

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**GESTIÓN ESCOLAR: FACTORES DE ÉXITO Y LIMITANTES DE LA
POLÍTICA PÚBLICA EN CUATRO ESCUELAS DE LA UGEL 07
SEGÚN ENCUESTA CENSAL DE ESTUDIANTES 2012-2016**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
GERENCIA SOCIAL**

AUTORA

MARIANA PATRICIA GÓMEZ SALAZAR

ASESORA

PATRICIA ROSA FERNÁNDEZ CASTILLO

Marzo, 2020

RESUMEN

La presente investigación identifica factores de éxito y limitantes en la implementación de la política educativa de Gestión Escolar en cuatro Instituciones Educativas de la UGEL 07 (Lima Metropolitana) que han experimentado cambios en el logro de aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a la Encuesta Censal de Estudiantes (2012-2016). Para ello hace uso de conceptos clave como son la calidad educativa, la participación, la gobernanza y la innovación; a fin de cuestionar qué es lo que hacen y no hacen las escuelas al organizarse con objeto de lograr mejoras en los resultados de aprendizaje, pudiendo ser estas fluctuantes o sostenidas en el tiempo. Los resultados demuestran que el rol y liderazgo de los equipos directivos son un factor relevante para la planificación y la consecución de metas establecidas, así como para el establecimiento de un clima institucional favorable, siendo este indispensable para garantizar la participación de los diversos actores de las comunidades educativas y el establecimiento de relaciones de confianza y cooperación. En sentido opuesto, se identifica el desconocimiento que tienen las comunidades sobre conceptos básicos de planificación y seguimientos de metas (que detalla la política pública) así como la ejecución de los mismos, como uno de las principales limitantes. Acompaña a esta, la dificultad de los equipos directivos y docentes para cumplir con los plazos de planificación normados así como la desmotivación encontrada al momento de cumplir con las tareas encomendadas, asociada a la percepción de desvaloración del rol docente. Otra limitante es el incumplimiento de procesos de seguimiento pedagógico, aquellos que orientan los cambios pertinentes para alcanzar las metas planteadas por las escuelas. Finalmente, se identifica que la participación aún representa un reto para las escuelas, siendo que los y las estudiantes son el actor más relegado en lo que respecta a la gestión escolar, seguido por los padres y madres de familia.

Palabras clave: Gestión Escolar, Liderazgo Pedagógico, Participación, Política Escolar

ABSTRACT

This research identifies success and limiting factors in the implementation of the educational policy of School Management in four Educational Institutions of UGEL 07 (Metropolitan Lima) that have experienced changes in the achievement of learning of their students according to the Census Survey of Students (2012-2016). To do this, it makes use of key concepts such as educational quality, participation, governance and innovation; in order to question what schools do and don't do when organizing in order to achieve improvements in learning outcomes, which may be fluctuating or sustained over time. The results show that the role and leadership of the Principals teams are a relevant factor for planning and achieving established goals, as well as for establishing a favorable institutional climate, this being essential to guarantee the participation of the various actors in the educational communities and the establishment of relationships of trust and cooperation. In the opposite sense, the lack of knowledge of the communities about basic planning and goal-tracking concepts (which details public policy) is identified, as well as their execution, as one of the main limitations. Accompanying this, the difficulty of the Principals and teachers to meet the regulatory planning deadlines as well as the lack of motivation found when completing the tasks assigned, associated with the perception of devaluation of the teaching role. Another limitation is the non-compliance with pedagogical follow-up processes, those that guide the pertinent changes to achieve the goals set by the schools. Finally, it is identified that participation still represents a challenge for schools, and that students are the most relegated actor in terms of school management, followed by parents.

Key words: School Management, Pedagogical Leadership, Participation, School Policy

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	ii
ÍNDICE	iv
LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vi
AGRADECIMIENTOS.....	vii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Justificación	9
1.3 Objetivos	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	11
2.1 Diagnóstico situacional	11
2.2 Descripción de la política e información de la normativa	13
2.3 Marco teórico	16
2.4 Investigaciones similares	36
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.1 Breve referencia sobre el diseño	39
3.2 Metodología	39
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
4.1 EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL PROCESO DE GESTIÓN ESCOLAR	44
4.1.1 La formación en gestión escolar para el desarrollo de líderes de comunidades escolares	44
4.1.2 Reconocimiento de la comunidad escolar al directivo líder	46
4.1.3 Decisiones y acciones de los directivos en sus comunidades escolares	49
Hallazgos del subcapítulo	53

4.2 BUEN CLIMA INSTITUCIONAL COMO DETONANTE DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	54
4.2.1 Construcción de comunidades escolares basadas en confianza y reconocimiento de la labor de cada actor.....	54
4.2.2 Limitantes para concretar un clima social escolar favorable	57
4.2.3 Participación: quiénes se involucran en la gestión escolar y cómo lo están haciendo.....	58
Hallazgos del subcapítulo	62
4.3 EL PROCESO DE PLANIFICAR Y MEDIR EL PROGRESO EN LA ESCUELA	62
4.3.1 La importancia de saber, como comunidad escolar, qué queremos y hacia dónde vamos	62
4.3.2 Plazos de planificación: dificultades para cumplir con fechas límites y disposición de los actores para cumplir con sus tareas	68
4.3.3 Medir el progreso y tomar decisiones: quién se encarga y cómo lo llevamos a la práctica.....	70
Hallazgos del subcapítulo	75
4.4 LA ESCUELA QUE QUEREMOS (LOS Y LAS ESTUDIANTES)	76
4.4.1 Percepciones y opiniones de la calidad de enseñanza desde la voz de estudiantes.....	76
4.4.2 Espacios de participación y recojo de opiniones de estudiantes	79
Hallazgos del subcapítulo	81
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
5.1 Conclusiones.....	82
5.2 Recomendaciones.....	86
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE MEJORA	87
BIBLIOGRAFÍA.....	89
ANEXOS.....	94

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Características de IIEE con mejoras de aprendizaje sostenidas
- Tabla 2. Características de IIEE con mejoras de aprendizaje fluctuantes
- Tabla 3. Compromisos de Gestión Escolar
- Tabla 4. Contenido priorizado de los Instrumentos de Gestión Escolar
- Tabla 5. Participación de comunidad escolar en la elaboración de Instrumentos de Gestión
- Tabla 6. Técnicas de recojo de información
- Tabla 7. Variables de Estudio
- Tabla 8. Percepción sobre frecuencia y utilidad del Monitoreo y acompañamiento pedagógico
- Tabla 9. Percepción sobre frecuencia y utilidad de las Reuniones de Interaprendizaje
- Tabla 10. Acciones orientadas a la mejora de aprendizajes según discurso de comunidades escolares
- Tabla 11. Acciones informales orientadas a la mejora de aprendizajes según discurso de comunidades escolares
- Tabla 12. Relaciones de confianza en IIEE con resultados de aprendizaje sostenidos
- Tabla 13. Relaciones de confianza en IIEE con resultados de aprendizaje fluctuantes
- Tabla 14. Reconocimiento a la labor de cada actor según su comunidad escolar
- Tabla 15. Participación de actores de la comunidad escolar
- Tabla 16. Percepción de directivos y docentes sobre plazos de gestión y condiciones laborales
- Tabla 17. Percepción de alumnado sobre relevancia de lo que se aprende
- Tabla 18. Percepción de PP.FF. sobre relevancia de lo que se aprende
- Tabla 19. Percepción del alumnado sobre el servicio educativo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Momentos del año escolar propuesto en el 2017
- Figura 2. Momentos del año escolar propuesto en el 2015
- Figura 3. Cumplimiento de los Momentos del Año Escolar

AGRADECIMIENTOS

Realizar este estudio implicó contar con el apoyo de diversas personas. Primero, agradecer a las cuatro comunidades educativas que forman parte de la muestra; sin su tiempo, información y accesibilidad no se contaría con la data necesaria. Gracias directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Agradecer también a los diversos docentes de la Maestría y en especial a los de los cursos metodológicos, así como a mi asesora, cuya guía fue alentadora. Así también merecen gracias las personas que me apoyaron recomendándome bibliografía o generando ideas como son Natalia González y Ricardo Cuenca. Finalmente, y con especial aprecio, agradezco a mi familia y amigos por acompañarme y aconsejarme en todo el proceso que implicó llevar a cabo esta investigación.



CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La política educativa en gestión escolar peruana propone un traspase de herramientas de las ciencias administrativas a un ámbito educativo. Esta forma de entender la gestión escolar es de hecho parte de un enfoque compartido en Latinoamérica. Si bien, lo que se busca es mejorar los procesos de gestión y planificación al interior de la escuela, a fin de mejorar los logros de aprendizaje, es posible cuestionar que bajo la lógica de replicar modelos administrativos se perdería las especificidades propias de un colegio.

Además, la política de gestión escolar estandariza procesos de planificación y medición para las IIEE de todo el país, si bien se basa en la idea de participación de los actores de la comunidad educativa, podría por sí sola ser insuficiente como para garantizar que, en la práctica, esto suceda y que se recoja las necesidades y los intereses locales y culturales, mucho menos que se logre el compromiso y la responsabilidad de las personas.

Si bien la política en análisis genera aquella normativa bajo la cual se acogen todas las escuelas, son las personas las que finalmente la ejecutan, desplegando para ello una serie de decisiones y acciones que pueden quedar por fuera de lo formal. ¿Qué están haciendo, entonces, las escuelas para gestionarse? ¿Qué relación existe entre las formas de gestión de una escuela y los logros de aprendizaje? ¿Qué están haciendo bien aquellas escuelas que han conseguido mejorar los logros de aprendizaje de sus alumnos y en qué fallan las que no? ¿Qué compromisos asumen las comunidades educativas?

Para entender esta situación, se seleccionó cuatro instituciones educativas de la UGEL 07 (UGEL que agrupa a las escuelas con mejores resultados en la Encuesta Censal de Estudiantes en Lima Metropolitana, analizando pruebas aplicadas en el periodo entre los años 2012 al 2016) y así conocer sus formas de gestión, comparando aquellas IE que han conseguido una mejora sostenible de los logros de aprendizaje y aquellas cuyas mejoras son fluctuantes.

En ese sentido, la **pregunta general** de la presente investigación es:

¿Cuáles son los factores de éxito y las limitantes en la implementación de la política educativa de Gestión Escolar en 4 IIEE de la UGEL 07 que han experimentado cambios en el logro de aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a la ECE?

Para poder identificar dichos factores de éxito y limitantes se plantean las siguientes **preguntas de investigación específicas**:

- A. ¿Cuáles son los atributos asociados al papel del equipo directivo que contribuyen a la planificación escolar y al logro de metas institucionales?
- B. ¿En qué medida el clima institucional repercute en la participación de la comunidad escolar en la formulación e implementación de la gestión escolar?
- C. ¿Cuáles son las principales limitantes en el proceso de planificación y de seguimiento de metas en las IIEE estudiadas?

- D. ¿Cómo son los espacios de participación y toma de opinión del alumnado a fin de generar una gestión escolar basada en los contextos y requerimientos particulares de las IIEE?

Este estudio explora cómo se implementa la política en cuatro escuelas públicas de nivel Primaria que, valga el hincapié, pertenecen al grupo de IIEE que tienen los resultados de aprendizaje más sobresalientes de Lima Metropolitana, de acuerdo a las evaluaciones censales. Esto quiere decir, que el lector va a encontrar información que explora cómo se organizan algunas de las mejores escuelas públicas limeñas; distinguiendo, además, entre aquellas que han logrado sostenidamente (en un periodo de 5 años) disminuir el porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo (“En inicio”), de aquellas con porcentaje de estudiantes “en proceso” que anualmente fluctúan entre el nivel de logro más bajo y el más alto. El estudio permite examinar cómo son sus equipos directivos, quiénes participan y cómo, qué deficiencias se identifican (no solo en las comunidades educativas sino en el sistema educativo, en el quehacer del Ministerio), cuáles son los discursos y valoraciones de las personas, qué demandan, qué acciones realizan y con qué objetivos.

Es en este sentido, que la investigación entiende a la gestión escolar como todas las formas de organización, participación/consenso, planificación, acción y seguimiento de metas, que se da en las escuelas a partir del autoreconocimiento de sus fortalezas y debilidades. Es por ello que en la gestión escolar descansa, en gran medida, el éxito o fracaso del rol que tiene la escuela en la formación de la ciudadanía y ese es el argumento principal para empezar a generar mayor investigación sobre la política que la acoge.

1.2 Justificación

La presente investigación se enmarca en los estudios de gerencia social en tanto se centra en analizar la Política Pública de Gestión Escolar desde la mirada de los actores involucrados. A través de identificar elementos que favorecen o no a su implementación en ciertos casos de estudio, se busca proponer cursos de acción que contribuyan a una política pública más inclusiva y coherente con el contexto de las escuelas.

La investigación explora aquellos éxitos y fracasos en la implementación de la política pública de gestión escolar en cuatro casos de estudio, no solo desde la revisión del cumplimiento o no de la normativa, sino desde la perspectiva de los actores y de aquellas acciones que no están contempladas en la regulación de la política sino que pasan a ser formas de actuar y pensar que surgen de la autonomía de las comunidades escolares.

Con ello, la escuela tiene intrínsecamente un valor público asociado a su propia razón de ser, la de formar personas. En añadidura, la investigación analiza la gestión escolar desde un enfoque de derechos, donde el servicio educativo sea garante de la distribución justa de oportunidades para los niños, niñas y adolescentes a fin de que alcancen un desarrollo pleno y autónomo como ciudadanos.

Así, el análisis que se plantea en la investigación se caracteriza por dos elementos: primero, que en el abordaje de la política pública, se analiza la identificación y comprensión de los contextos (escolares), es decir, que la política contemple la gestión escolar desde la lectura crítica y sostenible de las condiciones sociales, culturales de cada IE y no responda a una estandarización ajena a las personas y al territorio; segundo, se evalúa como elemento de gestión eficaz y eficiente el manejo de la incertidumbre, esto implica conocer en qué medida la política en cuestión es flexible y creativa al momento de afrontar las problemáticas sociales de la escuela, qué tanto esta

permite a las comunidades escolares innovar sin limitarlas normativamente o complejizando su actuar.

En ese sentido, el estudio analiza la política de gestión escolar en cuatro experiencias educativas centrándose en conceptos como el liderazgo, la participación social, la gobernanza y las instituciones informales a fin de entender en qué medida la política de gestión escolar genera valor público, involucra un verdadero conocimiento de las condiciones situacionales de las escuelas, genera espacios de consenso, homogeniza las voces de los diversos actores y da margen a la innovación.

1.3 Objetivos

Objetivo central

Identificar los factores de éxito y las limitantes en la implementación de la política educativa de Gestión Escolar en 4 IIEE de la UGEL 07 que han experimentado cambios en el logro de aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a la ECE

Objetivos específicos

- A. Identificar los atributos del equipo directivo (directores y subdirectores) que contribuyen a la planificación escolar y al logro de metas institucionales.
- B. Establecer cuáles son las condiciones deseables de un clima institucional que promueve la participación de la comunidad escolar en la formulación e implementación de la gestión escolar.
- C. Identificar las principales limitantes en el proceso de planificación y de seguimiento de metas en las IIEE estudiadas.
- D. Explorar y analizar cómo son los espacios de participación/opinión y formas de ejercerla por parte del alumnado en los procesos de gestión de sus respectivas IIEE.

En el siguiente capítulo, el lector encontrará información relacionada al Marco Teórico y los principales conceptos de la gerencia social y la innovación que son tomados en cuenta para el análisis de la información recogida, así como una breve introducción a la política pública en cuestión. El tercer capítulo hace referencia al diseño metodológico del estudio. Mientras, en el cuarto capítulo se analizan los cuatro principales resultados de la investigación, que responden a los objetivos específicos antes mencionados. Cada acápite aborda los siguientes temas de interés: liderazgo, clima institucional y participación, limitaciones identificadas en los procesos de planificación escolar y seguimiento de resultados, rol y percepción del alumnado sobre el servicio educativo y la gestión escolar.

Finalmente, el lector encontrará las conclusiones y recomendaciones, así como la bibliografía usada y los anexos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Diagnóstico situacional

Desde el Estado, la gestión escolar esta normada bajo la lógica de que la escuela como institución debe proyectarse metas y actividades que respondan a ciertos criterios que oficialmente se reconocen como de interés compartido para todo tipo de servicio educativo, tales son los Compromisos de Gestión, que hacen referencia a ideales tales como el cumplimiento de todas las horas de clases, la asistencia completa de docentes y alumnado y, sobre todo, la mejora de los logros de aprendizaje.

Por Decreto Supremo, las Instituciones Educativas Públicas adoptan “instrumentos de gestión” que, del ámbito de la administración se adecuan al contexto escolar, a dos niveles: a. Nivel de gestión institucional y b. Nivel pedagógico o de aula.

Para cada nivel existe “instrumentos de gestión” que orientan el quehacer de la escuela; así, para el nivel institucional está, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional y el Plan Anual de Trabajo; mientras que para el nivel de aula se propuso las rutas de aprendizaje y las sesiones que en varios casos se encuentran a la fecha en desuso.

El Ministerio de Educación exige a las IIEE elaborar y presentar dichos instrumentos de gestión, los que además cuentan con manuales que especifican “modelos” o “plantillas” para la elaboración así como cronogramas tentativos para, conforme a ley, dicha elaboración se haga de manera participativa (con presencia de toda la comunidad escolar) en cada una de las IIEE.

El objetivo primario de la gestión escolar es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes; es por ello que los instrumentos de gestión están concatenados (se les debe dar una lectura global) y aquello que regula lo institucional se debe ver reflejado en el nivel pedagógico o de aula. Así por ejemplo, el diagnóstico institucional repercute en la planificación curricular y por ende, en lo que se enseña en aula.

La presente investigación busca explorar cómo se da la ejecución de la política de gestión escolar al interior de las escuelas, lo que sucede en el cotidiano, lo que implica considerar a las personas, sus creencias, prácticas, valoraciones, intereses personales, institucionales, los compromisos que adoptan y las responsabilidades que adquieren.

En ese sentido, el estudio tiene como objetivo principal: Identificar los factores de éxito y las limitantes en la implementación de la política educativa de Gestión Escolar en 4 IIEE de la Ugel 07 que han experimentado cambios en el logro de aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a la ECE.

Descripción del espacio territorial y social de la población

Para analizar la problemática se toma como universo a la UGEL 07, ya que es la que tiene mayor cantidad de escuelas con resultados positivos en las últimas evaluaciones censales (2012 al 2016) en Lima Metropolitana. Abarca los distritos de San Luis, San Borja, Surquillo, Surco, Miraflores, Barranco y Chorrillos. De este universo, se toma una

muestra de 4 escuelas: dos con mejoras sostenibles de logros de aprendizaje y dos con mejoras fluctuantes a lo largo de los años ya mencionados.

Para los casos de colegios que experimentaron mejoras sostenidas, se seleccionó las IIEE que en adelante serán identificadas como SVF y JME. La primera se encuentra en el distrito de San Luis, por la zona Yerbateros, tiene los turnos de mañana y tarde, 31 docentes, casi 600 estudiantes y cuenta con 25 secciones. Solo tiene el nivel primaria y sus instalaciones no son tan espaciosas (se trata de un pabellón frente a un patio). El alumnado procede mayoritariamente de zonas vulnerables como San Jacinto, Siete de Octubre, El Pino, Valdivieso; algunos pocos de Ate y Santa Anita. Aproximadamente un 5% es del mismo distrito. Muchos de ellos son hijos e hijas de trabajadores del Mercado de Frutas de la zona, son familias en gran medida disfuncionales.

La IE JME se ubica en Barranco, solo tienen el turno mañana, 28 docentes, casi 650 estudiantes y cuenta con 22 secciones. Esta escuela es emblemática, tiene además el nivel de inicial y secundaria. Su infraestructura abarca toda una manzana, cuenta con patios amplios, auditorio y comedor. La mayoría de estudiantes son del mismo distrito de Barranco y alguno son de Chorrillos. De acuerdo al discurso de directiva y docentes, algunos niños y niñas provienen de familias de bajos recursos, existen casos de anemia en la IE, asimismo, la presidenta de APAFA indica que muchos de los padres se resisten a pagar las cuotas para el mantenimiento de la infraestructura.

Tabla 1. Características de IIEE con mejoras de aprendizaje sostenidas

IE	Distrito	Turno	Número de docentes	Número de alumnos	Número de secciones
SVF	San Luis	Continuo mañana y tarde	31	591	25
JME	Barranco	Continuo mañana	28	643	22

Fuente: Base de datos de Escale

A su vez, las IIEE que mostraron cambios fluctuantes en sus resultados censales son, de aquí en adelante, MGS y RLN:

Tabla 2. Características de IIEE con mejoras de aprendizaje fluctuantes

IE	Distrito	Turno	Número de docentes	Número de alumnos	Número de secciones
MGS	San Luis	Continuo mañana y tarde	30	731	30
RLV	San Borja	Continuo mañana y tarde	30	723	25

Fuente: Base de datos de Escale

La IE MGS se ubica en el distrito de San Luis, tiene los niveles de inicial y primaria, y los turnos mañana y tarde. Cuenta con 30 docentes, poco más de 700 estudiantes y 30 secciones. Su infraestructura es amplia, cada nivel tiene su propio ingreso, cuentan con patio y cancha con pasto sintético. La mayoría de estudiantes provienen de zonas vulnerables y las familias son mayormente disfuncionales. Los niños y niñas en repetidas ocasiones presentan descuidos sobre su higiene y alimentación. Según la subdirectora, algunas familias tienen historial delictivo.

Finalmente, la IE RLV se ubica en el distrito de San Borja, tiene los niveles de primaria y secundaria, los turnos de mañana y tarde, 30 docentes, poco más de 700 estudiantes y 25 docentes. Sus instalaciones son muy amplias, ocupan toda una manzana. Los niveles tienen sus propios pabellones y patios. Los estudiantes son de los alrededores, vienen de distritos como Surquillo, San Luis, La Victoria y San Juan de Miraflores.

2.2 Descripción de la política e información de la normativa

Lineamientos Internacionales

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la educación aparece como una constante, está presente en los Objetivos de salud y bienes, de igualdad de género, de trabajo decente y crecimiento económico, de producción y consumo responsables y de acción por el clima.

En todos estos objetivos la educación aparece como la apropiación de la información para tomar mejores decisiones, actuar, planificar, prevenir, y en general, lograr colectivamente las aspiraciones de dicha agenda global para “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad”. (PNUD s/f).

Existe, sin embargo, un ODS que se encuentra relacionado íntimamente a la educación y a su futuro, se trata del cuarto objetivo: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (PNUD s/f). En este sentido, la educación de calidad adquiere un rol fundamental en tanto es medio para que una persona escape del ciclo de pobreza (PNUD s/f).

Las metas planteadas por PNUD al 2030 de este objetivo reflejan cómo es que éste se comprende; en ese sentido, consideramos se da en los siguientes términos: (1) acceso a la educación (con la búsqueda de la culminación de la enseñanza primaria y secundaria para todas las niñas y niños, el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar, el acceso igualitario entre hombres y mujeres a formación técnica, profesional y superior de calidad, el aumento a nivel mundial de becas disponibles para países en desarrollo), (2) disminución de disparidades (de género y personas vulnerables, incluidas personas con discapacidad, pueblos indígenas y niños en situaciones de vulnerabilidad), (3) resultados de aprendizaje (jóvenes y gran parte de adultos logran alfabetizarse y tienen nociones elementales de aritmética, alumnos con conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible); (4) condiciones (instalaciones que toman en cuenta las necesidades de los niños, personas con discapacidad, las diferencias de género; es decir, entornos de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos, así como el aumento de oferta de docentes calificados) (PNUD s/f).

De acuerdo a la UNESCO, el cuarto ODS descansa en tres principios: a) la educación es un derecho fundamental y habilitador, en esto se fundamenta la necesidad de universalizar su acceso en condiciones de igualdad garantizando así la “plena realización de la personalidad humana, el entendimiento mutuo, la tolerancia, la concordia y la paz”; b) la educación es un bien público, es el Estado el “principal responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación”, pero es necesaria también la participación de la sociedad civil, el sector privado, los docentes y las comunidades en la construcción y aplicación de políticas públicas; y 3) la igualdad de género, ligada al derecho a la educación para todos con acceso a las diferentes etapas educativas y su culminación. (UNESCO 2017: 8)

Ahora bien, la política educativa de gestión escolar obedece a una concepción de gestión educativa como un nuevo paradigma. Ya desde los años setenta, en la región, se ha buscado una lógica de actores y de estrategias así como de proyectar requisitos en recursos humanos. (Casassus 2000: 8)

De hecho, la idea de contar con un conjunto de acciones realizadas racionalmente para administrar en un sector industrial, se adoptan en la escuela, a manera de cualquier organización se tratase, sin tener alguna especificidad, a esto se le denomina “Modelo rígido de organización” puesto que se limita el desarrollo de innovaciones internas o externas, en este caso, vinculadas al quehacer de una escuela (IIPE-UNESCO 2000: 8)

En ese sentido, la gestión educativa buscaría romper con esa “disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional”. Apostando así por una gestión integrada: gestión educativa estratégica (IIPE-UNESCO 2000: 15).

De acuerdo a la UNESCO, la gestión educativa no es mera administración, se entiende más bien como:

“[...] nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional; y, más aún, sólo en la medida en que esté preceda, presida y acompañe esa acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas” (IIPE-UNESCO 2000: 17).

Es así que la gestión escolar se asocia también a gobernabilidad (integrando lo técnico y lo político), a resolución de conflictos producto del choque entre lo formal y lo rutinario, a la necesidad de generar y ampliar desempeños para calidad educativa, a pensar la escuela como espacio donde los procesos se encadenan con acciones que tienen un objetivo vinculado a su entorno y restricciones particulares, a repensar a los docentes ya no solo como ejecutores sino como decisores (lo que en este estudio alude a gobernanza), a fortalecimiento, integración y retroalimentación. (IIPE-UNESCO 2000: 17)

Normativa Nacional

La Ley General de Educación, Ley N° 28044, publicada el 29 de julio de 2003, establece los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo en el país. También hace referencia a los actores, señalando las atribuciones y obligaciones del Estado así como a los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora.

En su artículo 2 define la educación como:

“[...] un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (Ley N° 28044, 2003).

Además, en su Art. 3, entiende la educación como “un derecho fundamental de la persona y de la sociedad”, dotando de responsabilidad al Estado como garante del ejercicio de este derecho lo que comprende una educación integral, de calidad y universal (para el caso de la educación básica) así como exhortando a la sociedad su

“responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho de participar en su desarrollo” (Ley N° 28044, 2003).

En el Art. 13, del capítulo III, la Calidad de la Educación, esta se define como el “nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Ley N° 28044, 2003).

Con ello, de acuerdo al Decreto Supremo N° 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación, en su título V, De la Gestión del Sistema Educativo, en el Art. 123 del Capítulo I referente a las disposiciones generales, se entiende la gestión educativa como aquella que:

“[...] fortalece y asegura la calidad, equidad y pertinencia del servicio educativo. Se desarrolla de manera descentralizada en el marco de las competencias compartidas de los niveles de gobierno, preservando la unidad del sistema educativo” (D.S. N° 011-2012-ED, 2012).

Entre los factores para garantizar calidad están que los lineamientos generales del proceso educativo concuerden con los principios y fines de la Ley, que los currículos básicos sean diversificados en las instancias regionales y locales y en las propias IE, una inversión mínima por alumno que implica la atención en salud, alimentación y provisión de materiales educativos, una formación inicial y permanente, una carrera pública docente y administrativa en todos los niveles educativos, infraestructura, equipamiento, servicios, materiales adecuados, investigación e innovación educativas, y, en relación a esta investigación, una organización institucional y relaciones humanas armoniosas (Ley N° 28044, art. 13, 2003).

Con ello, para el Ministerio de Educación de Perú la gestión del sistema educativo debe tener características tales como ser descentralizada, simplificada y flexible, participativa, formativa, sistémica. Es así que en la Resolución Ministerial 168-2002-ED se dice sobre la gestión educativa que es:

“[...] una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo, tanto las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces; y como ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional, armonizando su proyecto personal con un proyecto colectivo.” (R.M. 168-2002-ED citado por Carrillo (2002:7))

En dicho sentido, la gestión de las instituciones educativas es integral, en tanto abarca no solo los procesos administrativos sino también los pedagógicos; es por ello que se plantea bajo el requerimiento de que sea democrática e innovadora, donde participe la comunidad educativa y la sociedad organizada, en los procesos de planificación, organización, seguimiento, vigilancia, difusión y evaluación. Es así también que la gestión educativa está orientada a resultados y contempla la aplicación de indicadores que permitan medir el avance en el logro de los objetivos.

Cabe agregar que en el Art. 137 del Decreto Supremo N° 011-2012-ED se desagregan los instrumentos de gestión de las instituciones educativas, información que se desarrollará en el acápite de Instrumentos de este documento y que son cruciales para entender los requerimientos que el Ministerio hace a las Instituciones Educativas en materia de gestión escolar.

2.3 Marco teórico

Consideraciones Teóricas

2.3.1 Derecho a una Educación de calidad y Enfoque de Capacidades y Desarrollo Humano

De acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, la educación de calidad es aquella que garantiza el “aprendizaje verdadero y el desarrollo humano” (UNICEF s/f). Para que una educación sea llamada de calidad debe considerar factores que proceden tanto del interior como del exterior del aula.

En ese sentido, UNICEF identifica al menos cinco elementos clave que repercuten en la calidad educativa, se trata de factores que afectan y permiten medir la calidad en la escuela, en la medida que permiten que ésta se adapte a los estilos de aprendizaje y que los entornos faciliten el proceso pedagógico (s/f):

1. Lo que el estudiante trae consigo; se refiere a todo aquello relacionado a los saberes previos que tiene el estudiante, sus experiencias y las dificultades concretas que su entorno le impone, por ejemplo, si es que se ha visto afectado por situaciones de emergencia o de maltrato o trabajo infantil, o cómo es que se ha dado su relación con su comunidad o aquella entre su familia y la comunidad o cómo es la percepción del estudiante respecto a la enseñanza que ha recibido en el pasado.
2. Entorno; hace alusión a si el entorno de aprendizaje es “saludable, seguro, protector, estimulante y tiene en cuenta las necesidades de los géneros”.
3. Contenidos educativos; abarca desde la pertinencia de los materiales didácticos y los programas de estudios, el desarrollo de destrezas básicas como es la alfabetización y la aritmética elemental, la promoción de técnicas para la vida y el aprendizaje de cuestiones fundamentales como la salud, la nutrición, la paz así como del abordaje de aquello que es prioridad en el ámbito nacional y local.
4. Procesos; hace referencia a si los métodos de enseñanza, aprendizaje y apoyo que los profesores emplean se centran en los niños y las niñas, y si las valoraciones de los docentes incentivan el aprendizaje y reducen las disparidades, abarca también todo aquello relacionado a la gestión de las aulas y de la escuela.
5. Resultados; aquellos vinculados a la medición del progreso en los aprendizajes, los efectos de la educación básica en el crecimiento futuro de los estudiantes, la relación existente entre los resultados educativos con los objetivos nacionales de educación y participación positiva en la sociedad.

Es importante resaltar que de acuerdo a UNICEF la educación de calidad es clave para: “la igualdad entre los géneros, la seguridad humana, el desarrollo de las comunidades y el progreso de las naciones”. Con ello, la calidad, también tiene como función, la transmisión de conocimientos y aptitudes para tener éxito profesionalmente y romper el ciclo de pobreza. (UNICEF s/f).

Para la presente investigación es de interés el elemento de los *procesos*, entendiéndolo como aquel relacionado a la gestión de las aulas y de la escuela, a la toma de decisiones que encaminan el actuar de la IE, no perdiendo de vista que, finalmente, en mayor o menor medida, los *procesos* confluyen y sintonizan o no con los otros cuatro elementos relacionados a la calidad educativa y que se necesita de la totalidad de estos (y quizás otros más) para analizar la calidad de los servicios educativos.

Con ello, la UNESCO recomienda a los países evaluar su política educativa, la planificación, el seguimiento y los contextos de gestión de los sistemas educativos para así identificar aquellas brechas que dificultan los compromisos asumidos del ODS 4. También recomienda acciones orientadas al fortalecimiento o adaptación de los procesos políticos y de planificación. (UNESCO s/f)

Es importante en este punto centrar la atención en relación a los “contextos de gestión”; esto es que, se evalúen los mecanismos y procesos existentes de coordinación del sector, lo que incluye a una serie de actores internacionales y nacionales que participan en el funcionamiento del aparato educativo.

De todo ello se desprende que la calidad educativa responde a una voluntad política muy grande y a un nivel de articulación de gran dimensión. Así pues, queda claro que la gestión escala desde aquel entorno macro hasta llegar al interior del aula y que dicho concatenamiento debe garantizar la calidad educativa.

Es así que el concepto de “calidad educativa” no debe entenderse solo bajo la lógica de la efectividad donde, como señala Aguerrondo, el docente es un “obrero” que emplea “paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final” (Aguerrondo s/f).

Por el contrario, la “calidad educativa”, resulta ser un concepto mucho más complejo que aborda elementos tales como las políticas educativas, la definición de conocimiento (científico y para actuar) y lo que se espera debe enseñarse, la presencia de las tecnologías, las áreas de conocimiento que se incluyen o excluyen del sistema educativo, el cómo se aprende, el cómo se enseña, el cómo se estructura una propuesta didáctica y el definir quién es el sujeto de enseñanza (Aguerrondo s/f).

Ahora bien, existen considerables avances en la universalización del acceso a una educación en el nivel primaria alrededor del mundo, esto sobre la base de las metas de los diferentes foros de educación y objetivos educativos mundiales; sin embargo, resulta una verdadera preocupación la calidad de la educación impartida.

En ese sentido, el derecho a la educación no se limita al acceso al servicio. Es decir, no basta con garantizar que los niños, niñas y adolescentes se matriculen en la escuela, sino que también se les debe dar una educación para la vida. (Consejo de Derechos Humanos 2012: 3)

Pero, ¿qué significa calidad educativa? El concepto continúa siendo bastante debatido y se ha ido construyendo con el tiempo. En primera instancia, hace referencia al aprendizaje de aquellos conocimientos y capacidades básicas, por ejemplo, en lectura, aritmética, ciencias e idiomas. Aprendizajes estrechamente ligados con la idea de “necesidades básicas de aprendizaje” determinadas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (de UNICEF) y reafirmadas en el Foro Mundial sobre Educación del 2000, que incluyen capacidades en educación técnica y formación profesional.

Sin embargo, el concepto de aprendizajes básicos no logra incorporar el sentido más profundo de la educación; se requiere entonces incorporar al sistema educativo valores referentes a los derechos humanos y los principios democráticos universalmente reconocidos. Sumados a estos, los valores humanísticos, aquellos relacionados a la “cultura de paz, entendimiento mutuo y solidaridad internacional”. En este sentido, la calidad está orientada también al logro de estos aprendizajes, los que están

intrínsecamente presentes en la idea de brindar un “mejor futuro” a escolares (Consejo de Derechos Humanos 2012: 7).

Dicha perspectiva ha sido ya ampliamente trabajada por Martha Nussbaum, bajo la idea de que la educación de calidad es un derecho humano intrínseco que permite a las personas el desarrollo de sus intereses y necesidades, permitiendo a las personas tener las herramientas adecuadas para el logro de una vida digna. Es pertinente entonces hacer alusión al Enfoque de Capacidades y Desarrollo Humano trabajado tanto por Nussbaum como por Amartya Sen, que ha de entenderse como aquella ampliación de las oportunidades de los individuos. Entre las más importantes, una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente así como la libertad política, la garantía de los derechos humanos, el respeto a sí mismo. (Sen 1998)

En ese sentido, el enfoque apunta a que el logro de libertades reside en mayores oportunidades para los seres humanos; esto es por un lado, la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida y por el otro, la toma de decisiones de aquello que les afecte en su comunidad, de manera que sean agentes de sus propias vidas a partir de la participación (Sen 1998),

Con ello, entonces, una mirada holística de la calidad educativa no solo la define como el logro del nivel mínimo de adquisición por los estudiantes de conocimientos, valores, capacidades y competencias sino que además hace referencia a la necesidad de dotar a los docentes de la capacidad necesaria para impartir conocimientos, es decir, que se encuentren bien calificados y motivados pero, además, muy bien valorados. La educación básica de calidad requiere también de una escuela abierta a la participación activa de todos (padres y madres de familia, estudiantes y comunidad) así como infraestructura, instalaciones y ambientes escolares adecuados.

La presencia de todos estos elementos debe asegurar una educación de calidad orientada a cumplir el fin último de la educación, en resumen, el pleno desarrollo de la personalidad humana, el sentido de su dignidad, el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, el desarrollo de capacidades para participar efectivamente en la sociedad; presentes en diferentes documentos universales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención sobre los Derechos del Niño.

Es decir; la calidad educativa recoge los “cuatro pilares de la educación” presentes en el Reporte a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, “Learning: The treasure within”, los que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Por lo expuesto, calidad educativa entonces para esta investigación se refiere a que la escuela cuenta con aquellas condiciones indispensables (infraestructura adecuada, docentes capacitados y motivados, comunidad con alto grado de participación) para lograr aprendizajes significativos que permitan a los y las estudiantes desarrollar capacidades a fin de tener una vida digna en sincronía con su entorno y en el marco de sus derechos y los de todas las personas.

Así pues, bajo esta perspectiva es que se analizará cómo es que los procesos de gestión al interior de las escuelas seleccionadas impactan en la calidad educativa que ofrecen; sea posibilitándola, dificultándola o siendo indiferente.

