

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN ESCOLAR EN DOS ESCUELAS PRIVADAS DE**

**LIMA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAGÍSTER EN**

**DIRECCIÓN ESTRATÉGICA Y LIDERAZGO**

**OTORGADO POR LA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**PRESENTADA POR**

**María Teresa Moreno Alcázar**

**Judith Alejandra Calderón Gonzales**

**Carlos Augusto Kamiya Yamaniha**

**Cristopher David Mendoza Cerna**

**Asesor: Daniel Eduardo Guevara Sánchez**

**Surco, agosto del 2019**

## **Agradecimientos**

Expresamos nuestra mayor gratitud y aprecio a:

Todos nuestros profesores de CENTRUM, quienes han contribuido con nuestro aprendizaje y han hecho de estos dos años de maestría una excelente experiencia, especialmente al profesor Daniel Guevara, quien nos ha apoyado en este proceso de investigación; asimismo, resaltamos la participación y apoyo en esta investigación de parte de las dos escuelas privadas, Pueblo Libre y Miraflores sus directivos, docentes y a la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).



## **Dedicatoria**

A mi hijo José Antonio y su inagotable energía; a mis padres, mis hermanos y mi equipo de Gestión Curricular de la DAA-PUCP, por su apoyo incondicional a lo largo de la maestría y del trabajo de tesis.

María Teresa Moreno Alcázar

A Judith y Wilson, mis amados padres; a Fabiola, Wilson David, Estefani, mis queridos hermanos; y a mis colaboradores de CISE S.A.C, quienes me brindaron su apoyo incondicional durante el tiempo que tomó mi formación académica en estos dos años de maestría.

Judith Alejandra Calderón Gonzáles

A Mariela, mi amada esposa; a Ailin, Jotaro y Mei, mis adorados hijos; y a Kaso y Namiko, mis queridos padres, por su amor, paciencia y apoyo a lo largo de la maestría.

Carlos Augusto Kamiya Yamaniha

A Laura, mi amada esposa; a Gonzalo David y Mariana Lucía, mis adorados hijos; a Víctor y Nery, mis queridos padres; y a mi tía Ruby, quien es mi segunda madre, por su apoyo incondicional y su comprensión en todo momento durante estos dos años que ha durado la maestría.

Cristopher David Mendoza Cerna

## **Resumen Ejecutivo**

El estudio identifica y describe la dimensión conocida como Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas dentro de un segmento que paga una pensión igual o mayor a 400 soles, a partir de la aplicación de la herramienta Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) del Ministerio de Educación (2017), la cual se usa en el sector público. La investigación es cualitativa, de tipo transversal o transeccional y de alcance descriptivo. Se encontraron similitudes y diferencias en la medición de Liderazgo y Gestión Escolar en ambas escuelas, a partir del análisis de la data proveniente de las entrevistas a directivos, encuestas a docentes y recolección de evidencias, luego de contrastar estos análisis con las rúbricas de la herramienta MPE para cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar. Se encontró similitud en tres indicadores, lo que se relaciona con la influencia del grupo corporativo que gestiona ambas escuelas. La diferencia hallada en dos indicadores se ha asociado a los diversos contextos y expectativas de los grupos de interés, representados por los directivos, docentes, padres y estudiantes. Se concluyó que es posible la medición de los indicadores de la dimensión conocida como Liderazgo y Gestión Escolar a partir del uso de la herramienta MPE en escuelas dentro del segmento priorizado en este estudio de forma que incentive gradualmente una cultura de autoevaluación institucional.

**Palabras clave:** herramienta MPE, Liderazgo y Gestión Escolar, Liderazgo pedagógico.

## **Abstract**

The study identifies and describes the dimension known as Leadership and School Management in two private schools within a segment that pays a tuition equal or larger than 400 soles. The assessment is done through the application of the tool Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) (MINEDU, 2017) used to assess public schools. The study is qualitative, transversal and cross-sectional and belongs to the descriptive range. Similarities and differences were found in the measurement of both schools, through data analysis resulting from principals' interviews, teachers' surveys, and the evidence gathered, after contrasting these analyses with the rubrics of the tool MPE, for each indicator of the dimension Leadership and school management. Similar levels were found for three indicators, this was related to the influence of the corporate group managing both schools. Different levels were found for two indicators and were related to the diverse contexts and expectations of stakeholders, represented by principals, teachers, parents, and students. The researchers concluded that is possible to measure the Leadership and School Management dimension indicators, applying the MPE tool within the segment of private schools prioritized in this study; promoting a gradual culture of self-institutional assessment is also encouraged.

**Keywords:** MPE tool, leadership and school management, instructional leadership

## Tabla de Contenidos

<b>Lista de Tablas</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de Figuras</b>	<b>vii</b>
<b>Capítulo I: Introducción</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes .....	1
1.2. Definición del problema de investigación .....	3
1.3. Propósito de la investigación .....	3
1.3.1. Objetivo general.....	3
1.3.2. Objetivos específicos. ....	3
1.4. Preguntas de la investigación.....	4
1.4.1. Pregunta fundamental. ....	4
1.4.2. Preguntas secundarias. ....	4
1.5. Importancia de la investigación .....	4
1.6. Marco conceptual.....	5
1.7. Definición de términos del estudio .....	7
1.7.1. Liderazgo y Gestión Escolar.....	7
1.7.2. Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógicas.....	7
1.7.3. Retroalimentación y planes de mejora.....	8
1.7.4. Aprovechamiento del tiempo en la IE. ....	8
1.7.5. Gestión de tardanzas e inasistencias de docentes. ....	8
1.7.6. Gestión de tardanzas e inasistencias de estudiantes.....	8
1.8. Viabilidad de la investigación.....	8
1.9. Supuestos de la investigación .....	10
1.10. Limitaciones de la investigación.....	10
1.11. Delimitaciones de la investigación .....	11

1.12. Resumen.....	11
<b>Capítulo II: Revisión de la literatura</b>	<b>13</b>
2.1. Mapa de Literatura.....	13
2.2. Contexto Educativo Nacional .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
2.3. Privatización de la educación y crecimiento de la oferta.....	17
2.4. El Liderazgo y características del Líder de las Escuelas Eficaces.....	20
2.4.1. Liderazgo pedagógico.....	21
2.5. Herramienta MPE (2017).....	23
2.5.1. Fuentes utilizadas para la construcción de la herramienta MPE (2017).....	24
2.5.2. Rúbricas de observación revisadas. ....	26
2.6. Resumen.....	29
2.7. Conclusiones.....	29
<b>Capítulo III: Metodología</b>	<b>31</b>
3.1. Diseño de la investigación .....	31
3.2. Alcance de la investigación .....	31
3.3. Preguntas de la investigación.....	31
3.3.1. Pregunta fundamental. ....	31
3.3.2. Preguntas secundarias. ....	31
3.4. Población y Muestra .....	32
3.5. Marco del Muestreo .....	33
3.6. Consentimiento Informado .....	34
3.7. Instrumentación.....	35
3.7.1. Antecedentes del Instrumento.....	35
3.7.2. La Herramienta MPE (2017). ....	35
3.7.3. Aplicación del MPE (2017). ....	37

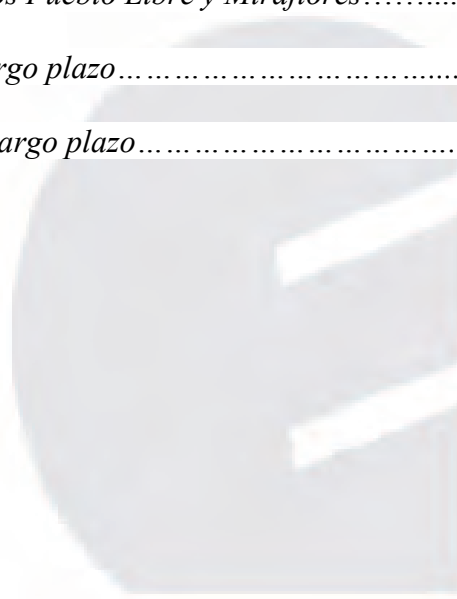
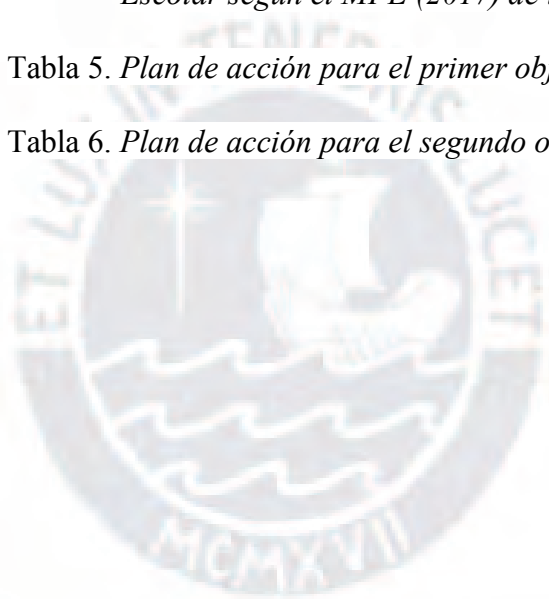
3.8. Recolección de Datos.....	37
3.9. Análisis de la Data .....	39
3.10. Validez y Confiabilidad .....	42
3.10.1. Autorizaciones y consentimiento informado. ....	43
3.10.2. Confidencialidad de la información.....	43
3.10.3. Uso de una herramienta validada. ....	43
3.10.4. Variedad de Instrumentos. ....	44
3.10.5. Triangulación de la información. ....	44
3.11. Resumen.....	44
<b>Capítulo IV: Resultados</b>	<b>46</b>
4.1. Perfil de Informantes.....	46
4.1.1. Perfiles de informantes de la Escuela Pueblo Libre.....	46
4.1.2. Perfiles de informantes de la Escuela Miraflores .....	47
4.2. Respuestas a las Preguntas de Investigación .....	48
4.2.1 Escuela Pueblo Libre .....	48
4.2.2 Escuela Miraflores. ....	60
4.3. Conclusiones.....	70
<b>Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>74</b>
5.1. Conclusiones.....	74
5.2. Contribuciones prácticas.....	76
5.3. Contribuciones teóricas.....	78
5.4. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	80
<b>Referencias</b>	<b>86</b>
<b>Apéndice A:</b> Resultados ECE 2016 y 2018.....	<b>91</b>
<b>Apéndice B:</b> Criterios de selección de segmento de mercado a analizar.....	<b>92</b>



<b>Apéndice C:</b>	Formato de acta de autorización de la empresa.....	93
<b>Apéndice D:</b>	Formato de acta de aprobación de publicación.....	95
<b>Apéndice E:</b>	Hoja de cálculo con triangulación de los resultados.....	97
<b>Apéndice F:</b>	Datos demográficos de las encuestas del colegio Pueblo Libre.....	99
<b>Apéndice G:</b>	Datos demográficos de las encuestas del colegio Miraflores.....	101
<b>Apéndice H:</b>	Rúbricas de las dimensiones Liderazgo y Gestión Escolar (MPE).....	103
<b>Apéndice I:</b>	Resultados ECE 2016 Colegio Miraflores (tomado de www.identicole.minedu.gob.pe) .....	107
<b>Apéndice J:</b>	Resultados ECE 2016 Colegio Pueblo Libre (tomado de www.identicole.minedu.gob.pe).....	109
<b>Apéndice K:</b>	Cadena de evidencias.....	111
<b>Apéndice L:</b>	Estructura de costos.....	111

## Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Perfil de informantes Docente</i> .....	48
Tabla 2. <i>Resumen de niveles por indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar del colegio de Pueblo Libre</i> .....	49
Tabla 3. <i>Resumen de niveles por indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar del colegio de Miraflores</i> .....	60
Tabla 4. <i>Comparación de niveles de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar según el MPE (2017) de los colegios Pueblo Libre y Miraflores</i> .....	69
Tabla 5. <i>Plan de acción para el primer objetivo a largo plazo</i> .....	82
Tabla 6. <i>Plan de acción para el segundo objetivo a largo plazo</i> .....	83



## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Mapa de Literatura. ....	14
<i>Figura 2.</i> Redes Semánticas para directivos y evidencias. ....	40
<i>Figura 3.</i> Redes Semánticas para Docentes.....	41



## Capítulo I: Introducción

### 1.1. Antecedentes

La presente investigación mide la dimensión conocida como Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas de Lima Metropolitana, a partir de la utilización de una herramienta validada por el Ministerio de Educación (MINEDU) en el sector público. Para ello, se tomaron en cuenta los antecedentes de la revisión de la literatura, que podrían sintetizarse en tres aspectos claves: (a) el fenómeno de la privatización de la educación en Lima; (b) el nivel de desempeño de los estudiantes en la actualidad, reportado en las evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar; y (c) las dimensiones para evaluar el Liderazgo y Gestión Escolar de las que da cuenta la literatura revisada (López, García & Slater, 2007; Murillo, Martínez-Garrido & Hernández, 2011; Pedraja, Rodríguez, Barreda, Sagredo & Segovia, 2008).

