dichos perfiles podrían corresponder a un panorama general del país debido al carácter de la muestra.

En primer lugar, se identifica al que se ha llamado *Perfil de Direccionamiento*, el cual agrupa variables en cuanto a la participación, elaboración y discusión de los diferentes miembros de la comunidad educativa en aspectos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), participación en los órganos del gobierno escolar. A pesar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), contempla en el caso del PEI que “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (MEN, Decreto 1860 de 1994), y de igual manera reglamenta y fomenta la formulación del PMI y del gobierno escolar; para este perfil se identificaron tres niveles.

Estos niveles se diferencian por los grados de participación de los miembros de la comunidad educativa, aunque para los tres niveles identificados (alto, medio y bajo), el porcentaje de participación del rector y los docentes es constante y alto; la diferencia entre los niveles se presenta en el interés y apropiación de los demás miembros de la comunidad educativa, es decir, para el nivel alto se evidencia una alta participación de la comunidad en su conjunto, en el nivel medio, disminuye el porcentaje de participación de padres de familia, estudiantes, administrativos y sector productivo y para el nivel bajo, es mucho menor la injerencia de estos miembros de la comunidad educativa.

Dicha disminución en la participación de las decisiones de la escuela por parte de los padres de familia podría explicarse, como lo plantea San Fabián “La especialización y segmentación general de la vida social está llevando a una gran fragmentación de los procesos escolares. Ni la estructura formal ni el marco legislativo son garantía de que se den las condiciones reales de participación, corresponsabilidad y colaboración en la acción educativa. Al menos, no demuestran su existencia, más bien dan por supuesto su logro, actuando de instrumento ideológico y de legitimación de la realidad. Los Centros son unidades claramente delimitadas administrativamente, pero su actuación educativa carece de coherencia, lo que dificulta una definición explícita de su relación con el entorno. Su débil articulación interna repercute en la ambigüedad de sus relaciones con el exterior” (1996, p. 197).

Bolívar, 2006 plantea que “sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los consejos escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández 1993, Santos 1997, San Fabián 1997, Martín-Moreno 2000), “*la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación*” (p.127)

Otra de las explicaciones que se podrían plantear al respecto es que se presenta una mala interpretación y/o poco entendimiento de los propósitos y alcances del PEI y PMI en cuanto a su concepto metodológico, por parte de las personas involucradas en contribuir con su elaboración, aprobación y ejecución, por lo que se hace necesario, plantear estrategias que permitan la participación y empoderamiento de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido es el rector quien como líder debe proponer y proyectar el ejercicio de plantear y rediseñar el contexto laboral que permita la articulación y el entendimiento de dichos procesos propios del direccionamiento y del rumbo de la escuela.

En este aspecto Murillo, et. al señala que “dos tipos de *estilo directivo* están asociados con el logro académico de los alumnos: el estilo participativo, que fomenta la participación de profesores, alumnos y familias, y el estilo centrado en lo pedagógico, fuertemente implicado en las decisiones didácticas y que apoya a los docentes en el desarrollo de su trabajo” (2007, p. 187).

Ya que los resultados del estudio evidenciaron que, los aspectos que más guardan relación con el logro académico son los relacionados con el direccionamiento de la institución, tomados desde este estudio como aquellos componentes que orientan el sentido de la institución como lo son su misión, visión o como se les podría llamar las cartas de navegación de los colegios, y que aquellos que se ubicaron en el nivel alto obtuvieron mejores resultados en la prueba SABER, y las instituciones que se ubicaron en el nivel bajo presentaron menores desempeños; es necesario indagar cómo desde la gestión educativa se generan espacios de participación efectiva que no solo involucre a directivos y docentes sino que además se logre un empoderamiento de estudiantes, padres de familia y administrativos de las instituciones.

A pesar de que la definición de comunidad educativa para el Ministerio de Educación Nacional, involucra al sector productivo, vale la pena preguntarse en qué medida la participación de dicho actor interviene positivamente en las decisiones de direccionamiento de la escuela, en sus procesos académicos, y hasta el momento qué influencia ha tenido en el logro académico de los estudiantes.

5.2 Objetivo 2: Comparar los diferentes perfiles de gestión directiva, a partir de la zona, el sector y la sede

Para el perfil llamado *Integración Institucional*, se empleó la información de las instituciones que reportaban tener más de una sede en cuanto a participación e integración con la sede principal, y que para el caso de los análisis descriptivos (es interesante el hallazgo de un gran número de sedes que debe atender un solo rector en el sector oficial (hasta doce), se realizaron las comparaciones con los desempeños institucionales, encontrando que dicha particularidad no guarda relación con el logro académico de los estudiantes.

Igualmente, como parte de la caracterización institucional se analizó la información de zona y sector de la institución, lo que para este estudio no tuvo mayor relevancia en cuanto a la definición de perfiles.

5.3 Objetivo 3: Caracterizar los directivos de acuerdo a los diferentes perfiles de Gestión Directiva

El perfil identificado a partir de las variables disponibles en las bases de datos es el que se denominó *perfil de ambiente institucional*, el cual involucra aspectos de relaciones laborales entre directivos docentes y docentes; situaciones de convivencia escolar referidas a actos de violencia física y verbal y un tercer grupo identificado como problemas académico-administrativos, al igual que para el perfil anterior se ubican tres niveles en los que se agruparon las instituciones.

Un nivel alto que para este caso ubica a las instituciones que presentan según lo reportado por el rector graves problemas a nivel de convivencia escolar y clima laboral; un nivel medio en donde hay presencia de dichos conflictos pero en menor porcentaje que los anteriores, y por último un nivel bajo en el cual se sitúan instituciones en donde el ambiente institucional es favorable para el desarrollo de las actividades académicas.

Para el tema de ambiente institucional Noel, 2008 citado en González 2010, argumenta que “si bien la escuela no puede estar exenta de los efectos de los procesos sociales mayores en los cuales se encuentra inserta, ciertamente modula estos procesos de manera particularizada en relación con determinadas dinámicas institucionales que le son propias” (p. 133).

Dichas dinámicas institucionales están permeadas por “la complejidad de las relaciones humanas, que nos lleva a analizar de manera diádica las más importantes en el marco escolar, a saber: profesor-profesor, profesor-alumno, alumno-alumno... no sin antes insistir en que hay que hacer todo lo posible, por mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales en las instituciones escolares a todo nivel, so pena de atentar contra la esencia misma de la educación” (Martínez, y Pérez, 2001, p. 300).

Al hablar de los ambientes laborales, es necesario a su vez tener en cuenta los niveles de participación, las jerarquías y la organización ya que la inequidad en estos factores pueden o no desencadenar situaciones violentas entre los miembros de la comunidad, en este caso la comunidad educativa, (Nishina, 2004, citado en González 2010).

En este sentido sería importante señalar que “un clima social escolar favorable, en términos de menor nivel de autoritarismo, mayor comunicación, valoración del esfuerzo del docente y del estudiante, mayor tolerancia y respeto, etc. no sería causante directo de una menor tasa de violencia en el ámbito escolar, sino que se estaría en presencia de climas sociales que ponen a disposición de los estudiantes herramientas y medios de resolución no violenta de conflictos” González, 2010, p. 126.

Por su parte Murillo et. Al. en la Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar aduce que en “una escuela eficaz los alumnos se sienten bien valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos” (2007, p. 281).

Es por ello que “la generación de un clima escolar que se caracterice por una convivencia saludable y la satisfacción de sus miembros, es un campo de acción relevante para directores y equipo directivo. La convivencia escolar saludable, considerada como una construcción colectiva, histórica y dinámica, es aquella que permite a sus miembros el desarrollo afectivo y social, como marco para el logro de los aprendizajes” (González, 2010, p. 108).