2.3.2 Gobernanza, participación e instituciones informales

Debido a que el presente estudio busca identificar factores de éxito en la implementación de una política educativa, es necesario traer a colación conceptos que permitan analizar y evaluar políticas públicas no solo desde lo normativo y formal, sino a partir de aquellas prácticas reales de quienes son directamente afectados por dicha política, valorando si ésta recoge sus necesidades e intereses y sopesando los niveles de participación y cooperación.

a. Gobernanza

La Gobernanza es un concepto que carece de un significado único y aceptado por todos. De hecho, es más bien producto de la convergencia de discursos de diversos organismos y agencias internacionales con el debate académico en torno a las transformaciones del Estado.

En este último se puede encontrar académicos que definen la gobernanza como una capacidad del Estado, sea para “dirigir y controlar a la sociedad y al mercado”, siendo este el responsable principal de resolver los problemas colectivos (Peters 2012:19), o para “ejercer la autoridad y proveer bienes públicos”, lo que implica capacidad para procedimientos burocráticos, dotación de productos y servicios, y autonomía de las instituciones del gobierno (Fukuyama 2013: 3)

El Banco Mundial define gobernanza como “las tradiciones e instituciones con las que se ejerce la autoridad de un país. Esto incluye: (a) el proceso mediante el cual los gobiernos se seleccionan, se monitorean y se remplazan; (b) la capacidad del gobierno para formular e implementar de manera efectiva políticas sensatas, y (c) el respeto de los ciudadanos y del Estado hacia las instituciones que gobiernan las interacciones económicas y sociales entre ellos” (Kaufmann, Kraay y Mastuzzi, 2010, citados en INEGI, 2017: 8)

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE) la gobernanza se refiere a la “suma de las numerosas maneras como los individuos y las organizaciones públicas y privadas dirigen/manejan sus asuntos comunes. Se trata de un proceso permanente de ajuste entre sus intereses diversos o en conflicto y de acciones de cooperación” (OCDE 2016)¹. Esta definición, como se observa, es mucho más amplia en lo que respecta a actores. Es decir, la gobernanza no solo hace referencia al gobierno y sus instituciones formales sino también a organismos de observancia o veeduría, y, sobre todo, a aquellos arreglos informales de las personas y las instituciones movilizados por intereses y capacidad de acción.

En ese sentido, la gobernanza se define como una nueva manera de regulación de conflictos, en la cual existe interacción de diferentes actores orientados y articulados con el fin de desarrollar proyectos colectivos en una red de cooperación (Subirats 2010: 25). Ostrom la adjetiva como “policéntrica” lo que incluye que es participativa, inclusiva, horizontal. Vista así, se hace referencia a aquella forma de gobierno donde se amplían los niveles de participación, no solo porque permite escuchar la voz de diversos actores, sino porque genera una dinámica de diálogo y, a la par, de aprendizaje (Ostrom 2009)

El concepto de gobernanza, entonces, abarca la administración de asuntos sociales, económicos y políticos de una sociedad a partir de interacciones entre Estado, sociedad

¹ OCDE (2016) “Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública: Perú Gobernanza integrada para un crecimiento inclusivo”. Editions OCDE. París. Recuperado en 14 de noviembre de 2018, de: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264265226-es>

civil y sector privado, respaldadas por su propio sistema de valores, políticas e instituciones (PNUD, citado en INEGI 2017: 8) Cobra importancia, entonces, la capacidad de decisión, resultante de que los ciudadanos y grupos articulen sus intereses, resuelvan sus diferencias y logren acuerdos y acciones. Pero no solo ello, sino que las políticas enmarcadas en un sistema de gobernanza implican “participación, empoderamiento y corresponsabilidad o cogestión” (Zurbriggen 2011), lo que implica que las personas no solo cooperan sino que al hacerlo se hacen responsables de sus decisiones y acciones.

Esta forma de entender la gobernanza implica ciertos parámetros o reglas, prácticas e instituciones donde los individuos, las organizaciones y las empresas encuentran límites pero también incentivos (PNUD, citado en INEGI 2017: 8). Bajo esa lógica, se recupera conocimientos tradicionales, locales, se intercambia perspectivas y se busca un punto de encuentro. Cabe resaltar que para el PNUD la gobernanza, además, “opera en todos los niveles de la actividad humana, ya sea el hogar, pueblo, municipio, nación, región o en el mundo” (PNUD, citado en INEGI 2017: 8).

En síntesis, en esta investigación se entenderá *gobernanza* como un proceso profundo para concertar intereses y crear acciones colectivas fortaleciendo capacidades, considerando al territorio como un bien colectivo y potencial de cambio social y económico donde el Estado debe convertirse en un gestor de acciones colectivas involucrando para ello activamente a la sociedad civil y los actores públicos y privados así como sus intereses y necesidades a fin de obtener políticas de corresponsabilidad.

Se toma en cuenta una gobernanza bajo el planteamiento de Commons, *de proximidad*, en cuanto a que se trataría de una institución, una acción colectiva que amplía la acción individual, que “saca a relucir lo mejor de las personas” (Ostrom) basándose en relaciones de confianza (Bowles y Cointis).

Finalmente, para el caso en cuestión, se plantea un cuestionamiento de la existencia de la gobernanza en la política de gestión escolar, en la medida en que los diversos actores del Estado (que escalan desde el gobierno central al local) y de la comunidad educativa (directivos, docentes, administrativos, padres de familia y estudiantes) son o no considerados en las diversas etapas de planificación e implementación de la política – poder de decisión y acción- de forma tal que el resultado sea un proceso de cogestión de la escuela definido por ellos a partir de considerar intereses consensuados, capacidades de cada actor, hábitos y costumbres institucionales, responsabilidades definidas; proceso que, además, parte del contexto territorial donde se circunscribe la IE, por lo que, inclusive, considera entidades y organizaciones locales y/o vecinales, religiosas, empresas, etc.

b. Participación

Como ya se mencionó, dentro del concepto de gobernanza se alude a la incorporación de mecanismos de participación y de innovación democrática a través de los cuales se busca involucrar a los ciudadanos y a los diversos actores en los procesos de toma de decisión (Subirats, Parés y Blanco: 2009).

Como se observó en el anterior apartado, el concepto de gobernanza tiene un primer paradigma donde el Estado es el centro de conducción de la sociedad y genera políticas públicas desde un enfoque *top-down* (de arriba hacia abajo). Pero a causa del fracaso que tienen las políticas públicas, el enfoque vira a una lógica de *bottom-up* (de abajo hacia arriba) donde no es el Estado quien le impone a la sociedad una política, sino que esta se construye a partir de las posibilidades y formas en las cuales se permite ser dirigida (Mayntz, citado en Martínez 2014: 53)

No se trata solo de que el estado recoja información de la población para que las políticas públicas tengan mejor recepción, sino que el ciclo de las políticas públicas incorpore la participación de sectores no estatales en etapas como la realización e implementación, que sería el caso del presente estudio.

Si lo que se espera es que la participación sea horizontal, los actores “deben trabajar en una perspectiva de colaboración, confianza e interdependencia que permita equilibrar las relaciones entre los distintos actores, sin que exista un sector dominante” (Ramírez y Tabares, citado en Martínez 2014: 56)

Así, dentro de los modelos de gobernanza, destaca el modelo de co-gobernanza, que hace referencia a la “utilización de formas organizadas de interacción entre actores para llevar a cabo la tarea de gobernar [...] [así como] las distintas formas de colaboración y cooperación entre actores, sin que haya un actor central o dominante” (Subirats, Parés y Blanco: 2009). Todos compartiendo responsabilidad.

Según CEPAL la participación es además fundamental para generar cohesión social, en tanto implica una población más integrada que colabora más o menos activamente en los diversos ámbitos de la vida común. Además, plantea la participación en los siguientes ámbitos:

- Político: medido por la participación electoral (el votar o no en elecciones), participación en campañas electorales (aportación de dinero o trabajo) y participación en algún partido político.
- Social: participación en organizaciones comunitarias tales como clubes, centros, organizaciones de base.
- Funcionales: participación en organizaciones funcionales como son los sindicatos, gremios, centros de padres o alumnos (CEPAL 2007:40-41).

La participación, además, presupone confianza social puesto que se trata de personas que confían en otras personas a fin de cooperar; así como lazos de solidaridad donde el individuo se suma para exponer y lograr intereses colectivos pero también observa en la comunidad la posibilidad de alcanzar sus propios objetivos personales. (CEPAL 2007: 78-86)

La participación se puede entender como “acción colectiva de individuos orientada a satisfacer determinados objetivos”, bajo esta definición subyace la existencia de una identidad colectiva donde las personas comparten valores, intereses y motivaciones (Bango, citado en CEPAL 2007: 91)

Para esta investigación, se toma como referente a la participación social, definida por CEPAL de la siguiente manera:

[...] desarrolla la conciencia cívica de las personas, refuerza los lazos de solidaridad, hace más comprensible la noción de interés general, y permite que los individuos y grupos más activos intervengan en la gestión pública. La participación es a la vez un medio y un objetivo democrático, que reconoce el derecho de todos los ciudadanos, produce conocimientos, nuevas modalidades de acción colectiva, y persigue fines igualitarios para la sociedad (2017: 91)

Este tipo de participación además cumple una función crítica que reduce la posibilidad de que se particularicen los asuntos públicos por ciertas élites. Tiene relevancia en tanto no solo permite relacionar las necesidades con sus posibles soluciones, sino también hacer un mejor aprovechamiento de los recursos de la comunidad, comprometer a los

ciudadanos, evitar el paternalismo; en suma, favorecer el desarrollo comunitario (CEPAL 2007: 91)

Ahora bien, la participación se puede dar de diferentes formas:

- Formal: asociada al reconocimiento constitucional del ejercicio de derechos civiles y políticos del ciudadano, básicamente el electoral.
- Espontánea: aquella que se da en situaciones de emergencia (inundaciones, incendios, sismos) y que moviliza acciones colectivas de carácter solidario y voluntario.
- Organizada: grupos de ciudadanos organizados a fin de realizar acciones de beneficio colectivo para el grupo o la comunidad en general. (CEPAL 2007: 91)

Finalmente, mencionar que la participación implica “condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de información y en el acceso a los espacios públicos” (Hopenhayn y Ottone, citado en CEPAL 2007: 112)

c. Instituciones informales

Por institución nos referimos al entendimiento compartido que tiene un grupo de personas el cual es reflejado tanto en reglas como en normas, las cuales son ejecutadas en situaciones particulares. Estas pueden ser de carácter formal (normadas, validadas y reconocidas por el Estado) e informal, basadas en costumbres (Ostrom, 2009). Y si bien, la palabra “informalidad” usualmente se asocia a aspectos negativos, en este caso refiere a las reglas comunitarias aplicadas desde la misma población.

Las instituciones informales agrupan aquella información, de primera mano, de la realidad de la población (intereses, hábitos, costumbres, valores y códigos sociales) y posibilita comprender de qué forma realizar actividades que atiendan sus necesidades y partan de sus valores culturales.

North (1993) describe a las instituciones informales como el conjunto de reglas que rigen los comportamientos por fuera de los canales oficiales. También se las entiende como aquellas reglas sociales que son compartidas, que no están escritas y son ajenas a los canales oficiales de sanción, parten de la idea de que son de conocimiento público y del supuesto de que todos las acatarán (Helmke & Levitsky, citados en Güemes y Hernández-Bonivento 2014). Ese carácter “Informal” les da la peculiaridad de ser difíciles de precisar y medir; sin embargo, son del saber de los actores sociales y en ese sentido, traen consigo un sistema de sanciones e incentivos que terminan modelando el actuar de las personas.

2.3.3 Liderazgo directivo, clima institucional y participación en contextos escolares

En función de identificar y dar sustento a las variables del estudio y las preguntas generadas en la investigación, es necesario hacer referencia a estos tres conceptos clave y enmarcarlos en el contexto de la escuela, a fin de tener aproximaciones sobre cómo son los roles y las dinámicas de estas comunidades.

a. Liderazgo directivo

Habitualmente el rol del directivo (director y/o subdirector) se ha circunscrito al ámbito administrativo de la IE, su presencia estaba reducida dentro de la escuela ya que se encontraba realizando gestiones con la Unidad de Gestión Local o trámites en la

Municipalidad. Su nivel de acción en el ámbito pedagógico era bastante limitado a pesar que también su formación era de docente. A la fecha, lo que se espera es que el directivo integre ambas esferas, esto es que se empape tanto de saberes vinculados a lo administrativo así como al desempeño docente y los contenidos curriculares.

El Ministerio de Educación considera al director de la IE como aquel que desempeña el rol de **líder pedagógico** en tanto “acompaña, concerta, motiva y promueve que toda la comunidad educativa sume esfuerzos para el logro de los compromisos de gestión” (MINEDU 2017:15). El directivo es quien se encuentra a cargo de que su escuela sea un espacio que promueva aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes, producto de que la comunidad educativa en su conjunto accione bajo un mismo objetivo y use adecuadamente los recursos disponibles.

Se espera de un líder pedagógico que acompañe y evalúe el desempeño del personal y de sí mismo a fin de implementar estrategias de mejora, gestione el currículo a partir del trabajo en conjunto de los docentes; formule, monitoree y evalúe los planes estratégicos relacionados a objetivos y metas planteadas desde la realidad de su escuela; motive constantemente a la comunidad educativa orientándola al logro y mejora de los aprendizajes; e inclusive, promueva e impulse ideas innovadora o experiencias exitosas de otras escuelas. (MINEDU 2017:15-16).

De hecho, las funciones y desempeños esperados de los directivos se encuentran detallados en el documento oficial titulado Marco del Buen Desempeño Directivo, donde, de manera general, se establecen dos dominios. Uno vinculado a la “gestión de las condiciones para mejorar los aprendizajes” y otro, a los “procesos pedagógicos para la mejora de aprendizajes”. El primer dominio agrupa competencias de índole institucional, tales como que el directivo conduzca de manera participativa la planificación institucional con conocimiento de procesos pedagógicos, clima escolar, características de los estudiantes y entorno; promueva una participación democrática, favorezca condiciones operativas y gestione con equidad y eficiencia los recursos, lidere procesos de evaluación y rinda cuentas de la gestión. De manera complementaria, el segundo dominio exige del directivo la promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con los docentes (colaboración, autoevaluación, formación continua) a fin de mejorar su práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje, así como gestionar la calidad de los procesos pedagógicos a partir del acompañamiento y la reflexión conjunta de sus docentes. (MINEDU 2017:16-17).

b. Clima Institucional en contextos escolares

Schaeffer (citado en EGUREN 2006: 37-39) elabora un recuento de las causas más comunes por las que el enfoque participativo es difícil de implementar en la escuela. Dentro de éstas, argumenta la heterogeneidad de las comunidades, su fragmentación y división social así como la diversidad de intereses. Otra causa está asociada a la falta de recursos humanos que puedan dar sostenibilidad a los proyectos participativos, sumado a contextos donde existen sistemas burocráticos y/o autoritarios así como resistencia al cambio.

De ello es que redundan la necesidad de un clima institucional favorable para la promoción de la participación en la escuela y, en consecuencia para una gestión que repercuta en mejorar los logros de aprendizaje. El bienestar psicológico, ético y emocional son condiciones básicas para que se den los procesos de enseñanza y aprendizaje (Onetto 2003)

De acuerdo a diversos estudios, el también llamado *clima social escolar* es uno de los factores más importantes en los logros de aprendizaje en las áreas de matemática y

comunicación, y no solo ello, sino que también mejora la atmósfera de trabajo docente y la gestión de las escuelas (Casassus y otros, 2001; Arancibia 2004; Bellei y otros, 2004)

Para la presente investigación, el clima en contextos escolares se define como la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa respecto al ambiente donde cotidianamente se desenvuelven, a las relaciones interpersonales (a nivel de aula e IE) que establecen en dicho contexto y a las dinámicas que se dan (Arón y Milicic 1999, Cornejo y Redondo 2001: 16).

Un clima favorable conlleva a una sensación de bienestar general. En el caso de los estudiantes, a un sentimiento de protección y acompañamiento así como de confianza en sus habilidades, y la percepción de que lo aprendido o la forma de aprender es relevante. Además implica interacciones positivas basadas en respeto y confianza así como identificación con la IE y una moral alta en tanto se percibe que la escuela está bien y lo que hace cada actor es adecuado; por lo tanto hay cohesión y posibilidades de que la escuela cambie, innove a partir de decisiones colectivas (Howard, citado en Arón y Milicic 1999)

Un clima positivo, además, promueve el reconocimiento y la valoración de los miembros de la escuela, la preocupación por las necesidades de los otros, la resolución de conflictos sin violencia y; en el caso de los y las docentes, los motiva a tener mejores relaciones con padres y estudiantes así como a llevar a cabo trabajos en equipo con sus colegas en un ambiente agradable y seguro (Arón y Milicic 1999).

Finalmente, el clima se puede analizar en el aula y en el trabajo a partir de la diversidad de relaciones que se dan al interior de estos espacios. En el caso del clima laboral, que hace referencia a la relación entre docentes y de estos con otros actores, mide el grado de satisfacción con el trabajo docente desarrollado y con la IE, en la medida que existe una relación directa entre un clima positivo y un desempeño favorable de los docentes para: llevar a cabo sus sesiones con autonomía, interesarse en que los estudiantes logren los aprendizajes, reflexionar sobre su práctica, apoyarse en sus colegas, entablar relaciones democráticas, evitar el desgano, estrés y sentimiento de poca valoración o reconocimiento (Arón y Milicic 1999, 2000). Aún más cuando se cuenta con un director líder como se expuso en el acápite anterior.

c. Participación en contextos escolares

En el Perú, la participación social en la escuela tiene larga data, desde inicios del siglo XX se vislumbran estudios y relatos que dan cuenta de familias y comunidades en asentamientos rurales muy distantes que aportaron en la construcción y habilitación de centros educativos. En la actualidad, es una práctica aún constante incluso en sectores urbanos. Las clases medias a través de patronatos, asociaciones o comités equipan a las escuelas (en deporte, biblioteca, laboratorios, etc.) a través de actividades pro fondos o donativos. (Montero 2006: 9-11).

Estos aportes se mantienen al margen de aspectos vinculados a la gestión y a lo pedagógico (logros de aprendizaje). Hasta cierto punto se habla de por un lado, una participación para el aprendizaje de prácticas ciudadanas democráticas y por el otro, una educación que logra aprendizajes de calidad a partir de la participación social. Y si bien son, de hecho, miradas complementarias, es de requerirse una diversidad de formas de participación a fin de lograr mejoras en la estructura del sistema educativo y que este logre su objetivo (Montero 2006: 10-11).

Durante los setentas, las agencias internacionales ligadas al ámbito educativo perciben la participación por un lado, como el reconocimiento de los saberes que poseen todas las personas de forma tal, que se conviertan en sujetos de cambio social y por el otro, como un mecanismo que genera empoderamiento en la medida que contribuye a mayores niveles de involucramiento y compromiso, así como de autonomía; toda vez que es la comunidad quien mejor conoce sus necesidades y las formas de satisfacerlas. (Eguren 2006: 30)

Es así que la participación en el contexto de la escuela toma otro cariz, situaciones como la existencia de consejos o comités participativos para la elaboración de diagnósticos de necesidades, diseño e implementación de los proyectos educativos, la diversificación curricular, los calendarios acordes a las características regionales conforman mecanismos donde las necesidades de las comunidades educativas y las características locales, dialogan con el sistema educativo. (Montero 2006: 11, Eguren 2006: 31).

La participación pasa no solo a ser el acceso al servicio educativo de más ciudadanos, sino a que las comunidades educativas compartan funciones y responsabilidades referentes a las acciones educativas, la gestión de recursos y la formulación de planes educativos locales (Montero 2006:14). Esto los pone a nivel del Estado, en la medida que reafirma a los padres de familia y a la comunidad, responsabilidades asociadas también a espacios informales (cotidianos) y a agentes socializadores como los medios de comunicación (Vargas, citado en Montero 2006: 15)

Bajo esta lógica, la participación se enmarca en un “enfoque de gestión educativa”, bajo el cual se analiza la distribución de poder entre los actores de la comunidad educativa, la organización interna y las relaciones al interior de la escuela y, entre esta y su comunidad. Otras formas de entender la participación según Corvalán y Fernández (2000: 28-38) son: que las familias puedan escoger la escuela (enfoque económico), que existan mecanismos descentralizados a fin de optimizar la gestión y la carga estatal (enfoque político-administrativo) y que exista involucramiento del alumnado en su formación o autonomía de los docentes para diseñar sus sesiones (enfoque centrado en aspectos pedagógicos).

Si bien es complicado detallar espacios o áreas de participación en la escuela debido a la diversidad de condiciones que estas poseen, es esclarecedor traer a colación la clasificación de Scheffer (citado en Eguren 2006: 36), quien menciona tres áreas grandes: la primera referida al diagnóstico institucional (perfil de la comunidad y sus actores), la segunda, sobre la toma de decisiones de política educativa y gestión escolar (organización de actores, presupuestos, establecimiento de metas, diseño de programa escolar) y una última, sobre toma de decisiones sobre currículo, materiales de enseñanza y aspectos pedagógicos e instruccionales (capacitación y actualización docente, monitoreo y evaluación). Estas tres áreas se dan con diversos actores, espacios y mecanismos.

Al observar la política educativa de gestión escolar vigente, se identifica que las tres áreas en cuestión se encuentran presentes. Siendo que las dos últimas áreas, política educativa y gestión escolar, y currículo, materiales y aspectos pedagógicos e instruccionales han sido destinadas sobre todo para equipos directivos y docentes, mientras que en la de diagnóstico, se recomienda además la participación de padres, madres de familia y estudiantes.

2.3.4 Definiciones Operacionales desde a Política Educativa en Gestión Escolar

De acuerdo al MINEDU una gestión escolar exitosa es aquella en la que “todos los actores de la comunidad educativa orientan sus acciones hacia la mejora de aprendizajes” (MINEDU 2017: 15).

Para ello, el Ministerio hace referencia a conceptos y herramientas que son explicadas en diversos fascículos y manuales dirigidos a directivos y docentes. Desde una mirada amplia, el MINEDU incide en aquellos aspectos vinculados a prácticas efectivas dentro de la IE para el logro de aprendizajes, a los que denomina Compromisos de Gestión Escolar, y que representan el marco general de los objetivos que debe alcanzar la gestión en las escuelas a partir del accionar del directivo, docentes y demás actores de la comunidad educativa.

La gestión escolar, como ya se advirtió, se complementa con una serie de instrumentos de planificación y monitoreo, tales como el Proyecto Educativo Institucional o el Plan Anual de Trabajo. Herramientas que vienen, en algunos casos, acompañadas de aplicativos que facilitan su elaboración. Básicamente estos aplicativos suelen ser matrices en Excel que permiten ingresar información en cada uno de los indicadores vinculados a los Compromisos de Gestión Escolar.

De manera que la escuela (1) sistematice a manera de diagnóstico, la situación desde la que parte, pero además, (2) elabore su calendarización y planifique, por ejemplo, visitas de monitoreo, reuniones de aprendizaje, actividades orientadas a una convivencia democrática y, con ello, (3) logre monitorear el avance de dichos indicadores y finalmente, (4) evalúe en qué medida se logró los objetivos planificados.

Desde la lógica de planificación de programas, todos estos procesos de gestión se resumen en tres grandes etapas de gestión: planificación (que incluye el diagnóstico y la calendarización), ejecución y monitoreo del avance, y la evaluación o balance final. Desde la normativa del MINEDU, existe una propuesta para ejecutar dichos procesos: los “momentos del año escolar” que se desarrollarán a continuación.

d. Momentos del año escolar

Una escuela pasa por tres grandes momentos en un año escolar, el que es comprendido desde el mes de marzo hasta el mes de diciembre. Cada uno de estos momentos tiene un sentido dentro de la gestión escolar: planificar, ejecutar y monitorear, y evaluar. (Fascículo de CGE)

Los primeros dos meses son el momento denominado “Buen inicio del año escolar” y durante este tiempo la escuela realiza su semana de planificación y su Primera Jornada de Reflexión², en las que se analiza los resultados obtenidos y, se ajusta y actualiza la planificación que se inició desde los meses de noviembre y diciembre del año anterior. Durante este periodo, también se socializa los contenidos de planificación (básicamente el instrumento Plan Anual de Trabajo) y se generan los compromisos entre todos los actores de la comunidad educativa. Se espera que para fines de marzo, se tenga todo planificado.

² La Jornada de Reflexión se define como: “espacio de encuentro entre el equipo directivo y docente, principalmente, en el que se evalúan los avances y logros alcanzados en los periodos previos con la finalidad de elaborar o ajustar objetivos, metas y estrategias de acción que permitan mejorar el desempeño de la IE de modo integral” (Fascículo, pág. 52)

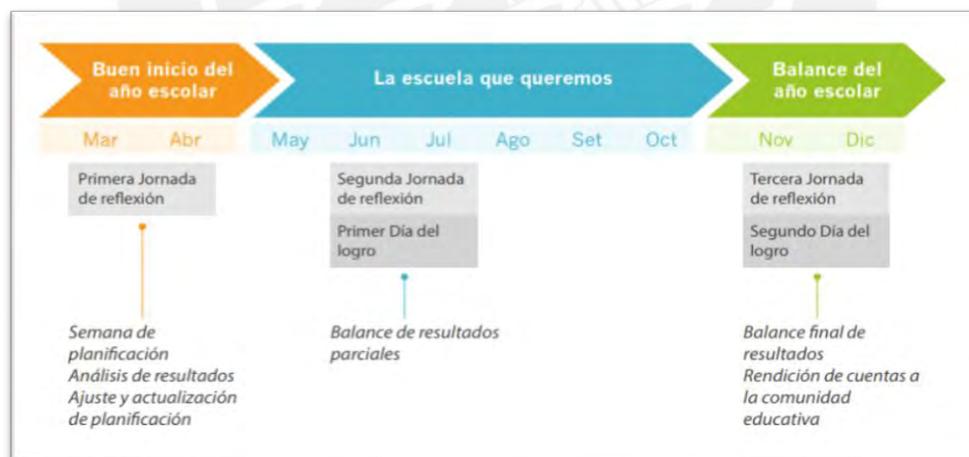
El segundo momento es “La escuela que queremos” y abarca los meses de mayo a octubre, tiempo en el que se ejecutan las actividades planificadas pero en el que además se monitorea a fin de llevar a cabo la Segunda Jornada de Reflexión (donde se hace un balance parcial o a medio término y se toman medidas correctivas en las actividades y/o metas) y el Primer Día del Logro³ (día en el que la escuela muestra a la comunidad educativa los logros de aprendizaje de sus estudiantes, comúnmente se invita a los padres y madres a un evento o feria donde el alumnado expone sus mejores trabajos individuales y grupales en diversas áreas curriculares).

Finalmente, se da el momento denominado “Balance del año escolar” en los meses de noviembre y diciembre y que da lugar a la Tercera Jornada de Reflexión y al Segundo Día del Logro; es en este periodo donde se realiza el balance final de los resultados, se analiza las causas del progreso y las dificultades, se rinde cuentas a la comunidad educativa y se empieza a elaborar la planificación del próximo año.

Cabe resaltar que a lo largo de los últimos años, las Jornadas de Reflexión y los Días del Logro han sido propuestos en diferentes meses por lo que a veces pertenecían al primer momento escolar o en su defecto, a los otros dos⁴. Sin embargo, sus objetivos siempre han sido los mismos. Es de relevancia entender que la forma de organizar el año escolar en tres momentos permite a la escuela establecer hitos para planificar, monitorear y evaluar haciendo uso de los diversos instrumentos de gestión escolar proporcionados por el MINEDU, con especial atención en el instrumento Plan Anual de Trabajo (PAT).

A continuación se reproducen dos modelos de “momentos del año escolar”, el primero del año 2017 y el segundo, del año 2015. Como se observa, son bastante similares:

Figura 1. Momentos del año escolar propuesto en el 2017



Fuente: Fascículo “Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE – 2017”

³ El Día del Logro se define como: “acto público en el que participa toda la comunidad educativa. Se concibe como una estrategia de presentación y celebración sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes en cada edad o grado escolar. En dicho acto público, los estudiantes exhiben las actividades que han desarrollado en el periodo previo y los resultados que han obtenido” (Fascículo, pág. 52)

⁴ Tal y como se observa en las gráficas X y X donde se compara los momentos del año escolar 2015 y 2017, las Jornadas y los Días del Logro se ubican en diversos momentos, pero guardan la misma lógica de ejecutar, evaluar y mostrar los logros alcanzados a la comunidad educativa.

Figura 2. Momentos del año escolar propuesto en el 2015



Fuente: Manual "Compromisos de Gestión Escolar" 2015

e. Compromisos de Gestión Escolar

Los compromisos de gestión son prácticas concretas de la gestión que se consideran esenciales a fin de garantizar en la escuela las condiciones básicas para generar aprendizaje. El Ministerio basa la propuesta de los compromisos a partir de una revisión bibliográfica de investigaciones latinoamericanas e internacionales, que les permite identificar las variables que tienen mayor impacto en la mejora de los aprendizajes, pero que, además, se encuentran sujetas al ámbito de intervención de los directores de las II.EE. y sus equipos (MINEDU 2015)

Es así que los compromisos no solo orientan el accionar de la escuela, sino que dan el foco de atención a aquellos temas sobre lo que es sustancial reflexionar y decidir. Se encuentran pensados a fin de asegurar la permanencia y culminación del año escolar como resultado de una planificación consensuada y un proceso de acompañamiento a la práctica pedagógica (MINEDU 2015)

Si bien la cantidad de compromisos ha ido variando desde su formulación, se encuentra vigente desde hace dos años, cinco compromisos de gestión:

- ✓ Compromiso 1: Progreso anual de los aprendizajes de estudiantes de la Institución Educativa.
- ✓ Compromiso 2: Retención anual e interanual de estudiantes en la Institución Educativa.
- ✓ Compromiso 3: Cumplimiento de la calendarización planificada por la Institución Educativa.
- ✓ Compromiso 4: Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la Institución Educativa.
- ✓ Compromiso 5: Gestión de la convivencia escolar en la Institución Educativa (MINEDU 2015).

Anteriormente, dentro de los compromisos se encontraba contemplados aspectos tales como el uso del tiempo en las sesiones, de las herramientas pedagógicas, de los materiales y recursos educativos, así como la implementación del Plan Anual de Trabajo.

Cabe agregar que los compromisos de gestión han sido pensados para entenderse en correlación, así el cumplimiento de alguno de ellos aporta al cumplimiento del resto. De

hecho, el cumplimiento de los dos primeros se apoya en el logro de los tres siguientes. Es necesario que para cada uno de los compromisos de gestión, la escuela parta de un diagnóstico de la situación y establezca objetivos y metas para los cuales deberá elaborar actividades que deben ser recogidas en el instrumento nombrado Plan Anual de Trabajo (PAT) y que son materia de seguimiento a sus avances.

A continuación se ha adaptado parcialmente una tabla tomada del Fascículo “Compromisos de Gestión Escolar y PAT de la IE 2017” elaborado por MINEDU donde se detalla los objetivos asignados y el aporte de cada uno de los compromisos a la educación, añadiéndole sus indicadores para una mejor comprensión:

Tabla 3. Compromisos de Gestión Escolar

	COMPROMISOS DE GESTIÓN ESCOLAR	¿CUÁL ES EL OBJETIVO DEL COMPROMISO EN CADA IE?	¿CÓMO APORTA SU CUMPLIMIENTO A LA EDUCACIÓN DEL PERÚ?	¿CÓMO SE MIDE EL LOGRO DEL COMPROMISO?
Compromisos de resultado	“COMPROMISO 1 Progreso anual de aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la IE” (2017:19)	“Los estudiantes de la IE mejoran sus resultados de aprendizaje respecto del año anterior” (2017:19)	“Todas y todos los estudiantes logran aprendizajes de calidad” (2017:19)	“Porcentaje de estudiantes que logran nivel satisfactorio en la ECE. Porcentaje de acciones de mejora de los aprendizajes, establecidas a partir de los resultados de la ECE, que están siendo implementadas” (2017:25)
	“COMPROMISO 2 Retención anual de estudiantes en la IE” (2017:19)	“La IE mantiene el número de estudiantes matriculados al inicio del año escolar” (2017:19)	“Todas y todos los estudiantes inician y culminan su Educación Básica oportunamente” (2017:19)	“Porcentaje de estudiantes matriculados reportados oportunamente en el SIAGIE Porcentaje de asistencia de estudiantes durante el año escolar Porcentaje de estudiantes matriculados que concluyen el año escolar” (2017:30)
Compromisos de proceso	“COMPROMISO 3 Cumplimiento de la calendarización planificada en la IE” (2017:19)	“La IE realiza todas las actividades planificadas (sesiones de aprendizaje, jornadas de reflexión, entre otras) para el año escolar” (2017:19)	“Las II.EE. del país cumplen la totalidad de sus horas lectivas y actividades planificadas” (2017:19)	“Porcentaje de horas lectivas cumplidas por nivel “Porcentaje de jornadas laborales efectivas de los docentes” (2017:34)
	“COMPROMISO 4 Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la IE” (2017:19)	“El equipo directivo de la IE realiza acompañamiento y monitoreo a los docentes de acuerdo a la planificación del año escolar” (2017:19)	“Todas y todos los docentes tienen un buen desempeño en su labor pedagógica” (2017:19)	“Porcentaje de visitas de monitoreo y acompañamiento programadas en el PAT que han sido ejecutadas” (2017:40) Ó “Porcentaje de reuniones de interaprendizaje programadas en el PAT que han sido ejecutadas” (2017:40)
	“COMPROMISO 5 Gestión de la convivencia	“El equipo directivo desarrolla acciones para la promoción de la	“Todas las II.EE. del país son espacios seguros y acogedores	“Normas de convivencia consensuadas incluidas en el Reglamento Interno, en espacio visible de la IE.

escolar en la IE” (2017:19)	convivencia, la prevención y atención de la violencia en la IE” (2017:19)	para las y los estudiantes” (2017:19)	Porcentaje de actividades implementadas con padres de familia, tutores y/o apoderados para brindar orientaciones (información de sus hijas e hijos, aprendizaje, convivencia escolar, etc.) planificadas en el PAT. Porcentaje de casos atendidos oportunamente del total de casos reportados en el SíseVe y en el Libro de Registro de incidencias” (2017:43)
--------------------------------	---	---	---

Fuente: Esta tabla ha sido adaptada del Fascículo “Compromisos de Gestión Escolar y PAT de la IE 2017”. A las tres primeras columnas se les ha agregado la cuarta, de indicadores.

Participación de la comunidad educativa en el proceso normado

Las orientaciones del MINEDU exhortan a una reflexión en torno a los Compromisos de Gestión liderada por el director/a de la IE (y su equipo directivo), donde se involucre, como mínimo, al equipo docente. La participación de estudiantes, equipo administrativo, padres de familia y otros miembros de la comunidad dependerá del tiempo y los recursos con los que cuenta la IE.

Este mismo criterio de participación se extiende a lo que respecta a la formulación y monitoreo de los instrumentos de gestión (Acápites a continuación) tales como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Anual de Trabajo. En algunos casos la participación de algunos actores de la comunidad se solicita sólo en ciertos procesos de elaboración de los instrumentos.

f. Instrumentos de gestión escolar

Los instrumentos de gestión escolar son orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación pone a disposición de las II.EE. para que estas administren su quehacer a fin de lograr los Compromisos de Gestión y, consecuentemente, la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, tomando en cuenta las problemáticas y necesidades (Resolución Directorial N° 11663-2017-UGEL01-SJM).

Todos los instrumentos se delinearán a partir de orientaciones y marcos normativos establecidos a nivel de MINEDU, DRE y UGEL y articulan el Proyecto Educativo Nacional así como aquellos a nivel local, distrital y planes de desarrollo concertado distritales.

Definiciones y usos de los Instrumentos

De acuerdo a la Ley Nacional de Educación (Art. 137 D.S. N° 011-2012-ED, Cap. VI R.D. N° 11663-2017-UGEL01-SJM) así como a su reglamento y las normas del sector educación, los instrumentos de gestión a nivel de IE fundamentales son:

(1) Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Es el instrumento de gestión más general en una IE ya que en este se articula lo institucional con lo pedagógico en todos los niveles, modalidades y programas de la IE. Contiene “la identidad de la institución, el diagnóstico y conocimiento de la comunidad educativa y su entorno, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión, los resultados y el plan de mejora”. Contiene aquellos objetivos estratégicos que la institución busca alcanzar en tres o hasta cinco

años (D.S. N° 011-2012-ED, Art. 137, 2012; R.D. N° 11663-2017-UGEL01-SJM, Cap. VI, 2017).

(2) **Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI)**

Orienta los procesos pedagógicos y es parte de la propuesta pedagógica del PEI, se evalúa y actualiza anualmente en función de los logros de aprendizajes de los estudiantes; expresa el modelo didáctico de la IE tomando en cuenta el Diseño Curricular Nacional o el Currículo Nacional, según corresponda. Hace unos años, además, tomaba en cuenta la propuesta de las rutas de aprendizaje (D.S. N° 011-2012-ED, Art. 137, 2012; R.D. N° 11663-2017-UGEL01-SJM, Cap. VI, 2017).

(3) **Reglamento Interno (RI)**

Contiene la regulación de la organización y el funcionamiento integral de la I.E. Recoge las “funciones específicas, pautas, criterios y procedimientos de desempeño y de comunicación”, así como sanciones por incumplimiento para los diversos actores de la comunidad educativa (D.S. N° 011-2012-ED, Art. 137, 2012; R.D. N° 11663-2017-UGEL01-SJM, Cap. VI, 2017).