El crecimiento macroeconómico de los años noventa generó la proliferación de la oferta educativa privada, amparada en el decreto legislativo 882 (Fontdevila, Marius, Balarín & Rodríguez, 2018). La cantidad de alumnos en 1998 era de aproximadamente 515,000 y, en 2012, de 929,000, lo que representa un incremento del 46% del total de la matrícula escolar (Cuenca, 2013). En la actualidad, se sostiene que uno de cada dos estudiantes en la ciudad de Lima asiste a una institución educativa privada (Balarín, Kitmang, Ñopo & Rodríguez, 2018). Este crecimiento de la oferta privada en Lima no vino acompañado de un marco regulatorio que asegure estándares de calidad. Se concluyó que dicha oferta no representaría, en todos los casos, una mejor opción educativa que la pública. En esa medida, se consideró que un aporte del presente estudio fue el poder describir los niveles de liderazgo y gestión escolar en escuelas de un determinado segmento de la educación privada, toda vez que la revisión de la literatura establece que no existe una herramienta que evalúe de manera integral y sistemática las variables relacionadas con los

modelos de gestión educativa en este sector (Balarín, 2016; Wolff, González & Navarro, 2002).

De otro lado, el indicador que se utilizó para medir el desempeño de estudiantes a nivel nacional fue las evaluaciones nacionales censales (ECE), que desde hace más de una década se aplican en el país en las áreas de comunicación y matemática en segundo grado de primaria y que recientemente se empezaron a aplicar también en cuarto grado de primaria y segundo de secundaria. Los resultados de las evaluaciones de desempeño de estudiantes, tanto para el año 2016 como 2018, no han diferido mucho por sector, ya sea público o privado, tal como se aprecia en los resultados que se presentan en el Apéndice A. Estos demostraron que, en el sector privado, en general, en donde los padres de familia han estado pagando por el servicio, no se estarían alcanzando niveles de logro de aprendizaje más alto que en las escuelas públicas.

A partir de una síntesis de cerca de 800 metaanálisis sobre factores que promueven el aprendizaje, se estableció que los factores de mayor impacto a los que los líderes de las escuelas deben prestar atención son: el uso de estrategias de aprendizaje que promueven la interacción, la relación entre profesores y estudiantes, el manejo del aula, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la retroalimentación que reciben los estudiantes de sus maestros (Hattie, 2011). Asimismo, se ha encontrado literatura que sugiere que los niveles de logro de aprendizaje podrían mejorar con un determinado tipo de liderazgo del equipo directivo (Horn & Marfán, 2010; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009). Este particular tipo de liderazgo (el pedagógico) podría impactar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual revela la importancia de indagar acerca de la manera en la que estaría ejerciendo su liderazgo en la escuela el director(a) o coordinador(a) de estudios en las instituciones educativas. A partir de ello, se ha propuesto la medición de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en un determinado segmento de escuelas privadas.

## **1.2. Definición del problema de Investigación**

Sobre la base de los antecedentes referidos a la insuficiente regulación del MINEDU a una creciente oferta privada heterogénea, así como los bajos resultados académicos obtenidos por sus estudiantes, se hizo necesario buscar propuestas que fomentasen la autorregulación de las escuelas privadas para el desarrollo de una cultura de mejora continua. Por lo tanto, en el presente estudio, se aplica la herramienta MPE, desarrollada por el MINEDU (2017a) para medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas del segmento seleccionado.

## **1.3. Propósito de la Investigación**

El Estado cuenta hasta la actualidad con pocos recursos para describir la oferta educativa privada, la que sería heterogénea y estaría en un acelerado proceso de expansión y crecimiento. Por ello, se tuvo el propósito de analizar evidencia de la aplicación de una herramienta utilizada por el MINEDU en el sector público en dos escuelas privadas, con la finalidad de indagar cómo su utilización podría contribuir a instalar en ellas una cultura de evaluación orientada hacia la mejora continua.

### **1.3.1. Objetivo general.**

Describir, en dos escuelas privadas del segmento seleccionado, la dimensión conocida como Liderazgo y Gestión Escolar a partir de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU.

### **1.3.2. Objetivos específicos.**

A partir del objetivo general planteado, se han tenido en cuenta dos objetivos específicos:

a) Identificar, en dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar a partir de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU.

b) Describir, en dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, las características de los directivos y docentes relacionadas con los niveles identificados en los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar a partir de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU.

#### **1.4. Preguntas de la Investigación**

##### **1.4.1. Pregunta fundamental.**

¿Cuál es la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, a partir de la recolección de información y de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU?

##### **1.4.2. Preguntas secundarias.**

¿En qué nivel se encuentran los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, a partir de la recolección de información y de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU?

¿Cuáles son las características de los directivos y docentes de las dos escuelas privadas del segmento seleccionado de la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, relacionadas a los niveles identificados en los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar a partir de la información recogida en entrevistas, encuestas, evidencias y el contraste con la herramienta MPE (2017)?

#### **1.5. Importancia de la Investigación**

A partir de la aplicación de las últimas políticas públicas del sector educación, relacionadas con la rendición de cuentas, es previsible que las escuelas públicas se sometan, en el corto y mediano plazo, a procesos de evaluación del liderazgo y gestión escolar; de hecho, algunas ya lo hacen. De otro lado, al tener en cuenta las deficiencias en el aparato

estatal para regular la oferta privada —de las que da cuenta la revisión de la literatura—, puede resultar importante identificar algunos mecanismos que permitan orientar a las escuelas privadas hacia procesos de autorregulación de su oferta educativa de manera autónoma.

Asimismo, se considera que la herramienta MPE (2017) tiene un gran potencial para las escuelas privadas de Lima, en la medida en que les permita generar un diagnóstico de cómo han gestionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de la posibilidad de instalar una cultura de mejora continua a través de la elaboración de planes estratégicos que busquen priorizar las debilidades encontradas. Cabe resaltar que todo plan estratégico debe estar acompañado de un mapeo de grupos de interés, donde la gestión de diferentes expectativas provenientes de los diversos sectores sea tomada en cuenta. En esa línea se considera también que el enfoque de responsabilidad social podría tener relevancia en las escuelas; pues en todo plan estratégico es necesario que converjan las expectativas de los grupos de interés de las escuelas alrededor de un objetivo común, que es el logro de los resultados de aprendizaje. Todo ello debería fluir con mayor facilidad si se contara con un fuerte liderazgo de parte de la alta dirección, es decir con directivos que estén involucrados en la gestión escolar.

### **1.6. Marco conceptual**

El MINEDU ha utilizado *la herramienta MPE (2017)* para recoger, de forma sistemática, evidencia sobre las prácticas pedagógicas docentes, el clima en las instituciones educativas y el liderazgo y la gestión escolar de las instituciones educativas públicas del país. Su objetivo central ha sido “contribuir a la comprensión y toma de decisiones sobre los procesos que se desarrollan al interior del aula y de las IIEE” (MINEDU, 2017a, p. 3). Esta herramienta fue desarrollada para monitorear a la escuela



pública en cuanto a tres dimensiones: (a) enseñanza y aprendizaje; (b) clima de la institución educativa (IE); y (c) liderazgo y gestión escolar.

Además, los objetivos específicos de la herramienta han sido: (a) recoger evidencia sobre el estado de las instituciones educativas del país respecto a prácticas pedagógicas docentes, el clima y la gestión escolar en la IE y compararlos a lo largo del tiempo; (b) recoger indicadores transversales en la Educación Básica Regular (EBR), sobre la base de las prácticas que tienen mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes; (c) identificar de qué manera las intervenciones del MINEDU impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima y gestión escolar que se llevan a cabo en la IE; y (d) informar, para la toma de decisiones, sobre el diseño, implementación o término de las intervenciones del MINEDU.

La herramienta MPE (2017) se ha apoyado en un marco conceptual sustentado en dos tipos de fuentes: (a) la literatura internacional validada sobre monitoreo de prácticas escolares en países de primer mundo; y (b) los documentos del MINEDU de gestión educativa de calidad. Con relación a la primera fuente, el MINEDU sustentó la elaboración del MPE (2017) tomando como base las siguientes herramientas utilizadas en el contexto internacional: Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Hamre, Goffin & Kraft-Sayre, 2009), Danielson Framework for Teaching (Danielson's, 2017), Principal Practice Observation Tool NYC (NYC Department of Education, 2017), Marshall's Teacher Evaluation Rubric (Marshall, 2012) y Marshall's Principal Evaluation Rubric (Marshall, 2011). Con respecto a la segunda fuente, la herramienta utilizó los siguientes documentos del MINEDU: el "Marco del Buen Desempeño Docente" (2016a), el "Marco del Buen Desempeño del Directivo" (2014) y el "Compromiso de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017" (2017b), los cuales contienen estándares de desempeño tanto para el docente, como para el directivo.

## **1.7. Definición de términos del estudio**

En la medida en que este estudio se centra en la identificación y descripción de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la herramienta MPE (2017) en dos escuelas del segmento seleccionado, en la presente sección se define tanto la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, como los indicadores que describen las características de dicha dimensión: (a) monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógicas; (b) retroalimentación y planes de mejora; (c) aprovechamiento del tiempo en la IE; (d) gestión de tardanzas e inasistencias de docentes; y (e) gestión de tardanzas e inasistencias de estudiantes.

### **1.7.1. Liderazgo y Gestión Escolar.**

Esta tercera dimensión de la herramienta MPE (2017) se ha definido de la siguiente manera:

“Esta dimensión se enfoca en el rol que asume el equipo directivo para la gestión de acciones de mejora de los aprendizajes de los estudiantes de su institución educativa. Se sabe que la gestión de la escuela y el liderazgo del equipo directivo son factores claves que ejercen influencia sobre el trabajo de los/las docentes y, por tanto, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.” (MINEDU, 2017a, p. 72).

### **1.7.2. Monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógicas.**

Se ha definido como la “medida en que el equipo directivo de una IE identifica las fortalezas y las debilidades de la práctica pedagógica de sus docentes, les da retroalimentación, propone mejoras concretas, y realiza procesos de seguimiento a los planes o actividades de mejora propuestos.” (MINEDU, 2017a, p. 75).

### **1.7.3. Retroalimentación y planes de mejora.**

Se trata de aquel “trabajo colaborativo liderado por el/la director/a o equipo directivo que busca generar las condiciones para alcanzar logros de aprendizaje, desarrollo integral de estudiantes y su culminación oportuna.” (MINEDU, 2017a, p. 82).

### **1.7.4. Aprovechamiento del tiempo en la IE.**

Se refiere a aquella “medida en que el equipo directivo maximiza el tiempo usado en horas pedagógicas durante la jornada escolar y qué tan eficientes son las estrategias de recuperación en caso se presenten casos de incumplimiento” (MINEDU, 2017a, p. 88).

### **1.7.5. Gestión de tardanzas e inasistencias de docentes.**

Se trata de la medida en que el equipo directivo de una IE hace seguimiento, identifica y previene las tardanzas e inasistencias de los docentes con el objetivo de cumplir la calendarización planificada (MINEDU, 2017a).

### **1.7.6. Gestión de tardanzas e inasistencias de estudiantes.**

Se definió como la medida en la que el equipo directivo de una IE hace seguimiento, identifica y previene las tardanzas e inasistencias de los estudiantes con el objetivo de cumplir los compromisos de “retención de estudiantes en la IE” y “cumplimiento de la calendarización planificada en la IE” (MINEDU, 2017a).