5.4 Objetivo 4: Analizar los desempeños que presentan las instituciones educativas con diferentes perfiles de Gestión Directiva

A partir de los hallazgos, se evidencia que el *ambiente institucional* en el presente estudio guarda una importante relación entre los desempeños obtenidos por las instituciones en las pruebas SABER, y los niveles del perfil, ya que se evidencia una diferencia significativa, y teniendo en cuenta las relaciones señaladas por Murillo 2007 y González 2010, es necesario preguntar ¿qué acciones desde la gestión de convivencia se deben adelantar por parte del directivo como garante de adecuadas relaciones interpersonales redundantes en los logros académicos?

Otros resultados importantes hallados en esta investigación

Llama la atención a partir de los resultados, la relación que guarda el sexo del directivo docente con el perfil de direccionamiento y el de ambiente institucional, pues para estos dos perfiles las instituciones que se encuentran dirigidas por mujeres son quienes se encuentran en los niveles altos, por el contrario las instituciones dirigidas por hombres se ubican en el nivel bajo de estos perfiles.

Es interesante observar que no solo en esta investigación se presentan resultados que refieren a un mejor desempeño de estudiantes relacionado con el sexo del directivo, por ejemplo Murillo et. Al 2007 en la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar, al respecto señala que “que un mayor *porcentaje de mujeres docentes* en la escuela está relacionado con un mayor logro de los alumnos en lengua” (p. 186), o que “los directivos mujeres y aquellos que cuentan con más experiencia desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar” (p. 188).

Autores, como: Apellániz (1997); Coronel y otros, (1999); Santos Guerra, (2000), afirman:” que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres”.

Por su parte, Grimwood y Popplestone (1993) “definen el estilo de dirección de las mujeres como abierto, no competitivo, innovador, con un firme sentido de la calidad, centrado en la persona, flexible, comunicativo y persuasivo”. (p.3)

Otros estudios realizados, en los años 80, confirman según Loden (1987) quien identificaba ocho áreas donde se podían observar las diferencias entre el estilo de gestión masculina y femenina:

- a) Uso del poder: tienden más a dar poder a los otros/as que a acumular poder personal;
- b) Resolución de problemas: son multimentales, mezclando adecuadamente intuición y racionalidad;
- c) Habilidades interpersonales: saben escuchar, tienen empatía;
- d) Grupos de trabajo: utilizan habilidades de los miembros del grupo en la dirección;
- e) Dirección participativa: están centradas en el grupo y no sólo organizativamente;
- f) Asunción de riesgos: asumen riesgos para perfeccionar la actividad;
- g) Atención a la diversidad: su primera consideración es el personal;
- h) Resolución de conflictos: buscan soluciones que permitan ganar a todos;

i) Desarrollo profesional: participan en un trabajo aunque no sea parte de su función, pues están implicadas en la búsqueda del desarrollo grupal” (p.3).

Loden (1987), señala algunas de las características que se habían expuesto para lograr una gestión educativa que permita alcanzar buenos desempeños académicos singularmente identificados en la forma de dirección que asumen las mujeres en ejercicio del cargo.

Dadas las investigaciones que señalan que cuando el cargo directivo docente es asumido por las mujeres hay un mejor desempeño por parte de los estudiantes, valdría la pena profundizar si se puede identificar un perfil o estilo de gestión directiva propio de las características de sexo.

Otro de los aspectos relacionados con las características personales del directivo docente que guarda relación con los perfiles encontrados es el del nivel de formación, paradójicamente aquellos quienes no cuentan con formación postgradual se ubican en el nivel positivo del perfil ambiente institucional, y quienes si poseen dichos estudios se ubican en el nivel negativo, situación que lleva al interrogante del por qué de dicha situación.

Arriesgando una conclusión sobre este tema se podría plantear que la profundización en la formación disciplinar abandona o pone en segundo plano la formación como persona.

A modo de cierre esta investigación deja un gran número de aprendizajes a nivel conceptual como práctico y a la vez descubre nuevas inquietudes, sobre todo en la profundización de los factores descritos que tienen, y porque no, los que no presentaron relación con el logro académico de los estudiantes, ya que no hay que olvidar la constante comparación de calidad entre el sector público con el privado, que para el presente estudio no influyó en la determinación de los perfiles ni en el logro académico.

Como parte de la discusión se señala, por último la puerta abierta que permite este análisis para futuras investigaciones que involucren bajo métodos cuantitativos (en análisis estadísticos) y cualitativos

(que analicen y discutan) lo que de fondo y un poco velado se muestra la importancia de la visualización del rol femenino en la conducción de la política educativa. Tal como se señaló en los resultados, de este proyecto de investigación, las instituciones educativas cuya conducción o dirección educativa se encontraba a cargo de mujeres evidenciaron mejor ambiente institucional y direccionamiento, así como mejores resultados en las pruebas saber.

Es de notar que si bien el magisterio como gremio históricamente ha sido mayoritariamente femenino en su composición, pues por esencia han sido las mujeres quienes han estado a cargo de la educación de los hijos, por no decir también que fue la misión alemana quien permitió que el primer claustro de educación por excelencia en Colombia fuera para señoritas; pero no ha sido la conducción y el diseño e implementación de políticas de carácter femenino. Pues los cargos de mayor jerarquía han estado a cargo de los hombres en todas las esferas de la sociedad, incluyendo las escuelas y colegios.

Ahora bien los desarrollos de los movimientos femeninos, la participación de las mujeres en la vida política, la legislación internacional que obliga a los estados a generar planes de igualdad de oportunidades para las mujeres han permitido paulatinamente el posicionamiento de las mismas en cargos de dirección tanto públicos como privados. Empero, no es suficiente, falta también generar mayores oportunidades de acceso a la educación universitaria y pos-gradual que permitan mayor incidencia en la conducción y en el direccionamiento de nuestras instituciones educativas.

¿Cuál es la relación existente entre la dirección educativa a cargo de féminas y un mejor ambiente laboral? es importante pensar desde las mujeres en este tema, pues a lo largo de la historia se les ha asignado roles de mediadoras en los conflictos, de interlocutoras o moderadoras; pareciera ser entonces, que las mujeres van más allá de la simple resolución inmediata del conflicto, ven y piensan desde la multiplicidad de factores que inciden en él, y es a partir de allí que re- piensan en las

alternativas de solución y se proyecta a más largo plazo el impacto de éstos sobre las situaciones, personas e instituciones involucradas.

Es por ello importante destacar la posibilidad de un análisis posterior sobre el enfoque de género en la conducción y administración de las instituciones educativas, así como su impacto en la calidad de las mismas a partir de análisis secundarios como el efectuado en este proyecto.

Por otro lado es necesario resaltar que, actualmente en Colombia se cuenta con múltiples fuentes de datos de instituciones tanto públicas como privadas en el campo educativo, algunas de las cuales son censos poblacionales por edad, género, estrato o el resultado de diferentes tipos de pruebas estandarizadas que además de brindar información sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes momentos de su escolarización, desarrollan encuestas que permiten valorar diferentes aspectos que inciden en dicho desempeño.

Información totalmente valiosa que aún no se ha aprovechado de la mejor manera en el campo educativo, dado que puede influir drásticamente desde los diferentes ámbitos constitutivos de las problemáticas educativas, tratando de dar solución a estas, es decir, el planteamiento e implementación de políticas públicas educativas, la calidad, la evaluación, la gestión educativa, cobertura, y muchas otras problemáticas emergentes en las escuelas de hoy en día, gracias también a los fenómenos sociales a los que nos vemos enfrentados.