(4) **Plan Anual de Trabajo (PAT)**

Es el instrumento más operativo. Materializa, por año escolar, los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas a realizarse. Abarca no solo aspectos administrativos sino también los Compromisos de Gestión y todas aquellas actividades que la IE realice a fin de mejorar los logros de aprendizaje. Contiene, por ejemplo, el diagnóstico de la IE, los objetivos, metas y estrategias de mejora de aprendizajes, el seguimiento y la evaluación de dichas metas y estrategias. Se evalúa permanentemente con la idea de que responda a las necesidades del servicio y al plan de mejora (adopción de estrategias bimestrales o trimestrales), durante las ya mencionadas Jornadas de Reflexión (D.S. N° 011-2012-ED, Art. 137, 2012; R.D. N° 11663-2017-UGEL01-SJM, Cap. VI, 2017),

Para efectos de esta investigación es necesario que el lector conozca los principales contenidos priorizados por la investigadora. En ese sentido, es relevante que las II.EE. cuenten con dichos contenidos sin importar si estos se encuentran o no al interior de alguno de estos instrumentos oficiales, puesto que se consideran condiciones claves para lograr una adecuada gestión. Es por ello, que se ha elaborado la siguiente tabla:

Tabla 4. Contenido priorizado de los Instrumentos de Gestión Escolar

INSTRUMENTO DE GESTIÓN	OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO	N°	CONTENIDO PRIORIZADO PARA LA INVESTIGACIÓN
Proyecto Educativo Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación a mediano plazo (de 3 a 5 años) • Orientaciones para la elaboración de otros instrumentos: Se concreta en el PAT, orienta el PCI y el RI 	1	Análisis situacional: Contiene los resultados obtenidos por la IE (en la ECE y actas consolidadas de evaluación), la revisión de su funcionamiento (desempeño directivo, docente, manejo de recursos) y su vinculación con el entorno
		2	Visión compartida: Luego de tener el diagnóstico situacional se elabora la visión de la IE tomando en cuenta los principios de la educación (ética, equidad, interculturalidad, calidad, etc.) y la visión del Sector Educación (desarrollo del potencial de la persona, ciudadanos con derechos y responsabilidades contribuyen a su sociedad)

Plan Anual de Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> Orientar las acciones de la IE de manera anual a fin de contribuir al logro de sus objetivos y en el marco de los compromisos de gestión. 	3	Objetivos y metas realistas: A partir del diagnóstico se establece objetivos y metas que responden a la realidad de la IE y que por tanto, son alcanzables en el lapso de un año
		4	Actividades factibles, eficaces y verificables: A fin de alcanzar los objetivos y metas se establecen actividades que sean realizables considerando los recursos disponibles y cuyo cumplimiento sea fácil de verificar. Pudiendo ser buenas prácticas y experiencias exitosas con utilidad demostrada.
		5	Seguimiento y ajustes continuo: A fin de poder monitorear lo planificado y tomar decisiones correctivas se realiza una reflexión sobre el avance al menos cada dos o tres meses para reajustar las actividades o, de ser necesario, las metas.
Proyecto Curricular Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Orientar los procesos pedagógicos a partir de las características de los estudiantes y las necesidades específicas de aprendizaje. 	6	Objetivos curriculares priorizados: Aquellos objetivos que parten de una problemática pedagógica priorizada (que tiene causas y alternativas de solución) y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

g. Participación y liderazgo pedagógico

Todos los instrumentos de gestión deben ser elaborados de manera participativa y deben ser aprobados a través de sus respectivas resoluciones en las II.EE para lo cual deberán contar previamente con la opinión favorable del Consejo Educativo Institucional (CONEI), que es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la IE escogido por periodos bianuales, presidido por el Director (a) e integrado por subdirectores, representantes del personal docente, del administrativo, del alumnado, de los ex alumnos y de los padres y madres de familia, e inclusive, por representantes de instituciones de la comunidad local (Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, Art. 22, 2006, aprobado por DS N° 009-2005-ED).

Los procesos de formulación, actualización, aprobación, ejecución y evaluación de los instrumentos son liderados por el director de la IE. Sabiendo también motivar y delegar responsabilidades para así garantizar que la gestión escolar sea reflejo de las aspiraciones de toda la comunidad educativa.

En el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se espera que el director (a) y su equipo directivo (subdirectores si los hubiera) se organicen y lideren a fin de promover la participación de todos los actores, para ello pueden emplear reuniones y jornadas informativas en las que se hace efectiva la firma o se establece compromisos por parte de la comunidad educativa (MINEDU 2016a: 21).

Además, es también el (la) directivo quien se debe encargar de sensibilizar a la comunidad educativa de lo relevante que es planificar y elaborar el PEI, para ello se le recomienda usar el material pertinente como por ejemplo recurrir a paneles,

comunicados, escuelas de padres, etc.; y es también el directivo quien debe dar los alcances del proceso a su comunidad (MINEDU 2016a: 21).

Pero el directivo no actúa solo, preside una Comisión para la formulación del PEI (CPEI) de acuerdo a las características y contexto de cada IE, la que cuenta con la participación de los docentes. Es este equipo quien se encarga de elaborar el instrumento, asegurar la calidad de las actividades y el resultado final. Además, el Ministerio aconseja que en la Comisión se considere la participación de representantes de todos los miembros de la comunidad educativa, tomando en cuenta las características de la IE (niveles y grados, número de secciones, docentes y estudiantes, dinámica institucional, capacidades de los actores) (MINEDU 2016a: 22),

Cabe resaltar que si bien, la normativa indica que la Comisión del PEI es quien se debe encargar de todas las etapas de formulación del PEI, y exhorta a que esta cuente con representantes de toda la comunidad educativa, esto no es obligatorio. En muchos casos puede darse que solo los directivos y sus docentes se encarguen de estos procesos.

En ese sentido, la participación de los padres y madres de familia así como de los estudiantes es representativa, a través de la Asociación de Padres de Familia - APAFA o el Consejo Educativo Institucional - CONEI y se da en algunos procesos. Por el contrario, cuando se convoca a la totalidad de estos actores, resultan teniendo una participación más cercana a lo pasivo en la medida que son llamados para darles a conocer lo ya planteado en etapas previas. Si bien pueden dar su opinión, formalmente no se contempla la posibilidad de que esta opinión sea tomada en cuenta, genere cambios o que sea requerimiento explícito.

En la siguiente tabla se consolida las formas de participación de los diversos actores de la comunidad educativa para cada uno de los instrumentos de gestión priorizados; indicando además, cuando se considera necesario, los subprocesos. La "X" corresponde a una participación exigida desde la normativa del MINEDU y que implica el despliegue de una serie de funciones y responsabilidades compartidas. La "Y" designa aquella participación que se solicita a manera de recomendación a fin de conseguir una gestión escolar más participativa y comunicativa. Cabe precisar que si bien se solicita la aprobación de los instrumentos por el CONEI, esto solo se controla a través de la existencia de firmas de los actores y no garantiza la calidad de la participación, si es que esta es real y continua a lo largo del año escolar:

Tabla 5. Participación de comunidad escolar en la elaboración de Instrumentos de Gestión

INSTRUMENTO	PROCESOS / SUBPROCESOS		PARTICIPACIÓN					OBSERVACIÓN DE INVEST.
			DIRECTIVO	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA	ALUMNADO	PERSONAL ADMINISTRATIVO	
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	1.- Elaboración	Acciones Iniciales (sensibilización)	X	X	Y	Y	Y	-
		Análisis situacional (reflexión sobre resultados y funcionamiento de la IE)	X	X	Y (por encuesta)	Y (por encuesta)	Y (por encuesta)	La participación de padres, alumnos y administrativos en el diagnóstico de la IE se solicita a partir de encuestas. El MINEDU brinda una plantilla de encuesta. También se puede recoger necesidades y sugerencias en otros espacios como reuniones.
		Identificación de la IE (características diferenciales de la IE, se elabora la visión y metas)	X	X	Y	Y	Y	-
		Propuesta de G.E. (formulación de objetivos a 3 o 5 años)	X	X	Y	Y	Y	Generalmente, la participación de padres, alumnos y administrativos se da hacia el final, como parte de la exposición de la propuesta a partir de una reunión de padres al inicio del año escolar.
	2.- Ejecución		X	X	Y	X	X	La participación de administrativos es valorada como X en tanto realizan actividades, aunque estas son propias de funciones.
	3.- Seguimiento y evaluación		X	X	Y	Y	X	
PLAN ANUAL DE TRABAJO	1.- Elaboración	Diagnóstico	X	Y	Y	Y	X	Sirve de base el diagnóstico realizado en el PEI, este se

							actualiza anualmente para el PAT.	
		Objetivos y metas realistas	X	X	Y	Y	Y	-
		Actividades factibles, eficaces y verificables	X	X	Y	Y	X	-
	2.- Seguimiento y ajustes continuo	Jornadas de Reflexión (espacios de seguimiento y reajuste)	X	X	Y	Y	Y	Son espacios destinados básicamente a directivos y docentes.
		Días del Logro (acto donde se muestra de logros de aprendizaje alcanzados)	X	X	Y	X	Y	La participación de alumnos resulta más activa en la medida que son ellos que en conjunto con sus docentes deciden que trabajos presentar y llevan a cabo las exposiciones.
3.- Evaluación		X	X	Y	Y	X	Los administrativos reciben una X, nuevamente, por ser parte de sus funciones.	
PROYECTO CURRICULAR INSTITUCION AL	1.- Elaboración	X	X	Y	Y	X	La participación de padres y alumnos se da hacia el final, como oyentes de la propuesta educativa. El MINEDU pone especial énfasis en el planteamiento curricular como parte de las funciones del directivo y los docentes.	
	2.- Ejecución	X	X	Y	Y	X		
	3.- Seguimiento y evaluación	X	X	Y	Y	X		

Leyenda

X: Participación exigida desde la normativa del MINEDU

Y: Participación por recomendación

Fuente: Elaboración propia

2.4 Investigaciones similares

En el estudio de caso de la escuela Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward, a cargo de Patricia Salas (s/f), se analiza aquellos factores presentes en la gestión que posibilitan contextos de aprendizaje y convivencia democrática. Se trata de una escuela ubicada en una zona urbano marginal limeña (Jicamarca) con población en extrema pobreza y es considerada por la investigadora como una “experiencia de crear una escuela amable y de alta calidad”. Este tipo de escuela es pública pero gestionada por convenio entre el Estado, el movimiento Fe y Alegría, una congregación religiosa, en este caso el Instituto de la Bienaventurada Virgen María, que se hace cargo de la dirección y la comunidad.

La investigadora destaca ciertos factores que permiten la calidad escolar en esta IE y un entorno propenso para el aprendizaje. Por un lado, aquello referido a la **integralidad en la formación** y las **condiciones del aula** tales como infraestructura (para lo que se lleva a cabo actividades de recaudación de fondos y faenas a cargo de docentes, familias y estudiantes), materiales, acciones extracurriculares (talleres de música, danza, deportes, computo, lectura) que acompañan la labor docente. Y, por otro lado, y quizás lo más relevante, el liderazgo directivo y la consecuente cultura institucional:

- **Liderazgo directivo.-** la directora despliega una serie de habilidades y capacidades para conseguir objetivos propuestos para y por la institución asegurando el compromiso docente. Ello implica que:
 - o La directora tiene una firme convicción en apoyar a los niños y niñas de Jicamarca a través de una educación de calidad.
 - o La directora despliega mecanismos dirigidos a sus docentes tales como:
 - Pasar por un proceso de selección riguroso (recomendados por los docentes de la IE, entrevista personal y/o clase modelo),
 - Recibir acompañamiento pedagógico (visitas de aula del equipo directivo, revisión de notas de estudiantes, observación y conversaciones dentro y fuera del aula del equipo directivo con docentes y estudiantes, reuniones mensuales y reporte de actividades y resultados y visitas del equipo pedagógico de la Oficina Central de Fe y Alegría)
 - Estimulación en el desarrollo de su autoestima personal y profesional (mejorando las condiciones de nombramiento de los docentes, teniendo una cultura del reconocimiento, tomando decisiones colectivas, resolviendo conflictos a través del diálogo, teniendo espacios de conversación entre docentes sobre temas personales donde la directora sirve de soporte espiritual, así como espacios de confraternidad –paseos, salidas al cine, almuerzos-, desarrollo de relaciones de amistad entre directora, docentes y estudiantes, donde todos conocen los nombres de cada uno).

- **Cultura institucional.-** existe un conjunto de valores, principios y prácticas compartido por todos los actores de la comunidad. El equipo docente de la IE es consciente de su alta responsabilidad pero además comparte objetivos institucionales y existe un buen clima además de cohesión en el grupo; los padres y madres de familia también tienen alto nivel de compromiso, de hecho, es la comunidad quien dona el terreno para la construcción de la IE y participan en su constante construcción así como en diversos espacios. Finalmente, se observa bajos niveles de conflicto.

La investigación también identifica riesgos; el primero, referido a la personificación de la dirección, que está supeditada al temperamento y estilo personal de la Hermana Patricia para conducir la gestión, pudiendo reducirse dicho riesgo a partir del fortalecimiento de

las capacidades del equipo directivo; el segundo, referido a la baja institucionalidad y conciencia de los mecanismos y procesos existentes, siendo que muchos espacios y procedimientos se dan de manera espontánea y que la mayoría de actores no tiene del todo claro sus funciones y el valor de las mismas; y tercero, el financiamiento propio de las escuelas público privadas, donde los recursos proveniente del sector no estatal no son constantes o sostenibles (Salas s/f).

Otra investigación a destacar es la de Rosa María Tafur, en ella destaca las competencias directivas en la gestión de tres IIEE. de Lima que pertenecen a una red privada de escuelas a nivel nacional.

La investigadora concluye que si bien las directoras reconocen competencias importantes en la gestión escolar, en la práctica las descuidan puesto que cumplen con otras competencias relacionadas a la atención de los docentes tales como el monitoreo y acompañamiento. Las tres directoras entrevistadas reconocen como importante, competencias tales como planificación y visión estratégica, liderazgo pedagógico, trabajo en equipo, participación y negociación, toma de decisiones y resolución de problemas, relaciones interpersonales y comunicación (clima escolar) (2018: 141-142).

Dentro de las competencias listadas por la normativa, se concluye que las directoras cumplen con las de: “(1) **planificación institucional**, (2) promoción y sostenimiento de la **participación democrática** de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un **clima escolar basado en el respeto**, (3) promoción y liderazgo de una **comunidad de aprendizaje con los docentes** y (4) gestión de la calidad de los procesos pedagógicos mediante el **acompañamiento de los docentes**”. (Tafur 2018: 108)

Vale la pena hacer un alto en algunas competencias que también son de interés de la presente investigación. Para aquella relacionada a la planificación se concluye que no solo es valorada por las directoras como una de las más importantes sino que también la llevan a cabo. Y es que las directoras dan especial atención a la competencia vinculada a la promoción y liderazgo para lo cual organizan reuniones semanales con sus docentes a fin de informar sobre cambios desde la gerencia general así como otros temas del colegio o de los estudiantes, generándose así momentos de interaprendizaje. Además, se identifica en ellas un gran compromiso con la profesión. (Tafur 2018: 109-110)

En cuanto a la competencia vinculada a promoción y sostenimiento de la participación democrática, si bien las directoras promueven que los estudiantes participen en actividades extracurriculares, también se identifica un descuido por parte de las directoras sobre las necesidades, intereses y demandas de los estudiantes, no hay un relacionamiento directo entre estos dos actores y no hay involucramiento en los proyectos del alumnado. (Tafur 2018: 108-109)

Una tercera investigación es la de Natalia González, respecto a la **participación de padres y madres de familia**. La autora sostiene que la idea de participación de este actor surge como una necesidad del Estado de apoyarse en las familias para sostener y optimizar la calidad educativa perdida, producto de la expansión del sistema. (2006: 314). Su estudio tiene énfasis en las Asociaciones de Padres de Familia o APAFA, para ello realiza una revisión de la normativa, entrevistas y observaciones de asambleas en dos escuelas limeñas y entrevistas a organizaciones que centralizan a las APAFA.

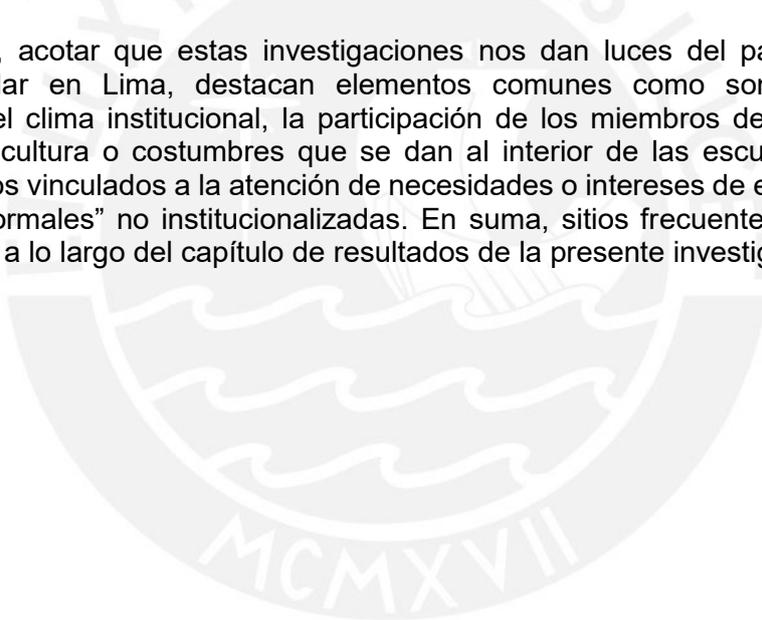
La investigación indica que las asociaciones de padres de familia **despliegan una diversidad de actividades y reconoce que su contribución es fundamental para el sostenimiento de las escuelas** estudiadas dado que éstas no cuentan con los recursos

suficientes que garanticen por ejemplo, infraestructura, materiales y acceso continuo a servicios básicos. La participación de los padres de familia se observa en el aporte económico que hacen para garantizar que sus hijos asistan a la escuela con uniformes y útiles, pero también en la asistencia a jornadas de trabajo para habilitar los ambientes de la IE (2006: 329-353).

No obstante, se señala la construcción de un consenso entre los diversos actores de la comunidad educativa respecto a la importancia de la participación de las familias, siendo que el Estado viene reconociendo espacios de participación y que los directores y docentes hacen un esfuerzo por tomar decisiones de gestión de manera más democrática y comunicar las mismas. Este estudio cuyo campo data del año 2003 y 2004, indica que **la participación de los padres de familia estaría transitando de una provisión de recursos económicos a un ejercicio de roles**. (González 2006: 338). Camino que, desde nuestra óptica, pareciese aun seguir recorriéndose.

Las APAFA buscan consolidar su participación en la gestión de las escuelas mientras que las organizaciones que las agrupan buscan ser una instancia de opinión y vigilancia en la elaboración e implementación de las políticas educativas (González 2006: 346). En efecto, el estudio concluye en que las APAFA cumplen un rol “de vigilancia y de fiscalización” y por tanto, contribuyen a la mejora del servicio (2006: 352).

Para concluir, acotar que estas investigaciones nos dan luces del panorama de la gestión escolar en Lima, destacan elementos comunes como son el liderazgo pedagógico, el clima institucional, la participación de los miembros de la comunidad educativa, la cultura o costumbres que se dan al interior de las escuelas así como aquellos vacíos vinculados a la atención de necesidades o intereses de estudiantes, las prácticas “Informales” no institucionalizadas. En suma, sitios frecuentes que también expondremos a lo largo del capítulo de resultados de la presente investigación.



CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Breve referencia sobre el diseño

La presente investigación es de tipo cualitativa pues busca explorar cómo se da la implementación de una política pública a través de la selección de casos. En ese sentido, se aproxima a un fenómeno social desde las percepciones y opiniones de los actores involucrados así como sus relaciones y formas de participación.

El universo está conformado por todas las Instituciones Educativas Públicas de nivel de educación Primaria de la UGEL 07 que han participado en la Encuesta Censal durante el periodo 2012 al 2016. Esta Unidad de Gestión Local es de interés para el estudio en tanto agrupa las escuelas con los mejores resultados de la ECE en Lima Metropolitana y es de interés encontrar los factores de éxito y las limitantes que confluyen en la gestión escolar de dichos casos. A su vez, la muestra la integran cuatro (4) de estas instituciones, que como ya se ha mencionado conforman dos subgrupos: escuelas que han tenido resultados de mejora sostenida en dichos años censados, y escuelas que tienen resultados fluctuantes.

La unidad de análisis es la Institución Educativa; esto implica a toda la comunidad escolar, es decir a equipo directivo, docentes, padres y madres de familia y alumnado. La investigación, en ese sentido, analiza los factores de éxito y limitaciones, por escuela, poniendo el foco en elementos tales como el liderazgo directivo, la participación, la gobernanza y las instituciones informales que se dan al interior de las dinámicas y procesos institucionales. En el mismo sentido, otra unidad de análisis es la documentación revisada, referente a cualquier instrumento de gestión formal o no, que incluya aspectos de interés tales como la visión, el diagnóstico institucional, metas, actividades. Para el caso de las escuelas estudiadas se analizó para un caso el Proyecto Educativo Institucional y para los otros, los Planes de mejora.

3.2 Metodología

La investigación es un estudio de tipo cualitativo, ya que tiene una mirada a detalle, e indaga en torno a percepciones, opiniones y capacidades a partir del recojo de información obtenida del discurso de los actores de las comunidades escolares seleccionadas. Todo ello, a fin de conocer las formas en las que ejecutan la política educativa, percepciones e innovaciones, propias de un estudio de modalidad de investigación sobre políticas, en el marco de la Gerencia Social (TOVAR 2017: 117).

Así mismo, tiene un carácter exploratorio en tanto busca identificar factores de éxito y limitantes en la implementación de una política; es decir, se centra en identificar variables antes que en solo medirlas, teniendo en cuenta que la política de gestión escolar es un área poco estudiada. Con ello, como es característico de los estudios de carácter social, es acumulativo, por lo cual también tiene rasgos de tipo descriptivo y explicativo, ya que se enfoca en un fenómeno educativo en un tiempo determinado, y una vez planteadas posibles variables que lo expliquen, éstas se caracterizan y se analizan a fin de comprender la realidad (CAUAS 2015: 5-11)

Se emplearon las bases de datos de Escala e información del rendimiento de las escuelas de Lima Metropolitana en la Encuesta Censal de Estudiantes - ECE durante el

periodo del 2012 al 2016. La base de Escala proporcionó la información de lugar de ubicación, tipo de gestión y características de la IIEE. La base de datos de la ECE, brindó información respecto al número de alumnos y alumnas que tomaron la prueba estandarizada por año y la proporción de estudiantes en nivel de "inicio", "proceso" y "satisfactorio" para la prueba de matemática y lenguaje.

Método del muestreo

Para analizar la problemática se toma como universo a la UGEL 07, ya que es la UGEL con mayor cantidad de escuelas con resultados positivos en las últimas evaluaciones censales (2012 al 2016) en Lima Metropolitana. De esa forma se busca identificar aquellos factores de éxito que contribuyen a que sus logros de aprendizaje sean positivos y contrastar si existe o no diferencia con las gestiones que no logran sostener sus mejoras.

La UGEL 07 abarca los distritos de San Luis, San Borja, Surquillo, Surco, Miraflores, Barranco y Chorrillos. Es una instancia de ejecución descentralizada del Ministerio de Educación y con dependencia directa de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. Esta UGEL agrupa 80 colegios que tienen nivel primaria (nivel en el que se centra la investigación ya que el muestreo se realiza en función a los resultados de la ECE aplicadas a Primaria).

Para la selección de la muestra se construyó una variable dicotómica que tomaba el valor 1 si es que la institución educativa había presentado mejoras en el porcentaje de alumnado en nivel "Satisfactorio" y el porcentaje de alumnado en el nivel "En proceso" había incrementado o había disminuido en menor variación a la mostrada en el nivel "Satisfactorio", tanto en matemáticas como lenguaje. En caso contrario, la variable dicotómica tomaba un valor de 0. Las escuelas que tomaron un valor 0 fueron catalogadas como de resultados fluctuantes (débiles o bajas en desempeño, ya que presentaban aumento en el porcentaje de alumnado "En inicio"⁵) y aquellas con 1 como escuelas con "mejoras sostenibles" (buenas en desempeño).

Además, se tomó en consideración aquellas escuelas que por lo menos tuvieran 100 estudiantes censados, así quedaron 23. Estos se dividieron en: 17 colegios catalogados como colegios que "mejoraron sostenidamente" (durante los años censados, siempre lograron disminuir el porcentaje de estudiantes "en inicio") y 6, como colegios que "presentan cambios fluctuantes" (donde el porcentaje de estudiantes "en proceso" se dispersó en los niveles "Satisfactorio" pero también en el nivel "En inicio").

De cada subgrupo se seleccionaron dos instituciones educativas. Las cuatro escuelas comparten, además, características similares como el número de docentes, el número de secciones, que su alumnado se encuentra en el rango entre los 600 y 700 niños y niñas, aproximadamente y que como mínimo cuentan con 100 estudiantes censados en el periodo de análisis (Ver Acápites de Descripción del espacio territorial y social de la población).

Cabe resaltar que es de interés explorar cómo es la gestión en ambos subgrupos de colegios, afín de comprender en qué se diferencia la gestión de las escuelas que han logrado mejoras sostenidas en la ECE de las que obtienen resultados censales fluctuantes. De ahí el objetivo de buscar "factores de éxito" y "limitantes".

⁵ El aumento del porcentaje de alumnado en nivel "En inicio" no excluye que las escuelas hayan podido presentar aumento en el porcentaje de alumnos en nivel "Satisfactorio", solo indica que dicho crecimiento fue menor al alcanzado en el nivel "En inicio".

Técnicas e instrumentos

Para el recojo de información, se aplicaron las siguientes técnicas cualitativas:

Tabla 6. Técnicas de recojo de información

Técnica	Muestra de la técnica planificada
Entrevista semi estructurada individual	3 docentes por cada IE
	1 director y/o subdirector en cada IE (2 directos y 4 subdirectores)
	1 madre/padre de familia de la APAFA en 2 IE de las 4
Entrevista semi estructurada grupal	1 grupo de estudiantes de 5to y 6to de primaria en cada IE
	2 grupos de 3 padres de familia de la APAFA en 2 IE de las 4
Revisión documental	PEI o cualquier documento de gestión por IE (Plan de Mejora)
Notas de campo	Cada semana de campo

Durante el trabajo de campo se realizó diversas visitas a cada Institución Educativa donde se entrevistó a los actores de las comunidades escolares, se solicitó el acceso a la documentación que diera cuenta de la gestión institucional y se tomaron notas de campo que recogieran las principales impresiones de las dinámicas observadas en las IE.

Toda la información recogida fue sistematizada por cada institución educativa, permitiendo contrastar el discurso de los diversos actores con la revisión documentaria hecha por la investigadora. Además, la sistematización permitió identificar qué indicadores eran frecuentes en las escuelas con mejoras sostenidas y en aquellas con resultados fluctuantes, a fin de encontrar patrones y especificidades.

Cabe resaltar además que para el caso de las entrevistas realizadas con los padres y madres de familia, en dos de las escuelas estas se dieron de manera individual con los presidentes de las APAFA, tal y como se había planificado; mientras que en las otras dos escuelas, las entrevistas se dieron de manera grupal ya que durante la convocatoria para la entrevista se aunaron voluntariamente otros representantes tales como tesoreros y secretarios.

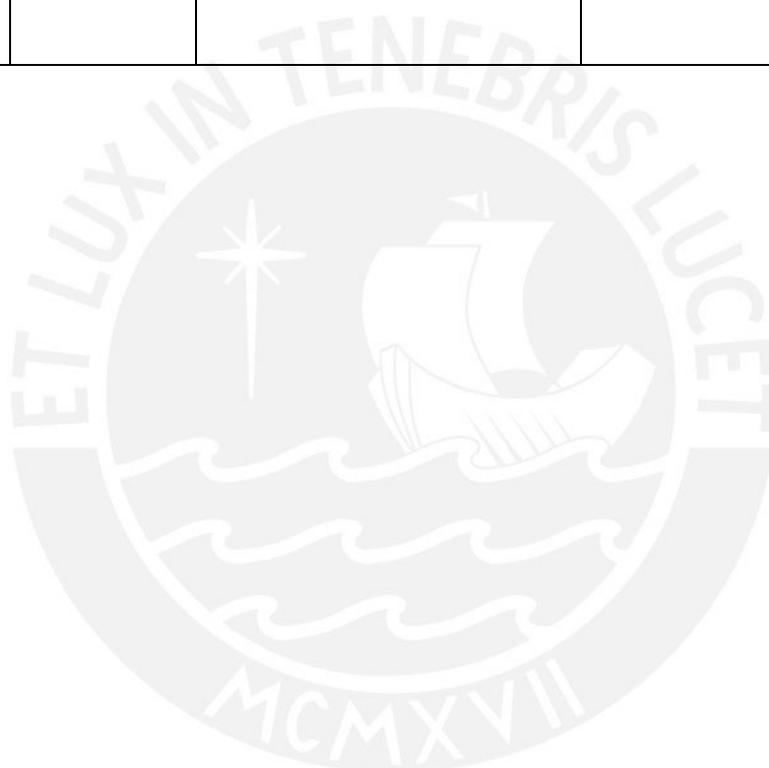
VARIABLES E INDICADORES DEL ESTUDIO

El estudio consta de nueve variables que abarcan temas tales como la construcción de los instrumentos de gestión, la participación de los diversos actores de la comunidad escolar, el clima institucional, el liderazgo directivo, la capacidad institucional para organizarse y hacer seguimiento a las metas, las buenas prácticas y la percepción del alumnado sobre el servicio educativo.

Tabla 7. Variables de estudio

Preguntas específicas	Listado de variables	Definición de la variable	Listado de indicadores
¿Cuáles son los atributos asociados al papel del equipo directivo que contribuyen a la planificación escolar y al logro de metas institucionales?	Liderazgo directivo	Se refiere a la percepción en torno al equipo directivo (director/a y subdirectores) sobre el liderazgo que ejerce en la gestión de la IE y su formación profesional en gestión escolar.	Autopercepción de directivo como líder de su IE Reconocimiento por parte de la C. E. hacia el directivo como líder a cargo de la gestión Capacitación en gestión escolar
	Cumplimiento de los compromisos de gestión	Se refiere al avance de la IE en relación a ciertos compromisos de gestión: mejora de aprendizajes, monitoreo y acompañamiento pedagógico y espacios de interaprendizajes.	Existencia de acciones orientadas a la mejora de aprendizajes talleres, clases extendidas, asesorías, etc.) Existencia de actividades vinculadas al monitoreo y acompañamiento pedagógico Existencia de reuniones de interaprendizaje
	Buenas prácticas que se dan de forma informal (por fuera de la normativa)	Se refiere a todas las acciones implementadas en la IE que no son reguladas por normativa sino producto de la creatividad de las comunidades escolares	Existencia de actividades que responden a las necesidades y contexto particular de la IE
¿En qué medida el clima institucional repercute en la participación de la comunidad escolar en la formulación e implementación de la gestión escolar?	Participación	Se refiere a las formas y al nivel de participación de cada uno de los actores de la comunidad escolar en la planificación e implementación de la gestión de la escuela.	Presencia/ausencia de comités de planificación Nivel de participación de actores de la C. E. en la formulación de planes de gestión
	Relaciones de confianza y sentido de pertenencia	Se refiere a las dinámicas de confianza o desconfianza entre los actores de la comunidad escolar y al reconocimiento del aporte de cada uno de estos en la gestión escolar así como a la existencia de decisiones democráticas.	Presencia/ausencia de relaciones de confianza entre la comunidad educativa que faciliten la gestión escolar Actores que se autoreconocen y/o reconocen en otros un desempeño que propicia la gestión institucional Toma de decisiones (institucionales) democrática
¿Cuáles son las principales limitantes en el proceso de planificación y de seguimiento de metas en las IIEE estudiadas?	Conocimiento por parte de directivo y docente sobre la gestión de la IE.	Se refiere a que el equipo directivo y docente conozca los conceptos principales de la gestión de su escuela tales como la visión, el diagnóstico situacional, las metas y actividades.	Dominio de visión institucional Dominio de diagnóstico institucional Dominio de objetivo curricular priorizado Dominio de metas y/o actividades
	Formulación y aprobación de instrumentos de gestión (oportuna y pertinente)	Se refiere a si la planificación de la IE logra los estándares: responde a su diagnóstico, se da previo al inicio de clases y está documentada.	Planificación previa/durante/posterior al inicio de clases Construcción de instrumentos de gestión Planificación coherente al diagnóstico escolar
	Capacidad para	Se refiere a la capacidad de la IE para ejecutar lo	Presencia/ausencia de medios de seguimiento

	implementar lo planificado y hacer seguimiento	programado y hacerle seguimiento progresivo al logro de las metas.	Presencia/ausencia de responsables
			Ejecución de actividades programadas
			Ejecución de actividades de seguimiento
¿Cómo son los espacios de participación y toma de opinión del alumnado a fin de generar una gestión escolar basada en los contextos y requerimientos particulares de las IIEE?	Satisfacción con el servicio educativo producto de la gestión de la IE	Se refiere a la percepción del alumnado y los padres de familia sobre el servicio educativo en relación a su relevancia y calidad	Percepción de que lo que se aprende es relevante para el desarrollo educativo y social
			Percepción sobre el alcance del servicio en relación a los logros de aprendizaje



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan cuatro subcapítulos en respuesta a los cuatro objetivos específicos de investigación. Los dos primeros subcapítulos hacen referencia a los factores de éxito encontrados. En el primer subcapítulo, se identifica cuáles son los atributos del equipo directivo (directores y subdirectores) que contribuyen a la planificación escolar y al logro de metas institucionales. En el segundo, se caracteriza cómo debe ser el clima institucional para promover la participación de la comunidad escolar en la formulación e implementación de la gestión escolar. Desde el tercer subcapítulo, se expone las limitaciones que tiene la implementación de la política de gestión escolar, empezando por las identificadas en el proceso de planificación y de seguimiento de metas, tales como deficiencias asociadas al dominio que tiene el equipo directivo y docente sobre la visión, el diagnóstico, metas y actividades de la IE, los plazos y trabas burocráticas. El último subcapítulo da cuenta del fracaso de la política pública para generar espacios de participación y formas de ejercerla por parte del alumnado en los procesos de gestión de sus respectivas IIEE

4.1 EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL PROCESO DE GESTIÓN ESCOLAR

4.1.1 La formación en gestión escolar para el desarrollo de líderes de comunidades escolares

La relevancia de la formación académica en gestión escolar de los actores de la comunidad educativa resulta evidente para que la planificación se haga a partir de las necesidades e intereses particulares del contexto de cada IE así como para llevar a cabo un adecuado seguimiento y se efectúe correcciones oportunas a fin de lograr los objetivos propuestos, que en el quehacer escolar, están asociados a la mejora de los logros de aprendizajes.

La capacitación y actualización, sobre todo de directivos y docentes, en temas de gestión escolar es fundamental. Por un lado, las normativas están en constante cambio o perfeccionamiento y muchas veces incluyen nuevas y diversas plataformas y herramientas de gestión; y por el otro, el estudio de la gestión escolar no es preponderante en las curriculas de los programas de Educación en los diversos institutos y universidades, de manera que la gestión escolar es, mayoritariamente, producto del conocimiento empírico y de la tradición al interior de cada IE.

Sin embargo, la gestión de una escuela resulta siendo compleja puesto que responde a diversos momentos del año escolar, requiere incluir a diferentes actores y comprometerlos en sus funciones, identificar las dificultades y necesidades de estudiantes, sus familias y su territorio; para con ello formular y evaluar actividades que conduzcan a alcanzar metas razonables. Es por ello que es importante que quienes se encuentran a cargo de la gestión, comprendan los procesos a fin de que puedan ejecutarlos de la mejor manera.

Se observa que de las cuatro escuelas que forman parte del estudio, en dos de ellas los directivos han seguido el **Diplomado Gestión Escolar y Segunda especialidad en Gestión escolar con Liderazgo Pedagógico** – DGEySEGELP, a cargo del MINEDU. Es de importancia mencionar que estos estudios tienen una duración de un año, tienen

como público objetivo a los directivos de escuelas públicas, abarcan todos los ámbitos de la gestión escolar, incluido cursos de habilidades interpersonales orientados a forjar el liderazgo pedagógico y la mejora del clima institucional, y su producto final es la elaboración del plan de gestión de la IE del directivo participante. Es decir, son estudios de posgrado con un nivel de especialización y profundización amplio.

Es así que los directivos reconocen la importancia de los conocimientos adquiridos, que repercuten finalmente en su quehacer cotidiano y, dan cuenta, del desconocimiento previo con el que muchas veces los docentes asumen cargos directivos:

...estamos en una capacitación permanente. Hemos recibido el curso de inducción, la segunda especialidad y dentro de eso hemos visto todo lo que es la administración y eso lo estamos poniendo en práctica y también a través de otros documentos normativos que nos están enviando permanentemente [...] el 2015 iniciamos la gestión y como muchos maestros asumimos la dirección y quizás algunos no teníamos experiencia en la parte administrativa de una IE, el MINEDU vio por conveniente dar una capacitación global en todos los aspectos y la especialización a los directivos designados (Subdirector SVF).

Dentro de las funciones del **líder pedagógico**, el MINEDU detalla que es quien “acompaña, concerta, motiva y promueve que toda la comunidad educativa sume esfuerzos para el logro de los compromisos de gestión” (Fascículo CGE 2017:15). El directivo es quien garantiza que la comunidad educativa en su conjunto accione bajo un mismo objetivo y use adecuadamente los recursos disponibles.