## **1.8. Viabilidad de la Investigación**

En esta sección, se presentan las teorías disponibles para sustentar el marco conceptual de la herramienta MPE (2017), el proceso de autorización del MINEDU para su uso, la expertise del equipo de investigadores, los instrumentos que han sido utilizados en la presente investigación, así como el límite de tiempo con el que se contó para realizarla. A continuación, se describe cada uno de estos aspectos.

La herramienta MPE (2017) se ha sustentado en un marco conceptual, el cual consideró dos tipos de fuentes: (a) literatura internacional validada sobre monitoreo de

prácticas escolares en países de primer mundo; y (b) documentos del MINEDU de gestión educativa de calidad. La descripción de lo que la herramienta contiene con relación a estos se detalló en la sección 1.6 (“Marco conceptual”).

El equipo de investigación contó con autorización para utilizar y aplicar la herramienta de monitoreo MPE (2017), otorgada por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU. Para obtener dicha autorización, el equipo de investigadores sostuvo una reunión con representantes de dicha unidad, quienes detallaron las condiciones a partir de las cuales se podría utilizar la herramienta. El equipo de investigadores ha sido interdisciplinar y combinó diversas profesiones y enfoques desde la ingeniería (enfocado en procesos de calidad), administración de empresas (con clara orientación a resultados) y pedagogía (con experiencia en sistemas educativos), contando con diversas miradas desde múltiples perspectivas.

La herramienta está compuesta por dos instrumentos de medición: (a) entrevista a profundidad a directivos y docentes; y (b) manual del monitor, el cual contiene las rúbricas para evaluar los niveles en los que se encuentra una escuela, según los indicadores contenidos en las tres dimensiones del MPE (2017). Cabe resaltar que en la presente investigación solo se da cuenta de una de las tres dimensiones: Liderazgo y Gestión Escolar. Asimismo, la expectativa fue que la aplicación, evaluación, análisis y procesamiento de la información se realice dentro del horizonte temporal planteado para presentar la tesis (18 meses).

Finalmente, se contó también con el acceso a las dos instituciones educativas privadas del segmento objetivo: una ubicada en Miraflores y la otra, en Pueblo Libre. Los criterios de selección de las mencionadas entidades se exponen en el capítulo tres, en la sección 3.4 (“Población y muestra”).

### **1.9. Supuestos de la Investigación**

Un supuesto central de esta investigación plantea que existiría la posibilidad de medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en el sector privado, aplicando la herramienta MPE (2017) del MINEDU, que se utiliza en las escuelas públicas para tal fin. Esta medición con dicha herramienta se replicó en las dos escuelas privadas con la intención de medir y verificar su uso en este sector. En la sección 3.7.3 (“Aplicación del MPE”), se registran las adaptaciones que se realizaron para su aplicación.

Un segundo supuesto asume que la oferta educativa privada es heterogénea y, al parecer, muchas de las escuelas no estarían contando con un sistema de mejora continua que regule su oferta. A pesar de que existen diversos marcos de referencia pedagógicos para regular la oferta educativa de las escuelas peruanas —“Marco del Buen Desempeño del Directivo” (MINEDU, 2014), “Marco del Buen Desempeño Docente” (MINEDU, 2016a), “Compromiso de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE” (MINEDU, 2017b)—, no se ha encontrado literatura que sugiera que las escuelas privadas del sector B estén gestionando de manera integral la mejora continua de su servicio. Al tener la posibilidad de medir el liderazgo y gestión escolar con la aplicación la herramienta MPE (2017) en dos escuelas privadas del sector socioeconómico B, se podría demostrar su utilidad para el establecimiento de una cultura de evaluación y mejora continua en ellas.

### **1.10. Limitaciones de la Investigación**

Con relación al recojo de la información, las limitaciones se encontraron tanto al momento de realizar las entrevistas a profundidad a los directivos, como las encuestas a los docentes. Con respecto a las entrevistas, la limitación principal radicó en la coordinación de los horarios con los directivos y los investigadores para llevarlas a cabo. En el caso de las encuestas, la limitación fue la disponibilidad de tiempo por parte de los docentes para su

realización, a lo que se sumó el problema de los medios tecnológicos —lo que hizo difícil su aplicación— y la disposición de algunos de ellos para realizarla con total transparencia.

### **1.11. Delimitaciones de la Investigación**

Las delimitaciones del presente estudio se encontraron principalmente en el tipo de institución elegida, así como en el instrumento utilizado para el levantamiento de la información. En cuanto al tipo de institución educativa, el estudio fue realizado en dos escuelas privadas de Lima, del sector socioeconómico B, que tienen pensiones mayores a 400 soles, según la segmentación de escuelas privadas de la que da cuenta Balarín et al. (2018).

Con respecto al instrumento, se utilizó el modelo MPE (2017), tomando únicamente la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, cuya aplicación ha sido probada en escuelas del sector público. El presente estudio buscó medir el liderazgo y gestión escolar a partir de la aplicación de dicha herramienta en dos escuelas del sector privado, con el fin de recomendar su utilización en escuelas con las mismas características de las del estudio. En la dimensión conocida como Liderazgo y Gestión Escolar, se tuvo en cuenta la medición de los siguientes indicadores: (a) monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica de los docentes de la escuela en el aula; (b) diseño, ejecución y monitoreo de la ejecución de los planes de mejora; (c) aprovechamiento del tiempo en la institución educativa; (d) gestión de la asistencia de docentes; y (e) gestión de la asistencia de estudiantes.

### **1.12. Resumen**

Se planteó la medición de liderazgo y gestión escolar a través de aplicación de la herramienta MPE (2017) —que actualmente se utiliza en las escuelas públicas— para la medición de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas del nivel socioeconómico B y su aplicabilidad en escuelas con características similares a las que intervienen en este estudio. La importancia de esta investigación radica en la necesidad de

dichas escuelas de contar con herramientas que midan el liderazgo y la gestión escolar y cuya aplicación sistemática promueva la autorregulación de su propia oferta educativa, considerando el contexto de heterogeneidad de la oferta privada y la ausencia de regulación por parte del Estado en este sector. La aplicación de la herramienta MPE (2017) podría ser el punto de partida para instaurar una cultura de evaluación orientada a la mejora continua del servicio pedagógico en el sector privado.

Para determinar la viabilidad de la investigación, se tomó en cuenta las siguientes consideraciones: la validación de la herramienta a partir del marco conceptual presentado, la autorización del MINEDU para su aplicación en el sector privado, el acceso a los manuales y guías para su aplicación, la expertise interdisciplinar del equipo de investigadores, el horizonte temporal para su aplicación y el acceso a las instituciones educativas.

Las limitaciones se generaron al momento de coordinar los horarios en que se realizarían las entrevistas a profundidad a los directivos y las encuestas a los docentes, al utilizar tecnología para aplicar la encuesta, así como con la disposición de los docentes para brindar la información completa. De otro lado, las delimitaciones estuvieron relacionadas con el tipo de instituciones en las que se llevó a cabo la medición (dos escuelas privadas de un segmento del sector socioeconómico B en Lima) y con el hecho de haber seleccionado solo una de las tres dimensiones de la herramienta MPE (2017): Liderazgo y Gestión Escolar.

## Capítulo II: Revisión de la literatura

En este capítulo se presenta una síntesis de la literatura que fue seleccionada y revisada de entre aproximadamente cuarenta artículos de fuentes académicas que permitieron fundamentar el marco conceptual de esta investigación. Para ello, en primer lugar, se describe el contexto del sistema educativo nacional y cómo ha impactado en el proceso de privatización de la educación en Lima. Después, se presentan los conceptos y las características de la educación, tanto en el sector público como privado, y se señala las semejanzas y diferencias aplicables al estudio. Luego se identificaron las condiciones necesarias para garantizar el liderazgo y la gestión escolar, tales como: las características del líder o director de las escuelas, el liderazgo pedagógico y la gestión escolar. Finalmente, se presenta el MPE (2017) como una herramienta para medir el liderazgo y la gestión escolar, la que fue aplicada en dos escuelas pertenecientes a un segmento particular del sector socioeconómico B.

### 2.1. Mapa de Literatura

El mapa de literatura muestra, de manera gráfica, el desarrollo del marco conceptual de esta investigación, para lo cual se mencionan además los autores consultados. Del tema principal, que es la medición de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, se desprenden tres subtemas: (a) contexto del sistema educativo nacional, (b) semejanzas y diferencias del sistema público y privado aplicables al estudio y (c) Liderazgo y Gestión Escolar. En este último, se explica en detalle las fuentes académicas sobre las cuales se basa la herramienta MPE 2017 (ver Figura 1).



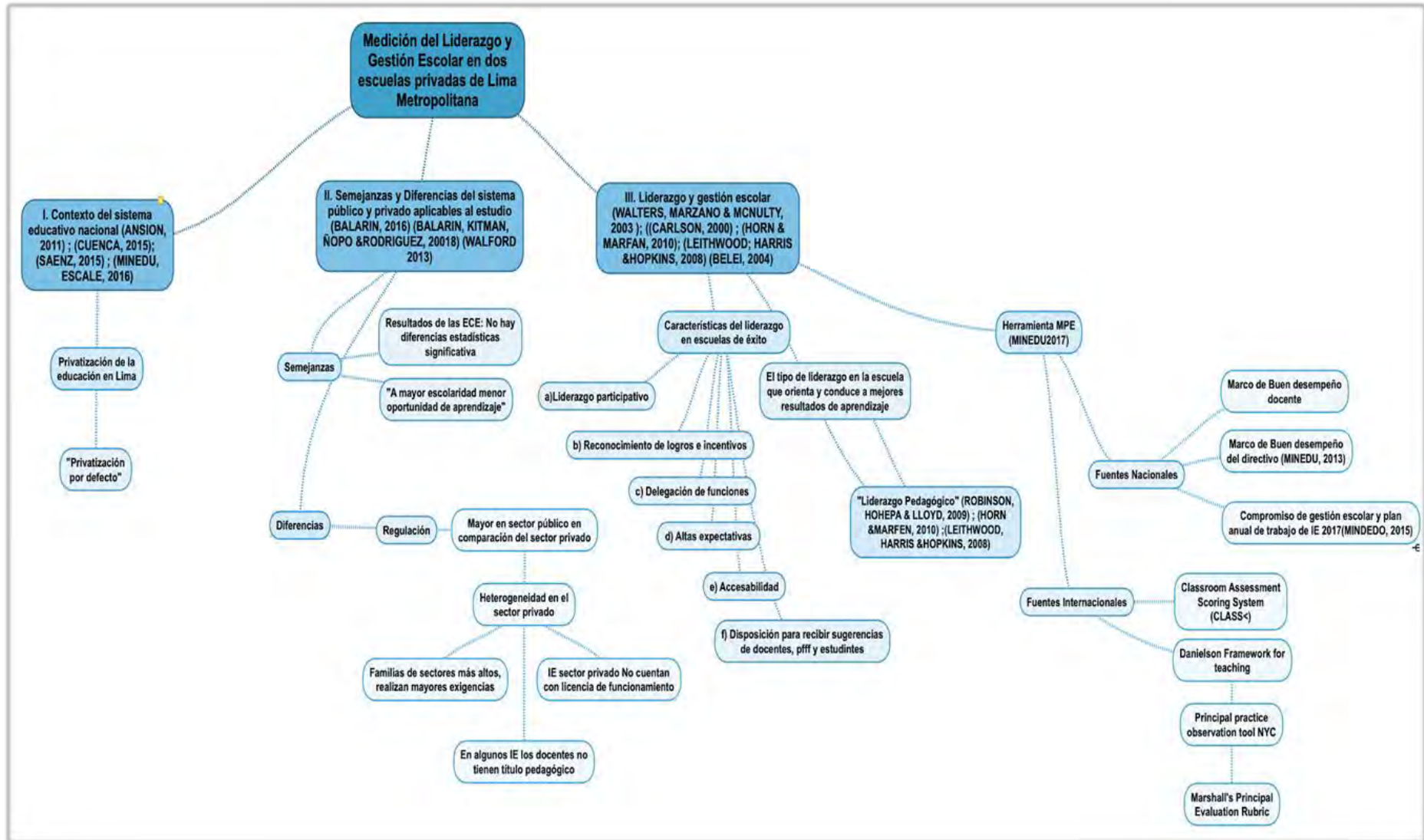


Figura 1. Mapa de Literatura.