Es importante comenzar en el campo educativo a realizar una integración de técnicas investigativas, que no solo involucren estudios descriptivos o comparativos de casos, sino que además empleen los datos existentes para el estudio y planteamiento de investigaciones, con una mayor profundidad de análisis educativos y propuestas que den cuenta o se soporten desde los datos confiables que las diferentes instituciones han recolectado con anterioridad, con fines informativos, pero que estudiadas juiciosamente pueden resultar muy valiosas para los investigadores.

A partir de ello, también vale la pena resaltar la inclusión en los pensum de estudio de las diferentes áreas de la pedagogía y en sus distintos niveles de profundización (pregrado y posgrado), materias que amplíen el conocimiento en análisis estadísticos dado que como, lo demostró el presente trabajo, son interesantes los resultados a partir de estudios de carácter cuantitativo, y quien mejor para interpretarlos que las personas que a diario comprenden la problemática del sector.

Otro de los interrogantes que deja esta investigación, después de analizar cada uno de los resultados podría ser: ¿Cómo contribuir a partir de este estudio a mejorar la calidad de la educación? Sin que suene a algo repetido, trivial y hasta desgastado en su discurso, pues es uno de los intereses generales a nivel de la educación y quizás al que más se le ha invertido no solo tiempo, sino dinero, por ser uno de los retos más complejos, que siempre desde el quehacer docente se escucha mencionar, teniendo presente lo dicho en cuanto a algunos de los mínimos necesarios para que las instituciones educativas mejoren y sobre los cuales tienen mayor posibilidad de generar transformaciones, como son: contar con un rector líder y agente de cambio, que invite a la participación activa de la comunidad educativa, un equipo de trabajo comprometido; adecuada organización de los docentes en las áreas académicas que correspondan con sus perfiles; regulación de los cursos que se deben enseñar según el nivel educativo; la revisión de los contenidos curriculares, definición del enfoque pedagógico, métodos y herramientas para el aprendizaje; sistemas de información sobre el avance de los estudiantes en sus procesos académicos; organización de los procesos administrativos para tener eficiencia en la utilización de los recursos físicos, tecnológicos y financieros de la institución educativa.

Se hace necesario además, generar mecanismos de planeación y seguimiento en los procesos institucionales, para que lo anterior no quede en el aire o como algo más que se dice sin sentido ni dirección alguna, para contribuir eficazmente al fin propuesto de tratar de mejorar la calidad de la educación.

Es importante llegar al punto de equilibrio entre lo estadístico y lo pedagógico, ya que las dos son piezas fundamentales para analizar el papel de las pruebas, sus resultados y la interrelación en los diferentes componentes evaluados.

A manera de recomendación:

Una vez reconocidos los resultados de esta investigación, valdría la pena también, detenerse a indagar, ¿cómo ha sido el papel de la mujer a nivel directivo, en los últimos tiempos?

Adicionalmente, sería interesante realizar un estudio, acerca de la influencia que tiene el nivel de adquisición de conocimientos vs. las habilidades que debe tener el director, en cuanto a su instrucción

Esta investigación, invita a quienes ejercen la profesión docente, a utilizar como herramienta las bases de datos, no solo las del ICFES, como en este caso, sino todas aquellas que se encuentren disponibles, y que puedan aportar información valiosa y significativa para la práctica docente, con el fin de analizarla, desde una mirada que permita planear un mejoramiento continuo a partir del reconocimiento de la realidad educativa a nivel general.

Referencias

- Aguerrondo, I. (s/f). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. OEI. Sala de lectura. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Álvarez, O, García, J y Mateus, S. (2011). La transformación de la gestión directiva en una institución educativa de básica y media: un estudio de caso. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- American Educational Research Association (1992). *Ethical Standards of the American Educational Research Association*. Washington: A.E.R.A. Disponible en: http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/EthicalStandards.pdf. Consultado el 5 de octubre de 2012.
- Amal,J; Del rincón, D; Latorre, A (1992). Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor, S. A.
- Arismendi, N, Pereira, A, Poveda, F y Sarmiento, M. (2009). Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Barrera, R. (2008). Procesos de Gestión Directiva que aportan a la Calidad Educativa: un estudio de caso. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Berales, P. (s/f). Gestión escolar. El desafío de la gestión directiva. Recuperado de <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/educacion/trabajos/Eje%202/60%20-berales.pdf>.
- Bolívar, A (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En *Revista de Educación*. N° 399 enero – abril 2006 pp. 119 -146.

- Casassus J (2002), Cambios paradigmáticos en educación. Revista Brasileira de educación. N° 20.
- Correa, S. Álvarez A, Correa de U A. (s/f) La función directiva y el gestor educativo. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/17lafunciondirectivayelgestoreducativo.pdf>.
- Curcio, C. (2002), Investigación cuantitativa: una perspectiva epistemológica y metodológica. Colombia. Editorial Kinesis
- Díaz, B 2006. Las pruebas masivas: análisis de sus diferencias técnicas. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.11Núm.29.
- Donoso, M. (2007). El director de escuela y su equipo directivo como actores centrales en una gestión de calidad: ¿mito o realidad? CEE Participación Educativa n° 5 pp. Madrid.
- Del Arco. M^a Jesús. (2007). “Los directores de los centros escolares en el sistema educativo”. CEE Participación Educativa n° 5 pp. Madrid.
- Centeno, L (2007). “La función directiva en los centros privados concertados”. CEE Participación Educativa n° 5 pp. Madrid.
- DANE, (2012). Investigación de educación formal formularios c600. En http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/formularios/Capacitacion_C600_2012_Sector_No_Oficial.pdf.
- DNP, (2000). *Exposición de motivos para la Ley 715*, p. 5. Educación.
- Donoso, M (2007) El director de escuela y su equipo directivo como actores

centrales en una gestión de calidad: ¿mito o realidad? *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*(9) págs. 45-68

- Fernández M^a J. 2007. “La dirección escolar ante los retos del siglo XXI”. CEE Participación Educativa nº 5 pp. Madrid.
- Ferrer, G 2006. Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balances y desafíos. PREAL.
- Fiske, E 2000. Informe final: foro mundial sobre la educación, Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Francia. UNESCO.
- Gairín, J (1995) Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos en los centros de formación.
- Gairín, J (1999) La calidad, un concepto controvertido. Revista Educar N° 24 Barcelona pág-11-45. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p11.pdf>
- García Cepero, MC., Proestakis, A.N., Lillo, A., Muñoz, E., Lopez, C. y Guzman, M.I .,(2010) Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región; Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela. Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo, Santiago de Chile.
- Galbiati, J. (s/f). Análisis de conglomerados. Recuperado de <http://ecosdelaeconomia.files.wordpress.com/2011/09/conglomerados.pdf>.
- Gómez, Y. (2004) Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista educación y pedagogía. Vol.XVI.N°38.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la

región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 105-135. Recuperado el 21 de Noviembre de 2012 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Hernández, C; Fernández, C y Baptista, P (1997). Metodología de la Investigación. México: Mcgraw-hill

ICFES, (2010) SABER 5° y 9° 2009 Resultados Nacionales. Colombia.

ICFES (2011). Pruebas SABER 5° y 9°. Lineamientos para la aplicación muestral de 2011. Bogotá, Colombia.

León, R. (2004). “Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. En Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI N° 38.

McCutcheon, A.L. (1987). Latent Class Analysis. Newbury Park: CA: Sage Publications Inc.

Marqués, P (2002). Calidad e innovación educativa en los centros.

Martinić, S (2008) Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América latina. En Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa, en América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago; LLECE.

Martínez, J. (2007) “La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver?”. CEE Participación Educativa n° 5 pp.