Se espera de un líder pedagógico que acompañe y evalúe el desempeño del personal y de sí mismo a fin de implementar estrategias de mejora, gestione el currículo a partir del trabajo en conjunto de los docentes; formule, monitoree y evalúe los planes estratégicos relacionados a objetivos y metas planteadas desde la realidad de su escuela; motive constantemente a la comunidad educativa orientándola al logro y mejora de los aprendizajes; e inclusive, promueva e impulse ideas innovadora o experiencias exitosas de otras escuelas. (Fascículo CGE 2017:15-16).

Es en este sentido, que el equipo directivo requiere conocer el *know how* de la gestión escolar para conducir a su escuela de manera óptima. Debe entonces saber cuáles son los procesos y cómo llevarlos a cabo, cómo medirlos e impulsar mejoras, cómo trabajar el clima institucional y la resolución de conflictos, debe además de todo ello, mantenerse actualizado con las últimas directivas del sector y saber ejecutarlas.

No es de sorprender entonces que las directivas de las otras dos escuelas, que mencionan haber llevado algunas capacitaciones a cargo de la UGEL cuyo fin respondía, básicamente, a actualizarlas en relación a las nuevas disposiciones del Ministerio de Educación antes de iniciar el año escolar, exponen un descontento no solo asociado al momento en que las recibieron sino también en relación a la superficialidad con que se llevaron a cabo:

...ha sido una capacitación masiva, nos han dado orientaciones respecto a lo que es gestión pedagógica...faltando una semana para la semana de planificación o unos días, que fue un momento inoportuno porque en la semana previa al trabajo con los profesores es que nosotros tenemos que estar viendo cómo vamos, qué tarea vamos a realizar con ellos, cómo los vamos a recibir, todos los preparativos y una semana anterior de ese día, todo el día en eso desesperados...nos dieron un CD con material pero parte de este era lo que teníamos que mejorar pero no teníamos un modelo o un ejemplo, nos han dado

sobre todo normas, ha sido una actualización, no una capacitación de temas específicos (Subdirectora de JME)

Este año [me han capacitado] solo ha sido unos días que no es suficiente [y] solamente a los directivos [no a docentes] (Subdirectora RLV)

Si bien es cierto, las escuelas escogidas para este estudio conforman el grupo de escuelas cuya UGEL tiene los mejores resultados de aprendizaje en las pruebas censales, y si bien estas cuatro escuelas están por encima de otras escuelas de Lima, es de notar que dos de las escuelas seleccionadas han logrado un crecimiento positivo y sostenido en el tiempo de sus resultados de aprendizaje, mientras que las otras dos presentan resultados variables en el tiempo.

Dicho esto, es necesario precisar que para ambos grupos de escuelas se presenta un caso donde el directivo ha llevado el Diplomado y Segunda Especialidad y otro, donde sólo ha sido capacitado por un período corto (días). A primera impresión puede desprenderse que (la calidad y duración de) los estudios sobre gestión escolar de los directores no necesariamente están vinculados con los logros de aprendizaje. Valga aquí la importancia de mencionar otros detalles que confluyen en esta premisa.

Primero, que en relación a los directores que han cursado el Diplomado y Segunda Especialidad existe una diferencia en el tiempo de servicio como directivo en su respectiva institución educativa. Es así que en el caso de la escuela que presenta un crecimiento positivo en el logro de sus aprendizajes, tanto la directora como el subdirector llevan varios años ejerciendo su cargo, mientras que en la escuela que ha tenido resultados variables en sus logros de aprendizaje, si bien la directora lleva alrededor de doce años en su cargo, la subdirectora es nueva, es decir, se ha dado una renovación constante del parte del personal directivo en los últimos años, situación que podría afectar el trabajo directivo.

Segundo, es de notar en el cruce de variables que respecto al reconocimiento que la comunidad escolar hace de sus directivos, en la escuela con resultados de aprendizaje variables, se observa que los padres de familia identifican a la directora como dominante y poco dialogante. Mientras que la escuela con resultados positivos, los subdirectores son percibidos como comprometidos, dialogantes, flexibles. Esto denota una diferencia en el trabajo del directivo así como en la predisposición del resto de actores.

Finalmente, el discurso de los diversos actores de la comunidad educativa da cuenta de su percepción sobre el desempeño de los directivos indistintamente de las capacitaciones o estudios de posgrado que estos tengan. Cabe precisar que la variable de formación en gestión escolar evidencia información sobre los estudios cursados por los directivos, no obstante es limitada en tanto a lo que se refiere a su desempeño real a partir de la formación recibida, por lo que no se puede asegurar una relación directa de causa-efecto.

4.1.2 Reconocimiento de la comunidad escolar al directivo líder

El liderazgo pedagógico resulta ser una de las variables más fuertes en la mejora de la calidad del servicio educativo. La definición de directivo líder reside en la idea de alguien que influye, inspira y moviliza a la comunidad educativa al logro de objetivos, con atención a las necesidades e intereses de los estudiantes así como del entorno, que esté a cargo de medir el progreso de la escuela e impulse las adecuaciones necesarias para cumplir las metas (MINEDU – Guía para participante del DGEySEGELP 2016)

La legitimidad del líder pedagógico es un requisito indispensable para el cumplimiento de sus funciones en tanto es quien se encarga de motivar al resto de la comunidad a tomar acciones de mejora para el logro de metas; responde a cualidades vinculadas a la escucha, consenso, determinación por parte del directivo.

Es en ese sentido que la investigación analiza dos formas de reconocimiento del nivel de liderazgo del directivo: el que éste hace de sí mismo y el que el resto de actores le atribuye. En ese sentido, haremos un paralelo por escuela de aquellos atributos que se les confiere a los directivos según los actores (Ver Anexo 5: Atributos de equipo directivo).

En las dos escuelas que presentan mejoras sostenidas en sus logros de aprendizaje se observa que desde la mirada de los subdirectores, en el caso de uno de ellos, se define con atributos asociados al liderazgo, tales como:

- **Modelo a seguir:** Hay una especialización de matemática y comunicación, una maestra asistió, las demás no querían. Se les ha convencido porque yo también estoy asistiendo. No faltan ellas porque yo soy el primero en estar ahí (Subdirector)
- **Escucha activa:** Escucha activa tanto a estudiantes, padres y maestros. Nosotros no decimos que a esta hora no hay atención. Tenemos que estar bastante abiertos al diálogo
- **Empático:** Somos empáticos con todos. Si un maestro me dice que su hijo está enfermo y le dé permiso, que vaya, no hay problema, que recupere esas horas
- **Transparente:** Somos respetuosos de las normas y las conocemos. Antes la administración hacia lo que quería, los directivos no asistían. Nosotros todo con papel, ni una hoja nos llevamos. Todo, transparencia y ellos [docentes] se han dado cuenta. No hay favoritismos con ninguno

Es de notar además, que los atributos autopercebidos están asociados también al establecimiento de un buen clima escolar con los diversos actores de la comunidad. A su vez, la percepción de dichos actores se corresponde con la autopercepción del subdirector en cuestión, de manera que se concluye que en esta escuela existe un **alto grado de reconocimiento positivo al directivo como líder pedagógico:**

- **Comprometido:** Los directivos son comprometidos con la IE, están pendiente de los aprendizajes de los estudiantes, ellos inclusive están haciendo refuerzo con los estudiantes, eso es una fortaleza de la IE, puedo dar fe de que mis directivos están pendientes, se acercan a ver cómo estás trabajando, que estás haciendo, si no falta mobiliario, material (Docente 3er grado)
- **Flexibles:** A veces el día lunes quedamos en presentar [las unidades], pasó algo y no se molesta. El martes te recibe, es un poquito flexible, pero de lunes a martes, no para el viernes, es asequible con eso (Docente Educación Física)
- **Respetuoso:** Hay un respeto mutuo, es un punto a favor de ellos, siempre a la hora que se comunican (Docente Educación Física)
- **Orientado a objetivos comunes:** Trabaja de la mano porque quiere los mismos objetivos que todos (Presidente de Apafa)
- **Dialogante:** Se puede dialogar, apoya en las gestiones, si conversa (Presidente de Apafa)
- **Amigo:** Yo tengo una buena amistad con él (Alcalde escolar)
- **Ejecutor de mejoras:** Él ha ayudado a mejorar el colegio y que haya mayor bienestar. Compramos pelotas para educación física, pintaron el colegio y se puso ventiladores (Alcalde escolar)

Una situación similar se da en la segunda escuela de este subgrupo, donde tanto las percepciones de la subdirectora se corresponden con las de docentes y padres de familia y son **mayoritariamente positivas**. Dando cuenta nuevamente de un buen clima, salvo que en este caso, se da solo en el nivel Primaria (esta escuela tiene los tres niveles de educación) y, como se verá en los siguientes acápite, esta IE tiene problemas de convivencia al trabajar multinivel.

- **Emprendedora:** La fortaleza es que la directora es bien emprendedora , hace sus cosas y la subdirectora también, nos ponemos las pilas (Subdirectora)
- **Reflexiva y dialogante:** Es una persona reflexiva sabe escuchar y dirige (Docente 2do grado)
- **Comprometida:** Una de nuestras grandes fortalezas es que nuestros directivos siempre ponen el hombro, quieren cumplir con todo lo que está programado (Docente CRT) Es una persona con ánimos de querer que todo el nivel salga adelante (Docente 1er grado)
- **Empática:** Es muy empática, muy comprensiva, sabe escuchar, siempre está atenta a cualquier necesidad que tengas (Docente CRT)
- **Asequible:** Ella [ubdirectora] hace su trabajo, tiene tiempo para [hablar] (Presidenta. de Apafa)
- **Líder:** Ella [directora] tiene el liderazgo sobre las maestras, trae proyectos en inglés, incentiva a cómo deben enseñar en los salones y eso es por el bien del alumno (Presidenta. de Apafa)

En el subgrupo de escuelas que presentan mejoras no sostenidas en el tiempo en sus logros de aprendizaje, el **grado de reconocimiento que se hace de sus directivos es bajo**, en tanto **no se encuentra correspondencia en las percepciones** de los diversos actores de las comunidades escolares.

En una de las escuelas si bien existe un reconocimiento como líder pedagógica tanto del propio equipo directivo como del docente, esto difiere en las percepciones tanto de los padres y madres de familia como del alumnado. En el caso de éste último, podría explicarse a que la subdirectora ha asumido el cargo recientemente y los/as estudiantes no están familiarizados aún con ella. Situación contraria a la percepción de los padres y madres de familia, que más bien tienen discrepancias con la directora general, quien tiene más de diez años en dicho cargo.

- **Comprometida:** Si tengo que dar más de mí tiempo, yo lo doy y comprendo mucho el trabajo de los docentes, la recarga. El trabajo que ellos tienen que hacer, yo lo hago para poder avanzar...Esa es mi fortaleza: ando atrás de ellos, no para mortificarlos sino para ayudarlos (Subdirectora)
- **Eficiente, determinada:** [La directora] es buena gestora, anda atrás y siempre está mirando alto. Si vamos a hacer esto, vamos a hacer lo mejor...ha buscado realizar su trabajo al convencer a los padres de ciertas necesidades para que la escuela tenga un mejor servicio (Subdirectora)
- **Accesible y competente:** Ella [subdirectora] es una persona muy accesible y competente. Se ve que quiere sumar esfuerzos a este colegio para que salga adelante, se ve en sus actitudes y su forma de trabajo (Docente 2do grado)
- **Líder:** [La directora] es una líder para nosotros, realmente nos orienta, nos impulsa, nos conlleva a realizar un buen trabajo (Docente 2do grado)
- **Desconocida por ser nueva:** La subdirectora es nueva, yo no la conozco, no sé quién es (Estudiante)
- **Asequible:** Son asequibles, dan buen trato (Estudiante)

- **Dominante, poco dialogante:** [La directora] sí es líder, a la fuerza porque si le das una contra en algo, ella domina bien / ...le hace sentir miedo a la pobre maestra...aquí nada puedes decir porque ya eres una madre problemática y eres mala / Ella quiere tener la razón aunque no la tenga (Integrantes de Apafa)

Para la segunda escuela con resultados de mejora fluctuantes, el reconocimiento que se hace del equipo directivo no es tan favorecedor. La autopercepción de líder pedagógico no salió como un indicador fuerte. Desde afuera, el resto de actores de la comunidad escolar tienen percepciones distintas sobre el liderazgo del equipo directivo, algunos ven aspectos positivos mientras que para otros existen deficiencias o no es un elemento resaltante en su discurso al referirse al equipo directivo.

- **Empática:** La subdirectora como ha sido profesora, ella entiende, ella sabe [ser flexible] (Docente 3)
- **Dialogante:** Ella te da ánimos, te escucha, con ella puedes conversar, tiene un don (Docente 3)
- **Sin resultados:** Años atrás la gente hacia cola para buscar una vacante en este colegio...la [anterior] directora era muy emprendedora, le gustaba estar número uno, se las ingeniaba para buscar, gracias a ella tenemos el colegio, el local, de ahí no se ha hecho nada (Docente 1)
- **Director no empático:** Los directores que vienen ahora no son los directores que son empáticos, no se ponen en tu condición, hay momentos en que uno debe ser flexible, pero ellos no. Eso incomoda no solo a mí, sino a muchos profesores, que no te valoren (Docente 3)
- **Seria:** La subdirectora es poco divertida, no tiene mucho entusiasmo, es seria. No sonrío mucho (Alumnado de 5to y 6to grado)

4.1.3 Decisiones y acciones de los directivos en sus comunidades escolares

En este acápite se responde a la pregunta de qué están haciendo las escuelas (a partir de las decisiones directivas) para mejorar sus logros y si es que esas acciones responden a la identificación de necesidades y características particulares de su escuela tal y como plantea la política educativa de gestión escolar.

Es en este sentido que las escuelas deben, según la normativa, hacer un diagnóstico situacional a partir de una serie de fuentes de información como son los resultados de la encuesta censal, resultados de actas consolidadas de evaluación integral (notas), de eficiencia interna (matrícula, deserción), entre otros elementos vinculados al clima, a la gestión de recursos y bienes, etc. De manera que se obtiene una mirada integral de la IE. (MINEDU 2016a: 39-41)

Además de ello, es importante precisar aquellas acciones que la escuela está haciendo para mejorar sus logros de aprendizaje y que no son producto de la normativa, esto es las instituciones informales. Según Ostrom (2009), si bien toda política pública busca delinear el actuar de los actores de interés a fin de lograr ciertos objetivos, también existe variables que se encuentran por fuera de la norma, formas de actuar que, inclusive, pueden ser más efectivas para lograr los objetivos esperados de la política, a ello se le suma aspectos como: formas de organizarse, costumbres, valores.

La política indica, como ya se señaló en el marco teórico, que dentro de la gestión escolar deben darse ciertos compromisos: entre ellos destaca el de logros de aprendizaje, acciones de monitoreo y retroalimentación (a cargo del equipo directivo), reuniones de interaprendizaje.

Para facilitar el análisis, veremos el progreso en el logro de algunos compromisos de cada escuela desde el discurso de sus actores:

A) Compromiso de gestión de Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la Institución Educativa

De acuerdo a la política educativa, los directivos deben realizar un acompañamiento pedagógico para ello llevan a cabo una visita al aula y la observación de la sesión, seguido por un momento de retroalimentación con el docente observado a fin de reconstruir su práctica pedagógica y darle alcances de mejora.

Tomando en cuenta lo mencionado, a continuación se contrasta y nivela la frecuencia así como la percepción sobre la utilidad del monitoreo y acompañamiento pedagógico que los equipos directivos (directores y subdirectores) hacen de sus docentes:

Frecuencia:

BAJO: No se da

MEDIO: Se da tres veces (requisito mínimo)

ALTO: Más de tres veces

Utilidad:

BAJO: No es útil

MEDIO: Es útil pero superficial

ALTO: Es útil y específico

Tabla 8. Percepción sobre frecuencia y utilidad del Monitoreo y acompañamiento pedagógico

MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO				
IE	FRECUENCIA	NIVEL	UTILIDAD	NIVEL
SVF	Realizan los 3 monitoreos (requisito mínimo), dependiendo del estado del docente pueden ser entre 2 y 5 veces. Observó a 15, 20% de maestras con dudas	ALTO	<i>Directivo:</i> Identificación de fortalezas (trato) y debilidades (rúbricas 2 –pensamiento crítico y 3- retroalimentación al alumno) de sus docentes. <i>Docentes:</i> Recibieron visitas diagnósticas, felicitaciones, continuar con lo bueno que se hace, “trabajar las preguntas” (de pensamiento crítico). Crítica: Que se hagan con mayor precisión, que el uso de la rúbrica sea efectivo, saber el porqué de tu puntaje	MEDIO
JME	Se visitó solo a 2 docentes una vez	BAJO	<i>Directivo:</i> Identificación de fortalezas (trato, procesos pedagógicos, acompañamiento al alumno) y debilidades (rúbricas 2 y 3, no activas, verticales) de sus docentes. <i>Docentes:</i> Anterior subdirector no realizaba visitas. Subdirectora actual ha realizado visitas pero no ha dado retroalimentación a detalle por falta de tiempo. El año pasado le dio indicaciones a una docente sobre priorización de desempeños y redacción de evidencias.	MEDIO
RLV	Se ha hecho visita de diagnóstico y de proceso. (Aun no corresponde la de salida).	ALTO	<i>Directivo:</i> Identificación de fortalezas (rúbrica 1, 4 y 5) y debilidades (rúbricas 2 y 3) de sus docentes. <i>Docentes:</i> Recomendaciones sobre si cuentan o no con documentación, llegada a estudiantes, da estrategias, poner materiales al alcance de estudiantes, papelógrafo más grande	ALTO
MGS	Se ha hecho visita diagnóstica este año. Docentes indican años anteriores haber tenido 3 visitas	MEDIO	<i>Directivo:</i> Directivo: Identificación de fortalezas (rúbrica 1, 4 y 5) y debilidades (rúbricas 2 y 3, uso de materiales) de sus docentes. <i>Docentes:</i> Recomendaciones sobre hacer trabajos en grupo y no en parejas por tiempo, acercarse al niño para acompañarlo individualmente, mezclar a niños sobresalientes con aquellos con dificultades, felicitaciones.	ALTO

Elaborado en base a entrevistas recogidas en campo

Como se observa de la Tabla 8, no se puede identificar una tendencia en relación a la frecuencia con la que se realiza el monitoreo y acompañamiento en las cuatro escuelas estudiadas, tomando como criterio la sostenibilidad de sus logros de aprendizaje. De hecho una de las escuelas que tiene logros sostenidos obtiene un nivel “bajo” en la frecuencia, esto podría responder a elementos como la carga directiva y el clima institucional, que se desarrollan en los subcapítulos siguientes. Por otro lado, si bien el monitoreo y acompañamiento, son percibidos mediana o altamente útiles, la calidad de los mismos no es un elemento de análisis en este estudio.

De acuerdo a la normativa, y dentro del mismo compromiso de gestión, se exige que las escuelas cuenten con **reuniones de interaprendizaje** donde los y las docentes compartan sus experiencias y estrategias pedagógicas.

Frecuencia:

BAJO: No se da

MEDIO: Se da tres veces (requisito mínimo)

ALTO: Más de tres veces

Utilidad:

BAJO: No es útil

MEDIO: Comparte experiencias o se hace capacitaciones

ALTO: Comparte experiencias y se hace capacitaciones

Tabla 9. Percepción sobre frecuencia y utilidad de las Reuniones de Interaprendizaje

REUNIONES DE INTERAPRENDIZAJE (GIAS)				
IE	FRECUENCIA	NIVEL	UTILIDAD	NIVEL
SVF	Directivo indica que se realizan de 2 a 3 veces al año. No hay un acuerdo entre docentes sobre si se ha dado, dicen que el año pasado, otro que hace 5 años, otro no precisa	BAJO	<i>Docentes:</i> Se harán réplicas de las capacitaciones que reciben las maestras de 3er grado. Hace 5 años, por motivo de la evaluación docente, se realizaron para intercambiar experiencias y documentación.	MEDIO
JME	Este año no se ha hecho. Directiva piensa hacerlo por grado. Docentes indican que en años anteriores se ha hecho, pero la asistencia docente era parcial.	BAJO	<i>Docentes:</i> La participación es parcial puesto que docentes indican no recibir pago por estas horas o tener otras actividades. Consideran que es útil para despejar dudas. Se hacía en turnos alternos. Una docente indica que no hay espacios para primaria.	MEDIO
RLV	Directiva indica que se ha hecho una este año sobre los resultados de la ECE. Además señala que es tarea de los docentes encontrar un horario para reunirse o sino hacerlo por correo u otro medio.	BAJO	<i>Docentes:</i> En años previos usaban la hora del recreo o planificaban una hora al día para ello durante la jornada escolar (dejando alguna actividad al alumnado) para observar la sesión de un colega. Los docentes solo se quedan hasta el horario planificado puesto que tienen otras actividades.	MEDIO
MGS	Según directiva, se ha hecho una capacitación ya que aún no se termina de monitorear a los docentes. Según docentes, no hay acuerdo de si este año se ha hecho pero sí que se hizo hasta el año pasado (de forma intermitente).	BAJO	<i>Docentes:</i> Era por nivel y luego por grado, se veía el desarrollo de las sesiones, las estrategias usadas y las experiencias de docentes. Era por ciclo y este año se ha hecho todo el grupo de primaria, se aborda temas de la relación padres y niños, maestro y alumno, CRT. Se obtiene pautas innovadoras.	ALTO

Elaborado en base a entrevistas recogidas en campo

B) Compromiso de Acciones orientadas a la mejora de aprendizajes Progreso anual de los aprendizajes de estudiantes de la Institución Educativa.

Aparte del progreso que vemos en estos dos compromisos de gestión en las 4 experiencias estudiadas, también es de interés conocer cuáles son aquellas acciones

que cada una de estas escuelas identifica como aquellas con mayor impacto en la mejora de los aprendizajes, y a la par, reconocer aquellas acciones informales que, como dijimos, están por fuera de la normativa y corresponden a las prácticas reales de las comunidades escolares en cuestión.

Las acciones listadas en la Tabla 10 son actividades normadas/formales que forman parte del actuar ordinario de las IIEE y que se obtienen de las respuestas espontáneas de las comunidades educativas respecto a las acciones que realizan para lograr mejoras de aprendizaje. Como se aprecia, en escuelas con logros de aprendizaje sostenido se hace referencia sobre todo al “refuerzo” que se les da a los estudiantes.

Tabla 10. Acciones orientadas a la mejora de aprendizajes según discurso de comunidades escolares

SVF	JME	RLV	MGS
DOCENTES CONCIENTIZADOS SOBRE SU LABOR, Y PLANIFICACIÓN DE SESIONES	REFUERZO	CONCURSOS Y FERIAS: matemáticas, exposición	CONCURSOS CON BALOTARIOS
REFUERZO	ESPECIALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE	BIBLIOTECA, LECTURAS, DEBATES Y CUENTACUENTOS	MONITOREOS Y GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE (GIAS)
CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE	GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE (GIAS)	JUEGOS EN PATIO: para matemática	COMPROMISO DOCENTE
JORNADAS CON PADRES DE FAMILIA Y ESCUELA DE PADRES	JORNADAS Y ENCUENTROS CON PADRES DE FAMILIA	MATERIAL CONCRETO, CONTEXTUALIZACIÓN DE PROBLEMAS, USO DE HIPÓTESIS Y EXPERIMENTACIÓN	JORNADAS Y ENCUENTROS CON PADRES DE FAMILIA
MARCADOR Y CÁMARAS: para cumplir horas lectivas	VISITAS DE ESTUDIO		
LIBERTAD PARA PROGRAMAR SESIONES PEDAGÓGICAS			
VISITAS DE ESTUDIO			

Elaborado en base a entrevistas recogidas en campo

C) Instituciones informales (acciones no normadas)

Las prácticas informales son aquellas acciones que las personas ejecutan y que se encuentran por fuera de la normativa, de aquello estipulado por la política pública, de lo “formal”; en el sentido de que estas no tienen alcance para limitar el actuar de los grupos humanos, son estos los que finalmente adecuan sus formas de organizarse y actuar (Ostrom, 2009).

Como se observa, las escuelas incorporan básicamente estrategias destinadas a dos objetivos: uno, a fortalecer la participación y compromiso de los padres de familia en el progreso de los aprendizajes de sus hijos y otro, reforzar el aprendizaje a través de metodologías, técnicas y espacios tales como proyectos o planes.

Tabla 11. Acciones informales orientadas a la mejora de aprendizajes según discurso de comunidades escolares

SVF	JME	RLV	MGS
Citar a padres durante educación física	Un día destinado para matemática y otro para comunicación donde asisten alumnos que se encuentran en inicio y en proceso donde se realizan actividades con menor dificultad	-	Prácticas religiosas como lectura de la biblia a fin de sensibilizar a docentes y estudiantes
Ponerle nota al PPF en la libreta escolar			Mejoramiento del clima institucional, buen trato al alumno y soporte emocional
Clases compartidas con el subdirector			Retroalimentación al docente un día posterior a la visita a fin de investigar estrategias, materiales y soluciones a lo observado
Refuerzo para estudiantes a cargo de directivos			Aumento de horas de comunicación y matemática (en vez de otras áreas y a libre albedrío docente)
Proyecto con Rimac sobre el Libro Viajero			Ficha de evaluación al padre de familia con nota

Elaborado en base a entrevistas recogidas en campo

Las escuelas que presentan mejoras sostenidas en sus logros de aprendizaje son precisamente, las que tienen mayor “innovación”, generan una mayor cantidad de espacios de participación, pero además tienen formas de organizarse colectivamente, y de hecho, requieren el compromiso de sus actores para poder llevar a cabo dichas acciones informales.

Hallazgos del subcapítulo

En este subcapítulo se identifica el liderazgo pedagógico como un factor de éxito para la implementación de la política en gestión escolar. Esto, por tres motivos. Primero, que es el equipo directivo quien moviliza a su comunidad escolar a la mejora de los logros de aprendizaje y en ese sentido, debe dominar todos los procesos y herramientas pertinentes, por ello es fundamental que haya logrado un aprendizaje significativo y generado las capacidades requeridas para el cargo, los casos de estudio dan cuenta de que directivos que han participado en el Diplomado y Segunda Especialidad cuentan con mayores recursos para hacer frente a sus funciones. Segundo, que ese liderazgo directivo requiere ser reconocido por toda la comunidad escolar, es así que escuelas que no tienen una percepción unificada y positiva sobre el equipo directivo son las que no logran tener una mejora sostenida en sus logros de aprendizaje y además, desarrollan problemas de clima. Finalmente, que son los equipos directivos quienes impulsan en menor o mayor medida el logro de los compromisos de gestión, que si bien tanto las escuelas con logros sostenidos como las fluctuantes, tienen deficiencias en llevar a cabo las acciones requeridas oficialmente (como son los monitores y acompañamientos pedagógicos y los espacios de interaprendizaje) son las acciones “informales” las que contribuyen a obtener mejores aprendizajes y estas son una oportunidad de innovación que debe ser canalizada por un buen líder pedagógico.

4.2 BUEN CLIMA INSTITUCIONAL COMO DETONANTE DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

4.2.1 Construcción de comunidades escolares basadas en confianza y reconocimiento de la labor de cada actor

Según la CEPAL, la participación implica confianza social, ya que para que se lleve a cabo acciones de cooperación se requiere relaciones y lazos de solidaridad que permiten a las personas movilizarse por objetivos colectivos, pero además identificar dentro de estos, el logro de sus objetivos propios.

Es a partir de la correspondencia que existe entre el clima escolar y la participación colectiva, que se explora las relaciones sociales que se dan al interior de las comunidades educativas estudiadas, entendiendo que la dinámica es directamente proporcional. Otro aspecto a examinar es el reconocimiento que cada actor obtiene a partir de la percepción de los otros sobre las funciones que realiza y el compromiso que demuestra.

Se concluye a partir de los discursos de los diversos actores de las comunidades educativas que: en los colegios que han logrado mejoras sostenidas de sus logros de aprendizaje (SVF y JME), hay una percepción generalizada de los actores, de que existe un buen ambiente laboral/escolar donde las personas están contentas, trabajan en equipo, son cordiales y participan, siendo padres y madres, los que participan en menor medida.

En el caso de la escuela SVF además llama la atención el discurso generalizado sobre el clima escolar, donde los actores reconocen un cambio. Mencionan que con anteriores gestiones había peleas e incluso que la IE tenía mala reputación, pero que ya desde hace aproximadamente 10 años eso cambió, ahora todos trabajan en equipo y mantienen relaciones horizontales. Así también los estudiantes expresan sentirse contentos y tranquilos en su escuela.

En el caso de la escuela JME, la percepción de un buen clima escolar se limita al nivel de primaria, los discursos dan cuenta de que existen relaciones cooperativas entre docentes, así también con la subdirectora. Los padres y madres de familia consideran que el trato de los docentes y directivos es favorable y el alumnado percibe que todos en la escuela son amigables. Cabe resaltar que esta IE si bien tiene los tres niveles educativos, es la subdirectora de primaria quien se encarga en la práctica de dicho nivel y de inicial. Sin embargo, cada nivel planifica y ejecuta independientemente sus actividades.

Tabla 12. Relaciones de confianza en IIEE con resultados de aprendizaje sostenidos

RELACIONES DE CONFIANZA EN ESCUELAS CON RESULTADOS SOSTENIDOS			
SVF			
DIRECTIVO: Había mucha ruptura de relaciones humanas, era pelea. Somos un equipo, todos asumen sus compromisos.	DOCENTES: Buena relación docente. Antes se han dado agresiones verbales entre ellos. Relación horizontal entre directivos y alumnado. Hay apoyo de PPF.	ALUMNADO: Los docentes se llevan bien y son amigos del alumnado. Algunos casos de estudiantes que se fastidian. En general, están contentos, es tranquilo.	PPFF: El clima es excelente, los papás se llevan bien con todos. El trabajo en equipo es meta de la APAFA. Hace 10 años la IE tenía mala reputación, ya no.

JME

<p>DIRECTIVO: Hay enfrentamientos con docentes de diversos niveles, cosas del pasado no resueltas. La mitad de los padres participan y son de aquellos alumnos con mejores notas. Hay abandono o descuido con los hijos/as.</p>	<p>DOCENTES: Buen clima en primaria, todos los docentes aportan. Falta de trato para expresar inconformidad por parte de docentes de secundaria, discusiones con directivos. PPFf a veces están a la defensiva al hablar de su rol en el aprendizaje de sus hijos o ausentes.</p>	<p>ALUMNADO: Docentes se llevan bien entre ellos y con directivos, no han visto discusiones. Son amigables, buen trato al alumnado. PPFf no los han visto quejarse.</p>	<p>PPFF: Hay buen trato entre directivos y docentes. Hay docentes que solo saludan y otros más cariñosos.</p>
--	--	--	--

Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo. La información se sistematiza de acuerdo a lo expresado por cada actor sobre sí mismo y los demás actores.

Por otro lado, en lo que se refiere a las escuelas con resultados de aprendizaje fluctuante, si bien el clima escolar no es negativo presentan algunas relaciones de desconfianza y otras de violencia.

Se observa que las relaciones con los padres y madres de familia muchas veces resulta siendo conflictiva por el ausentismo o falta de compromiso en sus funciones; si bien esta situación no es tan diferente a la señalada por los actores de las escuelas con niveles sostenidos de aprendizaje, sí se diferencian de éstas en el trato y la convivencia con los y las estudiantes, ya que existen casos reportados y no reportados de bullying escolar e inclusive, en una de las IE, se ha dado casos de maltrato psicológico y físico por parte de docentes.

Uno de los casos estudiados, además, presenta un episodio de desconfianza entre directivos y APAFA debido al extravío de dinero y ausencia de reportes económicos de los diversos gastos de la IE, lo que se corresponde con la teoría, en cuanto a la consecuente baja participación de los padres y madres de familia, según sostienen los y las docentes.

Tabla 13. Relaciones de confianza en IIEE con resultados de aprendizaje fluctuantes

RELACIONES DE CONFIANZA EN ESCUELAS CON RESULTADOS FLUCTUANTES			
RLV			
<p>DIRECTIVO: Con docentes de primaria son más afines, con los de secundaria son amigos. Entre docentes trabajan y comparten materiales y novedades. Algunos casos de bullying.</p>	<p>DOCENTES: Roces entre primaria y secundaria. Buena relación con directivos. PPFf responsabilizan al docente del progreso de hijos/as, Padres ingresaban a IE sin cita.</p>	<p>ALUMNADO: Docentes se llevan bien entre ellos, comparten cosas con auxiliares y p. limpieza, coordinan, no pelean. Algunos PPFf hacen problemas</p>	<p>PPFF: Hay comunicación, hay diálogo entre docentes y directivos. APAFA trabaja. Alumnado contento</p>

MGS			
DIRECTIVO: Compromiso docente, buen trato al alumno, existencia de campañas del buen trato, conocimiento de casos de bullying escolar no comunicados por docentes a directivos	DOCENTES: Se identifican con la IE, hay trato con respeto entre ellos, trabajo grupal, resolución de problemas a través del diálogo, comunicación con los padres de familia aunque con baja presencia	ALUMNADO: Relación amical entre directivos y docentes (abrazos, saludos) y entre docentes. Recurrirían a su docente y luego a directoras en caso de tener problemas.	PPFF: Trato respetuoso entre docentes, directores y padres. Algunos docentes tienen antipatía con ciertos niños, hay casos de violencia psicológica y denuncias a maestros. Desconfianza por temas presupuestales y cuentas no claras

Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo. La información se sistematiza de acuerdo a lo expresado por cada actor sobre sí mismo y los demás actores.

Un segundo tópico a analizar es el nivel de reconocimiento que tiene la comunidad educativa respecto a la labor que desempeña cada uno de los actores. Para ello se ha establecido tres niveles de reconocimiento: **Nulo o negativo (N1)**, **Básico o aceptable (N2)** y **Sobresaliente (N3)**. En la siguiente Tabla (14) se aprecia el nivel de reconocimiento general que cada actor obtiene en su respectiva escuela, a partir de promediar los niveles de reconocimiento de todos los actores escolares.

Cuando se hace referencia al reconocimiento que los actores hacen sobre sí mismos y los otros actores que integran las comunidades escolares, se parte de la idea de que las relaciones de confianza efectivamente motivan un accionar colectivo y que los actores identifican la suma de sus esfuerzos individuales para un fin común.

Para poder recoger esta valoración se le preguntó a los actores de la comunidad educativa cuáles eran las fortalezas y debilidades de la gestión escolar asociadas al liderazgo y al clima institucional, de esa manera, los entrevistados dieron su percepción tanto de su propio desempeño como el de los demás actores. De esta forma, cuando se habla del reconocimiento obtenido por un actor en específico, se trata entonces de la tendencia obtenida en las percepciones de todos los actores de la comunidad educativa.

Tabla 14. Reconocimiento a la labor de cada actor según su comunidad escolar

RECONOCIMIENTO A LA LABOR DE CADA ACTOR							
SVF				JME			
DIRECTIVO N3	DOCENTES N2	ALUMNADO	PPFF N2	DIRECTIVO N2	DOCENTES N2	ALUMNADO	PPFF
RLV				MGS			
DIRECTIVO N2	DOCENTES N2	ALUMNADO	PPFF N2	DIRECTIVO N2	DOCENTES N2	ALUMNADO N2	PPFF N2

Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo.

En las cuatro escuelas estudiadas, se observa que en general los actores se ubican en un reconocimiento de nivel 2, básico o aceptable, siendo los docentes los que siempre alcanzan ese nivel mientras que los padres y madres de familia, y estudiantes oscilan entre dicho nivel y el anterior.

La tendencia a ubicar al alumnado en el nivel 1 de reconocimiento es porque durante las entrevistas este actor no aparece espontáneamente cuando se interroga por los roles en la gestión escolar, esta se atribuye más que nada a directores y docentes (de ahí los niveles logrados). Prima la visión de que los y las estudiantes son el beneficiario del servicio educativo y por tanto, un actor pasivo. Sobre estudiantes, además, el lector encontrará un subcapítulo donde se aborda minuciosamente sus percepciones así como la carencia de espacios de participación, probablemente por esta forma de percibirlos como objetos y no sujetos de acción.

En relación a los padres y madres de familia, mayormente alcanzan un nivel aceptable de reconocimiento, puesto que de manera general aunque existe la percepción de directivos y docentes de falta de compromiso (en relación al reforzamiento de aprendizajes que deben realizar en casa con sus hijos e hijas, de la puntualidad con que los llevan a la escuela, su alimentación e higiene, su asistencia a jornadas y encuentros) esta no se generaliza a todo el grupo de padres y madres, y se advierte además que comparten los objetivos institucionales, se interesan en participar en las actividades de la APAFA y se involucran en acciones tales como el mejoramiento de la infraestructura de la IE y el establecimiento de las normas institucionales.

Cabe resaltar que la escuela que presenta mejores relaciones de confianza entre sus actores es la que ubica a su directivo en un nivel de reconocimiento 3 o “sobresaliente”, y que además, como se observó en el anterior subcapítulo, lo reconoce como “líder pedagógico” y éste cuenta con una formación académica significativa en lo que es gestión escolar.

Sobre la *variable* de reconocimiento se observa, entonces, que sin importar si las escuelas logran o no niveles de aprendizaje sostenidos, la percepción es que los actores se encuentran realizando acciones más o menos similares y demostrando un compromiso parecido; esto es, en un nivel “básico” o “aceptable” en relación a lo que se espera de ellos. No hay que olvidar que se trata de escuelas que tienen buenos logros de aprendizaje a pesar de que solo un par de estas los mantengan progresivamente a lo largo del periodo estudiado.

4.2.2 Limitantes para concretar un clima social escolar favorable

Los párrafos anteriores dan cuenta que un clima escolar (social/institucional) favorable posibilita relaciones de confianza, motiva a la participación de diversos actores, da sentido de pertenencia y orienta a objetivos comunes. Es, de hecho, característico de las escuelas que mantienen sostenidamente sus logros de aprendizaje. Sin embargo, es importante anotar cuáles son las dificultades encontradas para lograr este tipo de clima en la medida que contribuye a identificar las limitantes en la implementación de la política de gestión escolar.