## 2.2. Contexto Educativo Nacional

Para Ansión (2011), la educación en el Perú, desde una perspectiva antropológica, ha tenido un componente controversial a la base de las diferencias entre la educación estatal y la particular. El debate respecto de la oferta educativa en el Perú puso énfasis en la gratuidad de esta; por ello, en la Constitución de 1933, se estableció como gratuita y obligatoria para el nivel primario, luego de un amplio debate sobre el asunto. En ese sentido, la gratuidad de la enseñanza estuvo enfocada en la masificación de la educación estatal o pública sobre la base de la crítica a los colegios de financiamiento privado — dirigidos por congregaciones religiosas extranjeras—, con lo cual se respaldó la tendencia hacia la inclusión de la población rural en la sociedad, solicitando, además, durante el mencionado proceso, la estabilidad de la carrera magisterial. Bajo dicho contexto, una posible interpretación del establecimiento de la condición de gratuidad se encontraría relacionada con el interés de mantener fuera del control del Estado a las escuelas privadas, en donde los grupos sociales más acomodados estaban educando a sus hijos; mientras que los sectores emergentes accedían a la educación a través de la escuela pública gratuita en centros educativos laicos, fuera de la red religiosa y particular (Ansión, 2011). En síntesis, la literatura ha establecido que la educación privada nace alejada de la regulación del Estado.

Estos antecedentes han contribuido a reforzar la idea de que la educación es un medio para la movilización social (Ansión, 2011; Cuenca, 2013; Sanz, 2015), tomando en cuenta que su masificación es un proceso que se desarrolla en paralelo a la educación privada de las clases sociales más altas. No obstante, dicha separación ha acentuado la dificultad en la equidad de oportunidades para la población, debido a la brecha de calidad percibida entre ambas redes educativas (Ansión, 2011). Aunque la percepción de que la educación privada es de mayor calidad que la pública no estuvo tan extendida, se ha

producido un fenómeno de migración de la población desde una matrícula pública hacia una privada, considerando como supuesto la homogeneidad de la oferta de la segunda.

Esta tendencia se forjó a lo largo del tiempo debido a diversos factores. Uno de ellos referido a que la educación privada cuenta con docentes remunerados con los pagos de los padres y, por lo tanto, estos últimos han tenido la capacidad de exigibilidad y control sobre aquellos. Esto se contrastó con otro aspecto que más bien jugó en contra de la percepción de calidad de la educación pública: la corrupción en el Estado, en donde los padres de familia interpretaron que no habría nadie que pudiera tomar decisiones concretas sobre la calidad educativa y que, por ello, realizar algún reclamo se hubiera considerado una pérdida de tiempo. Otros factores se relacionan con una mejor infraestructura, equipamiento, tecnología y seguridad en la oferta educativa privada (Cuenca, 2013; Sanz, 2015).

A partir de finales de la década de los ochenta, en el Perú, aumentaron las oportunidades de acceso a la educación, lo cual ha repercutido en un aumento de la cobertura educativa en los niveles inicial, primaria y secundaria, con tasas netas de matrícula de 91.4%, 93.4% y 85.0%, respectivamente (MINEDU, 2016b). A partir de ahí, la cobertura de la matrícula dejó de ser un tema por observar y el enfoque viró hacia la heterogeneidad de la oferta educativa, tanto en el ámbito público como en el privado.

En la década de los noventa, el gobierno inició una reforma que fomentaba la privatización de la gestión educativa bajo la percepción de que algunas entidades educativas estatales fueron tomadas por movimientos terroristas, lo que podría influir en la tranquilidad cívica ciudadana. A partir de entonces, se observó una reducción de la participación del Estado —por parte del gobierno de turno— en la generación de medidas para la mejora de la enseñanza, lo cual se expresó de manera concreta en la reducción del presupuesto destinado a la educación dentro del gasto público nacional y en los resultados

de los estudiantes observados en la evaluación censal de la educación estatal, como lo ha sostenido Navarro (2002, citado en Cuenca, 2013).

### **2.3. Privatización de la educación y crecimiento de la oferta**

Hacia fines de la década de los noventa y durante la primera década del siglo XXI, se experimentó un crecimiento exponencial en la oferta y la demanda por una educación privada en el país (Balarín, 2016). El mencionado incremento generó que uno de cada tres estudiantes a nivel nacional y uno de cada dos en la ciudad de Lima asista a una escuela privada (Balarín et al. 2018). De otro lado, el decreto legislativo 882 alentó la inversión privada en la educación; sin embargo, pasó desapercibido como amenaza de privatización de la educación en su momento y demostró, en el mediano plazo, tener consecuencias nefastas para la calidad del sistema educativo peruano en su conjunto (Balarín, 2016). Esta situación motivó que resulte necesario prestar atención al marco regulatorio de la educación privada, sobre todo a la de bajo costo.

Luego de la promulgación del decreto de ley 882, hubo un marcado crecimiento de la oferta de educación privada. Sin embargo, la demanda empezó a crecer exponencialmente a partir de 2004, de la mano con el crecimiento económico sostenido que el país experimentó durante esos años. Ello generó una “privatización por defecto”, en la medida en que el MINEDU no cumplía con ofrecer una educación pública de calidad o a la altura de las expectativas de los padres de familia. En síntesis, para algunos autores, lo que hubo en el Perú fue un proceso de privatización “por defecto” (Caddell & Ashley, 2006, citado en Balarín, 2016), que se dio “de abajo hacia arriba, conforme las familias han empezado a creer que la educación provista, gestionada y financiada por el Estado le está fallando a sus hijos” (Walford, 2013, p. 422 citado en Balarín, 2016). Como consecuencia de ello, tal como señala Balarín, entre el año 2000 y el 2014, la matrícula en educación básica privada pasa del 14% al 26% de la matrícula total a nivel nacional” (Balarín, 2016,

p. 182). El fenómeno de crecimiento de la matrícula privada ha sido muy notorio en la ciudad de Lima, donde pasó del 29% en el año 2004, al 50% en 2014 (Balarín, 2016, p.183). Este crecimiento planteó un cambio interesante también en la configuración interna del mercado educativo. Según el mismo autor, “si durante buena parte de su historia, la educación privada fue el privilegio de las clases altas, el crecimiento en los últimos años se da también, y de manera notable, en los sectores medio-emergentes y bajos” (Balarín, 2016, p.183).

Hoy en día, el MINEDU no contaría con la capacidad necesaria para regular la oferta de educación privada, ya que priorizaría la regulación de la oferta pública. Se infiere que el MINEDU no posee un presupuesto adecuado para hacer frente a la supervisión que se requiere para garantizar la instalación de una cultura de mejora continua en estas escuelas. Las evaluaciones censales de rendimiento estudiantil a nivel nacional fueron la única fuente de información estadística disponible que permitió medir en forma aproximada la calidad educativa en términos de desempeño estudiantil. Sin embargo, la mencionada evaluación fue considerada incompleta e inexacta, sobre todo para el sector privado (Balarín, 2016). A pesar de esto último, la ECE se percibe como una medición que permitió el establecimiento de una línea de base o un punto de partida para visualizar el nivel en que se encontró a los estudiantes a nivel general, siempre y cuando pueda enfocarse desde la toma de conciencia y la responsabilidad por generar una cultura de la evaluación conducente a la mejora continua.

Esta situación de falta de capacidad para velar por la regulación de la calidad de las escuelas obligó a que el MINEDU pueda tomar la decisión de apoyarse en órganos de control regional y local; los cuales, a su vez, concentran su gestión principalmente en las escuelas del sector público dentro del área de su jurisdicción. Con relación a las escuelas privadas, básicamente se mantuvo un registro nominal en saber cuáles fueron y cuántos

estudiantes y maestros tuvieron. Este escaso registro, además, ocurría solo si es que la escuela privada contaba con un permiso de funcionamiento. En la práctica, se observa que muchas escuelas privadas estarían operando sin el mencionado permiso; lo que genera, a su vez, que los padres de familia que inscriben a sus hijos en estas escuelas no tengan claridad sobre el tipo de rendición de cuentas que podrían ejercer sobre ellas. En palabras de Balarín:

Así, es poco lo que sabemos realmente sobre lo que ocurre en las escuelas privadas – el costo de las pensiones escolares en diferentes escuelas, si es que funcionan con o sin fines de lucro, la condición laboral de los docentes, sus propuestas curriculares, etc. Sin esta información, no se podría analizar los procesos de estratificación al interior del sector, ni establecer clusters de escuelas con determinadas características que permitan adecuar los mecanismos de regulación y supervisión a un mercado altamente heterogéneo. (Balarín, 2016, p.187).

Esta falta de regulación en el sector privado ha generado una gran heterogeneidad en la oferta. A consecuencia de ello, en los sectores socioeconómicos más altos, en donde las familias suelen ser más exigentes, se notaría un mayor compromiso con la mejora continua; mientras que, en los sectores más bajos, las escuelas operarían con menos regulación y, en muchos casos, no cumplirían con los estándares de infraestructura (Balarín, 2016). Asimismo, las normas con relación a la contratación de docentes han sido muy distintas en el sector público y en el privado. En el segundo, por ejemplo, no es mandatorio que los docentes tengan un título pedagógico, lo que podría tener diferentes consecuencias o impacto en el aprendizaje de los estudiantes, según como cada escuela gestione esta situación. Y lo que sería aún más grave, “muchas escuelas funcionan sin licencia, lo que las inhibe de proveer a sus estudiantes de los certificados de estudio que les permitirán transitar hacia otras escuelas o niveles educativos” (Balarín, 2016, p.187).

De lo anterior, se podría inferir que el hecho de que el Estado haya permanecido de alguna forma de espaldas a la educación privada podría generar una oferta heterogénea en este sector. Por ello, este estudio plantea la necesidad de identificar marcos de referencia, modelos de gestión pedagógica o herramientas que puedan ayudar al Estado a que esta labor de regulación de las instituciones de educación privada pueda realizarse desde las propias escuelas de ese sector. Es decir, se tiene la intención de contribuir con la posibilidad de instalar, al interior de cada una de ellas, una *cultura de evaluación* que promueva su mejora continua.

#### **2.4. El Liderazgo y características del Líder de las Escuelas Eficaces**

Un estudio cuantitativo de metaanálisis realizado el año 2003, que recopiló 30 años de investigación científica sobre la relación entre el rendimiento estudiantil y los efectos de la instrucción, puso de manifiesto que existe una fuerte relación entre el liderazgo y el logro estudiantil (Walters et al., 2003). Carlson (2000) mencionó que el común denominador en las escuelas con calidad educativa fue el contar con un director o equipo directivo de primera línea, con autoridad y expertise pedagógica que permita no solo ganarse el respeto de la comunidad educativa, sino también brindar apoyo a su equipo técnico docente. Del mismo modo, Horn y Marfán (2010) señalaron que uno de los factores de eficacia en las escuelas fue la presencia de un liderazgo institucional fuertemente ejercido por el equipo directivo. Este liderazgo se ha desagregado en seis puntos relevantes: (a) liderazgo participativo; (b) reconocimiento de logros e incentivos; (c) delegación de funciones; (d) altas expectativas del director sobre el futuro de sus alumnos y sobre las capacidades del cuerpo docente; (e) accesibilidad; y (f) disposición para recibir sugerencias de docentes, padres de familia y estudiantes. Se considera que estas prácticas de liderazgo influyen de manera indirecta sobre el aprendizaje de los estudiantes, ya que generan un efecto positivo



en el desempeño de los docentes, lo que a su vez impacta en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2008).

Asimismo, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) señalaron que la gestión pedagógica e institucional fue un elemento clave de la buena gestión escolar, para lo cual identificaron algunas características relevantes. Con el fin de alcanzar la calidad educativa, la principal característica del liderazgo educativo, según Bellei et al. (2004), se reflejó en el desarrollo profesional docente y su aplicación en el interior de la escuela, cuyo producto fue la colaboración entre los directivos y los profesores, evidenciada a través de los ejercicios de evaluación y retroalimentación.