Ministerio de Educación Nacional, (1979) Decreto 2277 de 2002. Recuperado de http://mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.

Ministerio de Educación Nacional (1994), decreto 1860 de 1994, Artículo N° 14. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

- Ministerio de Educación Nacional, (2002) Decreto 1278 de 2002. Recuperado de http://mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). Integración Institucional La unión sí hace la fuerza. Altablero, (21). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Revolución educativa. Evaluación censal-pruebas saber guía y fundamentación Pruebas SABER 2005. Gestión educativa. Colombia aprende. La red del conocimiento. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-133476.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-133476.html>
- Ministerio de Educación Nacional, (2010).Revolución educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones. Colombia.
- Miranda, N. & Ramírez, L. E. (2011). ¿Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. Educ. Vol. 14, No. 3, pp. 559-576.
- Morales P (2008). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Última revisión, 8 de Enero, 2011) Documento disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>.
- Muthén, L.K. y Muthén, B.O. (2006). Mplus User's Guide (4th Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén. (Original work published 1998)

- Muthén, B. y Muthén, L. (2007). Mplus 4.21. Los Angeles; CA: Muthén & Muthén.
- Muñoz-Repiso, M, Murillo, J y otros (2000). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Recuperado de <http://www.focim.arevalodeleon.com/Bodega/PATRICIA%20AIDA/23-julio-literatuta%20disertacion/la%20mejora%20de%20la%20eficacia%20escolar-un%20estudio%20de%20casos.PDF>.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2009) Eficacia-escolar-factores.pdf Referenciado de <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/20>.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 97-120.
- McLeod, C. (2000). The principal's impact on student achievement through culture-enhanced leadership behaviors. Clemson University). ProQuest Dissertations and Theses, 145 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304590502?accountid=13250>.
- Navarro, M (s/f) La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CGesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>
- Noguera, P. (2005). La gestión educativa: Procesos que aportan a su calidad. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Poggi, M 2008. Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América latina. En Reflexiones en torno a la evaluación de la

calidad educativa, en América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago; LLECE.

Prieto, F (2006). La gestión directiva y su incidencia en la calidad educativa de la institución centro educativo integral Colsubsidio CEIC. Tesis de licenciatura en pedagogía infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la Lengua Española (22ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/>.

Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214369608?accountid=13250>.

Roca, E. (2007) “La dirección del centro educativo y los objetivos 2010”. CEE Participación Educativa nº 5 pp. Madrid.

Rocha, A, Hernández, C y Rodríguez J. (s/f) Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado. Universidad Nacional Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_09eva-inst.pdf.

Rojas, Y. y Téllez, G (2008). Mejoramiento de la calidad de la educación y prácticas de gestión institucional. Implementación del modelo de acreditación EFQM en el Colegio de Cambridge. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

Ruíz, G (2008). Reflexiones desde la experiencia mexicana en evaluación educativa. Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad educativa en América latina. En Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa, en América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago; LLECE.

- Salas, M, Salas M. A, Herrera B. (2011) Cuadernos de Educación y Desarrollo. La importancia del liderazgo escolar para la consecución de la calidad en instituciones de educación media superior. Vol. 3, N° 29.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101. doi:10.1108/09513541111100134.
- Sandfort, G. (2009). Principal leadership and student achievement: An examination of connections between structural, human resource, political, and symbolic leadership on performance outcomes on the california high school exit exam. University of California, Santa Barbara and California Polytechnic State University). ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305061090?accountid=13250>.
- Sandoval-Estupiñán, L; Quiroga, C; Camargo-Abello, M; Pedraza, A; Vergara, M; Halima, F (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. En revista Educación y Educadores, volumen 11, No. 2 p. 11 – 48.
- San Fabián J. 1997. El Centro Escolar Y La Comunidad Educativa: Un Juego De Metáforas? Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003897.pdf>, el 21 de noviembre de 2012
- Santana, P (1997) Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. ¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo? (1) HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html>.

- Sesento, L, Domínguez R (2011) las competencias de los directivos en instituciones educativas, factor importante para el desarrollo óptimo. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, Nº 30.
- Terrádez, M s/f Análisis de conglomerados. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/emath/docs/Cluster.pdf>
- Toranzos, L (1996). Evaluación y calidad. Revista Iberoamericana de Educación, 10, pp. 63 – 78.
- Toranzos (s/f). Una visión latinoamericana de los sistemas nacionales de evaluación, recuperados de <http://www.oei.es/calidad2/toranzos3.htm>.
- UNESCO, (2000) Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Recuperado de http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf
- UNESCO, (2004) La calidad educativa a nivel mundial, Francia. Recuperado de http://portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=23451&URL_DO=DO_TOPIC
- UNESCO, (2004). Educación para todos. El imperativo de la calidad, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO, (2010). Factores asociados al logro cognitivo del estudiante. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>.
- Uribe, M (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. Revista electrónica Iberoamericanas obre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Uribe, M (2010). Profesionalizar la dirección escolar Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de

Fundación Chile. Revista electrónica Iberoamericanas obre calidad, eficacia y cambio en educación.

www.ucm.es.

http://www.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_d

[atosyMultivariable/14anova1_SPSS.pdf](#). Recuperado el 2 de noviembre de 2012.

ANEXO 1: Tablas De Contingencia Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 1**Tabla de contingencia Desarrollo del Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI**

			Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total
			1	2	3	
Desarrollo del PMI	1 Baja Des. PMI	Recuento	53	0	7	60
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	100,0%	0,0%	12,7%	36,1%
	2 Media Des. PMI	Recuento	0	47	0	47
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	0,0%	81,0%	0,0%	28,3%
	3 Alta Des. PMI	Recuento	0	11	48	59
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	0,0%	19,0%	87,3%	35,5%
Total	Recuento	53	58	55	166	
	% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia Participación en la elaboración del PEI vs Desarrollo del PMI

			Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total
			1	2	3	
Participación en la elaboración del PEI	1 Baja Partic. PEI	Recuento	31	16	10	57
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	64,6%	28,1%	19,2%	36,3%
	2 Media Partic. PEI	Recuento	17	27	0	44
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	35,4%	47,4%	0,0%	28,0%
	3 Alta Partic. PEI	Recuento	0	14	42	56
		% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	0,0%	24,6%	80,8%	35,7%
Total	Recuento	48	57	52	157	
	% Nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla de contingencia Problemas de Convivencia

		Número inicial de casos			Total	
		1	2	3		
Problemas de Convivencia	1 Alta Prob. Convivencia	Recuento	49	5	1	55
		% Número inicial de casos	81.7%	10.9%	1.7 %	33.3%
	2 Media Prob. Convivencia	Recuento	8	32	10	50
		% Número inicial de casos	13.3%	69.6%	16.9 %	30.3%
	3 Baja Prob. Convivencia	Recuento	3	9	48	60
		% Número inicial de casos	5.0%	19.6%	81.4 %	36.4%
Total	Recuento	60	46	59	165	
	% Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100. 0%	100.0%	

Tabla de contingencia Grupo de Problemas Académico-Administrativos

		Número inicial de casos			Total	
		1	2	3		
Problemas Académico Administrativos	1 Alta Prob.	Recuento	51	6	1	58
	Académico	% Número inicial de casos	83.6%	13.0%	1.7%	34.9%
	Administrativos					
	2 Media Prob.	Recuento	10	35	9	54
	Académico	% Número inicial de casos	16.4%	76.1%	15.3%	32.5%
	Administrativos					
Total	3 Baja Prob.	Recuento	0	5	49	54
	Académicos	% Número inicial de casos	0.0%	10.9%	83.1%	32.5%
	Administrativos					
Total		Recuento	61	46	59	166
		% Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla de contingencia Grupo de Clima Laboral