A nivel estructural, se identifica la dificultad de las escuelas que tienen más de un nivel educativo para entablar relaciones cooperativas. Siendo que temas como el manejo del presupuesto, el liderar las comisiones o el fijar la agenda institucional generan roces y desacuerdos entre docentes que no pertenecen al mismo nivel educativo y genera una percepción desfavorable sobre el clima laboral.

Por ejemplo, en la escuela JME (de resultados sostenidos), que también da el servicio de educación secundaria, presenta relaciones resquebrajadas entre docentes y directivos de ambos niveles y por ende, dificultades en su participación. Situación similar ocurre en la escuela RLV (de resultados fluctuantes) que también tiene ambos niveles y cuyas relaciones entre el personal no es óptima. En contraste, esto no sucede en las dos escuelas que solo brindan educación primaria.

Esta caracterización implica un reto en la política pública al implementar procesos de gestión en escuelas que por un lado, tienen un personal numeroso y que, por otro, gestionan los niveles educativos de manera independiente y no como si se tratara de una única escuela. En ese sentido, se identifica la necesidad de desarrollar en las comunidades educativas, conocimientos, habilidades, uso de estrategias y herramientas en gestión de grupos humanos, que además, como ya se ha visto, forma parte de las características deseadas de los “líderes pedagógicos” y que debiese ser tema relevante en la formación que los equipos directivos y docentes reciben por parte del Estado.

A nivel del estudiantado, el clima social es negativo toda vez que se ha encontrado la existencia de casos de bullying y maltrato, siendo que los estudiantes corren la voz y se genera una sensación de desprotección. A la par, los padres y madres de familia toman conocimiento de esto y entablan relaciones de desconfianza no solo con los docentes sino también con las autoridades de la escuela, como bien se concluye de las entrevistas.

Por ejemplo, en una de las escuelas, las madres entrevistadas demostraron preocupación y molestia debido al caso de una docente que violentaba psicológicamente a los estudiantes, y si bien habían denunciado el hecho, la docente seguía enseñando. Consideraban una inacción por parte de las autoridades escolares así como por la Ugel.

A nivel de planificación institucional, las escuelas que tienen relaciones de confianza poco consolidadas e incluso las que tienen un clima más adecuado, no necesariamente incorporan esta problemática en su planificación y por tanto, no ejecutan actividades a fin de mejorar/reforzar su clima escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales, a pesar que a nivel discurso identifican dicha necesidad.

Si bien ya es parte del calendario escolar realizar actividades como las campañas del buen trato, es necesario que la escuela analice en qué medida y qué tipo de actividades requiere según la calidad de las relaciones de su comunidad.

Finalmente, para mayor información sobre los discursos de los diversos actores en relación a las funciones y tareas que realizan así como la valoración que le dan a estas, el lector puede dirigirse al Anexo 6, donde se encuentra el consolidado de respuestas obtenidas por actor.

4.2.3 Participación: quiénes se involucran en la gestión escolar y cómo lo están haciendo

De acuerdo a la normativa de gestión escolar, la participación de los diversos actores de la comunidad educativa no es la misma, siendo que los equipos directivos y docentes asumen mayores responsabilidades. Es en función a las características y contexto de cada escuela, que se debe formar una Comisión de Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (CPEI) , liderada por el director/a e integrada por docentes (MINEDU 2016a: 22)

Como recomendación, la CPEI debe estar integrada por representantes de los diversos actores de la comunidad escolar, esto dependerá además de factores tales como los niveles y grados que tiene la IE, número de secciones, docentes y estudiante, así también se espera que estos representantes conozcan la dinámica de la IE, su entorno, las características, y manejen técnicas de sistematización de información así como Office. (MINEDU 2016a: 22)

De la misma forma, para el resto de herramientas de gestión como el Plan Anual de Trabajo, el Reglamento Interno y el Proyecto Curricular, las escuelas deberán formar comisiones según sus características y dinámicas.

Para efectos explicativos la gestión; por un lado, requiere de una planificación y elaboración de instrumentos que plasmen los objetivos y las actividades, y por el otro, de la ejecución misma de dichas actividades así como de su medición sistemática. Los diversos actores de la comunidad educativa son invitados en ambas “etapas” y es por ello que en este análisis, se recoge la participación de los actores en la vida de la IE; es decir, en su acepción más amplia, como por ejemplo, participar en la programación de sesiones o asistir a los talleres de padres.

La Tabla 15 muestra los espacios en donde participa cada actor, en las cuatro IIEE analizadas. Como hallazgo general, se observa que **las cuatro instituciones educativas se organizan por comisiones** y que en estas **participan tanto docentes como directivos, siendo que siempre estos últimos las lideran**. Se encuentran algunas diferencias en lo que respecta a incluir al resto de actores de la comunidad escolar así como en el grado de participación y compromiso.

Además, se aplica que las **características y habilidades de los docentes** son consideradas al momento de participar en las comisiones, tomar cargos de coordinación dentro de estas o elaborar los contenidos pedagógicos. Una vez más, se aprecia que las **escuelas que tienen más de un nivel educativo presentan ciertos problemas de coordinación y consenso en las comisiones** siendo que las asambleas son un espacio poco fructífero, a veces, además presentan duplicidad de tareas. Por otro lado, es común en estas cuatro escuelas que el trabajo pedagógico como la elaboración de las unidades y sesiones, se trabajen por grados y en algunos casos, los docentes lo hagan de manera individual.

En el caso de **padres y madres de familia**, en las cuatro escuelas participan de **jornadas, encuentros, reuniones de aula**, escuela de padres si es que la hay; siendo que más de dos tercios de padres asisten en todos los casos. Además, se observa que en las **IE donde hay mejores relaciones, los padres y madres asisten en mayor medida**, esto inclusive se advierte a nivel de aula, siendo que algunos/as docentes logran convocar a una mayor cantidad de padres que sus colegas.

Cuando se trata de actividades de planificación o elaboración de herramientas de gestión, la participación de los padres y madres se reduce a un tema de **mejoramiento de la infraestructura y el mantenimiento de las instalaciones**. En las escuelas que no han tenido mejoras sostenidas, se indica que los padres han participado en la elaboración de las normas de convivencia o el reglamento interno, sin embargo, los padres entrevistados no mencionan aquello.

En una de las escuelas con logros de aprendizaje sostenidos, es el subdirector quien expresa que los padres y madres de familia desconocen sobre planificación y es por ello que no se les invita a las reuniones, solo se les comunica lo planificado y, a través de la APAFA, se atiende los temas de infraestructura. En este punto se advierte la

contradicción que se puede dar en la práctica, cuando **se espera que la participación se dé con todos los actores de la comunidad escolar pero también que estos actores sean personas que no solo conozcan el contexto y problemática de la escuela sino que tengan una serie de conocimientos técnicos y temáticos.**

Pero esta situación es más identificable, incluso, en el caso del alumnado. Considerando inclusive que se trata de estudiantes de nivel primaria que no necesariamente tendrán conocimientos de planificación o de manejo de Office. Sin embargo, sí conocen su escuela, identifican necesidades, conocen el entorno, y es en ese sentido, que también se espera que ellos participen; brindando su punto de vista. En la práctica, los estudiantes manifiestan no participar de estos espacios. Solo en una de las escuelas, los estudiantes tienen proyectos que llevan a cabo en coordinación con los directivos como son las brigadas que se encargan de ordenar el uso de los patios en el recreo o la compra de tachos para reciclaje, que finalmente son temas que a ellos les interesa.



Tabla 15. Participación de actores de la comunidad escolar

PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR				
	DIRECTIVOS	DOCENTES	PPFF	ALUMNOS
SVF	[LIDERAZGO] Se encargan de liderar las comisiones. Están presentes en las reuniones.	[COMISIONES] Todos participan de las comisiones (hasta en 3). Hay una comisión técnico-pedagógica que elabora las unidades, sesiones, jornadas, encuentros. La conforman docentes con mayor experiencia, que hayan sido especialistas o acompañantes.	[FORMULACIÓN DE PLANES] No participan, se considera que desconocen sobre planificación. [JORNADAS] La participación de los padres se atribuye al manejo del maestro para convocar. Así, en promedio, asiste un 80-90% a las jornadas. [ESCUELAS DE PADRES] Asiste la mitad de padres.	[PROYECTOS] Desde la alcaldía escolar, hacen proyectos en coordinación con directivos: comprar tachos para reciclar, brigadas para respetar el uso del patio compartido.
JME	Participan de las reuniones entre comisiones, también de las jornadas de reflexión. Lideran estas últimas, moderan la plenaria.	[PRIMARIA-SECUNDARIA] Hace 4 o 5 años los niveles se reúnan para dar continuidad a los aprendizajes de 6to grado y 1ro de secundaria. Ya no se da desde entonces. [COMISIONES] Integradas por los 3 niveles. Lideradas casi siempre por docentes de secundaria. Se dice que dichos docentes no rendían balance de gastos. Hay ciertas descoordinaciones entre comisiones: integrantes tienen diversos planes, no llegan a acuerdos, se duplican esfuerzos en ambos niveles cuando se ejecutan las actividades (falta de articulación), algunos no participan ["de 15 docentes que integran la comisión, 10 trabajan y 5 no" (docente 1er grado)]	[JORNADAS, ENCUENTROS] Asisten y participan. Para una de las docentes, la mayoría lo hace, mientras que para otra, lo hace la mitad aproximadamente. [COMUNICACIÓN] Los padres son informados de los acuerdos una vez que directivos y docentes llegan a estos. La comunicación se da a través de la APAFA. [INFRAESTRUCTURA] Presidenta de APAFA menciona que se reúne a principios del año con la directora, subdirectora y la comisión de mantenimiento e infraestructura (integrada por docentes y padres) a fin de ver las necesidades (de infraestructura).	-
RLV	[COMISIONES] Integran las comisiones. [TRABAJO COLEGIADO] Participan monitoreando el trabajo, da alcances.	[COMISIONES] Participan en la elaboración de instrumentos de gestión. Se escoge a un coordinador que es un docente que destaca. Participan en 2 o 3 comisiones cada docente. [JORNADAS DE REFLEXIÓN] Todos los docentes de todos los niveles participan en un único turno. Apoyan en hacer el plan de mejora y cada grado escoge su horario. [TRABAJO COLEGIADO] Se encargan de realizar su trabajo pedagógico [ACTIVIDADES DE IE] Según directiva, todos los docentes participan de actividades pedagógicas y extracurriculares. A comienzo de año escogen los nombres de sus unidades y calendarización. Luego, por grado o individualmente, hacen sus sesiones.	[REGLAMENTO INTERNO] Directiva indica que los miembros del CONEI intervienen cuando se elabora el RI. [REUNIONES DE AULA] Aprox. El 70% de padres asiste, puede llegar al 90%. No se les convoca por nivel, no hay escuela de padres para Primaria desde hace años. [MANTENIMIENTO E INFRAESTRUCTURA] En asamblea general se reúnen (como APAFA) junto a docentes y directivos en abril, luego presentan su balance en noviembre. [COMITÉ DE AULA] Se encargan de organizar las fechas cívicas, eventos, el mantenimiento del aula.	[REGLAMENTO INTERNO] Directiva indica que el consejo municipal interviene cuando se elabora el RI.
MGS	[TRABAJO ADMINISTRATIVO] Llenado de diversas plataformas, organización de evaluación censal, informes.	[COMISIONES] Todos los docentes participan, se organizan desde diciembre. Se agrupan de acuerdo a la preparación de los docentes en temas de gestión, afinidad, habilidades. Participan en la elaboración de instrumentos. [JORNADAS] Participan en las jornadas, en promedio son dos veces al año.	[MANTENIMIENTO E INFRAESTRUCTURA] Se reúnen con directivos y docentes, estos últimos hacen sus pedidos [ESCUELA DE PADRES, JORNADAS Y ENCUENTROS] Su participación forma parte de la nota del alumno. Normalmente asiste una cuarta parte a la escuela de padres y entre un 70-80% a las reuniones. En grados mayores, los padres participan menos. [REGLAMENTO INTERNO] Junto a la comisión de tutoría y la psicóloga, han elaborado algunas normas resalantes.	-

Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo.

Hallazgos del subcapítulo

En este subcapítulo se identifica el clima escolar como factor relevante en la gestión escolar, en tanto puede tener impactos positivos o negativos. Así, es el buen clima escolar un factor de éxito para la implementación de la política en gestión escolar. La existencia de relaciones de confianza, motiva la participación de los actores de la comunidad educativa y posibilita que se lleven a cabo consensos y acuerdos oportunos. Generando ambientes de bienestar y comodidad para todos los actores. En contraste, el clima escolar desfavorable resulta una limitante para la gestión de las IE. Se advierte que las escuelas que tienen más de un nivel educativo son más propensas a presentar problemas de relacionamiento entre los miembros de su comunidad, lo que dificulta y alarga los procesos y actividades de gestión institucional. Además, las escuelas que no logran mantener en el tiempo sus logros de aprendizaje son precisamente las que han presentado casos de bullying escolar e inclusive, maltrato; aun cuando sus comunidades educativas desempeñan y cumplen con sus funciones y obligaciones en similar medida que las escuelas que sí logran mejoras sostenidas. Por otro lado, se observa que las escuelas, conforme la normativa, se organizan en comisiones lideradas por directivos e integradas por sus docentes. Los actores más relegados son los padres/madres de familia y los estudiantes en lo que respecta a la planificación pues se considera que no tienen los conocimientos requeridos o simplemente se asume como parte exclusiva de las funciones de directores y docentes. Sin embargo, sí participan en las diversas actividades pedagógicas y no pedagógicas a las que se les convoca, y lo hacen en mayor número si tienen buen relacionamiento con los maestros y directivos.

4.3 EL PROCESO DE PLANIFICAR Y MEDIR EL PROGRESO EN LA ESCUELA

4.3.1 La importancia de saber, como comunidad escolar, qué queremos y hacia dónde vamos

Existe una diversidad de fuentes de información de las que parte el enfoque de gestión escolar propuesto en la política pública, para orientar a las escuelas en relación a las formas de organizarse y a los objetivos que se espera logren, que subyacen a adecuaciones vinculadas al contexto y las características particulares de cada IE.

Están, por ejemplo, los “compromisos de gestión escolar” que son prácticas concretas de la gestión que se consideran esenciales a fin de garantizar en la escuela las condiciones básicas para generar aprendizaje (MINEDU 2015) y en ese sentido, son estandarizados a todas las IIEE. Están asociados a objetivos tales como el progreso anual de aprendizajes, la retención de estudiantes, el cumplimiento de la calendarización, etc.

Por otro lado, al momento de elaborar el Proyecto Educativo Institucional, se espera que la escuela pase la etapa de “Identificación” en la que colectivamente se determina las características y particularidades de la IE, construyéndose así su identidad y su visión, la forma en la que la IE quiere ser vista. En esta etapa además, las escuelas se rigen por los “Principios de la educación” normados en la Ley N°28044, Ley general de educación; estos son la ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, entre otros (MINEDU 2015: 43-44)

En la Guía para elaborar el PEI, podemos encontrar la definición de visión compartida, entendiéndola como la meta a mediano plazo, orientadora de las decisiones que se tomen en el presente; se trata de una “imagen precisa de una organización en el futuro y responde a una aspiración común”, en ese sentido es un reto en un periodo corto que requiere el compromiso de la comunidad educativa y el trabajo colectivo. Se elabora

posterior a la revisión y validación del diagnóstico situacional con la comunidad escolar, y en el marco de los principios de la educación y la visión del sector Educación propuesta en el Proyecto Educativo Nacional, que hace referencia al desarrollo de la persona conforme a valores, derechos y responsabilidades. (MINEDU 2016a: 44-46)

En ese sentido, se espera de la escuela que los diversos actores acuerden y partan de la misma realidad contextual (diagnóstico de la IE), compartan la misma visión, y dominen los mismos objetivos de gestión escolar centrada en los aprendizajes (metas y actividades planteadas para la IE). Dichos objetivos deberán ser alcanzados en un periodo aproximado de tres años, por ello se espera que sean realistas, congruentes y estratégicos a fin de orientarse a la visión compartida. (MINEDU 2016a: 49)

En lo que respecta a las **visiones institucionales** de las escuelas estudiadas, al mirar la revisión documentaria, a simple vista se observa que estas son similares pues las cuatro resaltan las siguientes ideas:

- Estudiantes con valores (éticos, cívicos, ambientales, culturales, etc.)
- Estudiantes competentes y emprendedores
- Estudiantes capaces (o con competencias) de asumir retos que se le presenten en la sociedad/actualidad y resolver problemas con asertividad
- Ser una IE líder/servicio de calidad
- Respetar estilos y ritmos de aprendizaje

Se espera que tanto directivos como docentes puedan identificar la visión de su IE, coincidiendo en los mismo objetivos y teniendo en claro el norte de su institución. Es de notar que:

En las escuelas que presentan cambios fluctuantes en sus logros de aprendizaje:

- o Ambos directivos entrevistados no tenían pleno manejo sobre cuál era la visión de la IE. En un caso, la leyó y en el otro, mencionó no recordarla pero que estaba vinculada a “ser una escuela de calidad, dar una formación integral a los estudiantes, inclusiva, están rumbo a la acreditación” (esto es correcto parcialmente).
- o En el caso de la primera escuela (donde directivo dio lectura a la visión), dos de los docentes también buscaron y leyeron la visión, el tercer docente lo asoció a la disciplina y los valores (esto es correcto) así como a la orientación a padres de familia (elemento que no aparece en la visión).
- o En el caso de la segunda escuela, una docente leyó la visión, otra la asoció a la acreditación (elemento que no aparece en la visión) y a que los niños “sepan desenvolverse y asumir los nuevos retos en el nivel secundaria” (esto es correcto) y la última, a “formar futuros ciudadanos, fuertes con los valores” (esto es correcto).

En las escuelas que presentan mejoras sostenidas en los logros de aprendizaje:

- o Tanto directivos como docentes tienen un manejo parcial de la visión de su IE; es decir, identifican ciertos elementos tales como brindar una educación en valores, impactar en la sociedad, desarrollar su ciudadanía, respeto al medio ambiente, que sean preparados para la vida.

Por lo expuesto, se observa una relación directa entre el manejo de la visión institucional con el sostenimiento de los logros de aprendizaje. Si bien en las escuelas con mejoras

progresivas, los actores no tienen un fuerte dominio sobre la visión, el manejar elementos clave de esta, da cuenta de un trabajo por metas compartidas. Por otro lado, se advierte cierta **deficiencia en la elaboración de las visiones de las IIEE**, estas tienen un fuerte componente vinculado a los principios de la educación y la visión del sector Educación propuesta en el Proyecto Educativo Nacional, no sucede lo mismo en lo que respecta a las características y particularidades de la IE, y de ahí las similitudes entre estas. Ello conlleva entonces a que la planificación no esté orientada a la mejora de situaciones específicas de cada IE, y que la meta sea nebulosa y general: formar personas.

A continuación, se expone entonces el dominio que tienen las comunidades educativas, específicamente directores y docentes, sobre el **diagnóstico de su IE** así como sobre el **objetivo curricular, metas y actividades** (Ver Anexo 7). Es en este sentido en que se puede analizar si aquello que la escuela planifica está guardando relación con las condiciones presentes en el territorio y su contexto, así como con las necesidades y demandas de los actores.

Para el caso de las **escuelas que presentan mejoras sostenidas** en los logros de aprendizaje, se observa que **tanto los discursos como lo expresado en los documentos de gestión se corresponden en gran medida**; esto demuestra entonces que las comunidades escolares dominan los principales componentes de planificación como son el diagnóstico, las metas y actividades. A continuación, se explica con mayor detalle ambos casos de estudio:

En la escuela SVF, la problemática priorizada tanto en el discurso de los actores como en la documentación de la IE es la situación de los y las estudiantes: proceden de familias disfuncionales, existen casos de violencia familiar y los menores tienen conductas inapropiadas:

Por la situación misma de dónde vienen los chicos, por todo el contexto, tenemos muchas dificultades en la parte emocional de los niños. Entonces hay que trabajar tutoría bastante, los maestros tienen que ser un soporte emocional para ellos antes de darles soporte académico. Nuestros estudiantes son violentados porque vienen de hogares agresivos, donde papá y mamá se pelean. Hemos detectado muchas veces que los niños están siendo tocados por personas mayores (Directora General SVF)

Además, se concluye de sus discursos que conocen cuáles son los insumos que se deben usar para realizar el diagnóstico situacional de su IE (tales como el Currículo Nacional, la línea de base de los estudiantes, las pruebas censales, la cantidad de estudiantes, etc.) y la importancia de considerar el contexto particular y la coyuntura en la planificación:

[Hacemos un] cuadro de necesidades que se trabaja en el mes de marzo, donde se ve la necesidad de aprendizaje de la institución educativa, la problemática, también los aliados que tenemos en los alrededores...las actividades que se realizan durante el año en nuestra comunidad (Docente 3er grado SVF)

[...] la otra cosa, es el contexto que estamos, por ejemplo, ya tenemos una planificación hecha pero no hemos dejado de lado los juegos panamericanos y parapanamericanos (Subdirector SVF)

Por otro lado, en relación al dominio del objetivo curricular se observa que en el documento elaborado no plantean una meta específica sino que su objetivo es “definir

metas de aprendizaje por grado y establecer estrategias”. En el discurso de directivo y docentes, no se percibe tampoco un objetivo claro, pero se asocia a dar énfasis a áreas como matemática y comunicación, mejorar resultados censales, adecuar la currícula, formar en valores.

Mientras que sobre las metas y las actividades planificadas, el documento de gestión hace hincapié en temas como mejorar la praxis docente, el clima institucional y concientizar a padres y madres de familia sobre la educación de sus hijos, los actores expresan como meta la mejora de los resultados censales, para ello indican que se han planteado actividades tales como la revisión de las sesiones por parte del directivo, la elaboración de un plan de mejora, las faenas y escuela de padres y los refuerzos a los estudiantes; las que también se encuentran listadas en el documento de gestión.

En el caso de la escuela JME, el diagnóstico se elabora a partir de las percepciones que tiene el equipo docente sobre los estudiantes de acuerdo a sus experiencias en los años que llevan enseñando, además, se elabora una matriz de necesidades de los estudiantes, se utilizan las fichas de estos y como insumo se toman los resultados de los logros de aprendizaje del año anterior, registros anecdóticos, entre otros. Al igual que en la anterior escuela, los entrevistados indican como problemática relevante la situación familiar del alumnado, su disfuncionalidad, descuido en el trato, alimentación e higiene de los y las menores:

[...] tenemos alumnos en los niveles de primero y segundo grado que, físicamente llegan desalineados, o sea, no los atienden los papitos como deben y hasta pensamos que vienen sin desayuno; en su mayoría se ha detectado chicos anémicos (Docente CRT JME)

En relación al objetivo curricular, el documento de gestión indica mejorar las capacidades tanto del área de matemáticas como de comunicación, directivo y docentes expresan lo mismo en su discurso así como la mejora de los logros de aprendizaje en general. Por otro lado, en lo que se refiere a las metas y actividades planteadas, en esta IE, el documento expresa como meta la mejora de los porcentajes de logro en la ECE, esto está presente también en el discurso de la directiva y en el caso de docentes agregan metas como la retención de alumnado, el involucramiento de padres y madres de familia y el cumplimiento de la planificación.

Las actividades programadas son reforzamientos, implementación del patio lúdico, realización de grupos de interaprendizaje (GIA), monitoreos y acompañamiento docente, promoción de la lectura, uso de aulas de innovación, jornadas y encuentros con padres de familia; es decir, en este punto, en líneas generales existe una correspondencia entre lo expresado en el documento de gestión y los actores entrevistados.

Es de notar que ambas escuelas visibilizan como la más importante problemática la situación familiar del alumnado; sin embargo, las actividades que podrían estar apuntando a esta situación son las menos (escuela de padres, jornadas y encuentros) entonces existe cierta deficiencia para tomar en cuenta el contexto y las necesidades particulares de la IE al momento de planificar las actividades y metas institucionales, estas estarían siendo más vinculadas a temas de rendimiento académico, que finalmente podrían ser un reflejo de lo que desde el Estado se espera de las escuelas y que por ejemplo, se expresa en uno de los compromisos de gestión (Compromiso 1: Progreso anual de los aprendizajes de estudiantes de la Institución Educativa).

En relación a las **escuelas que tienen logros de aprendizaje variable**, se observa que también **existe correspondencia entre el discurso de los actores y la**

documentación revisada, en algunos casos, se agregan en cualquiera de estas fuentes de información, algunas otras problemáticas, metas o actividades no coincidentes, pero es una situación que también se da en menor medida en las escuelas con logros sostenidos. Como diferencia, también se encuentra para el caso de una de estas escuelas, que el **planteamiento de sus actividades no corresponde con precisión a la definición de una actividad**, por ejemplo, al indicar el “uso de técnicas, estrategias didácticas o de materiales educativos”. Se esperaría más bien que se planteen actividades vinculadas a la capacitación docente o espacios de interaprendizaje en dichos temas, etc. A continuación, se expone el detalle de estas escuelas:

En la escuela RLV, existe un dominio en relación a cuáles son los insumos a usarse para elaborar el diagnóstico situacional de la IE:

En una plenaria de las fortalezas, las debilidades...a fin de año, finales de diciembre se trabaja para el siguiente año. Otro insumo son los resultados de la prueba ECE, también los resultados de evaluaciones de los estudiantes (Subdirectora RLV)

Se identifica en los discursos, dentro del diagnóstico, problemáticas como la situación familiar de los estudiantes, problemas de alimentación, existencia de hogares disfuncionales, mientras que en el documento de gestión aparecen problemáticas vinculadas por un lado a la falta de capacidades de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática, así como problemas de aprendizaje; y por otro lado, se hace mención a la inadecuada aplicación de procesos didácticos, desconocimiento de técnicas y estrategias, poco uso de material concreto en el área de matemática por parte de los docentes.

Cuando se hace referencia al objetivo curricular, se obtiene una coincidencia entre el documento de gestión y el discurso de los entrevistados: mejorar los logros de aprendizaje (ampliar el nivel de “Proceso”) en las áreas de Comunicación y Matemática. En relación a las metas, el documento señala la mejora de los logros en la ECE así como la aplicación de estrategias metodológicas y uso de materiales por parte de docentes; que precisamente se corresponde a la necesidad expresada en el diagnóstico. Sin embargo, en el discurso tanto de la subdirectora como de los docentes, se identifica como meta, únicamente la mejora de los resultados censales.

Sin embargo, este uso de estrategias es tomada en cuenta a manera de actividad planificada:

Aplicar estrategias adecuadas de acuerdo a las necesidades de los niños para comprensión lectora y matemáticas que son las áreas básicas (Subdirectora RLV)

A ella se suman actividades como el monitoreo a docentes, los grupos de interaprendizaje, talleres con docentes, el uso de materiales, reforzamiento a estudiantes, jornadas y encuentros con padres/madres de familia, proyectos de ciencia, ferias, plan lector. Esto se corresponde con el documento de gestión.

Para el caso de la escuela MGS, en lo que refiere a su diagnóstico situacional, se observa que los actores conocen los insumos con los cuales este se realiza, resaltan al igual que en los otros tres casos, la situación familiar de los estudiantes como la problemática más relevante. Pero además, en el documento de gestión, aparecen otras tales como la dificultad de docentes para coordinar el trabajo colegiado, los problemas

de aprendizaje de los estudiantes, la inadecuada planificación de actividades. Es curioso que para el caso de los directivos no se encuentre oportunidades de mejora.

En lo que es el objetivo curricular, el documento señala la adecuación del Currículo Nacional al contexto de la IE, los actores identifican como objetivo la mejora en las áreas de Comunicación y Matemática, y otros temas como la lucha contra la anemia y la enseñanza de valores.

En este caso, el documento en análisis fue el PEI por lo que las metas están planteadas para un periodo de cuatro años, entre los objetivos están: implementar el Currículo Nacional, un sistema de evaluación, profundizar el significado de democracia (a favor del clima institucional), propiciar la participación de padres de familia en los aprendizajes. Los actores identifican como metas básicamente a la mejora de los resultados censales.

Nos hemos forjado una meta de 65% en comunicación y el 75% en matemáticas de estudiantes en nivel satisfactorio. Otra de las líneas del colegio es que no haya repitencia (Subdirectora MGS)

Superar el porcentaje que hemos tenido el año anterior respecto a la evaluación censa” (Docente 3er grado 1, docente 2do grado y docente 3er grado 2 MGS)

En ese sentido, plantean actividades como la elaboración del plan de mejora, el monitoreo a docentes, talleres para docentes en áreas de mejoras, trabajo colegiado, las jornadas y encuentros con padres/madres de familia y el reforzamiento a estudiantes. En este caso, no se puede hacer un contraste con la documentación puesto que las actividades no son un componente del PEI, sino del Plan Anual de Trabajo o de los planes de mejora.

Estas dos escuelas al igual que las dos anteriores, identifican la problemática de las familias como la más relevante, y tienen pocas actividades planificadas para atender dicha necesidad. Por otro lado, es de resaltar que las cuatro escuelas comparten el objetivo de mejorar sus resultados censales (logros de aprendizaje) y plantean, en líneas generales, las mismas actividades para lograrlo (reforzamientos, talleres con docentes, jornadas y encuentros con padres/madres, monitoreo y acompañamiento docente, grupos de interaprendizaje); es decir, en este momento de gestión (planificación) no se atisba innovación ni adecuación de la normativa.

Es necesario hacer una reflexión en torno a este momento de planificación en las escuelas estudiadas; es decir, que las cuatro escuelas tengan como objetivo la mejora de los resultados censales da cuenta del foco al que apuntan los servicios de educación, en el sentido de que no debería ser excluyente tener objetivos vinculados a las necesidades específicas de la IE, de su comunidad escolar y su entorno; y por ende, actividades que se orienten a dichas metas. Finalmente, lograr esos objetivos de carácter “particular” contribuyen a la mejora de los logros de aprendizaje, por sobre las áreas priorizadas en el censo estudiantil.

Por otro lado, se advierte la necesidad de planificar actividades que respondan a las necesidades pedagógicas y didácticas que tienen los docentes, porque si bien se advierte de dichas necesidades, no existe una calendarización o algún documento que demuestre que se está atendiendo sistemáticamente a lo largo del año escolar dicha problemática, por más que se mencionen ciertas actividades como el monitoreo, los grupos de interaprendizaje o los talleres.

4.3.2 Plazos de planificación: dificultades para cumplir con fechas límites y disposición de los actores para cumplir con sus tareas

Como hallazgo general, la **falta de tiempo** es la principal limitante según el discurso de los diversos actores de las comunidades educativas estudiadas. Se identifica la existencia; por un lado, de **plazos ajustados** para cumplir con la cantidad de procedimientos de planificación de las IIEE (que deben hacerse antes del inicio de clases) y, por el otro; aunado a lo anterior, **falta de disposición**, principalmente de los docentes, para participar del proceso de planificación escolar y la elaboración de los instrumentos de gestión.

La información recogida indica que la desmotivación es producto de la insatisfacción que tienen los actores en relación a sus **salarios y a las condiciones laborales** que, para ellos, no son proporcionales al tiempo real que dedican a su trabajo ni al esfuerzo e impacto (social) que su labor tiene.

Tabla 16. Percepción de directivos y docentes sobre plazos de gestión y condiciones laborales

IE	CITAS
SVF	<ul style="list-style-type: none"> - No nos cuentan esas horas (usadas para planificar) que debería ser así. En otros colegios tienen su día pedagógico pero aquí no (Docente 3er grado SVF) - (Dificultad) es el tiempo, tiempo para reunirnos (Docente 3er grado SVF) - Aparte de que ellas [docentes] trabajan de 8 a 1 se están quedando en la tarde, de 1 a 3 de la tarde, dos horitas más con los 3 o 4 niños de más bajo rendimiento de cada aula para reforzarlos y eso ni el Estado ni la directora, nadie les paga, es voluntad de las profesoras (Docente Ed. Física SVF)
JME	<ul style="list-style-type: none"> - Ha sido engorroso para terminar [la planificación], eso será en el mes de mayo porque es un colegio que tiene tres niveles y no hay un sistema establecido, avanza un nivel y el otro no; o sea no hay un sistema, un cronograma de reuniones de equipos (Subdirectora JME) - El ministerio ha implementado un programa donde se registra todas las notas de las evaluaciones y lamentablemente, como es a nivel nacional, es medio engorroso: se planta, se bloquea y eso estresa a las personas. Hay una exigencia de que se acabe en determinado tiempo y eso se ha juntado con la entrega de libretas donde está otra tarea nueva que es hacer las conclusiones descriptivas por alumno, que es un montón (Subdirectora JME) - Por ejemplo, este año se tenía que entregar en la tercera semana, no se logró. Se tuvo que exponer en el mes de abril...porque en secundaria había muchos profesores contratados (Docente 2do grado JME)
RLV	<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente sucede que, me incluyo, no se cumple con las cosas a tiempo y se quedan los trabajos a medias. A veces en el camino nos van exigiendo entonces vamos enviando, pero ya es a destiempo y andamos en problemas; vienen a supervisarnos, no tenemos las cosas completas, pero sí se tiende a completar...A veces no tenemos tiempo para coordinar entre los colegas de grado porque no nos dan un tiempo, entonces nos vemos así de pasadita, cada uno llega y a su salón se mete a hacer sus cosas porque también la hora...no tenemos tiempo de nada, son muchas cosas, mucha carga tenemos, ir haciendo sesiones, las unidades, es una tortura diaria (Docente 1er grado RLV)
MGS	<ul style="list-style-type: none"> - La prueba regional les genera el gasto a los profesores porque tenemos que imprimir cada una de las pruebas, que a veces tienen 10, 11 hojas para cada niño. Al terminar la prueba hay que subir los resultados a un Excel y eso toma tiempo. También a un aplicativo; es decir, dos veces el mismo trabajo. Se abre una ventana y el sistema no carga rápido, son 15 preguntas, en un solo niño imagínate cuánto te demoras; y tienes 35 niños (Subdirectora MGS)

- En algunos documentos como, por ejemplo, el reglamento interno es un arduo debate, a veces nos toma más tiempo, nos quedamos hasta las 5 o 6 de la tarde desde las 8 de la mañana o hasta que terminemos... En el transcurso ya del inicio de las clases, nos seguimos reuniendo a las 12 o 12:30, pidiendo al turno de la tarde que llegue más temprano y así poder consensuar porque luego no hay momentos (Docente 3er grado MGS)

Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo.

A fin de visualizar lo que las escuelas estudiadas hacen (y no hacen), se toma en cuenta la Figura 1. Momentos del año escolar propuesto en el 2017 (p. 24) extraído del documento Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE (2017) que da cuenta de los plazos y actividades que deben realizarse en un año escolar, en el marco de la gestión.

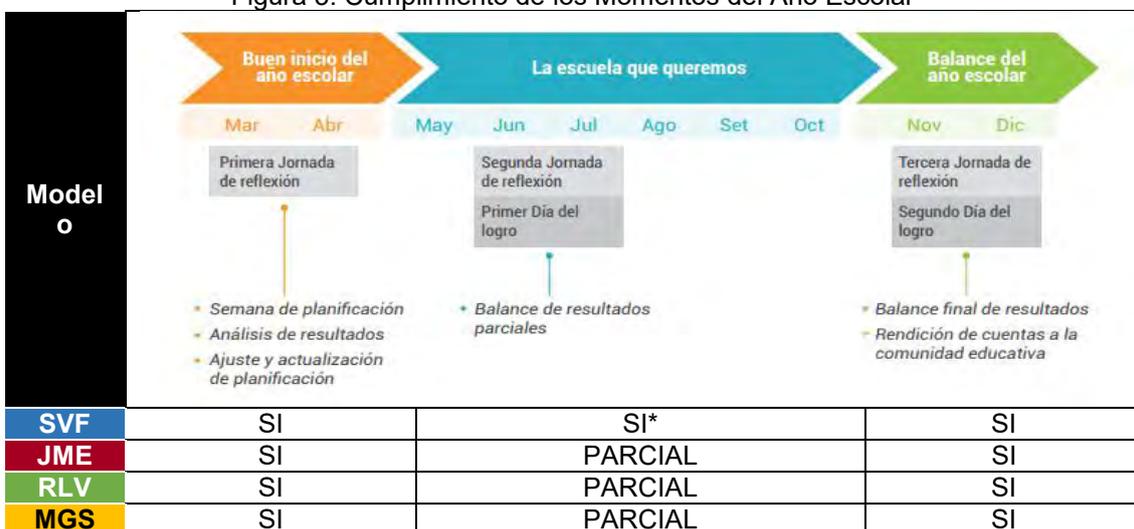
En este se observa que durante los primeros meses del año (Buen inicio del año escolar) se realiza la semana de planificación, el análisis de resultados (obtenidos en el año anterior) y los ajustes y actualizaciones de la planificación. Además, como medida de seguimiento todo ello se realiza en el marco de la primera jornada de reflexión.

Durante los meses posteriores (momento denominado La escuela que queremos) se debe realizar un balance de resultados parciales, a fin de medir el progreso y reconocer qué tan grande es el camino para lograr las metas anuales, para ello es que se da lugar la segunda jornada de reflexión así como un espacio donde se muestran a la comunidad educativa, evidencias del progreso académico de los estudiantes (día del logro):

Los dos últimos meses del año escolar son destinados a realizar el balance final de resultados y el segundo día del logro. Por otro lado, son estos meses donde la escuela empieza a organizarse en las comisiones responsables de la planificación del siguiente año.