#### **2.4.1. Liderazgo pedagógico.**

Diversos autores han definido el liderazgo de los directivos de las escuelas o pedagógico como aquel que orienta y conduce hacia la obtención de mejores resultados de aprendizaje en ellas (Robinson et al., 2009; Horn & Marfán, 2010). Esta definición alude a la potencialidad del liderazgo pedagógico de articular a toda la comunidad escolar alrededor de un proyecto de mejora continua, que tiene como meta el incremento del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es preciso alinear estrategias y recursos pedagógicos en las escuelas a través de un plan de acción (Horn & Marfán, 2010). Otro aspecto interesante de este tipo de liderazgo en las escuelas es su cualidad de “distribuido”, lo que supone que no sea ejercido por una sola persona, ni necesariamente por aquellos que ostentan formalmente un cargo de autoridad; sino más bien por aquellos en la escuela que hayan tenido la capacidad de orientar y dirigir los esfuerzos hacia la consecución del objetivo común: la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Horn & Marfán, 2010). Sin embargo, tal y como lo señalaron las autoras, en los países de América Latina, el liderazgo en las escuelas se percibe generalmente como ejercido únicamente por quienes ostentan cargos formales de autoridad.



Ahora bien, ¿por qué razón podría resultar relevante indagar acerca del liderazgo pedagógico? La razón por la cual sería relevante estudiar el tema del liderazgo de los directores en las escuelas estaría dada por su potencial para conducir al logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes. Tal y como señalaron Leithwood et al. (2008), la variable liderazgo del director fue la que más influyó en la capacidad de una escuela de movilizar los resultados de aprendizaje hacia arriba; la segunda, habría sido el impacto de la labor de los docentes en las aulas, en los contextos de conducción de las sesiones de clase.

Weinstein (2009) escribió sobre el efecto contrario y señaló que un mal liderazgo del director podría producir el efecto exactamente opuesto; es decir, un mal director o un mal líder pedagógico podría ocasionar el retroceso de la escuela en términos de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

De igual forma, la razón de estudiar el liderazgo pedagógico, según Horn y Marfán (2010), tiene que ver con que los líderes exitosos realizarían un conjunto de acciones (“buenas prácticas”) que son reconocibles y susceptibles de ser aplicadas y adaptadas a diferentes contextos. Estas prácticas se asociaron de manera “indirecta” con los aprendizajes de los estudiantes, ya que estarían mediadas por el efecto que producen en el aprendizaje y el trabajo de enseñanza de los profesores. Leithwood et al. (2006) —en Horn y Marfán (2010)— agruparon estas buenas prácticas en las siguientes cuatro dimensiones:

- a) Establecer dirección: proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.
- b) Rediseñar la organización: establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
- c) Desarrollar personas: construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándose;

d) Gestionar la instrucción: gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases. (Leithwood et al. 2006, en Horn & Marfán, 2010, p. 85-86).

El estudio de Horn y Marfán, que tomó en cuenta 14 estudios empíricos realizados en Chile del año 2000 en adelante, concluyó que “el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que promuevan la calidad de los aprendizajes” (Horn & Marfán, 2010, p. 90). Las autoras señalaron también que, si bien los estudios revisados confirmaban la importancia del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje y ayudaban a esclarecer las características que debería tener ese liderazgo para ser eficaz, no daban cuenta de una medición de los efectos del liderazgo pedagógico. En ese sentido, el aporte del presente estudio se enfoca en establecer un antecedente de medición de la dimensión del Liderazgo y Gestión Escolar a través de la aplicación de la herramienta MPE (MINEDU, 2017a) en dos escuelas privadas de Lima Metropolitana. A propósito de ello, las autoras señalaron que los estudios empíricos revisados no contribuyeron a “estimar la magnitud del liderazgo sobre los resultados de aprendizaje” (Horn & Marfán, 2010, p. 99).

## **2.5. Herramienta MPE (2017)**

La herramienta MPE (2017) que se propone utilizar en este estudio para medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar se fundamentó en sistemas de monitoreo que se revisaron previamente y cuya validez ya fue probada. Los países en los cuales se aplicaron estas prácticas de monitoreo fueron el Reino Unido, Nueva Zelanda y Dubai. Bajo esta premisa, el MINEDU utilizó dos tipos de fuentes validadas: una, de contexto nacional y otra de contexto internacional. Ambas fueron utilizadas por el MINEDU (2017a) para construir su propio sistema de monitoreo de prácticas pedagógicas.

### **2.5.1. Fuentes utilizadas para la construcción de la herramienta MPE (2017).**

Según el MINEDU, para la elaboración de la herramienta MPE (2017), fueron tres los documentos nacionales revisados y sobre los cuales se fundamentó la herramienta: (a) el “Marco del Buen Desempeño Directivo” (MINEDU, 2014); (b) el “Marco del Buen Desempeño Docente” (MINEDU, 2016a); y (c) el “Compromiso de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017” (MINEDU, 2017b). A continuación, se hará una breve descripción de cada uno de ellos.

El “Marco del Buen Desempeño Directivo” fue una propuesta que buscó recabar evidencias que provienen de la investigación internacional y de la reflexión, así como un análisis a nivel nacional producto de la consulta de buenas prácticas entre directivos locales. Este documento resalta la influencia del director en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque dicha influencia sería indirecta, el rol que cumpliría dentro de la escuela como líder es indispensable para coadyuvar a los profesores en la labor académica. Este documento busca darle al director un marco y orientación para que lidere la escuela más allá de la labor administrativa propia que requiere la misma, a fin de que haya un enfoque pedagógico que le permita al director un involucramiento más a detalle con los profesores, con las familias de los alumnos y, en sí, con la comunidad (MINEDU, 2014). De esta forma, el “Marco de Buen Desempeño del Directivo se convierte en una herramienta estratégica de implementación de una política integral de desarrollo directivo” (MINEDU, 2014, p. 28). Este documento de contexto nacional ha servido de base para fundamentar las tres dimensiones de la herramienta MPE (2017): (a) enseñanza y aprendizaje; (b) clima en la IE; y (c) liderazgo y gestión escolar en la IE.

El “Marco del Buen Desempeño Docente” es otro instrumento de política educativa que permitió realizar una reflexión sobre el sentido del ejercicio docente con miras a la equidad y estuvo al servicio de tres políticas priorizadas por el MINEDU al año 2016:

“aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa.” (MINEDU, 2016a, p. 8). Este instrumento se estableció sobre cuatro pilares: (a) la necesidad de cambios en la práctica de la profesión docente; (b) la docencia y los aprendizajes fundamentales; (c) la docencia y la escuela que queremos; y (d) la nueva visión de la profesión docente. Asimismo, con relación a la necesidad de cambios en la profesión docente, lo que se buscó es revalorarla y replantear la forma de hacer docencia en las escuelas (MINEDU, 2016a).

Con la finalidad de generar cambios en la conceptualización y la forma de ejercer la docencia, se requirió una nueva visión de esta para tal fin, que sea compartida y practicada por los docentes. Los aprendizajes fundamentales exigen a los docentes desarrollar la capacidad de pensar y transformar realidades a partir de poner el conocimiento en contexto, en oposición a la enseñanza memorística y sin significado. Con relación a la docencia y la escuela que queremos, el “Marco del Buen Desempeño Docente” presentó las siguientes características: (a) la gestión escolar, (b) la convivencia, (c) la relación escuela-familia-comunidad y (d) los procesos pedagógicos. Desde esta perspectiva, dicho instrumento guarda coherencia con el referente de escuela que se propone construir y en la que se gestiona el cambio para asegurar los aprendizajes fundamentales. Finalmente, con relación a las dimensiones de la profesión docente, se identificó un conjunto de dimensiones presentes en la docencia y en otras profesiones (MINEDU, 2016a).

El “Compromiso de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017” es un documento que guía a los directores en el quehacer anual para la gestión de las escuelas. En él, se plasmaron los compromisos principales con los que el director debe cumplir a lo largo del año lectivo (MINEDU, 2017b). Además, sirvió de orientación para el establecimiento de objetivos, metas, actividades y otros que le permitieron al director establecer una

supervisión y monitoreo de la práctica escolar de la IE a su cargo. El documento consta de tres partes: la primera detalla los compromisos, la segunda explica el plan anual y la tercera da indicaciones de cómo aplicarlo y monitorearlo. Los cinco compromisos sobre los cuales se basó este documento son: (a) progreso anual de los aprendizajes de todos los estudiantes de la IE; (b) retención anual de estudiantes en la IE; (c) cumplimiento de la calendarización planificada en la IE; (d) acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica en la IE; y (e) gestión de la convivencia escolar en la IE. Este documento, de fuente nacional, sirvió de fundamento para las tres dimensiones de la herramienta MPE (2017): (a) enseñanza y aprendizaje, (b) clima en la IE y (c) liderazgo y gestión escolar en la IE (MINEDU, 2017b).

### **2.5.2. Rúbricas de observación revisadas.**

La herramienta MPE (2017), además de los documentos nacionales reseñados, se fundamentó en rúbricas de observación provenientes de países extranjeros que se aplicaron y cuya validez ya fue probada. Estas rúbricas son: (a) Sistema de Evaluación y Puntuación en el Aula - Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Hamre et al., 2009); (b) Marco de Enseñanza de Danielson (Danielson Framework for Teaching) (Danielson's, 2017); (c) Herramienta para la Observación de Prácticas de los Directivos en la ciudad de Nueva York (Principal Practice Observation Tool NYC) (NYC Department of Education, 2017); (d) Rúbrica de Evaluación para el Profesor de Marshall (Marshall's Teacher Evaluation Rubric) (Marshall, 2012); y la (e) Rúbrica de Evaluación para el Director de Marshall (Marshall's Principal Evaluation Rubric) (Marshall, 2011). A continuación, se hace una breve descripción de cada uno de ellos.

El Sistema de Evaluación y Puntuación en el Aula —Classroom Assessment Scoring System (CLASS)— fue un reporte en el cual se evaluaron las mejores formas en las que los profesores deben relacionarse con los alumnos desde temprana edad a fin de mejorar la calidad de la educación desde la niñez (Hamre et al., 2009). El reporte CLASS

se centró en el proceso interactivo del profesor y el alumno en el aula. Para evaluar la mencionada interacción, se midieron tres dimensiones: (a) soporte emocional, (b) organización del salón de clases y (c) soporte para las instrucciones. Cada una de estas incluyó otros factores enfocados en verificar la efectividad de los profesores para brindar el soporte que requieren los alumnos en su desarrollo, tanto social como académico (Hamre et al., 2009). Esta rúbrica de observación sirvió como base para fundamentar la dimensión Enseñanza y Aprendizaje de la herramienta MPE (2017).

El “Marco de Enseñanza de Danielson” (Danielson Framework for Teaching) fue una investigación que se fundamentó en una serie de componentes para la educación que alinea los estándares *IN TASK*, también denominados “estándares vinculados a la tarea”; además, se basó en una perspectiva constructivista, tanto para el aprendizaje como para la enseñanza (Danielson’s, 2017). Este marco de referencia para la enseñanza fue estructurado a partir de cuatro dominios: (a) el planeamiento y la preparación, (b) el ambiente del salón de clases, (c) las responsabilidades profesionales y (d) la pedagogía. Cada uno de los cuatro dominios contó con cinco a seis elementos o componentes, los cuales buscaron proveer un mapa o guía para el mejoramiento de la enseñanza. El marco de referencia podría ser utilizado para actividades de mentoring, coaching y desarrollo profesional de los profesores; en síntesis, con esto se buscó impulsar a los profesores a convertirse en profesionales reflexivos de su propia práctica docente (Danielson’s, 2017).

La “Herramienta para la Observación de Prácticas de los Directivos en la ciudad de Nueva York” (Principal Practice Observation Tool NYC) fue creada como un instrumento de recojo de evidencia para que el director la use en la observación de las clases. Esta herramienta contó con ejemplos y preguntas conectadas directamente con las prácticas del liderazgo que ejerce el director de una escuela (NYC Department of Education, 2017); además, incluyó cinco ítems de evaluación: (a) se procura asegurar un alineamiento y

compromiso riguroso del diseño curricular con estándares de aprendizaje que se deben llevar a cabo en la escuela; (b) se alinea la evaluación del diseño curricular, utilizando evaluaciones constantes y analizando la información de los resultados obtenidos del aprendizaje de los estudiantes; (c) se establece una visión coherente de lo que debe mejorarse en la escuela y se hace una lista de aquellas cosas en las cuales enfocarse; (d) se observa a los profesores usando el “Marco de Enseñanza de Danielson” (Danielson Framework for Teaching) conjuntamente con el análisis de los resultados del aprendizaje de los estudiantes para elevar las prácticas escolares e implementar estrategias que promuevan el crecimiento y la reflexión; y (e) se evalúa la calidad del nivel de las decisiones que se toman en la escuela, haciendo ajustes según las necesidades (NYC Department of Education, 2017).