		Número inicial de casos			Total	
		1	2	3		
Grupo de Clima Laboral	1 Bajo Clima L	Recuento	39	8	13	60
		% Número inicial de casos	63.9%	17.4%	22.0%	36.1%
	2 Medio Clima L.	Recuento	11	33	9	53
		% Número inicial de casos	18.0%	71.7%	15.3%	31.9%
	3 Alto Clima L.	Recuento	11	5	37	53
		% Número inicial de casos	18.0%	10.9%	62.7%	31.9%
Total		Recuento	61	46	59	166
		% Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

ANEXO 2: Tablas De Contingencia Y Chi Cuadrado Resultado De Los Análisis Del**Objetivo N° 2****Tabla de contingencia**

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total	
		1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI		
ZONA	1 Urbana	Recuento	30	39	43	112
		% dentro de ZONA	26.8%	34.8%	38.4%	100.0%
		Residuos corregidos	-2.0	.0	2.1	
	2 Rural	Recuento	23	19	12	54
		% dentro de ZONA	42.6%	35.2%	22.2%	100.0%
		Residuos corregidos	2.0	.0	-2.1	
Total		Recuento	53	58	55	166
		% dentro de ZONA	31.9%	34.9%	33.1%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.533 ^a	2	.104
Razón de verosimilitudes	4.471	2	.107
Asociación lineal por lineal	1.208	1	.272
N de casos válidos	73		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,22.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
		1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo		
ZONA	1 Urbana	Recuento	48	27	37	112
		% dentro de ZONA	42.9%	24.1%	33.0%	100.0%
	Residuos corregidos		2.4	-1.5	-1.0	
	2 Rural	Recuento	13	19	22	54
		% dentro de ZONA	24.1%	35.2%	40.7%	100.0%
	Residuos corregidos		-2.4	1.5	1.0	
Total	Recuento	61	46	59	166	
	% dentro de ZONA	36.7%	27.7%	35.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.720 ^a	2	.057
Razón de verosimilitudes	5.917	2	.052
Asociación lineal por lineal	3.516	1	.061
N de casos válidos	166		

- a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,96.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total	
		1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI		
SECTOR	1 oficial	Recuento	44	41	28	113
		% dentro de sector	38.9%	36.3%	24.8%	100.0%
		Residuos corregidos	2.8	.5	-3.3	
	2 privado	Recuento	9	17	27	53
		% dentro de sector	17.0%	32.1%	50.9%	100.0%
		Residuos corregidos	-2.8	-.5	3.3	
Total	Recuento	53	58	55	166	
	% dentro de sector	31.9%	34.9%	33.1%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.533 ^a	2	.104
Razón de verosimilitudes	4.471	2	.107
Asociación lineal por lineal	1.208	1	.272
N de casos válidos	73		

- a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,22.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
ZONA	1 Urbana	Recuento	10	13	28	51
		% dentro de ZONA	19.6%	25.5%	54.9%	100.0%
		Residuos corregidos	.1	-2.0	1.8	
	2 Rural	Recuento	4	11	7	22
		% dentro de ZONA	18.2%	50.0%	31.8%	100.0%
		Residuos corregidos	-.1	2.0	-1.8	
Total		Recuento	14	24	35	73
		% dentro de ZONA	19.2%	32.9%	47.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.085 ^a	2	.001
Razón de verosimilitudes	13.250	2	.001
Asociación lineal por lineal	12.767	1	.000
N de casos válidos	166		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,92.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
		1 Ambiente	2 Ambiente	3 Ambiente		
		Negativo	Medio	Positivo		
sector	1 oficial	Recuento	54	37	22	113
		% dentro de sector	47.8%	32.7%	19.5%	100.0%
		Residuos corregidos	4.3	2.1	-6.3	
	2 privado	Recuento	7	9	37	53
		% dentro de sector	13.2%	17.0%	69.8%	100.0%
		Residuos corregidos	-4.3	-2.1	6.3	
Total		Recuento	61	46	59	166
		% dentro de sector	36.7%	27.7%	35.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.828 ^a	2	.054
Razón de verosimilitudes	7.752	2	.021
Asociación lineal por lineal	4.565	1	.033
N de casos válidos	73		

- a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,96.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
		Recuento	14	24	30	68
sector	1 oficial	% dentro de sector	20.6%	35.3%	44.1%	100.0%
		Residuos corregidos	1.1	1.6	-2.4	
	2 privado	Recuento	0	0	5	5
		% dentro de sector	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-1.1	-1.6	2.4	
Total		Recuento	14	24	35	73
		% dentro de sector	19.2%	32.9%	47.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.828 ^a	2	.054
Razón de verosimilitudes	7.752	2	.021
Asociación lineal por lineal	4.565	1	.033
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,96.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total
		1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI	
		SEDE	Recuento	28	
1 Sede única	% dentro de SEDE	29.8%	38.3%	31.9%	100.0%
	Residuos corregidos	-.7	1.0	-.4	
	Recuento	25	22	25	72
2 Mas de una sede	% dentro de SEDE	34.7%	30.6%	34.7%	100.0%
	Residuos corregidos	.7	-1.0	.4	
	Recuento	53	58	55	166
Total	% dentro de SEDE	31.9%	34.9%	33.1%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.107 ^a	2	.575
Razón de verosimilitudes	1.114	2	.573
Asociación lineal por lineal	.028	1	.867
N de casos válidos	166		

- a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,99.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
		1 Ambiente	2 Ambiente	3 Ambiente		
		Negativo	Medio	Positivo		
SEDE	1 Sede única	Recuento	20	25	49	94
		% dentro de SEDE	21.3%	26.6%	52.1%	100.0%
		Residuos corregidos	-4.7	-.4	5.1	
	2 Mas de una sede	Recuento	41	21	10	72
		% dentro de SEDE	56.9%	29.2%	13.9%	100.0%
		Residuos corregidos	4.7	.4	-5.1	
Total	Recuento	61	46	59	166	
	% dentro de SEDE	36.7%	27.7%	35.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30.986 ^a	2	.000
Razón de verosimilitudes	32.896	2	.000
Asociación lineal por lineal	30.627	1	.000
N de casos válidos	166		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,95.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
SEDE	1 Sede única	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de SEDE	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.5	-.7	1.0	
	2 Mas de una sede	Recuento	14	24	34	72
		% dentro de SEDE	19.4%	33.3%	47.2%	100.0%
		Residuos corregidos	.5	.7	-1.0	
Total	Recuento	14	24	35	73	
	% dentro de SEDE	19.2%	32.9%	47.9%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.101 ^a	2	.577
Razón de verosimilitudes	1.485	2	.476
Asociación lineal por lineal	.862	1	.353
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

ANEXO 3: Tablas De Contingencia Y Chi Cuadrado Resultado De Los Análisis Del**Objetivo N° 3****Tabla de contingencia**

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total	
		1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI		
		Usted es (hombre o mujer)	0 Mujer	% Usted es (hombre o mujer)		20.3%
	Residuos corregidos		-2.5	.9	1.6	
	1 Hombre	% Usted es (hombre o mujer)	39.2%	32.4%	28.4%	100.0%
		Residuos corregidos	2.5	-.9	-1.6	
Total		% Usted es (hombre o mujer)	31.9%	34.9%	33.1%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.673 ^a	2	.036
Razón de verosimilitudes	6.916	2	.031
Asociación lineal por lineal	5.811	1	.016
N de casos válidos	166		