La siguiente figura resume el cumplimiento de los momentos de gestión, en relación a lo recomendado en la Guía:

Figura 3. Cumplimiento de los Momentos del Año Escolar



Elaboración propia en base a las entrevistas recogidas en campo.

*Se considera SI de acuerdo al discurso de la comunidad escolar, sin embargo la IE no contó con documentos físicos que demostrarán haber llevado a cabo una planificación acorde a los Momentos del Año Escolar.

De manera general, en las cuatro escuelas, los docentes señalan que ellos deben empezar a planificar en diciembre a partir del balance que realizan de los resultados obtenidos en todo el año escolar que está finalizando, además es en este mes donde generalmente conforman las comisiones y van planteándose las tareas. En marzo tienen una semana para cerrar los documentos de gestión. Esta semana resulta, indican,

insuficiente, por lo que deben reunirse por fuera y desde febrero. De manera que tengan los borradores finalizados en la semana de marzo, de tal forma que esos días sean para socializar la información, recoger aportes y elaborar la versión final.

En tres de los casos, los entrevistados señalan expresamente **no concluir la planificación en el momento del “buen inicio del año escolar”**, esto implica que no tienen todas las versiones finales de los diversos instrumentos de gestión sino que las culminan en el momento de “la escuela que queremos”. Como ya se ha mencionado, los motivos que señalan es la falta de tiempo para cumplir con los plazos, las dificultades de coordinación para encontrar un horario de reunión, el tiempo que le lleva a la comunidad escolar ponerse de acuerdo para concretar la redacción de las ideas, las modificatorias que cada año la Ugel realiza en los documentos y con las que hay que familiarizarse:

Este año no hemos terminado, está en proceso el PEI porque hemos tenido cambios directivos y eso ha influenciado bastante. La directora trabajó hasta el 28 de febrero y el 1 de marzo, ingresa otro. [En otros años el retraso ha sido] una o dos semanas y ya está. Otra cosa es que la estructura ha cambiado, por ejemplo, del PEI entonces todo lo que tenemos hay que pasarlo a esa estructura. Lo hacemos ya fuera de las horas de trabajo. Lo acabamos sí, pero ya fuera de la hora, en nuestras casas, a veces nos citamos un sábado (Docente 6to grado RLV)

Un poco, lo que nos dificulta son las miles de cosas que nos piden. No nos dejan centrarnos. La escuela debe ser independiente y tomar sus decisiones pero la UGEL siempre está pidiendo cosas extras, entonces uno más se centra en cumplir con lo que piden y recargan el trabajo (Subdirectora MGS)

Vale la pena agregar, que en las cuatro instituciones, al solicitarles los instrumentos de gestión, tres de ellas mostraron planes de mejora y una de ellas el PEI; y que el campo se realizó en los meses de mayo a julio, meses en los cuales ya deberían haber tenido los documentos finalizados y aprobados.

Finalmente, en algunos casos, sobre todo en las IIEE que tienen más de un nivel de educación, los docentes señalan que las clases dan inicio y ellos no culminan con la planificación. Por otro lado, si bien en varios casos indican que parte de los docentes no se comprometen y no asisten a las reuniones de planificación, es también común el descontento a causa del bajo salario y la “poca consideración” que se tiene sobre el rol del docente, el tiempo extra y no remunerado que brindan, la presión y estrés laboral así como la afectación que tienen en su vida familiar y tiempo de ocio.

4.3.3 Medir el progreso y tomar decisiones: quién se encarga y cómo lo llevamos a la práctica

Una de las funciones más relevantes dentro de la gestión de una IE es el seguimiento y medición oportuna de las metas trazadas en el año escolar. Como se expuso en el acápite anterior, existe un momento a mitad del año para medir resultados parciales (“la escuela que queremos”) y otro, para los resultados finales (“balance del año escolar”). Son estos momentos en los que tanto directivos como docentes realizan un balance de sus logros y dificultades en el marco de los compromisos de gestión, para lo cual deben analizar, por ejemplo, información referente a las notas de los alumnos, asistencia de estos y de docentes, cantidad de estudiantes que se han trasladado y sus motivos, resultados de la Encuesta Censal Escolar si los hubiera, etc.

El seguimiento no solo se limita a ello, sino que también implica un **monitoreo constante a las prácticas pedagógicas** que, por norma, está a cargo de los directivos, salvo estos designen a alguien. El monitoreo consta de visitas de observación de sesiones y llenado de rúbricas, seguido por una retroalimentación donde el directivo guía al docente para que este “deconstruya” su sesión, caiga en cuenta de sus fortalezas y debilidades, pero además reciba de parte del directivo, recomendaciones y estrategias que permitan mejorar su práctica pedagógica en aula.

Sobre este punto, ya en el primer subcapítulo de resultados se concluyó **que no se podía determinar una relación entre la frecuencia con la que se realiza el monitoreo y acompañamiento en las cuatro escuelas estudiadas, y la sostenibilidad de sus logros de aprendizaje**. Lo que se observa es que en las cuatro escuelas, el actor responsable de realizar el monitoreo y acompañamiento docente es el equipo directivo y que las **escuelas tienen dificultades para cumplir con su rol de monitoreo**, puesto que ningún directivo pudo terminar la ronda de monitoreos que tenía programado.

Por otro lado, como ya se mencionó, no se está evaluando la calidad del monitoreo y acompañamiento, sino si este se cumple o no, y en este caso, el conocimiento que tiene el directivo sobre las fortalezas y áreas de mejora de su equipo docente. Sobre esto último, se observa que las **subdirectoras logran identificar las fortalezas y debilidades de sus docentes:**

Lo positivo es que tienen un trato amable, todas son, se respeta bastante al niño en todo momento, los escuchan, dejan que los niños se expresen. La debilidad es que no están llevando bien la rúbrica 2 y 3, que promuevan el aprendizaje por descubrimiento (Subdirector SVF)

[...] de lo positivo hay maestras que tienen una práctica pedagógica muy buena, manejan procesos, clima de aula, el acompañamiento a los estudiantes, pero también hay maestras que tienen una práctica totalmente tradicional: nada de estrategias, no son activas, no hay monitoreo ni acompañamiento por estudiante, una relación vertical, o sea tengo los dos supuestos (Subdirectora JME)

El monitoreo se hace con las rúbricas entonces en la 2 y la 3 tenemos...en lo que es promueve el pensamiento crítico, hay una debilidad y en lo de evaluar el progreso para la retroalimentación, hay dificultades. En las otras rubricas están bien (Subdirectora RLV)

[Falta] promover el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Otra es en cuanto al acompañamiento que ellos hacen a los estudiantes, mayormente no permiten que los chicos puedan explicar el proceso que están realizando para hacer la tarea y así promover el razonamiento. Simplemente la profesora se conforma con que el chico le responda “sí, está bien” o “está mal” (Subdirectora MGS)

En general, también se observa que **los y las docentes se encuentran a favor del monitoreo y acompañamiento que reciben**, la mayoría expresa que le dicen que se continúe con lo bien que están trabajando y que en algunas oportunidades les han dado alcances en relación, por ejemplo, a impulsar el trabajo grupal, controlar la disciplina en aula, cómo usar ciertos materiales o dejarlos al alcance de los estudiantes, etc.

Ahora bien, en relación a las otras actividades de seguimiento al progreso de la elaboración de los documentos de gestión, las jornadas de reflexión y balance de

resultados, se obtiene que para el caso de las escuelas que logran mejoras sostenidas de sus logros de aprendizaje, siempre **cumplen en realizar actividades de seguimiento con una periodicidad de 2 a 3 meses aproximadamente, no presentan mayores dificultades para cumplir con las actividades planificadas y cuentan con la participación de sus equipos directivos y docentes** en las jornadas. A continuación se expone el detalle de ambas escuelas:

En la IE SVF, se realizan jornadas de reflexión al inicio del año escolar, para ver los resultados del año anterior, y también jornadas pedagógicas, mínimamente dos veces al año y con una frecuencia de entre 2 a 3 meses, en estas, junto a los maestros de ambos turnos, el equipo directivo identifica los problemas de aprendizaje, los estudiantes que los presentan y se toman cursos de acción como son el implementar clases refuerzo, todo ello se refleja en sus planes de mejora. Además, en algunos casos las jornadas son espacios para comunicar requerimientos de la Ugel, monitoreos próximos por parte del Ministerio o Ugel.

Hemos estado los 30 profesores, el personal de servicio más la directora, el subdirector, toditos, y ahí hemos hablado en qué estamos bien, en que fallamos marzo, el mes de abril, tal comisión se quedó en esto, por qué no mejora el otro, hay como una pequeña evaluación del desempeño laboral y ahí se toman acuerdo (Docente Educación Física, SVF)

El subdirector se encarga de poder traer, de repente, las últimas normas, ponernos al tanto de qué está cambiando, qué cosa es lo que debemos hacer, qué se está aproximando, para de esta manera podernos organizar (Docente 3er grado, SVF)

Por otro lado, en esta escuela el equipo directivo se divide las comisiones, es el subdirector quien preside la Comisión Técnico Pedagógica y la directora, las comisiones de recursos, ambientación y otras. Además, los docentes indican que hay un monitoreo constante a las actividades que realizan, siendo que los directivos constantemente les preguntan por el cumplimiento de sus tareas.

Una buena práctica identificada en esta escuela es que se hace una revisión de cada compromiso de gestión durante las jornadas de reflexión, a cargo de los directivos, son estos quienes analizan la data de las matrices (aplicativos) y la exponen a los docentes con la idea de encontrar las causas a los resultados obtenidos:

Con estos gráficos nosotros vamos a la reunión y explicamos a los maestros cómo estamos y establecemos nuestro plan de mejora...Analizamos con los maestros a qué se debe, porque hay más desaprobados, de repente estamos evaluando por contenido y no debería ser así. Quizás en el examen [el alumno] no rindió pero durante todo el proceso, que es la evaluación formativa, demostró que desarrolló muchas habilidades; eso es lo que es válido, de repente poco a poco el maestro está entrando recién con esta información (Directora General, SVF)

En lo que se refiere al cumplimiento de las actividades programadas, los entrevistados indican que no ha habido dificultades para cumplir con lo planificado:

Estamos al día, ahí la directora y el subdirector siempre están al pie de toda programación, no podemos perder clase para nada (Docente Educación Física, SVF)

No [hay dificultades] porque ya no hay pérdida de clases, nada. Inclusive las actividades del día de la madre se hacen dentro del aula. Todo está incluido en las actividades significativas de los estudiantes, desarrollando nuestras competencias que nos piden en cada área. Sí se está cumpliendo (Docente 3er grado, SVF)

En la IE JME, se reconoce como responsable de las tareas de seguimiento a la subdirectora de primaria, es ella, quien junto a la Directora General, se encarga de visitar las aulas así como convocar a las comisiones y cerciorarse de sus avances.

Nos pide, por ejemplo, nuestra documentación, ella va supervisando por grupos si ya se terminó. Por ejemplo, da dos semanas: “ya, a presentar” (Docente 2do grado, JME)

En lo que se refiere a espacios, se realizan las jornadas de reflexión, además según el discurso de docentes, realizan reuniones que salen a partir de sus necesidades, si en caso tuviesen alguna dificultad o alguna situación particular con padres de familia, es este espacio donde se resuelven dudas y reciben la guía de la subdirectora.

En lo que refiere a la jornada de reflexión, se da en el auditorio de la IE con presencia de directivos y docentes de los tres niveles:

“...se informa sobre lo logrado en los meses anteriores, el trimestre anterior por decir, porque trabajamos por trimestre en el año. Entonces, se dan todos los logros y todas las dificultades para conseguir todo lo que se había propuesto, lo que quedó pendiente, se reprograma” (Docente CRT, JME)

“Este año tuvimos una (jornada de reflexión, primero tuvimos un coach, nos ayudó a ver el clima institucional; después, hemos seguido reforzando el reglamento (se refiere a concluir el documento de RI) y alguna otra dificultad que se haya podido encontrar” (Docente 1er grado, JME) (El agregado es nuestro)

Los docentes indican que en años anteriores siempre se ha programado y llevado a cabo las jornadas de reflexión, de manera trimestral, y que constantemente, en el año, se acercan a la subdirectora o esta los llama para consultarles sobre su trabajo y si tuvieran dificultades. Además, los días del logro también se ejecutan pero cada nivel lo realiza independientemente y no se suspenden las clases sino que tiene una duración aproximada de dos horas, además de llevarse a cabo al interior de cada aula.

Sin embargo, se advierte una descoordinación entre el equipo directivo, siendo que la subdirectora de primaria se ha encargado de liderar también la gestión del nivel Inicial, cuando, indica, eso es tarea de la Directora General (incluido el nivel de Secundaria). Sumado a ello, como ya se ha mencionado, se advierte ciertas enemistades entre docentes de los niveles de Primaria y Secundaria que perjudican las tareas de seguimiento, así como la priorización de actividades no pedagógicas:

...se presentaron resultados, y después ya vino el bochinche y de ahí ya no se hizo nada. Más es activismo, más son las reuniones para actividades, [por ejemplo] que va a haber un bingo, le dan una prioridad a eso (Subdirecta JME)

Por otro lado, cabe agregar que producto de las jornadas de reflexión las IIEE elaboran sus planes de mejora, y si bien este ha sido el actuar de esta IE, que los elaboraba en los meses de septiembre u octubre, un par de docentes entrevistadas añaden que este año se busca realizar el plan de mejora desde antes.

En lo que se refiere al cumplimiento de actividades programadas, la subdirectora y docentes coinciden que los retrasos se dan por situaciones burocráticas ajenas a la IE, como es la implementación de algún sistema informático propuesto por el MINEDU o alguna directiva de la UGEL que llega de improviso y tiene que ser priorizada.

Para el caso de las **escuelas que no logran mejoras sostenidas de aprendizaje**, se observa que al igual que las anteriores, también ejecutan sus actividades de seguimiento como son las jornadas de reflexión. Sin embargo, también se advierte que **no se tiene claro del todo quién o quiénes son los responsables de las tareas de seguimiento**. Además, en el caso de una de las escuelas, la subdirectora indica que muchas veces el seguimiento no logra ser detallado, que muchos aspectos se “escapan” por la cantidad de trabajo que se tiene y el poco tiempo para realizarlo.

En la IE RLV se realizan jornadas de reflexión con ambos niveles y se elaboran planes de mejora, estas se dan cada 3 meses aproximadamente. En estos espacios se revisa la información y el progreso que la IE presenta, se ven las necesidades y también se puede contar con una persona invitada que realiza alguna charla en relación a algún tema de interés, por ejemplo, una psicóloga que les hable de clima institucional. También se da un espacio para que los docentes coordinen sus unidades y sesiones.

En esta escuela son los subdirectores quienes se encargan de sacar las estadísticas y exponer la información en las jornadas a partir de los reportes que hacen los docentes y las diversas comisiones, según corresponda. Sin embargo, la subdirectora indica que el responsable del seguimiento es el director general, pues “es su gestión”, mientras que los docentes consideran que ella también es responsable.

En relación a la ejecución de actividades programadas, los entrevistados indican que no tienen mayores dificultades y siempre cumplen con lo programado según ha sucedido en años anteriores.

Para el caso de la IE MGS, al igual que en las otras IIEE, se dan las jornadas de reflexión donde se analizan los resultados y se ven cursos de acción, se elaboran planes de mejora. Estas se dan con una periodicidad de dos meses aproximadamente. En esta escuela, son las comisiones las que se encargan de analizar la información y hacer el balance de resultados. Luego, por grado se reúnen para planificar sus contenidos pedagógicos.

Se observa que **no está del todo claro quién o quiénes son los responsables de las tareas de seguimiento**. Por un lado, la subdirectora es quien ve los aspectos pedagógicos y se encarga de la revisión diaria de sesiones de aprendizaje y unidades e indica que la directora se encarga de que las comisiones cumplan con sus actividades. Por otro lado, según la directora general, existe un equipo que hace seguimiento a todas las actividades, este es integrado por la subdirectora, el equipo de imagen institucional y el de concursos (docentes). El resto de actores entrevistados no hacen referencia a este equipo, una de las docentes indica que tienen coordinadores de grado que son los que hacen el seguimiento de las actividades para ese grado aunque también el seguimiento se da como en cascada: dirección, subdirección y coordinador.

En relación al cumplimiento de actividades planificadas, existe una mirada crítica por parte de la subdirectora, quien indica que a veces hay pérdida de horas lectivas ya que los docentes deben de encargarse de actividades de planificación que los ausentan de sus aulas o de actividades culturales:

En algunos aspectos, se pierden muchas horas. Las profesoras están organizadas por comités, por ejemplo, recursos propios que se encargan de los

ingresos y los egresos de la escuela. Para realizar alguna actividad, la directora se reúne con el comité para ver cuánto se va a gastar, si hay dinero o no; eso toma como media mañana, entonces los chicos están... (Subdirectora MGS)

En el caso de los docentes, indican que mayormente se cumple la planificación pero cuando no, es por actividades no planificadas que salen desde la Ugel o la Municipalidad o la Posta Médica, y de las que deben participar por ser aliados; en ese sentido, a veces es que se reprograman las actividades planificadas.

Es interesante traer a colación la dificultad identificada por la subdirectora, quien señala que les falta evaluar las actividades y las metas de forma más detenida:

A veces hay cosas que faltan que no nos damos cuenta por el exceso de actividad que tenemos, la verdad que sí hay bastantes cosas que hacer y a veces no nos detenemos en ver aquello que hemos planificado y saber que le falta para que se mejore. Cuando sucede algún hecho, nos damos cuenta que no lo incorporamos. Nos falta analizar un poco para cada uno de los documentos de gestión (Subdirectora MGS)

Esta percepción coincide con lo expresado anteriormente cuando hacen referencia a la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo, en ese sentido es que los procesos y actividades de seguimiento se hacen de manera rápida y somera. Este es un punto importante a considerar, pues se trata de una etapa relevante en la planificación y finalmente, en el logro de la mejora de aprendizajes.

Hallazgos del subcapítulo

En este subcapítulo se identifica las tres principales limitantes en la ejecución de la política pública de Gestión Escolar. La primera está referida al dominio de las comunidades escolares sobre su visión, su diagnóstico situacional, sus objetivos curriculares, metas y actividades planificadas. De este punto, a su vez, se infiere que las escuelas no incorporan necesidades específicas de sus contextos e identidad, a la construcción de su visión y que los actores de las escuelas con logros sostenidos tienen un mejor dominio de los elementos presentes en su visión institucional; segundo, que las necesidades identificadas en el diagnóstico no son incorporadas en la construcción de metas y actividades; y tercero, que las escuelas que no tienen mejoras sostenidas en sus logros de aprendizaje presentan dificultades para definir correctamente sus actividades, lo que implica un problema de planificación.

Una segunda limitante está asociada a los plazos de planificación, se observa que en las cuatro escuelas, las comunidades no logran finalizar sus documentos de gestión a tiempo, señalan que el tiempo es insuficiente, sobre todo en escuelas cuyo personal es grande; además, se identifica baja disposición de los actores para cumplir con sus tareas, justificada en una percepción negativa sobre la valoración que se tiene del trabajo docente, asociado a los bajos sueldos, a las horas extras no pagadas y las condiciones laborales en general.

La tercera limitante se encuentra en los procesos de seguimiento de metas, tales como las jornadas de reflexión y los monitoreos y acompañamiento pedagógico. Sobre estos últimos, se identifica fuerte deficiencia en las cuatro escuelas para cumplir con el cronograma. En cuanto a jornadas de reflexión, las cuatro escuelas logran cumplir con su ejecución, se observan diferencias en lo que respecta a identificar a los responsables de estas actividades al contrastar las escuelas que mantienen sus logros de aprendizaje con las que no.

4.4 LA ESCUELA QUE QUEREMOS (LOS Y LAS ESTUDIANTES)

4.4.1 Percepciones y opiniones de la calidad de enseñanza desde la voz de estudiantes

Resulta una preocupación, desde hace un tiempo, el incorporar la opinión y necesidades expresadas por los estudiantes en la planificación elaborada en la Institución Educativa. Esto como parte de la definición que se le da a la participación deseada en la escuela afín de que se recojan todas las perspectivas de los diversos actores que conforman la comunidad escolar.

En el caso de los estudiantes, recoger sus opiniones y valoraciones es en principio, reconocer que son sujetos y que por ende, tienen derecho a expresar su pensar y que, además, efectivamente elaboran un discurso a partir de sus percepciones y deseos. Esto implica una mirada diferente en tanto se asume al estudiante como un actor activo y propositivo.

Es ahí que reside la relevancia de este tipo de participación. Como ya se ha mencionado anteriormente, desde la política se hace una “recomendación” para que participen ciertos actores como son los padres y madres de familia y el alumnado. Por ello es que cuando se habla de su participación, por ejemplo, en la etapa de construcción del diagnóstico situacional se reduce a encuestar a este actor, y luego, no hay una mayor participación en la ejecución y seguimiento de los planes, salvo en los días del logro, que es el espacio donde se muestra a la comunidad los trabajos que los y las estudiantes han realizado en la escuela.

En ese sentido, la vaya que se les pide a las escuelas en relación a la participación del alumnado no es muy alta, y nuevamente, es una “recomendación”. Sin embargo, tiene una relevancia importante al momento de considerar las necesidades y preferencias del alumnado al elaborar las actividades y las metas del año escolar, lo que podría conllevar a una mayor motivación estudiantil, y por ende, a mejores logros de aprendizaje. Por otro lado, como ya se mencionó, implica una forma distinta y más autónoma de ver al estudiante desde la mirada del equipo directivo y docente.

Cabe destacar que como asunto de interés del estudio, se obtiene que los niños y niñas entrevistados, que pertenecen a los grados de quinto y sexto de primaria, en las cuatro escuelas; son personas con una opinión crítica en torno a lo que se les enseña y cómo se les enseña.

Cuando se interroga a los estudiantes sobre **qué tan relevante es la enseñanza** que reciben, existe una vinculación generalizada entre estudiar en la escuela (como paso previo) y la **idea de futuro y/o proyecto de vida** (obtener estudios superiores/buenos empleos). Lo que denota una percepción de la escuela como aquel espacio donde se adquieren los conocimientos básicos/previos que permiten a una persona seguir desempeñándose en ámbitos académicos y laborales que le permitan tener una vida con bienestar.

Además, en algunos casos los y las entrevistadas hacen referencia a que se les enseña a no pelear, los valores y el manejo de emociones, con lo cual se percibe que la escuela además forma humanísticamente a sus estudiantes; entonces hablamos de una formación académica y humanista que les permitirá asegurar su futuro.

Tabla 17. Percepción de alumnado sobre relevancia de lo que se aprende

IE	CITAS
----	-------

SVF	- Sí es relevante. Sí sirve (Estudiantes de 5to y 6to, SVF)
JME	<ul style="list-style-type: none"> - Sí sirve para los trabajos que tendremos [en el futuro] (Estudiante, 5to grado JME) - Sí [es relevante] porque nos enseñan a no pelear (Estudiante, 5to grado JME) - Sí, en tutoría nos enseñan a controlar nuestras emociones (Estudiante, 5to grado JME) - Estamos informados sobre los conocimientos (Estudiante, 6to grado JME) - Aprendemos lo que tenemos que aprender; si no entendemos, nos explican luego (Estudiante, 6to grado JME)
RLV	<ul style="list-style-type: none"> - Nos dicen que de grandes necesitaremos esto o aquello, trabajar con billetes, vemos también reproducción sexual y eso nos ayudará porque en casa no lo hablamos (Estudiante, 5to grado RLV) - Es demasiado importante (Estudiante, 5to grado JME) - La miss deja dar opiniones y escucha (Estudiante, 6to grado JME)
MGS	<ul style="list-style-type: none"> - Sí es útil, para lo cotidiano, la vida cotidiana (Estudiante, 5to grado MGS) - Nos dan la base, los conocimientos básicos para sobrevivir (Estudiante, 6to grado MGS)

Al hacerles la misma pregunta a los padres de familia se obtiene en las cuatro escuelas una mirada bastante positiva del servicio educativo, se reconocen mejoras, pero no se llega a dar respuestas vinculadas a los conocimientos o formas de enseñanza, salvo en una de las escuelas (SVF), son de hecho respuestas bastante genéricas:

Tabla 18. Percepción de PP.FF. sobre relevancia de lo que se aprende

IE	CITAS
SVF	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños leen cuentos, reconocen los personajes principales, resuelven sus sumas, crean sus propios cuentos - Yo creo que los niños buscan soluciones, eso me gusta - También aprenden de compañerismo
JME	- Me gusta qué es un colegio grande y de prestigio. El 25% hay indisciplina de alumnos y el 50% de padres de familia, son más problemáticos; eso es lo que no me gusta. También me gusta que es un colegio que sobresale aquí en el distrito, siempre dicen los exalumnos “yo soy”, sacan pecho
RLV	- Realmente es lo que se quería: un colegio que sea respetado, que sea mencionado por todos. Y yo como padre, te digo, no como Apafa, sino como padre; el colegio ha mejorado
MGS	- Me parece excelente, son profesores que están bien capacitados. Así que da ganas de trabajar y seguir apoyando

Bajo esta creencia de que la escuela les debe preparar para consolidar un buen futuro es que se entiende que las **percepciones en torno al servicio educativo** que tiene el alumnado son bastante críticas, sus **expectativas son altas** y aquello que valoran, como el que se repita la lección hasta que todos la entiendan, está relacionado a la correcta **adquisición de conocimientos**.

Con ello, es de notar que en las escuelas que tienen logros de aprendizaje variables en el tiempo, algunos de los y las estudiantes tienen una opinión que denota cierta insatisfacción en relación a la correspondencia de los conocimientos que adquieren de acuerdo a su edad y grado pero también en el tiempo que se dedica a estos en el año escolar, así también sobre la forma en la que se les enseña, algunos estudiantes tienen muy claro la forma en la que les gustaría que se les enseñe o qué tipo de áreas temáticas incorporar en sus clases, todo ello demuestra por parte del alumnado, preocupación y temor por, nuevamente, su futuro.

Tabla 19. Percepción del alumnado sobre el servicio educativo

IE	CITAS
SVF	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando alguien no entiende, alzan la mano y la docente siempre repite (Estudiante, 5to grado SVF). - Hay exámenes que son muy fáciles, son cosas que ya sabemos y nos preguntan, debería ser algo más difícil (Estudiante, 5to grado SVF). - Nos evalúan el comportamiento, la atención y los exámenes. También la decoración en los cuadernos (Estudiante, 6to grado SVF).
JME	<ul style="list-style-type: none"> - Si no entendemos, nos vuelven a explicar (Estudiante, 5to grado JME) - Si nos gusta cómo nos enseñan (Estudiante, 6to grado JME) - Si vemos un problema de matemáticas, nos dan varias opciones de cómo resolverlo (Estudiante, 5to grado JME) - Está bien que haya evaluación oral o exposición y examen escrito (Estudiante, 5to grado JME) - Lo que te enseñan está bien, es ni tan difícil ni tan complicado (Estudiante, 5to grado JME) - Me gusta porque el profesor es dedicado, explica y lee con nosotros (Estudiante, 6to grado JME) - Sí, nos enseña y apoya (Estudiante, 6to grado JME)
RLV	<ul style="list-style-type: none"> - Nos divertimos (Estudiante, 5to grado RLV) - Enseñan bien, las profesoras nos motivan a estudiar. Nos hacen actuar en comunicación o hacen dinámicas, salimos al frente y siempre piden que entre nosotros nos apoyemos (Estudiante, 5to grado RLV) - No avanzamos mucho y tengo miedo de no estar avanzando cuando me cambien de colegio el próximo año (Estudiante, 6to grado RLV) - Yo hago verano en otro colegio y veo que allá es más avanzado. No hacemos aquí ni raíz cuadrada, recién hemos aprendido los números romanos (Estudiante, 6to grado RLV) - El horario es muy corto y falta tiempo para las clases (Estudiante, 6to grado RLV) - Habla sobre otros temas como los celulares cuando llama la atención y habla un montón y aburre y ya no hace clase. Hace sermones de 20 minutos (Estudiante, 6to grado JME)
MGS	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza es muy buena [porque] si no sabes algo lo repiten, hay reforzamiento (Estudiante, 5to grado MGS) - [Deberían] agregar música o juegos (Estudiante, 5to grado MGS) - Me gustaría más complejidad porque hacen recordar lo del año pasado y eso es hasta la mitad del año y luego ya debería ser [conocimiento] nuevo. Está bien pero a veces aburre ver lo mismo (Estudiante, 5to grado MGS) - [Exámenes] Están de acuerdo con que haya, estos son para escribir y para marcar. Les gusta aunque prefieren preguntas más abiertas.

Es de notar además que las opiniones de los estudiantes contrastan con las de sus padres, en varios casos los padres y madres de familia demuestran estar satisfechos con el servicio educativo, son los menos que demuestran algún desacuerdo con la forma de enseñar o el rol que tiene el docente en el aula de sus hijos/as. Lo que da cuenta de la necesidad de contar con las opiniones de todos los actores de la comunidad educativa:

La enseñanza es la más adecuada, los profesores traen metas, dan una hora más de clase, los nivelan, los niños hacen más prácticas y tienen más habilidades (Apafa SVF)

Pero no voy a exigir mucho porque es un colegio estatal. No es como un particular que se basan en 10 o 15 alumnos, aquí en los salones hay 30 o 32. Eso hace que la profesora se aturda y se canse de los alumnos (Apafa RLV)

A mí me gusta que mis hijos están contentos en el colegio, se están desempeñando bien hasta el momento. Tengo buena comunicación con las profesoras (Apafa MGS)

Yo no me puedo quejar porque enseñan muy bien (Apafa MGS)

Pasamos un cambio muy bueno en el colegio, que también hacemos llegar a los papás educándolos en la forma de cómo ingresar al colegio, el respeto más que nada a los profesores. Ya no es un mercado como era antes (Apafa RLV)

4.4.2 Espacios de participación y recojo de opiniones de estudiantes

Como se advierte, la participación de los estudiantes de acuerdo a la normativa se debe dar mediante el recojo de sus opiniones y necesidades a través de encuestas, reuniones con representantes estudiantiles. Más aún cuando se observa que los estudiantes son personas con una opinión clara sobre su enseñanza, tanto de aquellas cosas que son de su agrado como aquellas que no.

Durante el estudio se les preguntó a los y las estudiantes participantes (en algunos casos incluyendo a los representantes estudiantiles) si es que en algún momento del año (presente o anterior) habían llenado alguna encuesta sobre las necesidades o lo que piensan de su escuela, siendo que para las cuatro escuelas, la respuesta fue dubitativa, solo algunos indicaban haber llenado una encuesta sobre cómo se sentían en la escuela, sin embargo, no recordaban las preguntas ni tampoco la utilidad de dicha encuesta. Es posible que alguno de ellos haya sido encuestado con este fin o hayan llenado fichas diagnósticas sobre el estado de sus familias que es una práctica muy común que se hace en las escuelas y que normalmente es parte del registro personal del docente en su aula.

Este escenario, muestra un fracaso en la idea de participación del actor que debiese ser el protagonista en la escuela, aun en esas IIEE que resultan siendo del grupo con mejores logros de aprendizaje de Lima Metropolitana. A esto se suma también que los padres y madres de familia, en las cuatro escuelas tampoco identifican haber participado de encuestas y solo se han reunido con directivos y docentes para ver temas de infraestructura y mantenimiento, ya en una escuela el subdirector inclusive señala que los padres desconocen sobre temas de planificación.

Por otro lado, se les preguntó a los niños y niñas si habían participado de alguna reunión donde estuviera presente sus docentes o directivos para hablar de cómo está la escuela y sus necesidades. En tres de las escuelas, manifestaron que nunca habían participado de ese tipo de reuniones. Solo en una escuela, el alcalde escolar mencionó:

Nos juntamos un grupo de alumnos, como 6, con el subdirector y la directora, ambos años nos juntamos. Vimos acuerdos: recolectar botellas para juntar dinero para invertirlo en los tachos y áreas verdes del frontis para este año, también hacer pelotas de goma y de papel. El año pasado no hablamos mucho porque era el último día de escuela (Alcalde escolar, SVF)

Esta escuela, además, como se puede observar en los acápites anteriores es una escuela con un muy buen clima escolar, donde los actores expresan agrado de pertenecer a la escuela y apoyarse entre sí. Esto resulta concordante con lo expresado por el alcalde escolar, en tanto se les consideró en una reunión que implica una serie de proyectos a nivel institucional pero que, precisamente, requiere de la participación activa del alumnado.

Como se aprecia, las decisiones en relación a la gestión escolar son preponderantemente a cargo de directivos y docentes. Siendo que los estudiantes son solo informados de los consensos como podría ser lo referente al Reglamento Interno y las normas que deben obedecer. Sin embargo, en temas vinculados a las actividades pedagógicas y las didácticas, no hay un medio o espacio visible y sostenible de recojo de información. Esto de por sí implica un reto en el sistema educativo, en tanto cuestiona la capacidad de escucha y de dar respuesta por parte de las autoridades y personal docente a fin de cumplir las expectativas del alumnado.

Esto se ve además cuando los niños, por ejemplo, en relación a las propuestas que tuvieron los candidatos a la alcaldía escolar que luego de ganar no son implementadas, desconocen los motivos por los cuales no se pueden cumplir o consideran que es decisión de directivos o docentes que se niegan a implementar sus ideas de manera unilateral o porque la voz del alumnado no tiene peso. Es decir, tampoco existe una comunicación efectiva con el alumnado sobre lo que pasa con las propuestas de su alcaldía y las iniciativas que puedan tener:

“Con el alcalde no se pudo hacer las cosas. Habían propuesto el día del jean, para venir en jean pero ya nos dijeron que no, que tenemos que venir en uniforme. También música en el recreo, espejos en los baños, pero nada se puede hacer” (Alumno 6to grado, MGS)

“La subdirectora y el director toman las decisiones. No nos toman en cuenta para decidir porque nos ven muy niños” (Alumna 5to grado, RLV)

Consideran que las decisiones relevantes las hacen los adultos y que ellos deciden en cosas anecdóticas:

“A veces nos toman en cuenta en algunas cosas como el paseo que tuvimos, pudimos escoger si queríamos un regalo o qué comida íbamos a tener” (Alumna 6to grado, RLV)

En resumen, se observa una escuela construida desde la mirada de directivos y docentes con la guía del Estado y su visión de la educación (los principios de la educación, los compromisos de gestión, las guías para elaborar los instrumentos de gestión). Implementar en la gestión la mirada de los y las estudiantes representa todo un reto para la forma en la que las comunidades escolares han venido trabajando por años, así como en las capacidades de las mismas para hacer frente a estos

requerimientos, como por ejemplo, el dominio de estrategias lúdicas en aula que es una petición del alumnado entrevistado. Eso implicaría entonces, que la escuela planifique actividades de capacitación para sus docentes en estos contenidos disciplinares o didácticos, implicaría además un nivel de compromiso de sus actores para ejecutar dichas actividades.

Hallazgos del subcapítulo

En este subcapítulo se identifica como principal limitante la falta de espacios y medios de participación del alumnado en lo que se refiere a la planificación y ejecución de actividades vinculadas a la gestión escolar. Si bien la política tiene un carácter cooperativo y recomienda la participación del alumnado en la gestión, es de notar que en ninguna de las cuatro escuelas los y las estudiantes identifican haber participado de espacios junto a los equipos directivos y docentes a fin de dar a conocer sus necesidades y preferencias. Por otro lado, se advierte la necesidad de mirar a este actor con más autonomía y proposición, en tanto tienen una mirada crítica del servicio educativo que los atiende. Así, se observa que por ejemplo, consideran a la escuela como un espacio de adquisición de conocimientos académicos y humanísticos (valores), como una etapa previa que les asegurará un mejor futuro en edad adulta. Muestran insatisfacción en relación a los contenidos pedagógicos, el nivel de dificultad o exigencia, el tiempo destinado a las sesiones, la ausencia de ciertas áreas como música, etc. Lo que denota ciertas expectativas que debiesen ser atendidas e incorporadas oportunamente al momento de planificar el año escolar. Todo ello, da cuenta del enfoque que tienen estas escuelas, en el sentido de que están planificando qué hacer, y para qué hacerlo sin considerar del todo lo que el alumnado anhela, quiere o rechaza.



CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

PG: ¿Cuáles son los factores de éxito y las limitantes en la implementación de la política educativa de Gestión Escolar en 4 IIEE de la UGEL 07 que han experimentado cambios en el logro de aprendizajes de sus estudiantes de acuerdo a la ECE?

- I. La investigación ha permitido identificar factores de éxito y limitantes asociadas a la política educativa de Gestión Escolar en los casos estudiados. Los factores de éxito y limitantes recogen las dinámicas que se dan al interior de las escuelas así como su relación con el sector de educación (MINEDU/DRE/UGEL).

Como principales factores de éxito, se identifica el liderazgo y formación/capacitación de los equipos directivos (directores y subdirectores) en gestión escolar, así como el buen clima escolar/social/institucional como disparador de la participación de la comunidad escolar y la búsqueda del logro de objetivos colectivos. Elementos que se asocian a comunidades escolares con gestiones escolares más eficientes, toda vez que son características de aquellas escuelas que logran resultados de aprendizaje sostenidos en el tiempo (2012-2016). En cuanto a limitantes, se identifica el clima escolar desfavorable, existiendo relaciones conflictivas y diversos niveles de violencia al interior de las comunidades que debilitan su participación y una gestión efectiva; por otro lado, existe deficiencias respecto al dominio que tienen las comunidades sobre conceptos vinculados a procesos de diagnóstico, planificación y seguimiento; así como el incumplimiento de los plazos normados y la desmotivación del equipo docente para llevar a cabo las tareas encomendadas en el marco de la gestión de sus IIEE. Con ello, la participación dispar de los diversos actores de la comunidad escolar (sobre todo siendo estudiantes los más ajenos) perjudica lograr procesos de gestión más inclusivos y que atiendan a las necesidades y contextos particulares. Cabe agregar que dichas limitantes son factores que se encuentran en las cuatro escuelas y que dan cuenta, entonces, que la política aún no responde con eficacia a la realidad mostrada.