La “Rúbrica de Evaluación para el Profesor de Marshall” (Marshall’s Teacher Evaluation Rubric) fue una evaluación que cubrió seis dominios de los principales aspectos de la performance del profesor (Marshall, 2012): (a) planeación y preparación para el aprendizaje; (b) manejo del salón de clases; (c) entrega de la instrucción; (d) monitoreo, evaluación y seguimiento; (e) alcance a la familia y comunidad; y (f) responsabilidad profesional. Estos aspectos fueron medidos usando una escala de valoración de cuatro puntos: (a) altamente efectivo, (b) efectivo, (c) necesita mejorar y (d) no cumple con el estándar (Marshall, 2012). Esta rúbrica de observación sirvió como base para fundamentar la dimensión Enseñanza y Aprendizaje de la herramienta MPE (2017).

La “Rúbrica de Evaluación para el Director de Marshall” (Marshall’s Principal Evaluation Rubric) fue una evaluación que cubrió seis dominios de los principales aspectos de la performance del director (Marshall, 2011): (a) diagnóstico y planeamiento, (b) priorización en la administración y comunicación, (c) currículum e información, (d) supervisión, evaluación y desarrollo profesional, (e) disciplina e involucramiento de los

padres y (f) administración y relaciones externas. Estos aspectos se midieron utilizando una escala de cuatro puntos: (a) altamente efectivo, (b) efectivo, (c) necesita mejorar y (d) no cumple con el estándar (Marshall, 2011). Esta rúbrica de observación, de fuente internacional, sirvió como base para fundamentar la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar herramienta MPE (2017), materia de esta investigación.

## 2.6. Resumen

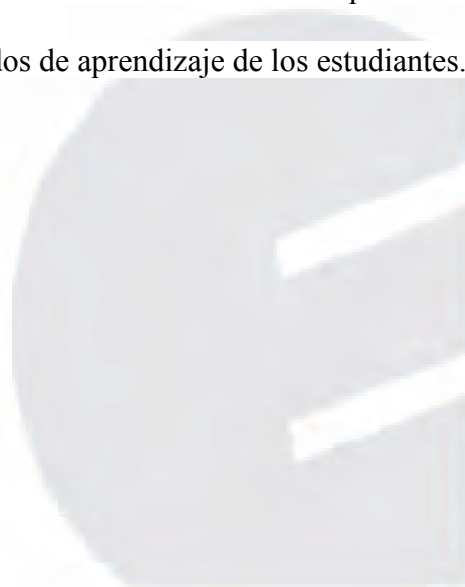
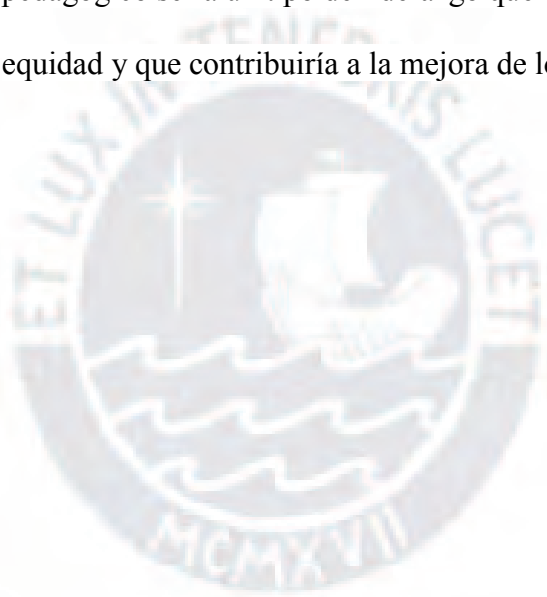
Como se pudo apreciar, la revisión de la literatura propuso, en primera instancia, un análisis del contexto del sistema educativo peruano describiendo la realidad de los docentes, los estudiantes y el gasto en el sector educación. Luego, se analizó la privatización de la educación en Lima, en donde se discutió el fenómeno de la “privatización por defecto” —es decir, “de abajo hacia arriba”—, sin que esta fuera implementada como una política de Estado. Esto último generó una serie de semejanzas y diferencias entre ambos sistemas educativos: el privado y el público. Se observó, a partir de la revisión de la literatura, que las semejanzas entre ambos tienen que ver, en parte, con los resultados de la ECE, que han sido deficientes. Las diferencias entre la educación pública y privada, sobre todo comparando con la privada de sectores socioeconómicos más bajos, podrían explicarse a partir de la falta de regulación. Bajo este contexto, se señalaron las diferentes iniciativas y políticas del MINEDU enfocadas en impactar en la gestión educativa a nivel nacional. Luego, se presentó la herramienta MPE (MINEDU, 2017a) y se detalló su marco conceptual, describiendo sus dimensiones, para centrarnos finalmente en los fundamentos de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar.

## 2.7. Conclusiones

Las conclusiones a las que se llega a partir de la revisión de la literatura son: (a) el fenómeno de privatización de la escuela privada en Lima fue “por defecto”, en una lógica de abajo hacia arriba y con escasa regulación por parte del Estado; (b) este proceso de



privatización “por defecto” contribuyó a generar una oferta de educación privada heterogénea; (c) el Estado no tuvo la capacidad para regular toda la oferta privada heterogénea, porque no fue su prioridad; (d) ante esta heterogeneidad, era de esperar que no todas las escuelas del sector privado instalaran una cultura de evaluación orientada a la mejora continua que facilite su propia regulación; (e) se cuenta con la herramienta MPE (2017), que posee un marco conceptual que la valida como instrumento con potencial para medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en las escuelas privadas; (e) el liderazgo pedagógico sería un tipo de liderazgo que ejercen los directivos de las escuelas que fomenta equidad y que contribuiría a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.



## Capítulo III: Metodología

### 3.1. Diseño de la Investigación

La investigación ha sido cualitativa, de tipo transversal o transeccional. Se propuso un recojo de información durante un momento específico con la finalidad de identificar y describir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas del sector socioeconómico B, en la ciudad de Lima Metropolitana; para lo cual se utilizó una escala o matriz de valoración. Además, se trató a cada escuela como un caso de estudio y, en esa medida, se describe cada una y luego se analizan las semejanzas y diferencias encontradas entre ambas. El levantamiento de la información se hizo en el ambiente natural de cada escuela, sin manipulación ni control de variables.

### 3.2. Alcance de la Investigación

La presente investigación ha sido de alcance descriptivo, ya que se identificó en primera instancia —y descrito luego— la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas a partir del uso de la herramienta MPE (2017). La descripción realizada permitió presentar los rasgos y las características de esta dimensión, para cada escuela, sobre la base de la recolección de la información y el contraste de la información recogida contra la escala de valoración que la herramienta contiene. En síntesis, para una de ellas se presentó una fotografía del momento a partir de la data recogida y se especificó sus propiedades, características, perfiles de personas y grupos en forma objetiva (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En esa medida, se logró un cierto nivel de profundidad de la descripción realizada.

### 3.3. Preguntas de la Investigación.

#### 3.3.1. Pregunta fundamental.

¿Cuál es la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de

2019, a partir de la recolección de información y de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU?

### **3.3.2. Preguntas secundarias.**

¿En qué nivel se encuentran los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, a partir de la recolección de información y de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU?

¿Cuáles son las características de los directivos y docentes de las dos escuelas privadas del segmento seleccionado de la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, relacionadas a los niveles identificados en los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar a partir de la información recogida en entrevistas, encuestas, evidencias y el contraste con la herramienta MPE (2017)?

### **3.4. Población y Muestra**

Se seleccionaron dos escuelas del sector socioeconómico B: una ubicada en el distrito de Pueblo Libre y otra en el distrito de Miraflores. En cuanto a las razones de la selección de la muestra, se tomó en consideración la segmentación del sector educativo privado, referida por Balarín, quien señaló que “el 63% de las escuelas tiene una pensión de menos de 200 soles; el 25% de entre 201 soles y 400 soles; y solo el 12% de más de 400 soles. Como referencia, en el segmento público de la educación básica regular, el estado invierte mensualmente cerca de 325 soles por estudiante” (Balarín et al., 2018, p. 38). Al tomar como referencia esta segmentación, se constató que el nivel de gasto del segmento representado en el 12% era igual o mayor a 400 soles y se acercaba más al gasto del sector público, que era de 325 soles por estudiante, cada mes. En ese sentido, resultó relevante ver cómo podría ser la gestión escolar en una escuela privada con un nivel de gasto per cápita similar al de la escuela pública.

Por otro lado, los sectores socioeconómicos A y B han sido los que más invirtieron en educación, con el 17 % de su presupuesto destinado a este fin. El sector socioeconómico C1 invirtió 12% en educación; el C2, 13%; el sector D, 10%; y, finalmente, el sector E, 7% (ver Apéndice B). Se descartó, para efectos de este estudio, el nivel socioeconómico A, ya que se consideró muy por encima del gasto per cápita del sector público; por ello, se tomó en cuenta únicamente el sector B, puesto que estaba más cercano al gasto por mes y por alumno de la escuela pública, según lo reseñado por Balarín et al. (2018).

Ahora bien, en relación con las zonas de la ciudad de Lima en donde se concentraba la población escolar del sector socioeconómico B, dicha concentración —de acuerdo con APEIM (2017)— se observaba en las zonas seis y siete: la primera comprendía los distritos de Pueblo Libre, Jesús María, Lince, San Miguel y Magdalena, con el 59.7% de la población de dicho sector; mientras que la segunda zona, representada por los distritos de Miraflores, San Isidro, San Borja, Surco y La Molina, concentraba un 44.9% de la población del sector. Por esta razón, las dos escuelas elegidas se ubicaron así: la primera, en la zona seis (Pueblo Libre) y la segunda, en la zona siete (Miraflores).

### **3.5. Marco del Muestreo**

El sector socioeconómico B, donde se concentraba la mayor población, estuvo presente en las zonas seis y siete, que contienen a los distritos de Pueblo Libre y Miraflores, respectivamente. Estos distritos fueron tomados en cuenta en el estudio considerando, sobre todo, el número de escuelas privadas que ofrecen educación básica regular en ambos casos. De acuerdo con el mapa de escuelas del MINEDU (2018b), el distrito de Pueblo Libre contaba con 10 escuelas privadas de EBR con permiso de funcionamiento; mientras que el distrito de Miraflores, con 15. Del total de escuelas de estos dos distritos, se eligió, para los propósitos de esta investigación, dos escuelas atendiendo a los siguientes criterios de inclusión y de exclusión: (a) la escuela elegida tiene una oferta de EBR, es decir atiende los

niveles educativos de inicial, primaria y secundaria; (b) la escuela cuenta con permiso de funcionamiento de por lo menos 10 años de antigüedad y tenía al menos 20 años de existencia; (c) la escuela se encuentra en una escala de pensión mayor a 400 soles.

### **3.6. Consentimiento Informado**

Ambas escuelas, a las que se denominó Pueblo Libre y Miraflores, dieron su aprobación para que la presente investigación se lleve a cabo. El consentimiento informado se dio a través de las siguientes instancias: (a) la firma del director a cargo de la institución educativa; (b) la aceptación vía oral por parte de los directivos entrevistados; y (c) la aceptación por cada uno de los docentes que participaron de la encuesta registrada en Google Forms.

Con respecto al consentimiento de los directivos a cargo de la institución educativa, se firmaron dos documentos, los cuales se encuentran en el Apéndice C y Apéndice D, respectivamente. En el primero, se encuentra el formato de acta de autorización de la empresa; y en el segundo, el formato de acta de aprobación de publicación.

Para el caso de aceptación oral por parte de los directivos entrevistados, esta se obtuvo antes de comenzar a hacer las preguntas de la entrevista a profundidad y se registró en la grabación de audio de ambas entrevistas. Cabe señalar que antes se realizaron reuniones de presentación con los directivos para explicarles la propuesta de escritorio que se tenía desde julio de 2018 y exponerles los propósitos y objetivos de la investigación. El mismo día de la entrevista, se volvió a recalcar los puntos más importantes de lo conversado y coordinado en los meses previos a la realización de la misma.