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
		1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo		
		Usted es (hombre o mujer)	0 Mujer	% Usted es (hombre o mujer)		28.1%
	Residuos corregidos		-1.8	-2.0	3.7	
	1 Hombre	% Usted es (hombre o mujer)	42.2%	33.3%	24.5%	100.0%
		Residuos corregidos	1.8	2.0	-3.7	
Total		% Usted es (hombre o mujer)	36.7%	27.7%	35.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14.185 ^a	2	.001
Razón de verosimilitudes	14.121	2	.001
Asociación lineal por lineal	9.836	1	.002
N de casos válidos	166		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,73.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes	Total			
			1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación	
Usted es (hombre o mujer)	0 Mujer	% Usted es (hombre o mujer)	9.5%	23.8%	66.7%	100.0%
		Residuos corregidos	-1.3	-1.0	2.0	
Usted es (hombre o mujer)	1 Hombre	% Usted es (hombre o mujer)	23.1%	36.5%	40.4%	100.0%
		Residuos corregidos	1.3	1.0	-2.0	
Total		% Usted es (hombre o mujer)	19.2%	32.9%	47.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.325 ^a	2	.115
Razón de verosimilitudes	4.450	2	.108
Asociación lineal por lineal	3.978	1	.046
N de casos válidos	73		

Tabla de contingencia

			Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total
			PMI			
			1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI	
Nivel Educativo	1 Sin Postgrado	% Nivel Educativo	37.7%	32.8%	29.5%	100.0%
		Residuos corregidos	1.1	-.4	-.7	
	2 Con Postgrado	% Nivel Educativo	29.1%	35.9%	35.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-1.1	.4	.7	
Total	% Nivel Educativo	32.3%	34.8%	32.9%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.326 ^a	2	.515
Razón de verosimilitudes	1.315	2	.518
Asociación lineal por lineal	1.148	1	.284
N de casos válidos	164		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,71.

Tabla de contingencia

			Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total
			Ambiente			
			1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	
Nivel Educativo	1 Sin Postgrado	% Nivel Educativo	26.2%	27.9%	45.9%	100.0%
		Residuos corregidos	-2.2	.0	2.3	
	2 Con Postgrado	% Nivel Educativo	43.7%	28.2%	28.2%	100.0%
		Residuos corregidos	2.2	.0	-2.3	
Total	% Nivel Educativo	37.2%	28.0%	34.8%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.612 ^a	2	.037
Razón de verosimilitudes	6.667	2	.036
Asociación lineal por lineal	6.565	1	.010
N de casos válidos	164		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17,11.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
Nivel Educativo	1 Sin Postgrado	% Nivel Educativo	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.3	.1	.1	
Nivel Educativo	2 Con Postgrado	% Nivel Educativo	20.4%	31.5%	48.1%	100.0%
		Residuos corregidos	.3	-.1	-.1	
Total		% Nivel Educativo	19.4%	31.9%	48.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.119 ^a	2	.942
Razón de verosimilitudes	.122	2	.941
Asociación lineal por lineal	.069	1	.793
N de casos válidos	72		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,50.

Tabla de contingencia

			Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total
			1 Bajo	2 Medio	3 Alto	
			PMI/PEI	PMI/PEI	PMI/PEI	
Vinculación laboral	Planta	% Vinculación laboral	33.8%	34.5%	31.7%	100.0%
		Residuos corregidos	1.1	.0	-1.1	
	No es planta	% Vinculación laboral	23.1%	34.6%	42.3%	100.0%
		Residuos corregidos	-1.1	.0	1.1	
Total		% Vinculación laboral	32.1%	34.5%	33.3%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.532 ^a	2	.465
Razón de verosimilitudes	1.555	2	.460
Asociación lineal por lineal	1.522	1	.217
N de casos válidos	165		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,35.

Tabla de contingencia

			Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total
			1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	
			Vinculación laboral	1 Planta	% Vinculación laboral	
Residuos corregidos	2.0	.1			-2.2	
2 No es planta	% Vinculación laboral	19.2%		26.9%	53.8%	100.0%
	Residuos corregidos	-2.0		-.1	2.2	
Total		% Vinculación laboral	37.0%	27.9%	35.2%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.706 ^a	2	.058
Razón de verosimilitudes	5.821	2	.054
Asociación lineal por lineal	5.649	1	.017
N de casos válidos	165		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,25.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
Vinculación laboral	1Planta	% Vinculación laboral	19.4%	34.3%	46.3%	100.0%
		Residuos corregidos	.2	.9	-1.0	
	2No es planta	% Vinculación laboral	16.7%	16.7%	66.7%	100.0%
		Residuos corregidos	-2	-9	1.0	
Total		% Vinculación laboral	19.2%	32.9%	47.9%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.022 ^a	2	.600
Razón de verosimilitudes	1.082	2	.582
Asociación lineal por lineal	.494	1	.482
N de casos válidos	73		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,15.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total	
		1 Bajo	2 Medio	3 Alto		
		PMI/PEI	PMI/PEI	PMI/PEI		
Régimen de Escalafón	2277	% Régimen de Escalafón	32.2%	32.9%	35.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.6	-.6	1.2	
	1278	% Régimen de Escalafón	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
		Residuos corregidos	.6	.6	-1.2	
Total	% Régimen de Escalafón	32.9%	33.5%	33.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.365 ^a	2	.505
Razón de verosimilitudes	1.479	2	.477
Asociación lineal por lineal	1.055	1	.304
N de casos válidos	158		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,94.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
		1 Ambiente	2 Ambiente	3 Ambiente		
		Negativo	Medio	Positivo		
Régimen de Escalafón	2277	% Régimen de Escalafón	39.2%	26.6%	34.3%	100.0%
		Residuos corregidos	.9	-1.6	.6	
	1278	% Régimen de Escalafón	26.7%	46.7%	26.7%	100.0%
		Residuos corregidos	-.9	1.6	-.6	
Total	% Régimen de Escalafón	38.0%	28.5%	33.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.716 ^a	2	.257
Razón de verosimilitudes	2.511	2	.285
Asociación lineal por lineal	.045	1	.831
N de casos válidos	158		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,27.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total	
		1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación		
Régimen de Escalafón	2277	% Régimen de Escalafón	16.9%	35.4%	47.7%	100.0%
		Residuos corregidos	-.8	1.1	-.5	
Escalafón	1278	% Régimen de Escalafón	28.6%	14.3%	57.1%	100.0%
		Residuos corregidos	.8	-1.1	.5	
Total		% Régimen de Escalafón	18.1%	33.3%	48.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.435 ^a	2	.488
Razón de verosimilitudes	1.574	2	.455
Asociación lineal por lineal	.005	1	.942
N de casos válidos	72		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,26.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al nivel de participación en el PEI vs Desarrollo del PMI			Total	
			1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	3 Alto PMI/PEI	
Dedicación a este EE	Tiempo	% Dedicación a este EE	11.1%	55.6%	33.3%	100.0%
	parcial	Residuos corregidos	-1.3	1.3	.0	
	Tiempo	% Dedicación a este EE	32.5%	33.8%	33.8%	100.0%
	completo	Residuos corregidos	1.3	-1.3	.0	
Total		% Dedicación a este EE	31.3%	35.0%	33.7%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.394 ^a	2	.302
Razón de verosimilitudes	2.617	2	.270
Asociación lineal por lineal	.569	1	.450
N de casos válidos	163		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,82.

Tabla de contingencia

		Perfil institucional de acuerdo al ambiente escolar			Total	
			1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	
Dedicación a este EE	Tiempo	% Dedicación a este EE	11.1%	22.2%	66.7%	100.0%
	parcial	Residuos corregidos	-1.6	-.4	2.0	
	Tiempo	% Dedicación a este EE	38.3%	27.9%	33.8%	100.0%
	completo	Residuos corregidos	1.6	.4	-2.0	
Total		% Dedicación a este EE	36.8%	27.6%	35.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.396 ^a	2	.111
Razón de verosimilitudes	4.514	2	.105
Asociación lineal por lineal	4.218	1	.040
N de casos válidos	163		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,48.