PE1: ¿Cuáles son los atributos asociados al papel del equipo directivo que contribuyen a la planificación escolar y al logro de metas institucionales?

- II. El liderazgo pedagógico resulta ser un factor de éxito para la implementación de la política en gestión escolar. Los atributos favorables asociados al papel del equipo directivo son tres: formación en gestión escolar, reconocimiento de la comunidad escolar e innovación para plantear acciones “informales” que contribuyan al logro de aprendizajes.

Es el equipo directivo quien en su condición de líder moviliza a su comunidad escolar a la mejora de los logros de aprendizaje y en ese sentido, debe dominar todos los procesos y herramientas pertinentes, por ello es fundamental que haya lo grado un aprendizaje significativo y generado las capacidades requeridas para el cargo, los casos de estudio dan cuenta de que directivos que han participado en el Diplomado y Segunda Especialidad cuentan con mayores recursos para hacer frente a sus funciones. Sin embargo, la preparación no es suficiente ya que ese liderazgo directivo requiere ser reconocido por toda la comunidad escolar, es así que escuelas que no tienen una percepción unificada y positiva sobre el equipo directivo son las que no logran tener una mejora sostenida en sus logros de aprendizaje y además, desarrollan problemas de clima. Finalmente, son los equipos directivos quienes impulsan en menor o mayor medida el logro de los compromisos de gestión, que si bien tanto las escuelas con logros sostenidos como las fluctuantes, tienen deficiencias en llevar a cabo las acciones requeridas oficialmente (como son los monitores y acompañamientos pedagógicos y los espacios de interaprendizaje) son las acciones “informales” las que contribuyen a obtener mejores aprendizajes y estas son una oportunidad de innovación que debe ser canalizada por un buen líder pedagógico. Esto es que queda a cargo del líder pedagógico implementar una cultura, hábitos y dinámicas que den resultados positivos y acordes a las metas propuestas, las que además no están restringidas por la política pública.

PE2: ¿En qué medida el clima institucional repercute en la participación de la comunidad escolar en la formulación e implementación de la gestión escolar?

III. El clima escolar/social/institucional puede ser un elemento propicio o adverso dependiendo cómo se gestione. El buen clima escolar es un factor de éxito determinante para la implementación de la política de gestión escolar. Existe una relación directamente proporcional entre el buen clima escolar y la mejora sostenible de los logros de aprendizaje. En contraste, el clima escolar desfavorable genera relaciones de desconfianza y debilita el compromiso y participación de los actores.

Es característico de las escuelas con logros de aprendizaje sostenidos la existencia de relaciones de confianza y la percepción de un ambiente amigable y tranquilo. Es en ese sentido, que se motiva la participación de los actores de la comunidad educativa y se posibilita que se lleven a cabo consensos y acuerdos oportunos donde los actores reconocen objetivos colectivos y valoran la labor del otro, evitándose el doble esfuerzo. En contraste, el clima escolar desfavorable es una limitante para la gestión escolar. Se advierte que las escuelas que tienen más de un nivel educativo son más propensas a presentar problemas de relacionamiento entre los miembros de su comunidad, lo que dificulta y alarga los procesos y actividades de gestión institucional, e inclusive la priorización de actividades no pedagógicas por sobre las que sí lo son. Además, las escuelas que no logran mantener en el tiempo sus logros de aprendizaje son precisamente las que han presentado casos de bullying escolar e inclusive, maltrato; aun cuando sus comunidades educativas desempeñan y cumplen con sus funciones y obligaciones en similar medida que las escuelas que sí logran mejoras sostenidas. Otra limitante para lograr un clima escolar favorable es la poca planificación de las escuelas respecto a metas y actividades

que la promuevan según sus propias necesidades y características. Por lo que se refuerza la conclusión de que el clima es determinante. Por otro lado, se observa que estas escuelas, conforme la normativa, se organizan en comisiones lideradas por directivos e integradas por sus docentes. Los actores más relegados son los padres/madres de familia y los estudiantes en lo que respecta a la planificación pues se considera que no tienen los conocimientos requeridos o simplemente se asume como parte exclusiva de las funciones de directores y docentes. Sin embargo, sí participan en las diversas actividades pedagógicas y no pedagógicas a las que se les convoca, y lo hacen en mayor número si tienen buen relacionamiento con los maestros y directivos. Lo que conlleva además a que asuman en mayor medida su responsabilidad de seguimiento y reforzamiento de aprendizajes en casa, toda vez que en las cuatro escuelas se identifica la existencia de familias disfuncionales y descuido en el cuidado de los menores en aspectos como alimentación, higiene y educación.

PE3: ¿Cuáles son las principales limitantes en el proceso de planificación y de seguimiento de metas en las IIEE estudiadas?

IV. Se ha identificado tres limitantes en el proceso de planificación y seguimiento de metas en las IIEE estudiadas: 1. Elaboración y dominio deficiente de aspectos básicos de planificación (visión, objetivos curriculares, metas y actividades planificadas), 2. Plazos de planificación insuficientes y poco compromiso docente (desmotivación) y, 3. Incumplimiento de procesos de seguimiento pedagógico y falta de claridad sobre los responsables de monitorear.

La primera limitante está referida al dominio de las comunidades escolares sobre su visión, su diagnóstico situacional, sus objetivos curriculares, metas y actividades planificadas. Es así que las escuelas no incorporan necesidades específicas de sus contextos e identidad, a la construcción de su visión y que los actores de las escuelas con logros sostenidos tienen un mejor dominio de los elementos presentes en su visión institucional; segundo, que las necesidades identificadas en el diagnóstico no son incorporadas en la construcción de metas y actividades, como es el caso de la disfuncionalidad familiar del alumnado; tercero, que las escuelas que no tienen mejoras sostenidas en sus logros de aprendizaje presentan dificultades para definir correctamente sus actividades, lo que implica un problema de planificación puesto que no están programando acciones que les conduzcan a lograr sus objetivos.

Una segunda limitante está asociada a los plazos de planificación, se observa que en las cuatro escuelas, las comunidades exponen malestar en relación al tiempo que se les da para llevarla a cabo, de hecho, no logran finalizar sus instrumentos de gestión a tiempo, señalan que el tiempo es insuficiente para cumplir con las reuniones y poder llegar a consensos, sobre todo en escuelas cuyo personal es grande; además, se identifica baja disposición de los equipos docente para cumplir con sus tareas, esta falta de motivación se corresponde a una percepción negativa sobre la valoración que se tiene del trabajo del profesorado, asociado a los bajos sueldos, a las horas extras no pagadas y las condiciones laborales en general.

La tercera limitante, se encuentra en los procesos de seguimiento de metas, tales como las jornadas de reflexión y los monitoreos y acompañamiento pedagógico. Sobre estos últimos, se identifica fuerte deficiencia en las cuatro escuelas para cumplir con el cronograma, según los directivos por la cantidad de

trabajo diario, sin embargo, se observa que identifican las fortalezas y aspectos de mejora de sus equipos docente. En cuanto a jornadas de reflexión, las cuatro escuelas logran cumplir con su ejecución, se observan diferencias en lo que respecta a identificar a los responsables de estas actividades al contrastar las escuelas que mantienen sus logros de aprendizaje con las que no, además esto repercute en la forma en la que las comunidades entienden sus resultados, puesto que el contar con personal a cargo, que le dé un cariz de urgencia a las necesidades encontradas y que permita una reflexión de los motivos por los cuales se han obtenido los resultados, permitiría plantear mejores planes de mejora.

PE 4: ¿Cómo son los espacios de participación y toma de opinión del alumnado a fin de generar una gestión escolar basada en los contextos y requerimientos particulares de las IIEE?

V. No existen espacios de participación ni medios de recojo de opinión de alumnado a fin de generar una gestión escolar basada en los contextos y requerimientos particulares de las IIEE

Se identifica como principal limitante la falta de espacios y medios de participación del alumnado en lo que se refiere a la planificación y ejecución de actividades vinculadas a la gestión escolar. Si bien la política tiene un carácter cooperativo y recomienda la participación del alumnado en la gestión, es de notar que en ninguna de las cuatro escuelas los y las estudiantes identifican haber participado de espacios junto a los equipos directivos y docentes a fin de dar a conocer sus necesidades y preferencias. Tampoco les queda claro el haber participado de encuestas sobre estos temas, que es una recomendación expresa de la política pública. Por otro lado, se advierte la necesidad de mirar a este actor con más autonomía y proposición, en tanto tienen una mirada crítica del servicio educativo que los atiende. Así, se observa que por ejemplo, consideran a la escuela como un espacio de adquisición de conocimientos académicos y humanísticos (valores), como una etapa previa que les asegurará un mejor futuro en edad adulta. Muestran insatisfacción en relación a los contenidos pedagógicos, el nivel de dificultad o exigencia, el tiempo destinado a las sesiones, la ausencia de ciertas áreas como música, etc. Lo que denota ciertas expectativas que debiesen ser atendidas e incorporadas oportunamente al momento de planificar el año escolar.

Todo ello, da cuenta del enfoque que tienen estas escuelas, en el sentido de que están planificando qué hacer, y para qué hacerlo sin considerar del todo lo que el alumnado anhela, quiere o rechaza. Es de notar que la opinión del alumnado es particular y no se asemeja al resto de actores de la comunidad escolar, inclusive de la de los padres y madres de familia, que se muestran a favor de la forma en la que las escuelas están enseñando a sus hijos/as. Por otro lado, se concluye que el rango de decisión del alumnado se limita a asuntos vinculados a actividades recreativas o actuaciones en fechas cívicas, más no en aspectos medulares vinculados por ejemplo a los contenidos pedagógicos y las didácticas que los docentes implementan, y que por ende, existe la percepción de que quienes deciden en las escuelas son los adultos.

5.2 Recomendaciones

- I. Es importante considerar el aspecto de participación en esta política pública. Si bien actores como el Estado desde entidades como el MINEDU, la DRE y la UGEL se encuentran presentes al igual que actores de la escuela como son los equipos directivos y docentes, es de notar que la participación de estos actores no es del todo plena. Por ejemplo, habría que cuestionar el rol que cumple el Estado para capacitar a las comunidades escolares en aspectos referentes a gestión escolar, puesto que estas actúan por sobre todo, de manera empírica. Es necesario que no solo el líder pedagógico maneje los conceptos técnicos, entienda los aplicativos y sepa como analizar los resultados para elaborar planes de mejora efectivos.
- II. También es importante considerar que la participación tanto de padres/madres de familia como estudiantes es deficiente, los primeros son convocados básicamente para aspectos vinculados a infraestructura y los segundos no tienen espacios ni medios de participación importantes. Por otro lado, habría que considerar los aspectos del territorio, como son las comunidades donde se ubican las escuelas y el resto de actores tales como Municipios, ONGs y otros, a fin de considerar una verdadera gobernanza donde las relaciones sean horizontales y decidan todos, que no es el caso.
- III. Se recomienda a la UGEL hacer un acompañamiento en lo que respecta a los diagnósticos situacionales de las IIEE a fin de que hagan participe a todos los actores de la comunidad escolar, dando un rol relevante a los y las estudiantes, de manera que pueden dar a conocer sus necesidades, expectativas y preferencias, solo así se podrá hacer una planificación más dialogante, que ponga atención al estudiante.
- IV. Bajo esa línea, se recomienda a la UGEL hacer un acompañamiento a las escuelas a fin de que puedan generar su visión, objetivos, metas y actividades en función a su diagnóstico situacional, a fin de que puedan considerar las necesidades y el contexto propio de su institución, puesto que las escuelas tienen prácticamente la misma planificación pero no presentan las mismas necesidades, por ejemplo, algunas requieren planificar actividades de capacitación a sus docentes en temas específicos, otras requieren planificar actividades que contribuyan a la prevención o eliminación del bullying escolar, etc.
- V. Se recomienda a la UGEL y en especial a las instituciones educativas con más de un nivel educativo, poner especial énfasis en mejorar el clima institucional. Se observa una tendencia a que estas IIEE tienen mayores dificultades para consensuar y es que mantienen relaciones abruptas en su personal. Esta es una traba importante para planificar, cumplir con los plazos y además, hacer seguimiento a las metas. Se recomienda entonces, incluir en la planificación anual metas y actividades destinadas a mejorar el clima escolar/social/institucional.

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE MEJORA

A lo largo de la investigación, se aprecia que los procesos de gestión de las escuelas son altamente demandantes, requieren una organización y cooperación de las comunidades educativas, así como conocimiento de todas las especificaciones técnicas que son parte la política pública en cuestión. Además, se ha identificado cierta falta de compromiso de los docentes para comprometerse con las tareas de gestión, mal clima institucional en algunos casos y dificultad para cumplir con los plazos establecidos. Con ello, existe una deficiencia para cumplir con las tareas de seguimiento como son los monitoreos directivos al equipo docente en aula.

Objetivo:

Contribuir a la mejora de los procesos de ejecución de la política pública de gestión escolar en las IIEE

Para ello se proponen **dos grandes componentes: Educativo y Comunicacional**

COMPONENTE 1: EDUCATIVO

Este componente está relacionado a la dotación de conocimientos y desarrollo de habilidades sobre la temática de gestión escolar. Por lo expuesto en el estudio, se concluye que directivos mejor preparados, gestionan escuelas que sostienen su mejora de logros de aprendizaje, además de evidenciar la necesidad de contar con “líderes pedagógicos”. Sin embargo, esto debe ser extendido a los docentes.

Actividades sugeridas:

- Implementar el Diplomado y Segunda Especialidad para todos los equipos directivos.
- Incorporar un curso intensivo para docentes sobre Gestión Escolar, sea en modalidad presencial y/o virtual (plataforma Perú Educa).
- Visitas de acompañamiento durante el año escolar a cargo de la Ugel que incluyen:
 - o Acompañamiento de la “semana de planificación” - Primera Jornada de Reflexión (Análisis de resultados y elaboración de planificación anual/revisión de diagnóstico de ser el caso, revisión de coherencia entre diagnóstico situacional y la elaboración de la visión institucional así como planificación anual)
 - o Acompañamiento de la Segunda Jornada de Reflexión (balance parcial de resultados)
 - o Acompañamiento de la Tercera Jornada de Reflexión (balance final de resultados)
 - o Visitas inopinadas a lo largo del año escolar para brindar asesorías y actualizar a los equipos directivos sobre nueva normativa
- Asesoría al equipo directivo respecto al monitoreo y acompañamiento de docentes que les permita aplicar estrategias de priorización de docentes a visitar

así como organización y ejecución de grupos de interaprendizaje que respondan a las necesidades pedagógicas diagnosticadas.

- Charlas informativas y de recepción de ideas con padres y madres de familia sobre los avances de planificación y actividades propuestas para el año escolar

COMPONENTE 2: COMUNICACIONAL

Este componente se vincula a todo lo referido al clima institucional y el relacionamiento de los diferentes actores de la comunidad escolar, entendiendo que un buen clima es clave para lograr procesos de gestión más efectivos y dialogantes, donde todos tengan participación. Además hace referencia a una comunicación más efectiva y oportuna entre los actores que posibilite entablar compromisos y tomar decisiones.

Actividades sugeridas:

- Incorporación de metas y actividades relacionadas a la promoción de un buen clima social escolar a la planificación anual de la IE
- Talleres periódicos de mejoramiento de clima institucional para equipos directivos y docentes de todos los niveles de la IE
- Charlas introductorias a la gestión con padres y madres de familia, para que se familiaricen con la gestión escolar y asuman su rol como educadores en casa
- Reformulación de espacios de participación acorde a las necesidades de cada IE:
 - o Diagnóstico institucional: se requiere un proceso de diagnóstico de la gestión escolar a nivel de IE a fin de saber en qué condiciones está cada escuela (cantidad de actores, nivel de participación, nivel de compromiso, logro de actividades planificadas, nivel de conocimiento sobre objetivos institucionales, etc.)
 - o Elaboración de plan de contingencia: de acuerdo al diagnóstico se planteará un Plan que permita optimizar los procesos y los espacios. Por ejemplo:
 - En relación a las jornadas de reflexión institucionales: conforme a la cantidad de niveles educativos de cada IE y el clima institucional que tienen, los equipos deben reestructurarse afín de optimizar el tiempo y llegar a acuerdos. Por ello es necesario también contar con el acompañamiento de la Ugel (componente educativo).
 - En relación a las jornadas y encuentros con PFFF: brindar estrategias que logren convocar al mayor número de padres y madres de familia, así como estrategias para lograr una participación activa de los padres y madres en el reforzamiento pedagógico que deben realizar en casa.
- Evaluación de los canales de comunicación usados para la gestión institucional: es necesario que cada escuela evalúe los canales formales y no formales que utiliza, de manera que estos se puedan desechar y/o optimizar y/o implementar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANCIBIA, Violeta
2004 Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Visita: 08 de abril de 2020
https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184840/rev47_arancibia.pdf
- ARÓN, Ana María y Neva MILICIC
2000 Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Visita: 09 de abril de 2020
http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- 1999 Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello. Visita: 09 de abril de 2020
https://www.academia.edu/6620643/Clima_social_escolar_y_desarrollo_personal_Un_programa_de_mejoramientos
- BELLEI, Cristián, Luz María Pérez, Gonzalo Muñoz y Dagmar Raczynski
2004 ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef. Visita: 09 de abril de 2020
https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- CARRILLO, Sandra
2012 La gestión educativa en algunos documentos del Ministerio de Educación. Visita: 27 de setiembre de 2019
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4159/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20en%20algunos%20documentos%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CASASSUS, Juan
2000 Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Versión preliminar. Visita: 23 de abril de 2019
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccasassus_problemas.pdf
- CASASSUS, Juan, Sandra CUSATO, Juan Enrique FROEMEL y Juan Carlos PALAFOX
2001 Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
Visita 10 de abril de 2020
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149268>

CAUAS, Daniel

2015 Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá:
biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, volumen
2.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)

2007 Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y
el Caribe.

COMISIÓN PERMANENTE DEL CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2003 Ley N° 28044. Ley General de Educación. Lima, 28 de julio.

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS – ASAMBLEA GENERAL DE LAS
NACIONES UNIDAS

2012 Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore
Singh. Medidas normativas para una educación de calidad. Visita: 15 de
noviembre de 2017

http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Educaci%C3%B3n_de_calidad_2012_ES.pdf

CORVALÁN, Javier & Gabriela FERNÁNDEZ

2000 “Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas
y sociales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*.
Ciudad de México, 4° trimestre, vol. XXX, núm. 4, pp. 9- 50. Visita 10 de
abril de 2020

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27030402.pdf>

CORNEJO, Rodrigo & Jesús María REDONDO

2001 “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una
investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”. *Última
Década*. Viña del Mar, Vol.15, pp. 11-52. Visita: 10 de abril de 2020

https://pdfs.semanticscholar.org/e39f/9c01c67863c9ecee6837aa65b8e07fcb48cc.pdf?_ga=2.186428777.158256652.1587085668-182453074.1587085668

EGUREN, Mariana

2006 “Introducción. Nociones básicas en torno a la participación. Revisión de
la literatura”. En MONTERO, Carmen (editor). *Escuela y participación en
el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP, pp. 29-41

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

s/f Educación básica e igualdad entre los géneros. Calidad educativa.
Visita: 10 de noviembre de 2017

https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

1998 La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario. Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998. Visita: 15 de noviembre de 2017

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>

GONZÁLEZ, Natalia

2006 "Participación de los padres de familia en la educación: El caso de las asociaciones de padres de familia". En MONTERO, Carmen (editor). *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP, pp. 29-41

GÜEMES, Cecilia y José HERNÁNDEZ-BONIVENTO

2014 Confianza, instituciones informales y políticas públicas, una compleja relación pendular. En: *Gestión y análisis de Políticas Públicas*, Nueva Época, no12 julio-diciembre 2014. Visita: 24 de abril de 2019

<https://www.redalyc.org/html/2815/281532956007/>

IIPE BUENOS AIRES – UNESCO

2000 Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo 2. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Visita: 23 de abril de 2019

<https://es.calameo.com/read/00067811280b0b50f5126>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRÁFICA

2017 Gobernanza: una revisión conceptual y metodológica. En *Números, Documentos de Análisis y Estadísticas*, núm. 08. Colección INEGI

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5247/5.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2002 Resolución Ministerial N° 168-2002-ED. Lima, 11 de marzo.

2015 Manual "Compromisos de Gestión Escolar"

<http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>

2016 Guía para el participante - Primer fascículo. Módulo 6: Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. *Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico*

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5920/Plan%20de%20acci%C3%B3n%20y%20buena%20pr%C3%A1ctica%20%20para%20el%20fortalecimiento%20del%20liderazgo%20pedag%C3%B3gico.%20Gu%C3%ADa%20para%20el%20participante%2C%20primer%20fasc%C3%ADculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 2016a Documento de Trabajo: Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional. Visita: 14 de febrero de 2018
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- 2016b Presentación del proceso censal 2016 – Lima Metropolitana. Resultados del Censo Escolar 2016: matrícula, docentes y local escolar. Resultados del Censo de DRE y UGEL 2016. Visita: 06 de diciembre de 2017
http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=5c9bfa5-9a14-4f04-ae7e-f04e28793a6e&groupId=10156
- 2017 Fascículo “Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017”
<http://www.minedu.gob.pe/cge-pat/fasciculo-de-cge-2017.pdf>
- MONTERO, Carmen
2006 “Prólogo”. En MONTERO, Carmen (editor). *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. Lima: IEP, pp. 9-27
- ONETTO, Fernando
2003 “Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar”. En *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Línea temática: Cultura de Centro y Convivencia Escolar* de la OEI. [Monografía virtual]. Número 2. Visita: 10 de abril 2020
<https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - UNESCO
2017 Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía. Visita: 10 de noviembre de 2017
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>
- OSTROM Elinor
2009 Más allá de los mercados y los Estados: gobernanza policéntrica de sistemas económicos complejos. Visita: 14 de noviembre de 2018
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v76nspe/v76nspea2.pdf>
- PODER EJECUTIVO DEL PERÚ
2012 Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Lima, 06 de julio.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO
s/f Objetivos de Desarrollo Sostenible. Visita: 10 de noviembre de 2017
<http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

SALAS, PATRICIA

s/f “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática”. La experiencia de la Institución Educativa Fe y Alegría Nro. 58 Mary Ward. La experiencia de crear una escuela amable y de alta calidad para población en extrema pobreza en una zona urbano marginal de Lima, Perú. Visita: 14 de noviembre de 2017
https://www.academia.edu/29202263/Fe_y_alegr%C3%ADa_58_informe_fotos.docx?auto=download

SUBIRATS, Joan

2010 Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta? Factores de cambio en la política y en las políticas. En: *Ekonomiaz* N° 74, 2° cuatrimestre, pp. 16-35

SUBIRATS, Joan, Marc PARÉS e Ismael BLANCO

2009 Calidad democrática y redes de gobernanza: evaluar la participación desde el análisis de políticas públicas. En: PARES, Marc (coord.) *Participación y calidad democrática*. España: Ariel, pp.367-398

TAFUR PUENTE Rosa María

2018 “Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas escolares de Lima” Tesis para optar el grado académico de Magíster en Gerencia Social con mención en Gerencia del Desarrollo Económico Local. Visita: 23 de abril de 2019
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13588/TAFUR_PUENTE_LAS_COMPETENCIAS_DIRECTIVAS_EN_LA_GESTION_DE_TRES_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS_ESCOLARES_DE_LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

TOVAR SAMANEZ, María Teresa

2017 “Estrategias metodológicas”. Material del curso *Investigación en Gerencia Social*. Décima edición. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Escuela de Posgrado. Maestría en Gerencia Social – modalidad virtual.

ZURBRIGGEN Cristina

2011 Gobernanza: una mirada desde América Latina. En: *Perfiles Latinoamericanos*. Vol.19 No.38 México jul./dic. 2011. Visita: 25 de abril de 2019
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532011000200002&lng=es&tlng=es



ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTIVO

Introducción:

*Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis cuyo objetivo es identificar factores de éxito en la gestión escolar, su participación es valiosa porque usted está a la cabeza de la gestión y conoce el funcionamiento de su escuela.
Esta entrevista nos llevará alrededor de 1 hora. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.*

Datos básicos:

- Nombre:
 - IE:
 - Lugar de entrevista:
 - Fecha de la entrevista:
1. ¿Cómo IE cuentan con alguna herramienta para planificar el año?
 2. ¿Qué insumos han utilizado para elaborar su planificación? (diagnóstico)
 3. Para el caso de su IE, ¿Cuál es la visión que tienen?
 4. ¿Conoce cuál es el objetivo curricular priorizado para el nivel primaria?
 5. Para el caso de su IE, ¿recuerda alguna meta planificada? ¿Qué actividades se han propuesto para el logro de dicha meta? ¿cómo lo planificado se refleja en lo que se enseña en el aula, en las necesidades de aprendizaje? ¿y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes?
 6. ¿Podría contarme acerca del proceso de elaboración de la herramienta de planificación?
¿Cuándo se dio? ¿se formaron comisiones, participación de actores? ¿cuál fue el aporte real de cada actor? ¿cómo se toman decisiones? ¿alguna dificultad para planificar?
 7. ¿Realizan seguimiento a las metas y actividades? ¿De qué manera? ¿Quién se encarga? ¿Cómo se designa al responsable? ¿todas las actividades han recibido seguimiento? ¿han tenido dificultad?
 8. ¿Suelen llevar a cabo reuniones o actividades para planear o modificar alguna de las herramientas de gestión? ¿en qué consiste? ¿frecuencia?
 9. ¿Han tenido alguna dificultad para cumplir con el cronograma de actividades? ¿alguna actividad modificada o cancelada? ¿por qué? ¿cómo se dio? ¿qué se hizo, cómo lo decidieron? ¿qué tiempo tomó decidir? ¿cuál fue el efecto en la gestión o en los logros de aprendizaje?
 10. Desde una mirada general, ¿cuáles diría Ud, que son las principales actividades se han venido implementando para mejorar el logro de aprendizajes? ¿Qué tan efectivas, considera, han resultado? (talleres, clases extendidas, asesorías, otras no mapeadas)
 11. ¿Cuáles cree que son las principales fortalezas y debilidades de la gestión de su escuela? (liderazgo, clima institucional) Sino: ¿Cuáles son sus fortalezas y oportunidades de mejora? ¿Cómo se suelen resolver desacuerdos entre directivo, docentes, padres de familia y/o alumnos al momento de planificar? ¿Y en otros momentos?
 12. Durante los últimos 5 años, ¿cómo ha venido siendo el nivel de asistencia de los estudiantes de primaria? ¿cuál diría es el porcentaje de los alumnos que no culminan su año escolar? ¿Qué es lo que se ha venido haciendo para mantener/mejorar esta situación?
 13. Durante los últimos 5 años, ¿se ha cumplido con la cantidad de horas lectivas? ¿En qué casos no? En caso no: ¿Qué acciones se tomaron para corregir esta situación?
 14. ¿En qué momentos y para qué se convoca a los padres y madres? ¿Cuál es el nivel de participación? ¿Cuáles son los principales aportes o beneficios obtenidos de las reuniones?
 15. ¿En los últimos años, se han dado casos de violencia escolar? ¿Qué acciones se han tomado para mejorar esta situación?

ANEXO 2

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTE

Introducción:

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis cuyo objetivo es identificar factores de éxito en la gestión escolar, su participación es valiosa porque usted es parte clave de la gestión y conoce el funcionamiento de su escuela.

Esta entrevista nos llevará alrededor de 1 hora. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

Datos básicos:

- Nombre:
 - IE:
 - Lugar de entrevista:
 - Fecha de la entrevista:
1. ¿Cómo IE cuentan con alguna herramienta para planificar el año?
 2. ¿Qué insumos han utilizado para elaborar su planificación? (diagnóstico)
 3. Para el caso de su IE, ¿Cuál es la visión que tienen?
 4. ¿Conoce cuál es el objetivo curricular priorizado para el nivel primaria?
 5. Para el caso de su IE, ¿recuerda alguna meta planificada? ¿Qué actividades se han propuesto para el logro de dicha meta? ¿cómo lo planificado se refleja en lo que se enseña en el aula, en las necesidades de aprendizaje? ¿y en el logro de los aprendizajes de los estudiantes?
 6. ¿Podría contarme acerca del proceso de elaboración de la herramienta de planificación?
 - ¿Cuándo se dio? ¿se formaron comisiones, participación de actores? ¿cuál fue el aporte real de cada actor? ¿cómo se toman decisiones? ¿alguna dificultad para planificar?
 7. ¿Realizan seguimiento a las metas y actividades? ¿De qué manera? ¿Quién se encarga? ¿Cómo se designa al responsable? ¿todas las actividades han recibido seguimiento? ¿han tenido dificultad?
 8. ¿Suelen llevar a cabo reuniones o actividades para planear o modificar alguna de las herramientas de gestión? ¿en qué consiste? ¿frecuencia?
 9. ¿Han tenido alguna dificultad para cumplir con el cronograma de actividades? ¿alguna actividad modificada o cancelada? ¿por qué? ¿cómo se dio? ¿qué se hizo, cómo lo decidieron? ¿qué tiempo tomó decidir? ¿cuál fue el efecto en la gestión o en los logros de aprendizaje?
 10. Desde una mirada general, ¿cuáles diría Ud, que son las principales actividades se han venido implementando para mejorar el logro de aprendizajes? ¿Qué tan efectivas, considera, han resultado? (talleres, clases extendidas, asesorías, otras no mapeadas)
 11. ¿Cuáles cree que son las principales fortalezas y debilidades de la gestión de su escuela? (liderazgo, clima institucional) Sino: ¿Cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora del directivo? ¿Cómo se suelen resolver desacuerdos entre directivo, docentes, padres de familia y/o alumnos al momento de planificar? ¿Y en otros momentos?
 12. ¿En qué momentos y para qué se convoca a los padres y madres? ¿Cuál es el nivel de participación? ¿Cuáles son los principales aportes o beneficios obtenidos de las reuniones?
 13. ¿En los últimos años, se han dado casos de violencia escolar? ¿Qué acciones se han tomado para mejorar esta situación?

ANEXO 3

CUESTIONARIO ASISTIDO A ESTUDIANTE

Introducción:

Muchas gracias por participar, te voy a hacer algunas preguntas sencillas sobre tu colegio, si no quieres responder alguna, no hay problema, solo me lo dices. Quiero conversar contigo porque sé que eres un estudiante de este colegio y me interesa mucho conocer lo que sabes sobre cómo funciona tu colegio.

Datos básicos:

- Nombre:
- IE:
- Lugar de entrevista:
- Fecha de la entrevista:

1. Durante este año o a finales del año pasado, ¿has sido invitado o has participado en alguna reunión con el director y los profesores para hablar acerca de la escuela? ¿has opinado sobre tu colegio o lo que necesita?

_____ Sí _____ No

(Si marcaste "No" pasa a la pregunta 3)

2. ¿Quiénes más participaron en esas reuniones? ¿de qué se habló? ¿qué dijiste?

3. ¿Tú o tus compañeros alguna vez han llenado una encuesta o cuestionario donde les preguntan qué necesitan para mejorar la escuela?

_____ Sí _____ No

4. ¿Cómo es el/la directora/a de tu colegio? ¿alguna vez te has acercado a conversar con él/ella? ¿por qué sí o por qué no te acercas a él/ella?

5. ¿Qué tal se llevan el/la director/a, docentes, papas y mamás, y estudiantes? ¿cómo se tratan entre todos? ¿ha ocurrido algún problema entre ellos?

6. Según lo que tú has visto y conoces, ¿Cómo se toman las decisiones que involucran a todos en el colegio? ¿Quiénes son los que deciden?

7. ¿Qué cosas te gustan de tu colegio? Considera actividades, talleres, asesorías, infraestructura, el trato que recibes, etc.

8. ¿Qué cosas no te gustan de tu colegio? ¿qué necesita tu colegio?

9. ¿Qué opinas de lo que aprendes en el colegio? ¿crees que ayuda a tu formación como persona? ¿es útil o importante lo que aprendes? ¿por qué?

10. ¿Qué opinas de la forma en la que te enseñan y evalúan tus profesores? ¿Cómo crees que podrían mejorar?

ANEXO 4

GUIA DE ENTREVISTA A PADRE DE FAMILIA

Introducción:

Muchas gracias por permitirme entrevistarla/o, la información que me entregue será utilizada solamente para la elaboración de mi tesis cuyo objetivo es identificar factores de éxito en la gestión escolar, su participación es valiosa porque usted representa la mirada de los padres y madres, y conoce el funcionamiento de su escuela.

Esta entrevista nos llevará alrededor de 20 minutos. Si hay alguna pregunta que no quiera responder, solo me lo comunica. Muchas gracias.