Para la aceptación, de cada uno de los docentes que participó en la encuesta, registrada en Google Forms, se elaboró un texto que describía plenamente la investigación. La aceptación fue otorgada por cada docente dando clic en una casilla con la frase: “Sí acepto”. Con el objetivo de asegurar que los docentes comprendieran bien la encuesta que

iban a realizar, se llevaron a cabo los siguientes pasos previos a su aplicación: (a) se le solicitó a uno de los directivos de cada institución que se reuniera con los docentes para informarles sobre la investigación y solicitarles su participación en la encuesta; y (b) la encuesta fue presencial, a pesar de contar con una herramienta tecnológica como el Google Forms, con la finalidad de absolver dudas y responder consultas de los docentes en el momento de su aplicación.

### **3.7. Instrumentación**

En esta sección, se presenta la herramienta MPE (2017), sus antecedentes y características; luego se delimitará su uso para los propósitos de esta investigación.

#### **3.7.1. Antecedentes del Instrumento.**

La Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU (OSEE) fue la encargada de efectuar el seguimiento y evaluación del impacto, así como desempeño de las intervenciones realizadas a partir de la implementación de las políticas educativas (ROF MINEDU DS 001-2015). Ante la falta de herramientas que permitieran mostrar evidencia de este impacto, surgió en esta oficina la necesidad de desarrollar instrumentos que recogieran y permitieran evaluar mejor el impacto de esta implementación. Así, en el año 2016, se inició el desarrollo de la herramienta MPE (2017), para lo cual se tomó como referencia marcos conceptuales nacionales e internacionales.

#### **3.7.2. La Herramienta MPE (2017).**

Con relación a los antecedentes de la herramienta MPE (2017), cabe resaltar que fue desarrollada por el MINEDU en el año 2016 por parte del equipo de la OSEE en el marco del artículo 40 del ROF. En dicho artículo, se indicaba que la OSEE era la responsable de efectuar el seguimiento y evaluación de impacto, así como el desempeño de las intervenciones de la política educativa del país.

Entre sus características principales, se destaca que la herramienta MPE (2017) recogía evidencia de las prácticas pedagógicas, clima y gestión escolar de las instituciones educativas públicas del país. Su funcionalidad estaba relacionada con: (a) la recolección de indicadores transversales en las escuelas de la EBR, tomando en cuenta las prácticas que tenían mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes; (b) la identificación del impacto de las intervenciones del MINEDU en los procesos de enseñanza-aprendizaje; (c) la evaluación del clima y gestión escolar en las IE; y (d) la recopilación de información para la toma de decisiones sobre el diseño, implementación o término de las intervenciones del MINEDU en las escuelas.

La herramienta MPE (2017) fue aplicada por varios monitores a nivel nacional que se capacitaron en su uso y aplicación con la finalidad de evitar sesgos de percepción individual de quienes la aplicaban. La información se recogía sobre la base de tres dimensiones, las cuales se subdividían en dieciséis indicadores distribuidos de la siguiente manera:

a) Enseñanza y aprendizaje (ocho indicadores): planificación de la sesión, maximización del tiempo, pensamiento crítico, involucramiento de los estudiantes, retroalimentación durante la sesión, retroalimentación del trabajo escrito, relaciones al interior del aula y manejo del comportamiento en el aula.

b) Clima de la IE (tres indicadores): manejo de normas de convivencia, relaciones profesionales entre personal docente y directivo y relaciones profesionales entre el personal docente.

c) Liderazgo y gestión escolar (cinco indicadores): Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica, Evaluación y Planes de Mejora, Aprovechamiento del Tiempo en la IE, Gestión de la Asistencia de Docentes y Gestión de la Asistencia de Estudiantes.

### **3.7.3. Aplicación del MPE (2017).**

El presente estudio se enfocó únicamente en la recolección de la información relacionada con la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, la cual contiene cinco indicadores: (a) Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica; (b) Evaluación y Planes de Mejora; (c) Aprovechamiento del Tiempo en la Institución Educativa; (d) Gestión de la Asistencia de Docentes; y (e) Gestión de la Asistencia de Estudiantes. Los tres primeros fueron expresados en una escala de valoración de cuatro niveles (uno, dos, tres y cuatro), que van de menor a mayor eficacia en la gestión escolar. En el caso de los dos últimos, solo se manejan tres niveles. Cada nivel cumple con parámetros establecidos para cada indicador, los cuales están claramente definidos en las rúbricas de la herramienta MPE (2017).

Para recolectar la información relacionada con los cinco indicadores de esta dimensión, se utilizaron los siguientes instrumentos asociados a la herramienta MPE (2017): la entrevista a profundidad a los directivos, una encuesta para docentes en Google Forms y una lista de cotejo para revisar las evidencias recolectadas. Esta variedad de instrumentos permitió contrastar las declaraciones de los diferentes actores contra las evidencias recogidas para efectos de triangulación de la data.

### **3.8. Recolección de Datos**

La data se recogió a través de entrevistas, encuestas y evidencias (ver Apéndice K). Las entrevistas que se realizaron a los directivos fueron estructuradas y se aplicaron siguiendo su protocolo original, que proviene de la herramienta MPE (2017). Se realizaron dos entrevistas en profundidad a directivos: una en el colegio Pueblo Libre y otra en el Miraflores. En cada caso, se pidieron las evidencias que el guion de las entrevistas sugería para la recolección de información relacionada con los cinco indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar.



En el caso de las encuestas, estas se adaptaron del formato de entrevista propuesto por la herramienta MPE (2017) a un formato de encuesta a docentes. Se tomó la decisión de hacer esta adaptación ya que, conforme transcurría el año escolar, el acceso a las escuelas se tornaba cada vez más difícil e iba a ser prácticamente imposible lograr entrevistar uno a uno a los docentes y conseguir el número esperado de entrevistados que, de acuerdo con nuestra estimación inicial, era un mínimo de 15 por escuela.

Para la adaptación de la entrevista a encuesta, se utilizó la herramienta Google Forms. Esto supuso convertir a preguntas cerradas dos tipos de ítems: (a) los que implicaban una respuesta de data demográfica; y (b) los que admitían una respuesta del tipo sí o no. En todos los otros casos, se respetó el formato de pregunta abierta que la entrevista original a docentes proponía. La encuesta a docentes, en tanto instrumento adaptado, fue precedida por la realización de un piloto de aplicación en el colegio Pueblo Libre. A continuación, se detallan algunos alcances que resultaron de la aplicación del piloto y que se tomaron en cuenta para la posterior encuesta a la totalidad de docentes de las dos escuelas.

A partir del piloto de encuesta se constató que debía hacerse una indicación a los docentes para no interrumpir el proceso desde un inicio: tenían que asegurarse de clicar en la opción “llenar formulario de Google”. Esta indicación debía estar claramente señalada al inicio del proceso para evitar que los docentes fuesen directamente al campo de llenado de su correo electrónico; ya que, de hacerlo, no podrían continuar con la encuesta. Las dificultades que tuvieron los docentes con sus correos personales y de trabajo para contestar la encuesta dejó entrever que la aplicación generalizada iba a tener que ser presencial y no virtual. Otro aprendizaje del piloto fue constatar que, al momento de aplicar la encuesta, el investigador debería tener mucho cuidado con la asesoría brindada, para evitar que, sin querer, se realicen ediciones en la pregunta o en las alternativas de respuesta. El piloto

permitió también considerar algunos cambios en la redacción de las alternativas de respuesta. Así, se tomó la decisión de introducir indicaciones del tipo “pase a la pregunta siguiente” y corregir cuestiones menores de redacción para facilitar la comprensión; por ejemplo, cambiar las abreviaturas por palabras completas. Una vez ajustada la encuesta, se procedió a aplicarla a los docentes de las dos escuelas. En el colegio Pueblo Libre, se encuestó a 22 docentes y en el Miraflores, a 16.

### 3.9. Análisis de la Data

Concluida la recolección de la información y con la finalidad de sistematizar la data, se utilizó el *software* NVivo 12. En primer lugar, se transcribieron las entrevistas y se importó estas transcripciones al *software*; también se importó las encuestas de Google Forms. Con relación al recojo de evidencias físicas, además de subirlas al *software* NVivo12, se guardaron en portafolios virtuales, a través de escaneo o fotografía, y se usó un portafolio por cada escuela. Esto se hizo con la finalidad de poder hacer un *checklist* posterior y contrastar la información recogida en entrevistas y encuestas, contra la recolección de evidencias.

Una vez que la data se importó al *software*, se generó la red semántica para el análisis de las tres fuentes de recojo: entrevista a los directivos, encuesta a docentes y recolección de evidencias. Para el análisis de la data de entrevista a docentes y recolección de evidencias, se generaron los siguientes “nodos” relacionados con los cinco indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar: (a) Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica; (b) Evaluación y Planes de Mejora; (c) Aprovechamiento del Tiempo en la IE; (d) Gestión de la Asistencia de Docentes; y (e) Gestión de la Asistencia de Estudiantes (ver Figura 2). En el caso del análisis de la data proveniente de encuesta a docentes, solo se consideraron los tres primeros indicadores mencionados. En la Figura 3, se muestra la fuente, los indicadores y las preguntas asociadas.

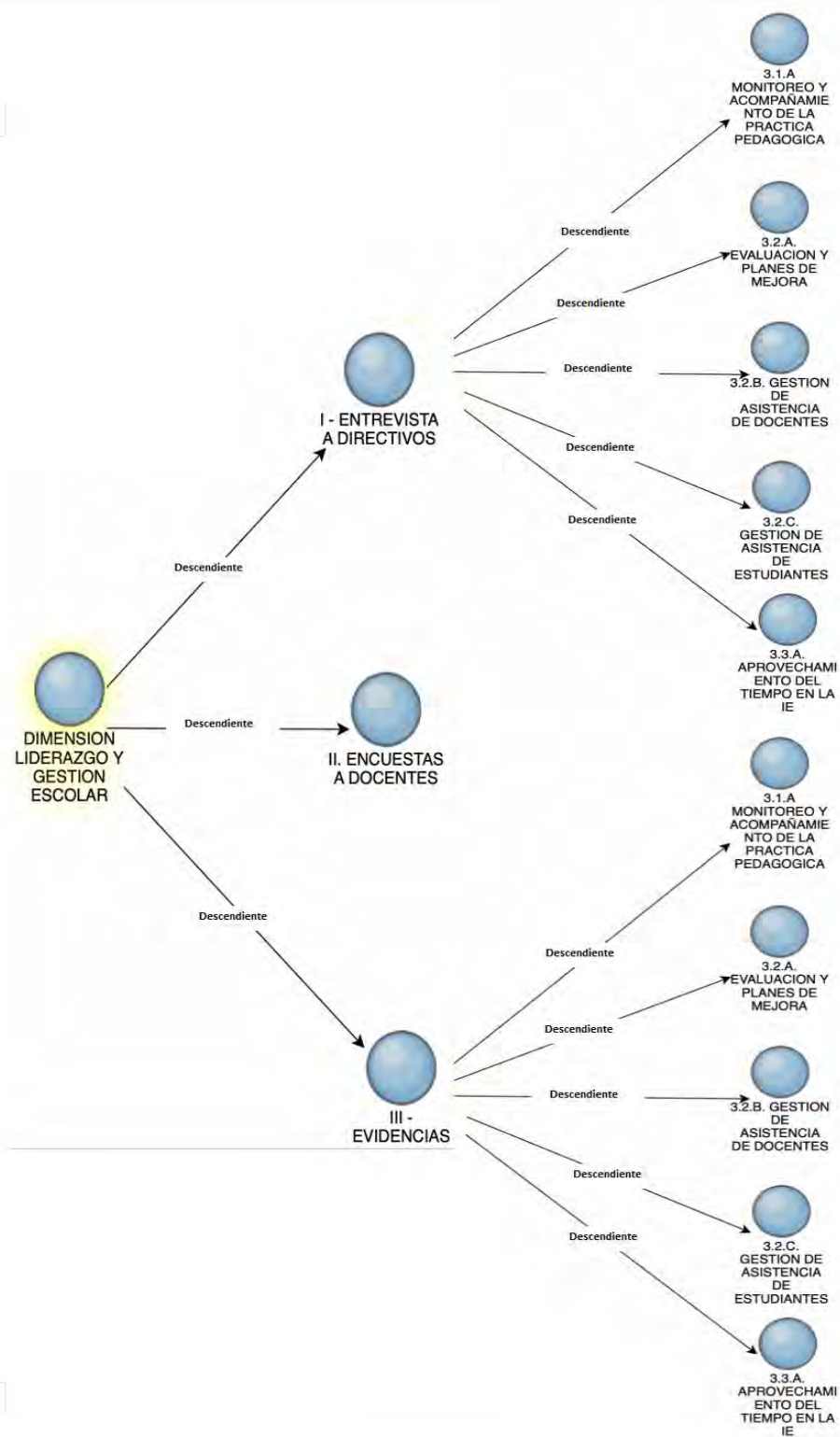


Figura 2: Redes Semánticas para directivos y evidencias.