Tabla de contingencia

			Perfil institucional de acuerdo al nivel de relación entre las sedes			Total
			1 Baja Relación	2 Media Relación	3 Alta Relación	
Dedicación a este EE	Tiempo parcial	% Dedicación a este EE	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
		Residuos corregidos	-.5	-.7	1.0	
EE	Tiempo completo	% Dedicación a este EE	18.3%	33.8%	47.9%	100.0%
		Residuos corregidos	.5	.7	-1.0	
Total		% Dedicación a este EE	18.1%	33.3%	48.6%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.072 ^a	2	.585
Razón de verosimilitudes	1.458	2	.483
Asociación lineal por lineal	.841	1	.359
N de casos válidos	72		

a. 3 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

ANEXO 4: ANOVA Resultado De Los Análisis Del Objetivo N° 4

Descriptivas

		N	Media	Desviación típica
PROMEDIO.Leng.5	1 Bajo PMI/PEI	52	278,46	36,548
	2 Medio PMI/PEI	56	299,07	46,049
	3 Alto PMI/PEI	52	316,02	58,466
	Total	160	297,88	49,898
PROMEDIO.Mat.5	1 Bajo PMI/PEI	52	273,69	38,171
	2 Medio PMI/PEI	56	289,27	50,701
	3 Alto PMI/PEI	52	307,15	61,489
	Total	160	290,02	52,466
PROMEDIO.Cien.5	1 Bajo PMI/PEI	52	285,31	37,891
	2 Medio PMI/PEI	56	296,71	47,282
	3 Alto PMI/PEI	52	316,85	54,363
	Total	160	299,55	48,464
PROMEDIO.Leng.9	1 Bajo PMI/PEI	41	271,44	38,775
	2 Medio PMI/PEI	52	293,38	55,796
	3 Alto PMI/PEI	51	314,27	65,555
	Total	144	294,53	57,670
PROMEDIO.Mat.9	1 Bajo PMI/PEI	41	259,02	38,967
	2 Medio PMI/PEI	53	289,02	59,763
	3 Alto PMI/PEI	51	311,00	71,932
	Total	145	288,27	62,728
PROMEDIO.Cien.9	1 Bajo PMI/PEI	41	269,49	40,295
	2 Medio PMI/PEI	53	287,92	57,617
	3 Alto PMI/PEI	51	313,76	67,291
	Total	145	291,80	59,500

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática
PROMEDIO.Leng.5	Inter-grupos	36797,126	2	18398,563
	Intra-grupos	359079,618	157	2287,131
	Total	395876,744	159	
PROMEDIO.Mat.5	Inter-grupos	29160,115	2	14580,058
	Intra-grupos	408514,828	157	2602,005
	Total	437674,944	159	
PROMEDIO.Cien.5	Inter-grupos	26554,325	2	13277,163
	Intra-grupos	346905,275	157	2209,588
	Total	373459,600	159	
PROMEDIO.Leng.9	Inter-grupos	41811,264	2	20905,632
	Intra-grupos	433784,562	141	3076,486
	Total	475595,826	143	
PROMEDIO.Mat.9	Inter-grupos	61446,554	2	30723,277
	Intra-grupos	505171,957	142	3557,549
	Total	566618,510	144	
PROMEDIO.Cien.9	Inter-grupos	45812,082	2	22906,041
	Intra-grupos	463977,118	142	3267,444
	Total	509789,200	144	

Prueba Post hoc

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
PROMEDIO.Leng.5	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-20,610	9,210	,080
		3 Alto PMI/PEI	-37,558	9,379	,000
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	20,610	9,210	,080
		3 Alto PMI/PEI	-16,948	9,210	,203
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	37,558	9,379	,000
		2 Medio PMI/PEI	16,948	9,210	,203
PROMEDIO.Mat.5	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-15,576	9,824	,345
		3 Alto PMI/PEI	-33,462	10,004	,003
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	15,576	9,824	,345
		3 Alto PMI/PEI	-17,886	9,824	,212
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	33,462	10,004	,003
		2 Medio PMI/PEI	17,886	9,824	,212
PROMEDIO.Cien.5	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-11,407	9,053	,629
		3 Alto PMI/PEI	-31,538	9,219	,002
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	11,407	9,053	,629
		3 Alto PMI/PEI	-20,132	9,053	,083
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	31,538	9,219	,002
		2 Medio PMI/PEI	20,132	9,053	,083
PROMEDIO.Leng.9	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-21,946	11,584	,181
		3 Alto PMI/PEI	-42,835	11,634	,001
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	21,946	11,584	,181
		3 Alto PMI/PEI	-20,890	10,931	,174
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	42,835	11,634	,001
		2 Medio PMI/PEI	20,890	10,931	,174
PROMEDIO.Mat.9	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-29,994	12,405	,051
		3 Alto PMI/PEI	-51,976	12,511	,000
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	29,994	12,405	,051
		3 Alto PMI/PEI	-21,981	11,700	,187
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	51,976	12,511	,000
		2 Medio PMI/PEI	21,981	11,700	,187
PROMEDIO.Cien.9	1 Bajo PMI/PEI	2 Medio PMI/PEI	-18,437	11,889	,370
		3 Alto PMI/PEI	-44,277	11,990	,001
	2 Medio PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	18,437	11,889	,370
		3 Alto PMI/PEI	-25,840	11,212	,068
	3 Alto PMI/PEI	1 Bajo PMI/PEI	44,277	11,990	,001
		2 Medio PMI/PEI	25,840	11,212	,068

		Descriptivos		
		N	Media	Desviación típica
PROMEDIO.Leng.5	1 Ambiente Negativo	59	281,90	38,047
	2 Ambiente Medio	45	287,73	42,458
	3 Ambiente Positivo	56	322,88	56,875
	Total	160	297,88	49,898
PROMEDIO.Mat.5	1 Ambiente Negativo	59	273,51	41,463
	2 Ambiente Medio	45	284,36	45,497
	3 Ambiente Positivo	56	311,96	60,661
	Total	160	290,02	52,466
PROMEDIO.Cien.5	1 Ambiente Negativo	59	281,34	37,672
	2 Ambiente Medio	45	289,84	40,859
	3 Ambiente Positivo	56	326,54	52,761
	Total	160	299,55	48,464
PROMEDIO.Leng.9	1 Ambiente Negativo	59	278,47	49,221
	2 Ambiente Medio	41	281,85	43,652
	3 Ambiente Positivo	44	327,89	66,141
	Total	144	294,53	57,670
PROMEDIO.Mat.9	1 Ambiente Negativo	59	275,15	51,390
	2 Ambiente Medio	42	275,19	50,373
	3 Ambiente Positivo	44	318,34	76,596
	Total	145	288,27	62,728
PROMEDIO.Cien.9	1 Ambiente Negativo	59	275,27	48,942
	2 Ambiente Medio	42	274,17	44,750
	3 Ambiente Positivo	44	330,80	66,938
	Total	145	291,80	59,500