Datos básicos:

- Nombre:
- IE:
- Lugar de entrevista:
- Fecha de la entrevista:

1. Durante ese año o a finales del año pasado, ¿ha sido invitado o ha participado en alguna reunión con el director y los profesores para hablar acerca de la escuela? ¿ha opinado sobre el colegio o lo que necesita? ¿quiénes más participaron? ¿de qué se habló?
2. ¿Alguna vez se le ha pedido a los padres de familia que llenen una encuesta o cuestionario donde les preguntan qué necesitan para mejorar la escuela?
3. ¿Cómo se siente de que usted y su hijo/a formen parte de este colegio?
4. Desde lo que conoce, ¿qué tal se llevan el directivo, los docentes, ustedes y los estudiantes? ¿alguna vez se ha dado algún problema?
5. ¿Cómo se toman las decisiones que involucran a todos en el colegio? ¿Quiénes son los que deciden?
6. ¿Qué opinión tiene del director del colegio? ¿en qué ocasiones Ud. Ha conversado directamente con él? ¿cómo se lleva con los profesores? ¿con los alumnos? (liderazgo)
7. ¿Qué cosas le gustan y no le gustan del colegio de su hijo/a? ¿qué necesita el colegio?
Indagar por:
 - a. Acciones de aprendizaje (talleres, clases extendidas, asesorías, etc.)
 - b. Asistencia de los maestros (cumplen sus horas lectivas)
 - c. Comunicación con padres (sobre lo pedagógico y administrativo)
 - d. Violencia escolar
 - e. Relevancia de los aprendizajes adquiridos por sus hijos, cómo les enseñan y evalúan

ANEXO 5: ATRIBUTOS ASOCIADOS AL EQUIPO DIRECTIVO				
IE	Autopercepción de directivo	Percepción de docentes	Percepción de PPF	Percepción de alumnado
RLV	No salió como elemento preponderante en entrevista a subdirectora	<p>Empática: “La subdirectora como ha sido profesora, ella entiende, ella sabe [ser flexible]” (Docente 3)</p> <p>Dialogante: “Ella te da ánimos, te escucha, con ella puedes conversar, tiene un don” (Docente 3)</p> <p>Sin resultados: “Años atrás la gente hacia cola para buscar una vacante en este colegio...la [anterior] directora era muy emprendedora, le gustaba estar número uno, se las ingeniaba para buscar, gracias a ella tenemos el colegio, el local, de ahí no se ha hecho nada” (Docente 1)</p> <p>Director no empático: “Los directores que vienen ahora no son los directores que son empáticos, no se ponen en tu condición, hay momentos en que uno debe ser flexible, pero ellos no. Eso incomoda no solo a mí, sino a muchos profesores, que no te valoren” (Docente 3)</p>	No salió como elemento preponderante en entrevista	Seria: “La subdirectora es poco divertida, no tiene mucho entusiasmo, es seria. No sonrío mucho” (Alumnado de 5to y 6to grado)
SVF	<p>Modelo a seguir: “Hay una especialización de matemática y comunicación, una maestra asistió, las demás no querían. Se les ha convencido porque yo también estoy asistiendo. No faltan ellas porque yo soy el primero en estar ahí” (Subdirector)</p> <p>Escucha activa: “Escucha activa tanto a estudiantes, padres y maestros. Nosotros no decimos que a esta hora no hay atención. Tenemos que estar bastante abiertos al diálogo”</p> <p>Empático: “Somos empáticos con todos. Si un maestro me dice que su hijo está enfermo y le dé permiso, que vaya, no hay problema, que recupere esas horas”</p> <p>Transparente: “Somos respetuosos de las normas y las conocemos. Antes la administración hacia lo que quería, los directivos no asistían. Nosotros todo con papel, ni una hoja nos llevamos. Todo transparencia y ellos [docentes] se han dado cuenta. No hay favoritismos con ninguno”</p>	<p>Comprometido: “Los directivos son comprometidos con la IE, están pendiente de los aprendizajes de los estudiantes, ellos inclusive están haciendo refuerzo con los estudiantes, eso es una fortaleza de la IE...puedo dar fe de que mis directivos están pendientes, se acercan a ver cómo estás trabajando, que estás haciendo, si no falta mobiliario, material” (Docente 3er grado)</p> <p>Flexibles: “Cuando pides permiso para lo que es una visita [estudiantil], no te ponen obstáculos” (Docente 3er grado)</p> <p>“A veces el día lunes quedamos en presentar [las unidades], pasó algo y no se molesta. El martes te recibe, es un poquito flexible, pero de lunes a martes, no para el viernes, es asequible con eso” (Docente Educación Física)</p> <p>Respetuoso: “Hay un respeto mutuo, es un punto a favor de ellos, siempre a la hora que se comunican” (Docente Educación Física)</p> <p>Buena persona, poco meticuloso: “Es muy buena persona, sí conoce su trabajo, pero no es tan meticuloso, que te ve lo mínimo, el detalle, que te falta algo. Nuestra directora sí es bien detallosa hasta en lo mínimo” (Docente 3er grado)</p>	<p>Orientado a objetivos comunes: “Trabaja de la mano porque quiere los mismos objetivos que todos” (Presidente de Apafa)</p> <p>Dialogante: “Se puede dialogar, apoya en las gestiones, si conversa” (Presidente de Apafa)</p>	<p>Amigo: “Yo tengo una buena amistad con él.” (Alcalde escolar)</p> <p>Ejecutor de mejoras: Él ha ayudado a mejorar el colegio y que haya mayor bienestar...compramos pelotas para educación física, pintaron el colegio y se puso ventiladores” (Alcalde escolar)</p>

MGS	<p>Capacitada: "Mi fortaleza es que si estoy preparada pedagógicamente para poder ayudar a mis docentes a mejorar su desempeño. A mí me gusta leer e investigar para poder ayudar"</p> <p>Comprometida: "Si tengo que dar más de mí tiempo, yo lo soy y comprendo mucho el trabajo de los docentes, la recarga. El trabajo que ellos tienen que hacer, yo lo hago para poder avanzar, para que ellos sientan que no sólo les mandó a hacer cosas sino que también los ayudé, que también estoy trabajando con ellos. En algunos aspectos les reduzco el trabajo lo hago yo; pero es para que todo sea de la mejor manera. Esa es mi fortaleza: ando atrás de ellos, no para mortificarlos sino para ayudarlos" (Subdirectora)</p> <p>Sobre directora Eficiente, determinada: "Es buena gestora, anda tras y siempre está mirando alto. Si vamos a hacer esto, vamos a hacer lo mejor... La directora ha buscado realizar su trabajo al convencer a los padres de ciertas necesidades para que la escuela tenga un mejor servicio"</p>	<p>Identificada con IE: "Fortaleza es la identificación con la institución y con el trabajo":(Docente 3er grado)</p> <p>Capacitada: "Me ha dado buenas indicaciones para mejorar mi trabajo. Ella conoce muy bien, creo que va a ser de bastante utilidad para que nuestro colegio pueda seguir progresando" (Docente 3er grado)</p> <p>Accesible y competente: "Ella es una persona muy accesible y competente. Se ve que quiere sumar esfuerzos a este colegio para que salga adelante, se ve en sus actitudes y su forma de trabajo" (Docente 2do grado)</p> <p>Sobre directora Eficiente: "Su trabajo es bueno, no podría decirle en que puede mejorar" (Docente 3er grado) Líder: "Es una líder para nosotros, realmente nos orienta, nos impulsa, nos conlleva a realizar un buen trabajo" (Docente 2do grado)</p>	<p>Desconocida por ser nueva: "La subdirectora es nueva, yo no la conozco, no sé quién es"</p> <p>Asequible: "Son asequibles, dan buen trato"</p> <p>Sobre directora Dominante, poco dialogante: "Sí es líder, a la fuerza porque si le das una contra en algo, ella domina bien" "...le hace sentir miedo a la pobre maestra...aquí nada puedes decir porque ya eres una madre problemática y eres mala" "Ella quiere tener la razón aunque no la tenga"</p>	
JME	<p>Emprendedora: "La fortaleza es que la directora es bien emprendedora, hace sus cosas y la subdirectora también, nos ponemos las pilas" (Subdirectora)</p>	<p>Reflexiva y dialogante: "Es una persona reflexiva sabe escuchar y dirige" (Docente 2do grado)</p> <p>Comprometida: "Una de nuestras grandes fortalezas es que nuestros directivos siempre ponen el hombro, quieren cumplir con todo lo que está programado" (Docente CRT)</p> <p>"Es una persona con ánimos de querer que todo el nivel salga adelante" (Docente 1er grado)</p> <p>Capacitada: "Asisten a sus capacitaciones y están actualizándose para darnos lo mejor"</p> <p>Empática: "Es muy empática, muy comprensiva, sabe escuchar, siempre está atenta a cualquier necesidad que tengamos" (Docente CRT)</p> <p>Falta coordinación: "A nivel institucional lo que falta es un poco más de coordinación entre los mismos directivos, como que pierden autoridad. Falta coordinar más para que hablen el mismo lenguaje." (Docente 2do grado)</p>	<p>Sobre Subdirectora Asequible: "Ella hace su trabajo, tiene tiempo para [hablar]....."</p> <p>Sobre Directora Líder: "Ella tiene el liderazgo sobre las maestras, trae proyectos inglés incentiva a cómo deben enseñar en los salones y eso es por el bien del alumno" (Pdta. de Apafa)</p>	

ANEXO 6 – Reconocimiento de actores de la comunidad escolar

En el caso de la escuela SVF, se reconoce de:

- **Los directivos:** Se les reconoce como comprometidos con la IE, están pendientes de los aprendizajes del alumnado, lo que se ve en el reforzamiento que ellos mismos están realizando.
- **Los docentes:** De acuerdo a directivos hay unos pocos docentes que trabajan al conformismo y no mejoran por más que ya se haya trabajado con ellos ciertos puntos deficientes, además señalan que algunos no toman en serio la planificación de la IE, faltando o llegando tarde. Sin embargo, también señalan que todos trabajan como un equipo. Docentes se autoperceben como actores con compromiso y que trabajan coordinadamente en sus equipos, señalan que algunos aún deben capacitarse/actualizarse y coinciden con directivos en que algunos docentes no trabajan sus programaciones de clase (hacen un copiado-pegado). PPFf consideran que los docentes son dedicados, cumplen sus horas y son monitoreados.
- **El alumnado:** No es un actor que salga espontáneamente para la comunidad educativa al referirse a los desempeños de los actores en sus funciones. Son más bien vistos como el beneficiario del servicio educativo.
- **Los PPFf:** Algunos padres de familia tienen dificultades para mandar puntualmente y bien alimentados a sus hijos. Docentes agregan que en algunos casos existe una falta de compromiso e identificación con la IE ya que no participan en las jornadas, encuentros o talleres. Sin embargo, un docente indica que desde la APAFA hay colaboración para actividades extracurriculares (desfiles, etc.) La APAFA señala que entre el 70-80% de PPFf participan y aceptan las propuestas, además más de la mitad participa de las faenas.

En el caso de la escuela JME, se reconoce de:

- **Los directivos:** La subdirectora se encarga de la gestión del nivel primaria (e inicial), siempre está atendiendo los temas administrativos, visita las aulas, está pendiente de cómo los docentes llevan su clase. Le falta tiempo para poder brindar retroalimentación a sus docentes ya que se interponen las actividades administrativas o la visita de PPFf o la resolución de discusiones entre alumnos.
- **Los docentes:** Indican que hay grupos entre ellos, algunos apoyan y otros no a los directivos (sobre todo a la directora general), de la misma forma se comprometen en mayor o menor medida con la IE, a través de su nivel de participación en los diversos espacios de trabajo. Consideran que en secundaria están los docentes con menor compromiso y que primaria si logra cumplir con sus trabajos colaborativos.
- **El alumnado:** Según los estudiantes que participaron de 6to grado, indican que la mayoría de niños no atienden a las clases y juegan, no les importa o no tienen ganas de aprender. Sin embargo, también reportan alta competitividad estudiantil durante las olimpiadas. En el caso de los otros actores, no abordan al alumnado como un actor protagonista sino como el beneficiario.
- **Los PPFf:** Pdta. De APAFA indica que algunos PPFf reclaman algunas situaciones (como que una docente alza la voz) y que piden hasta la renuncia de los docentes. Señala que los PPFf se reúsan a dar colaboraciones económicas a la APAFA para conceptos como fotocopias, puesto que esperan que todo sea gratis, y en ese sentido, no cumplen con sus deberes. Directiva indica que algunos padres desatienden a sus hijos y estos se van a jugar por Internet hasta altas horas de la noche y no repasan lo aprendido en casa.

En el caso de la escuela RLV, se reconoce de:

- **Los directivos:** Realizan las gestiones con los aliados de la IE.
- **Los docentes:** El diagnóstico de la IE, los proyectos de innovación, las estrategias y el trabajo pedagógico con el enfoque del currículo nacional, el manejo de procesos pedagógicos de cada área de aprendizaje, puntualidad en presentar sesiones y unidades. Sin embargo, no quieren hacer reforzamiento a estudiantes porque implica quedarse en horario extra. Los docentes consideran que todo es muy a rajatabla y se les hace descuentos por demorarse unos minutos pero no se les paga por las horas extras, y se espera que trabajen por mero “compromiso”. Además, señalan ser personal calificado que se capacita constantemente.
- **El alumnado:** No es un actor que salga espontáneamente para la comunidad educativa al referirse a los desempeños de los actores en sus funciones. Son más bien vistos como el beneficiario del servicio educativo.
- **Los PFFF:** Directivo indica que algunos suelen quejarse mucho, que hay que conversar con ellos y llegar a acuerdos. Que si bien hay muchos padres comprometidos, otros son ausentes, no asisten a reuniones. El Pdte. De APAFA indica que antes los papás eran groseros, hacían lo que querían pero ya no más por el trabajo conjunto que se hace entre directivos y docentes y el apoyo de los padres de familia, que es bastante.

En el caso de la escuela MGS, se reconoce de:

- **Los directivos:** Identificación con la IE, dan tiempo extra para sacar adelante a la institución.
- **Los docentes:** Desde la perspectiva directiva, alto grado de responsabilidad para planificar el año desde los meses de enero y febrero así como compromiso con los estudiantes y ánimos de hacer las cosas mejor. Son pocos los docentes que no tienen apertura o hacen un deficiente trabajo en la planificación sea por desconocimiento o por aducir falta de tiempo o recarga de trabajo. La mayoría participa.
- **El alumnado:** Según directivo, son invitados a la presentación de la versión preliminar de los documentos de gestión a través de los municipios, ahí dan ideas de qué incorporar y dan su punto de vista. Participan en fijar las normas y ver la problemática del alumnado. Sin embargo, el alumnado entrevistado señaló no haber participado.
- **Los PFFF:** Según directivo, son invitados a la presentación de la versión preliminar de los documentos de gestión a través de la APAFA, ahí dan ideas de qué incorporar y dan su punto de vista. Participan en fijar las normas y ver la problemática del alumnado. Es la APAFA además quien da ideas para difundir las normas de convivencia al resto de PFFF. Según docente, demuestran preocupación por sus hijos y reciben indicaciones en las jornadas y encuentros de cómo anovarlos en casa

ANEXO 7 – Dominio de diagnóstico, objetivo curricular, metas y actividades

IE	Diagnóstico Situacional de IE	
	Revisión Documentaria	Discurso de actores
SVF	<p>SOBRE DOCENTES: F: Con amplia voluntad de trabajo y experiencia. D: Gran % de docentes que pasan a laborar a otra IE, algunos desarrollan sus clases de manera tradicional y no presentan su planificación en forma oportuna. A mejorar: buscar que se sientan satisfechos al laborar en la IE, que cumplan exigencias del MINEDU y nuevos paradigmas educativos.</p>	<p>DE EQUIPO DIRECTIVO: Insumos: currículo nacional de EBR, currículo institucional, Proyecto Curricular Institucional y proyecto de aula, FODA que es fortalecimiento, desarrollo, oportunidades y amenazas.</p> <p><i>“...tenemos que hacer el diagnostico situacional, dentro de éste trabajamos dos aspectos. Uno es la documentación que se obtiene, por decir, cantidad de alumnos, cuántos han sido en años anteriores, si la población viene creciendo o decreciendo, los informes de los maestros que nos dejan y también unas entrevistas a los padres de familia, se saca una muestra. Eso nos sirve, a base de eso hacemos la planificación. Pero también, la otra cosa, es el contexto que estamos, por ejemplo, ya tenemos una planificación hecha pero no hemos dejado de lado los juegos panamericanos y parapanamericanos”</i> (Subdirector SVF)</p>
	<p>SOBRE DIRECTIVOS F: Dispuestos a brindar facilidades a estudiantes y maestros D: Preeminencia de labor administrativa sobre pedagógica, escasa y/o inadecuada aplicación de ley de simplificación administrativa y otras. A mejorar: priorizar lo pedagógico, aplicar correctamente las leyes.</p>	<p><i>“Por la situación misma de dónde vienen los chicos, por todo el contexto, tenemos muchas dificultades en la parte emocional de los niños. Entonces hay que trabajar tutoría bastante, los maestros tienen que ser un soporte emocional para ellos antes de darles soporte académico. Nuestros estudiantes son violentados porque vienen de hogares agresivos, donde papá y mamá se pelean. Hemos detectado muchas veces que los niños están siendo tocados por personas mayores”</i> (Directora General SVF)</p>
	<p>SOBRE PADRES DE FAMILIA: F: Buscan que sus menores hijos logren aprendizajes D: Gran cantidad que no cumple con sus obligaciones por indiferencia a la educación y por falta de tiempo A mejorar: Concientizarlos.</p>	<p>DE EQUIPO DOCENTE: Insumos: línea base de los estudiantes del año anterior, exámenes censales del año anterior, los registros del anecdotario de la profesora del año anterior, actividades de la IE que se realizan, los valores que les falta fortalecer a los estudiantes, los trabajos del alumnado, las carpetas que tienen con sus avances, las rúbricas.</p>
	<p>SOBRE ESTUDIANTES: F: Se esfuerzan y tratan de mejorar su rendimiento en las evaluaciones D: Proceden de familias disfuncionales y demuestran conductas inadecuadas en la IE. A mejorar: buscar la mejora de las conductas y que tomen conciencia y den importancia a los estudios.</p>	<p><i>“[hacemos un] cuadro de necesidades que se trabaja en el mes de marzo, donde se ve la necesidad de aprendizaje de la institución educativa, la problemática, también los aliados que tenemos en los alrededores...las actividades que se realizan durante el año en nuestra comunidad”</i> (Docente 3er grado SVF)</p>

IE	Objetivo Curricular / Metas y actividades	
	Revisión Documentaria	Discurso de actores
SVF	<p>OBJETIVO CURRICULAR CONTEXTO: Resultados de la evaluación de la UGEL del 2017 no han sido los esperados, han salido por debajo de los niveles de logro esperados. OJO: El Plan de Mejora es el del 2018, lo están implementando igual en el 2019.</p>	<p>OBJETIVO CURRICULAR <i>“Que sea un aprendizaje por razonamiento, dentro de eso hacemos bastante énfasis en dos áreas, matemática y comunicación”</i> (Subdirector SVF) <i>“que mejoren los estudiantes que han estado en el 40%, ahora que es un 70% “</i> (Docente 3er grado SVF) <i>“...antes que los conocimientos, eso sí hemos llegado a un buen acuerdo, está la formación del niño como persona, o sea fomentar en todo lo que se pueda los valores”</i> (Docente Ed. Física SVF)</p>
	<p>OBJETIVO: Definir metas de aprendizaje por grado. Establecer estrategias para que los estudiantes mejoren y logren sus aprendizajes.</p>	<p><i>“Utilizar la currícula siempre adecuándola, ya no hacer un copia y pega”</i> (Docente 2do grado SVF)</p>

METAS

- “Mejorar la praxis docente acorde con las exigencias del MINEDU”.
- “Buscar la tranquilidad social, emocional y laboral de los trabajadores en general de la IE”.
- “Concientizar a los PFFF con la educación de sus menores hijos”.

ACTIVIDADES

- Jornadas de reflexión con la comunidad educativa
- Jornadas de reflexión con PFFF
- Reuniones de interaprendizaje con docentes
- Aplicación de las sesiones de Ap. Contextualizadas
- Días del logro
- Evaluación de proceso y salida
- Reforzamiento de aprendizajes
- Monitoreo en aulas
- Fomentar lectura recreativa y de disfrute en aula (plan lector)
- Utilizar el enfoque de resolución de problemas y material concreto para Matemáticas.
- Implementar la biblioteca de aula.
- Sesiones planificadas por parte de los docentes.

METAS

“Una meta a nivel institucional es elevar nuestros resultados en lo que es la ECE. El año pasado tuvimos resultados en la evaluación censal de cuarto grado, un promedio de 57%, 59% este año elevarlo o mantenerlo, pero no disminuirlo... en cuanto a padres de familia tenemos que mantener la unión y todos juntos para poder cumplir las metas para el mejoramiento, quizás no de infraestructura total, sino de algunas cosas e implementación de algo” (Subdirector SVF)

“Hemos quedado que vamos a luchar, mínimamente, por mantener ese tercer puesto a nivel de San Luis, no bajar y para el 2020 tratar de lograr subir al segundo puesto” (Docente Ed. Física SVF)

“Una de las metas es salir de la mejor manera en la evaluación ECE, que van a tener los niños de segundo y cuarto grado. El otro objetivo es que tengamos ya reducido niños que puedan perder el año, o sea repetir” (Docente 2do grado SVF)

ACTIVIDADES

“Revisamos sus sesiones y decimos: esto por qué lo haces, para qué lo haces, tus niños cuánto aprenden [...] a base de esto, nosotros hacemos nuestro plan de mejora. Se ven las cosas específicas en sí, en qué estás mal y cómo lo vas a abordar. Por decir, estoy mal en matemática, en qué competencia, tenemos que ver cómo la abordamos, cómo tratar de mejorar, eso vemos en el plan. Es un trabajo específico” (Subdirector SVF)

“APAFa presiona al padre de familia [...] que vengan y cumplan con las faenas, por ejemplo, de limpiado de toda la IE, acomodan las cosas; cosas simples sí se hacen. También para que asistan a la escuela de padres” (Subdirector SVF)

“Se está haciendo refuerzo a los estudiantes” (Docente 3er grado SVF, Ed. Física, 2do grado)

IE	Diagnóstico Situacional de IE	
	Revisión Documentaria	Discurso de actores
JME	SOBRE DOCENTES: % de docentes que no asiste a capacitaciones y aún tiene prácticas rutinarias/tradicionales, cambios de profesores por licencias, algunos docentes no usan materiales para el área de matemáticas o no conocen estrategias didácticas de problemas aritméticos con enunciado verbal. Realizan poco seguimiento a los padres a fin de garantizar estos cumplan con sus compromisos y actividades a favor de sus hijos.	DE EQUIPO DIRECTIVO: <i>“las profesoras han dejado una matriz... que ayuda para que puedan hacer un diagnóstico de necesidades para los niños que vienen. [Han dejado] los resultados de los logros de aprendizaje del año que terminaba, me imagino que sus registros anecdóticos, casuísticas que haya tratado”</i> (Subdirectora JME)
	SOBRE DIRECTIVOS: No figura en el documento.	DE EQUIPO DOCENTE <i>“...conversar con las mismas profesoras, también, por ejemplo, vemos la parte psicológica... Sane evalúa a los niños, tenemos fichas”</i> (Docente 2do grado JME)
	SOBRE PADRES DE FAMILIA: Aquellos cuyos hijos requieren apoyo psicológico no cumplen con llevarlos a la atención. Tienen poco compromiso en el aprendizaje de sus hijos.	<i>“tomamos [la procedencia del alumnado] como referencia de años anteriores y los maestros que tienen mayor permanencia dan referencias para trabajar lo que vienen a ser fortalezas, amenazas. Sobre todo de la familia porque muchas son disfuncionales...tenemos alumnos en los niveles de primero y segundo grado que, físicamente llegan desalineados, o sea, no los atienden los papitos como deben y hasta pensamos que vienen sin</i>
	SOBRE ESTUDIANTES:	

4to grado muestra dificultades de comprensión de textos (identificar información, inferir, deducir, argumentar y opinar), en escribir y expresarse de manera correcta; y en matemáticas para resolver problemas de cantidad (traducir cantidades en expresiones numéricas, uso de estrategias de estimación y cálculo), hay estudiantes con dificultades en la atención y concentración, que no han logrado los aprendizajes necesarios en el grado anterior

OTROS:

Escaso material didáctico para uso de estudiantes
Falta de seguimiento de casos de niños con problemas de aprendizaje.

desayuno; en su mayoría se ha detectado chicos anémicos” (Docente CRT JME)

“Cada docente de cada nivel va a ir exponiendo lo que ellos han tenido de experiencia en su nivel y el docente puede ir consultando a los demás docentes, de forma personal, nosotros no hacemos una entrevista o una encuesta; es lo que nosotros observamos de la realidad de la IE.. la mayoría [de alumnado] viene de familias disfuncionales, [hay que] lograr que los padres se involucren en la educación de sus hijos..” (Docente 1er grado JME)

IE	Objetivo Curricular / Metas y actividades	
	Revisión Documentaria	Discurso de actores
JME	<p>OBJETIVO CURRICULAR “Fortalecer las capacidades que tienen que ver con inferir e interpretar la información del texto como la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto de la información”</p> <p>“Refuerzo en problemas de cantidad principalmente en traducir cantidades en expresiones numéricas y en la competencia de Gestión de datos e incertidumbre tienen mucha dificultad para comunicar su comprensión sobre los números y las operaciones como en el uso de estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.”</p>	<p>OBJETIVO CURRICULAR <i>“Incrementar los logros de aprendizaje en... desde la Ugel es cuarto grado principalmente, pero en realidad tiene que ir a todos los grados.” (Subdirector JME)</i></p> <p><i>“[Las áreas que más se trabajan son] matemática y comunicación” (Docente 2do grado JME)</i> <i>“El objetivo curricular que el niño alcance competencias” (Docente CRT JME)</i> <i>“Desarrollar competencias y capacidades dentro del área curricular. Dentro de lo que es tutoría y como docentes, lograr que los estudiantes cambien sus actitudes, sean estudiantes con valores, con disciplina” (Docente 1er grado JME)</i></p>
	<p>METAS Comunicación: - Alcanzar el 69.5% de logro de los estudiantes en la ECE 2019. - Incrementar en 15% el logro obtenido en la ECE 2018. Matemáticas: - Alcanzar el 60.5% de logro de los estudiantes en la ECE 2019. - Incrementar en 15% el logro obtenido en la ECE 2018.</p>	<p>METAS <i>“En comunicación 70% de logros y en matemático el 60%” (Subdirectora JME)</i></p> <p><i>“Hemos visto, en el mes de marzo en qué nivel nos hemos quedado y cada grado ha hecho un compromiso, por ejemplo, para levantar un 10%, un 15%” (Docente 2do grado JME)</i> <i>“Una de las principales metas es la retención de alumnos, hemos tenido en estos últimos meses retiro de alumnos por cambio de domicilio. Otra, involucrar un poco más a los papás. Sobre todo, en el compromiso” (Docente CRT JME)</i> <i>“Hacemos una planificación anual por grado y por aula, esa planificación se tiene que cumplir de acuerdo a las necesidades de los estudiantes” (Docente 1er grado JME)</i></p>
	<p>ACTIVIDADES - Reforzamiento a estudiantes de 4to grado tomando en cuenta los resultados del kit de evaluación y la prueba de inicio. - La subdirectora realizará reforzamiento a 5 estudiantes de junio a noviembre - Realizar GIAS - Participación de docentes en talleres de capacitación - Apoyo del CRT (brindar material de simulación, razonamiento, etc.) - Implementación de proyecto el narrador de cuentos egurino - Implementación de patios lúdicos</p>	<p>ACTIVIDADES <i>“Actividades de refuerzo, hay proyectos que se están echando a andar como el patio lúdico, el refuerzo de los estudiantes que tienen mayores dificultades, realización de GIAs, monitoreo y acompañamiento, la promoción de la lectura a través de un proyecto” (Subdirectora JME)</i></p> <p><i>“Si hay dificultades con un alumno lo derivamos a la psicóloga o como le dije al Saanee. En caso no tiene ningún tipo de dificultad, trabajamos con los padres de familia, se cita a la pareja, se le habla de las dificultades</i></p>

que está presentando su niño y cómo nos tienen que apoyar en casa. En caso que no haya apoyo, se le dicta clases acá después de clase” (Docente 2do grado JME)
 “Hacer más atractiva la práctica pedagógica. Se trabaja talleres, juegos, mucho uso de las aulas de innovación donde están las XO, de forma anual olimpiadas inter aulas. También hay competencias a nivel Ugel, a nivel de DRE, de robótica. [Hacemos] escuela para padres, después jornadas y encuentros que se hacen a nivel de aulas; una o dos jornadas mensuales, y ahí se involucra al padre de familia” (Docente CRT JME)
 “Tenemos nuestros planes de mejora, que es que dentro de nuestro plan armar algunos talleres o también alguna jornada adicional con los chicos, horas extras para los que necesitan refuerzo, apoyo. Tenemos un departamento psicológico, cuando los chicos tienen alguna dificultad o problema que se le detecta, se deriva a la psicóloga y ella habla con los padres” (Docente 1er grado JME)

IE	Diagnóstico Situacional de IE	
RLV	Revisión Documentaria	Discurso de actores
	<p>SOBRE DOCENTES: Aplican los procesos didácticos de lectura, ejecutan el Plan Lector, incorrecta aplicación de los procesos didácticos del área de matemática, poco uso de material concreto en el desarrollo de sesiones, falta de técnicas y estrategias.</p> <p>SOBRE DIRECTIVOS: No figura en el documento.</p> <p>SOBRE PADRES DE FAMILIA: No apoyan a sus hijos en las actividades de lectura y actividades del área de matemáticas.</p> <p>SOBRE ESTUDIANTES: D: Poco hábito lector en algunos estudiantes, poco dominio de técnicas de comprensión lectora, poca motivación para la lectura, vocabulario pobre, estudiantes que leen y no comprenden (esto impacta en la resolución de problemas del área de matemáticas), presencia de estudiantes con problemas de aprendizaje.</p> <p>OTROS: No se cuenta con variedad de textos.</p>	<p>EQUIPO DIRECTIVO <i>“En una plenaria de las fortalezas, las debilidades...a fin de año, finales de diciembre se trabaja para el siguiente año. Otro insumo son los resultados de la prueba ECE, también los resultados de evaluaciones de los estudiantes”</i> (Subdirectora RLV)</p> <p><i>“Hacemos un diagnostico general, entrevistando a padres de familia y también vemos la realidad del colegio, cada uno ya sabe cómo vienen los estudiantes, a veces hay problemas de alimentación, que se duermen en clase o también muchos hogares que son de familias donde la mamá es papá y mamá. Generalmente hacemos estos papeles para cuatro años o son tres años, lo que nos falta año a año vamos aumentando, evaluando lo que hemos hecho y vamos poniendo otras cosas que nos faltaría”</i> (Docente 1er grado RLV)</p> <p><i>“Nuestros cuadros estadísticos en los resultados que tenemos con los niños de los años anteriores, las evaluaciones, informes pedagógicos que hacemos cada fin de año, la evaluación de nuestros proyectos en base a situaciones que hemos observado, problemas, casos, el rendimiento de los chicos en base a los estándares. Cada maestro hace un informe técnico/pedagógico de logros, dificultades, de sugerencias que damos, porcentajes de logros que se ha obtenido”</i> (Docente 6to grado RLV)</p> <p><i>“Hacemos registros auxiliares, para entregar la boleta cada aula hace un registro e informa a subdirección el avance que hace con sus niños. De ahí se ve para reprogramar o avanzar”</i> (Docente 3er grado RLV)</p>

IE	Objetivo Curricular / Metas y actividades	
RLV	Revisión Documentaria	Discurso de actores
	<p>OBJETIVO CURRICULAR CONTEXTO: “Se evidencia deficiencias en los niveles de aprendizaje de nuestros estudiantes. Para revertir estos resultados, se formula el plan de mejora y se proponen acciones de mejora que involucre la integración y participación activa de los docentes, estudiantes, padres de familia y directivos con quienes se establecen las metas”</p> <p>OBJETIVO: Progreso del nivel de Proceso. Estudiantes expresen las capacidades que deben desarrollar en las áreas de Comunicación y Matemáticas.</p> <p>METAS - “Promover acciones de mejora [...] a través de la aplicación de estrategias metodológicas pertinentes en el área curricular de matemática y comunicación, como el uso de estrategias metodológicas y materiales, aplicación de instrumentos de evaluación e involucrando la participación directa y comprometida de los padres de familia.” - “Incrementar el nivel de logro Satisfactorio alcanzado en el área, con respecto al año anterior”. - “Reducir la cantidad de estudiantes del nivel de logro En Inicio, con respecto al año anterior”</p> <p>ACTIVIDADES - Implementar proyectos “Es hora de leer” y “Patios que enseñan” - Aplicación de técnicas (pasito a paso, VLP, SQA, subrayado, sumillado) y estrategias en resolución de problemas PAEV. - Uso de textos de interés del estudiante y adecuado para su edad - Uso constante de material concreto. - Conocimiento del enfoque Comunicativo y los estándares de aprendizaje del ciclo, por cada docente. - Especialización en Didácticas de Comunicación y Matemáticas a docentes de tercer grado. - GIAS/Pasantías internas/Micro talleres/Trabajo colegiado - Monitoreo y acompañamiento a docentes. - Jornadas con padres de familia. - Sesiones de aprendizaje en horario alterno.</p>	<p>OBJETIVO CURRICULAR “El trabajo por competencias, el currículo nacional, se está implementando el currículo nacional” (Subdirectora RLV)</p> <p>“Estamos en base, primeramente, a la curricula nacional, a las normas, las directivas que emana el Ministerio de Educación a través de la UGEL [priorizando según] ECE que solamente se enfoca en comunicación y matemáticas por lo que son, se podría decir, la columna vertebral de todos los conocimientos” (Docente 6to grado RLV) “La comprensión lectora, tenemos una hora en la semana que tenemos que traer a los niños a biblioteca para que ellos lean. En matemáticas estamos organizándonos para hacer reforzamiento de acuerdo al plan de mejora, en especial los de tercero y cuarto grado, se les ha dado más prioridad a ellos” (Docente 3er grado RLV)</p> <p>METAS “Nuestra meta es de alcanzar un mayor porcentaje de niños en el nivel satisfactorio” (Subdirectora RLV)</p> <p>“Hacemos nuestra proyección de que subamos un poco más en nuestro nivel” (Docente 1er grado, 6to grado y 3er grado RLV)</p> <p>ACTIVIDADES “Aplicar estrategias adecuadas de acuerdo a las necesidades de los niños para comprensión lectora y matemáticas que son las áreas básicas. Después, también el monitoreo a los docentes de parte de los directivos, el desarrollo de las GIAS, pasantías internas, talleres con los docentes de estrategias, uso permanente de materiales, ya sean estructurados que los manda el MINEDU o no estructurado que los elaboran los docentes o alumnos” (Subdirectora RLV)</p> <p>“Una horita o en la hora de recreo, a veces, nos quedamos con ellos [alumnado] para ir apoyando pues. También, se hacen reuniones con padres, los llamamos talleres [jornadas y encuentros]” (Docente 1er grado RLV) “La planificación de nuestras unidades, las sesiones, proyectos, hacemos también algunas jornadas pedagógicas, también entre nosotros nos apoyamos, hacemos un apoyo colegiado y nuestra preparación personal” (Docente 6to grado RLV) “Competencia matemática, la expociencia, la feria. Hay competencia con los otros salones de su grado y hay un ganador. Se incentiva entonces los proyectos de ciencia y tecnología. Plan lector llevamos y se hace lectura de textos en una hora aquí en la biblioteca y en el aula también tienen su hora” (Docente 3er grado RLV)</p>

IE	Diagnóstico Situacional de IE	
	Revisión Documentaria	Discurso de actores
MGS	<p>SOBRE DOCENTES: Autocríticos, creativos, con reflexión, conocedores del currículum nacional y TICs, buenas relaciones interpersonales, asequibles al cambio de nuevas tendencias educativas. D: dificultad en coordinar para trabajo colegiado en turno alterno</p>	<p><i>“Hay un grupo de profesores que son los que apoyan en la elaboración del PEI. Se encargan de las encuestas: de aplicarlas a todos los docentes, a un grupo de padres y a un grupo de estudiantes. Hacen la estadística y la analizan. También, [se basan en] el tema del monitoreo que yo doy. Cuáles han sido los logros, las dificultades, las alternativas de solución para el presente año en todos los aspectos: monitoreo, trabajo pedagógico; en cuanto a la estadística de los estudiantes promovidos y, por ejemplo, en temas como clima y ese tipo de temáticas. Los profesores aplican una ficha individual a cada uno de sus alumnos para sacar las necesidades de tutoría y orientación”</i> (Subdirectora MGS)</p> <p><i>“Conocemos la realidad en que ellos viven y de acuerdo a eso, nosotros hacemos la programación de lo que vamos a trabajar. Los problemas de los chicos, por ejemplo, de aprendizaje, familiares. A veces vienen de hogares disfuncionales. También vemos el contexto social, todo eso se toma en cuenta”</i>(Docente 3er grado 1 MGS)</p> <p><i>“TOE siempre nos da orientación sobre la parte familiar y nosotros con la parte pedagógica lo relacionamos”</i>(Docente 3er grado 2 MGS)</p>
	<p>SOBRE DIRECTIVOS: Participación plena junto a docentes y administrativos en toma de decisiones importantes, propicia un clima favorable.</p>	
	<p>SOBRE PADRES DE FAMILIA: Actitud cooperativa, comunitaria y solidaria para implementar y conservar áreas verdes de la IE, familias con ingresos económicos mínimos, no controlan a sus hijos en las cabinas de internet, trabajan todo el día y dejan al menor solo en casa, poco apoyo en las tareas.</p>	
	<p>SOBRE ESTUDIANTES: Tienen predisposición para aprender danza, música, arte y deporte, disfrutan del entorno de la comunidad educativa, tolerantes creativos y empáticos. D: Estudiantes ingresantes de otros contextos con bajo nivel de aprendizaje. Tienen poco apoyo familiar en su aprendizaje, poca iniciativa a la investigación, poca asertividad para resolución de conflictos, con lenguaje inapropiado. Hay estudiantes con problemas de aprendizaje sin diagnóstico.</p>	
	<p>OTROS: Aliados estratégicos apoyan: Municipalidad, parroquia, UPSMP, Comisaria, posta de salud. Escaso acceso a biblioteca por falta de personal Ausencia de un día pedagógico para coordinar la programación curricular, plazas no cubiertas por licencia, inadecuada planificación de actividades programadas por UGEL, DRELM y Municipalidad referente a evaluaciones y concursos</p>	

IE	Objetivo Curricular / Metas y actividades	
MGS	Revisión Documentaria	Discurso de actores
	<p>OBJETIVO CURRICULAR</p> <p>OBJETIVO: "Implementar el currículo nacional a través de las diferentes formas de la planificación curricular"</p> <p>ESPECÍFICOS: "Analizar el CN para adecuar las diferentes formas de planificación a nuestro contexto" "Elaborar los diferentes tipos de planificación teniendo en cuenta la coherencia y pertinencia"</p> <p>METAS Y ACTIVIDADES</p> <p>OBJETIVOS PEI: (Tener en cuenta es del periodo 2018-2022, por ello no corresponde a este documento el detallar actividades)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Implementar el currículo nacional a través de las diferentes formas de la planificación curricular" - "Implementar un sistema de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa que contribuye al progreso de los avances de la comunidad educativa" - "Profundizar el significado real de la democracia en la institución en general, para mantener un clima institucional de armonía y horizontalidad para cumplir los 5 compromisos de gestión escolar" - "Mejorar la imagen institucional ante la comunidad educativa a partir de procedimientos transparentes en el manejo de recursos, a fin de elevar el nivel de prestigio y confiabilidad del plantel y lograr un servicio de calidad" - "Propiciar la participación de los padres de familia en las diferentes estrategias para la atención y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes" - "Promover una educación ligada a la defensa y conservación del medio ambiente y los espacios de uso común" 	<p>OBJETIVO CURRICULAR "Aquí hay una necesidad en cuanto a comprensión lectora y resolución de problemas" (Subdirectora MGS) "Lo que es comprensión lectora y resolución de problemas partiendo de situaciones problemáticas. Que los chicos tengan capacidad de análisis, de razonamiento y de toma de decisión" (Docente 3er grado 1 MGS) "Combatir la anemia a través de acciones y contenidos que muchas veces los niños no saben" (Docente 2do grado MGS) "El valor de la honestidad y la honradez. Se suscitaron el año pasado problemitas, se llevaban los cuadernos o los libros, tratamos de solucionar eso y que si encuentran algo ajeno lo devuelvan. Eso más que nada son los enfoques: de valores, de cultura, de respeto" (Docente 3er grado 2 MGS)</p> <p>METAS "Nos hemos forjado una meta de 65% en comunicación y el 75% en matemáticas de estudiantes en nivel satisfactorio. Otra de las líneas del colegio es que no haya repitencia" (Subdirectora MGS) "Superar el porcentaje que hemos tenido el año anterior respecto a la evaluación censal" (Docente 3er grado 1, docente 2do grado y docente 3er grado 2 MGS)</p> <p>ACTIVIDADES "Elaboramos un plan de mejora con estrategias convenientes para ir levantando las dificultades de los chicos en los aprendizajes. Aparte de eso, monitoreo a los docentes en su aula; como mínimo, me he forjado en mi plan de monitoreo, tres veces al año. También con ellos hago talleres de capacitación sobre las dificultades que estoy encontrando en el monitoreo, tanto de la planificación como su desempeño en el aula. Los talleres de capacitación, el trabajo colegiado y los grupos de interaprendizaje, que los voy a hacer entre profesores por grado" (Subdirectora MGS) "El desarrollo de las unidades y sesiones de aprendizaje, poner más énfasis en aquellos chicos que tienen dificultades, hablar con los padres [para] hacerles tomar conciencia de la labor que ellos tienen en la educación de sus hijos a través de las jornadas y los encuentros familiares que se realizan periódicamente" (Docente 3er grado 1 MGS) "Aplicando, también, diversas estrategias en el aula: con los chicos aplicamos reforzamiento a los que están más débiles, se les da un poco más de tiempo de manera personalizada. Hay momentos en los que ellos se quedan después de clases" (Docente 2do grado MGS) "Yo utilizo las primeras horas de tutoría para hacerles un avance de matemáticas y comunicación" (Docente 3er grado 2 MGS)</p>