ANOVA de un factor				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática
PROMEDIO.Leng.5	Inter-grupos	54688,429	2	27344,214
	Intra-grupos	341188,315	157	2173,174
	Total	395876,744	159	
PROMEDIO.Mat.5	Inter-grupos	44495,958	2	22247,979
	Intra-grupos	393178,985	157	2504,325
	Total	437674,944	159	
PROMEDIO.Cien.5	Inter-grupos	64586,540	2	32293,270
	Intra-grupos	308873,060	157	1967,344
	Total	373459,600	159	
PROMEDIO.Leng.9	Inter-grupos	70753,561	2	35376,780
	Intra-grupos	404842,266	141	2871,222
	Total	475595,826	143	
PROMEDIO.Mat.9	Inter-grupos	57124,521	2	28562,260
	Intra-grupos	509493,990	142	3587,986
	Total	566618,510	144	
PROMEDIO.Cien.9	Inter-grupos	96086,547	2	48043,273
	Intra-grupos	413702,653	142	2913,399
	Total	509789,200	144	

Prueba Post hoc						
Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
PROMEDIO.Leng.5	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	-5,835	9,226	1,000	
		3 Ambiente Positivo	-40,977	8,697	,000	
		2 Ambiente Medio	5,835	9,226	1,000	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-35,142	9,333	,001	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	40,977	8,697	,000
			2 Ambiente Medio	35,142	9,333	,001
PROMEDIO.Mat.5	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	-10,847	9,904	,825	
		3 Ambiente Positivo	-38,456	9,336	,000	
		2 Ambiente Medio	10,847	9,904	,825	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-27,609	10,019	,020	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	38,456	9,336	,000
			2 Ambiente Medio	27,609	10,019	,020
PROMEDIO.Cien.5	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	-8,505	8,779	1,000	
		3 Ambiente Positivo	-45,197	8,275	,000	
		2 Ambiente Medio	8,505	8,779	1,000	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-36,691	8,880	,000	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	45,197	8,275	,000
			2 Ambiente Medio	36,691	8,880	,000
PROMEDIO.Leng.9	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	-3,379	10,895	1,000	
		3 Ambiente Positivo	-49,412	10,673	,000	
		2 Ambiente Medio	3,379	10,895	1,000	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-46,033	11,631	,000	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	49,412	10,673	,000
			2 Ambiente Medio	46,033	11,631	,000
PROMEDIO.Mat.9	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	-,038	12,093	1,000	
		3 Ambiente Positivo	-43,188	11,931	,001	
		2 Ambiente Medio	,038	12,093	1,000	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-43,150	12,922	,003	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	43,188	11,931	,001
			2 Ambiente Medio	43,150	12,922	,003
PROMEDIO.Cien.9	1 Ambiente Negativo	2 Ambiente Medio	1,105	10,897	1,000	
		3 Ambiente Positivo	-55,524	10,751	,000	
		2 Ambiente Medio	-1,105	10,897	1,000	
	2 Ambiente Medio	3 Ambiente Positivo	-56,629	11,644	,000	
		3 Ambiente Positivo	1 Ambiente Negativo	55,524	10,751	,000
			2 Ambiente Medio	56,629	11,644	,000

Descriptivos					
		N	Media	Desviación típica	Error típico
PROMEDIO.Leng.5	1 Baja Relación	13	270,38	26,591	7,375
	2 Media Relación	24	284,42	37,183	7,590
	3 Alta Relación	35	279,89	27,636	4,671
	Total	72	279,68	30,928	3,645
PROMEDIO.Mat.5	1 Baja Relación	13	265,77	32,558	9,030
	2 Media Relación	24	272,92	38,152	7,788
	3 Alta Relación	35	273,54	30,968	5,235
	Total	72	271,93	33,444	3,941
PROMEDIO.Cien.5	1 Baja Relación	13	272,69	28,952	8,030
	2 Media Relación	24	283,50	32,789	6,693
	3 Alta Relación	35	284,09	28,897	4,884
	Total	72	281,83	30,142	3,552
PROMEDIO.Leng.9	1 Baja Relación	12	263,83	36,932	10,661
	2 Media Relación	24	275,96	36,707	7,493
	3 Alta Relación	33	278,15	30,757	5,354
	Total	69	274,90	33,893	4,080
PROMEDIO.Mat.9	1 Baja Relación	12	254,58	33,819	9,763
	2 Media Relación	24	273,63	39,702	8,104
	3 Alta Relación	33	273,12	31,205	5,432
	Total	69	270,07	35,038	4,218
PROMEDIO.Cien.9	1 Baja Relación	12	255,00	31,597	9,121
	2 Media Relación	24	274,75	33,856	6,911
	3 Alta Relación	33	276,36	30,707	5,345
	Total	69	272,09	32,493	3,912

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROMEDIO.Leng.5	Inter-grupos	1663,200	2	831,600	,866	,425
	Intra-grupos	66252,453	69	960,180		
	Total	67915,653	71			
PROMEDIO.Mat.5	Inter-grupos	607,826	2	303,913	,266	,767
	Intra-grupos	78804,827	69	1142,099		
	Total	79412,653	71			
PROMEDIO.Cien.5	Inter-grupos	1330,488	2	665,244	,727	,487
	Intra-grupos	63177,512	69	915,616		
	Total	64508,000	71			
PROMEDIO.Leng.9	Inter-grupos	1845,422	2	922,711	,798	,454
	Intra-grupos	76266,867	66	1155,559		
	Total	78112,290	68			
PROMEDIO.Mat.9	Inter-grupos	3488,581	2	1744,290	1,439	,244
	Intra-grupos	79994,057	66	1212,031		
	Total	83482,638	68			
PROMEDIO.Cien.9	Inter-grupos	4277,342	2	2138,671	2,091	,132
	Intra-grupos	67518,136	66	1023,002		
	Total	71795,478	68			

Comparaciones múltiples					
Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
PROMEDIO.Leng.5	1 Baja Relación	2 Media Relación	-14,032	10,671	,579
		3 Alta Relación	-9,501	10,064	1,000
	2 Media Relación	1 Baja Relación	14,032	10,671	,579
		3 Alta Relación	4,531	8,212	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	9,501	10,064	1,000
		2 Media Relación	-4,531	8,212	1,000
PROMEDIO.Mat.5	1 Baja Relación	2 Media Relación	-7,147	11,638	1,000
		3 Alta Relación	-7,774	10,977	1,000
	2 Media Relación	1 Baja Relación	7,147	11,638	1,000
		3 Alta Relación	-,626	8,956	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	7,774	10,977	1,000
		2 Media Relación	,626	8,956	1,000
PROMEDIO.Cien.5	1 Baja Relación	2 Media Relación	-10,808	10,420	,910
		3 Alta Relación	-11,393	9,828	,751
	2 Media Relación	1 Baja Relación	10,808	10,420	,910
		3 Alta Relación	-,586	8,019	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	11,393	9,828	,751
		2 Media Relación	,586	8,019	1,000
PROMEDIO.Leng.9	1 Baja Relación	2 Media Relación	-12,125	12,019	,950
		3 Alta Relación	-14,318	11,459	,648
	2 Media Relación	1 Baja Relación	12,125	12,019	,950
		3 Alta Relación	-2,193	9,119	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	14,318	11,459	,648
		2 Media Relación	2,193	9,119	1,000
PROMEDIO.Mat.9	1 Baja Relación	2 Media Relación	-19,042	12,309	,380
		3 Alta Relación	-18,538	11,736	,357
	2 Media Relación	1 Baja Relación	19,042	12,309	,380
		3 Alta Relación	,504	9,340	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	18,538	11,736	,357
		2 Media Relación	-,504	9,340	1,000
PROMEDIO.Cien.9	1 Baja Relación	2 Media Relación	-19,750	11,308	,256
		3 Alta Relación	-21,364	10,782	,155
	2 Media Relación	1 Baja Relación	19,750	11,308	,256
		3 Alta Relación	-1,614	8,581	1,000
	3 Alta Relación	1 Baja Relación	21,364	10,782	,155
		2 Media Relación	1,614	8,581	1,000