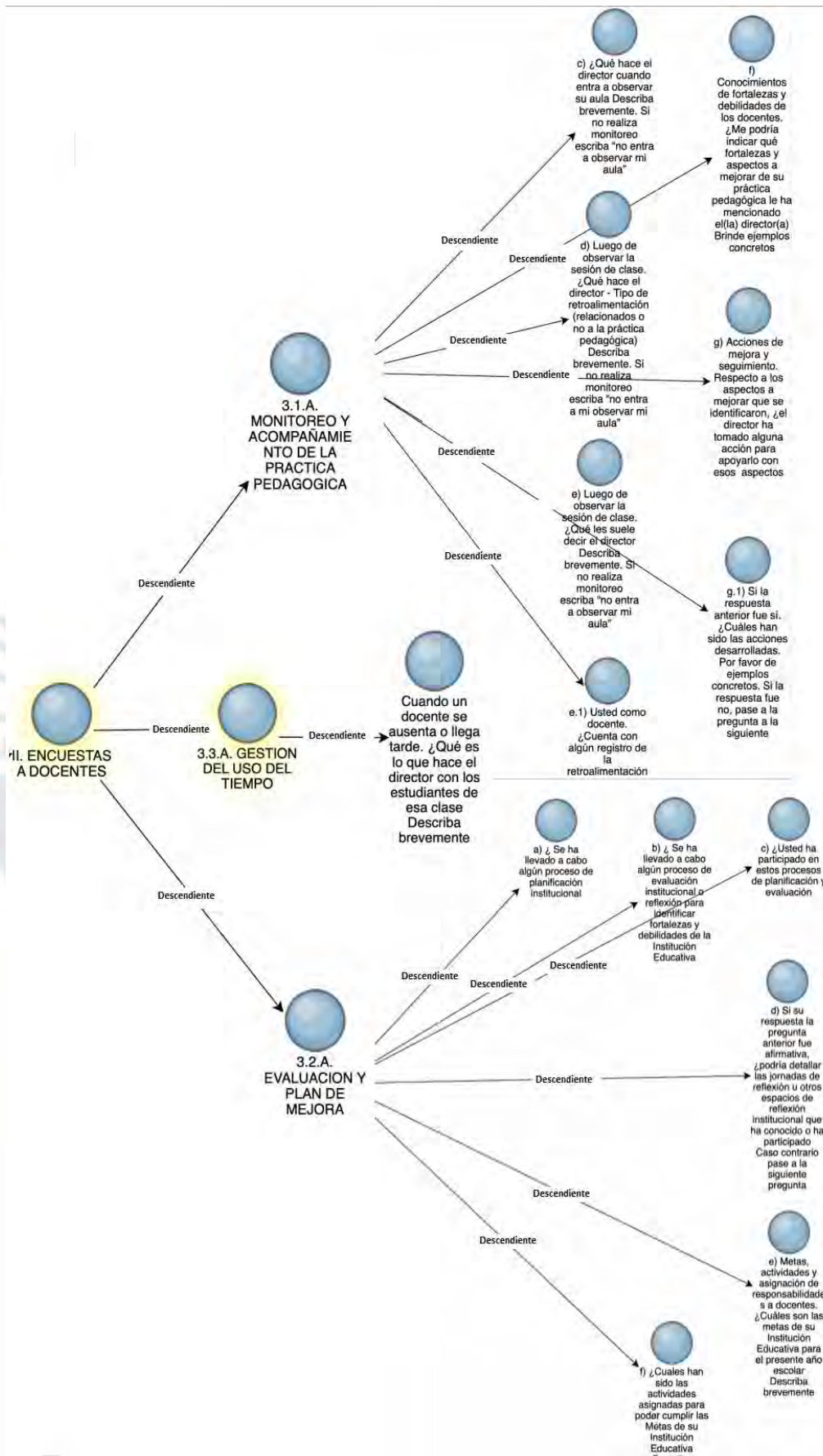


Figura 3: Redes Semánticas para Docentes.

Para efectos de la *triangulación de la información*, se utilizó una hoja de cálculo para cada escuela, en donde se organizó la información de acuerdo con los tres tipos de fuente de recojo para cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar. Las dos hojas de cálculo utilizadas para la triangulación se encuentran en el Apéndice E. Concluido este proceso, se comparó el resultado de estos análisis con las descripciones de la rúbrica para cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la herramienta MPE (2017).

Este proceso de análisis se llevó a cabo con la data obtenida para cada una de las escuelas con la finalidad de determinar el nivel en el que se encontraban para cada indicador. Con relación a la escala, los niveles se ordenaron del uno al cuatro para los primeros tres indicadores y del uno al tres para los otros dos. Cabe resaltar, que para estos dos últimos indicadores, solo se cruzó la data de las entrevistas con las evidencias ofrecidas por la escuela, tal como lo señala el manual del monitor (MINEDU, 2017a).

Asimismo, con la finalidad de realizar el reporte de la información analizada, en el capítulo cuatro se presenta, en primera instancia, los resultados para cada escuela como casos independientes. Luego de reportar los resultados para cada caso, se comparan los de ambas escuelas y se reportan los patrones de similitud y diferencia encontrados.

### **3.10. Validez y Confiabilidad**

En relación con la confiabilidad, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos vinculados a criterios de calidad en el manejo de la información: (a) autorizaciones y consentimiento informado, (b) confidencialidad, (c) uso de una herramienta validada, (d) variedad de instrumentos y (e) triangulación de la información. Cabe resaltar que esta última, expuesta en Creswell (2007), fue un criterio central para otorgarle validez y confiabilidad a este estudio.

### **3.10.1. Autorizaciones y consentimiento informado.**

Se utilizaron formatos de autorización para obtenerla de los directores o representantes legales de las escuelas, con la finalidad de recolectar datos y para la posterior publicación del informe de investigación. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado por parte de los actores consultados para que, tanto directivos como docentes, pudieran conocer la finalidad de la investigación, el uso que se la iba a dar a la información recogida y decidieran otorgar o no su consentimiento informado.

### **3.10.2. Confidencialidad de la información.**

Se guardó la confidencialidad de la información y el anonimato. Con respecto a los nombres de los participantes (directivos y docentes), se llevó a cabo un trabajo de codificación especial al momento de ingresar los datos clave al sistema NVivo 12. En el caso de los directivos, se reemplazaron sus verdaderos nombres por códigos, que contenían sus iniciales, apellidos y el distrito del colegio al que pertenecían. En el caso de los docentes, a los cuales se les aplicó la encuesta a través de Google Forms, se sustituyó sus correos personales por un código de numeración arábica. Por otro lado, para mantener el anonimato del nombre de las escuelas, se identificó cada una de ellas con el nombre del distrito donde estaban ubicadas: Pueblo Libre y Miraflores.

### **3.10.3. Uso de una herramienta validada.**

Un aspecto clave de la confiabilidad de esta investigación estuvo en el uso de la herramienta MPE (2017) del MINEDU. Esta incorpora instrumentos estructurados que ya se utilizaron en el sector público y que permitieron un recojo de datos ad-hoc para los propósitos de la presente investigación. La herramienta fue sustentada, además, en un marco conceptual validado internacionalmente: (a) Sistema de Evaluación y Puntuación en el Aula (Classroom Assessment Scoring System - CLASS); (b) Marco de Enseñanza de Danielson (Danielson Framework for Teaching); (c) Herramienta para la Observación de

Prácticas de los Directivos en la Ciudad de Nueva York (Principal Practice Observation Tool NYC); (d) Rúbrica de Evaluación para el Profesor de Marshall (Marshall's Teacher Evaluation Rubric); y (e) Rúbrica de Evaluación para el Director de Marshall (Marshall's Principal Evaluation Rubric).

#### **3.10.4. Variedad de Instrumentos.**

Se utilizaron diferentes tipos de instrumentos para la recolección y análisis de la información: entrevistas, encuestas y recolección de evidencias. Las entrevistas duraron, en promedio, una hora y el entrevistador fue fiel al protocolo de la herramienta MPE (2017). La encuesta, en tanto fue adaptada, se ajustó luego de una aplicación piloto de la misma, lo que permitió hacer ajustes a este instrumento antes de su aplicación generalizada. Ambos instrumentos fueron aplicados por los propios investigadores a cargo del estudio. El recojo de evidencias permitió dar sustento a lo señalado por los actores entrevistados.

#### **3.10.5. Triangulación de la información.**

Tomando en consideración que la data provenía de distintas fuentes, esta se analizó cruzando la información de las diversas fuentes de recojo: entrevistas, encuestas y evidencias recolectadas. La triangulación permitió realizar un proceso de verificación y cotejo de la información que logró garantizar la validez y la confiabilidad de la investigación (Creswell, 2007). El uso de evidencias fue central para la triangulación de la información, en tanto contribuyó a proporcionar las bases para una mayor objetividad en el análisis de la data recogida a través de las entrevistas y las encuestas.

### **3.11. Resumen**

El diseño de la investigación fue no experimental, de tipo transversal, y se delimitó como enfoque cualitativo de alcance descriptivo. La muestra se determinó tomando en cuenta el porcentaje de gasto per cápita en el sistema público y, en función de ello, se seleccionaron dos escuelas del sector socioeconómico B de los distritos de Pueblo Libre y



Miraflores, con una pensión mayor a 400 soles, equivalente al gasto per cápita del sector público: 350 soles (Balarín et al., 2018). Se obtuvo el consentimiento informado de las escuelas y de los participantes; además, se guardó el anonimato tanto de los nombres de las escuelas, como de los participantes.

Para la recolección de información, se utilizó la herramienta MPE (2017), la cual ofrece instrumentos, protocolos de administración y rúbricas de valoración para cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar. El levantamiento de la información se realizó mediante entrevistas a directivos, encuestas a docentes y acopio de evidencias enfocadas en la dimensión seleccionada. Para el análisis de la información, se usó el *software* NVivo 12, al que se importó toda la data recogida y en el que se crearon nodos utilizando los indicadores de la dimensión evaluada para cada fuente. Luego, se procedió a hacer la triangulación tomando como ejes estos nodos y trasladando la información a una hoja de cálculo, por indicador y por escuela. Se cruzó finalmente el resultado de este análisis con las descripciones contenidas en la rúbrica de la herramienta MPE (2017), con la finalidad de determinar, para cada indicador, el nivel en el que cada escuela se encontraba y luego poder realizar una comparación entre ellas. Cabe señalar que, al tratarse de una investigación cualitativa, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de calidad en el tratamiento de la información para asegurar la confiabilidad de los resultados: autorización y consentimiento informado de los participantes, confidencialidad y anonimato en la información, utilización de una herramienta validada en el sector público, variedad de instrumentos para el levantamiento de la información y triangulación de la información, según los criterios de calidad de Creswell (2007).



## Capítulo IV: Resultados

La presente investigación cualitativa descriptiva se desarrolla con el propósito de presentar y revisar evidencia de la medición del liderazgo y gestión escolar, a partir de la aplicación de la herramienta MPE (2017) utilizada por el MINEDU en el sector público, en dos escuelas privadas del sector socioeconómico B, en la ciudad de Lima. Con este fin, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿en qué nivel se encuentran los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de dos escuelas privadas del segmento seleccionado en la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, a partir de la recolección de información y de la aplicación de la herramienta MPE (2017) elaborada por el MINEDU?; y (b) ¿cuáles son las características de los directivos y docentes de las dos escuelas privadas del segmento seleccionado de la ciudad de Lima, durante el periodo de junio de 2018 a junio de 2019, relacionadas a los niveles identificados en los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, a partir de la información recogida en entrevistas, encuestas, evidencias y el contraste con la herramienta MPE (2017)?

### 4.1. Perfil de Informantes

Para las dos escuelas en las que se llevó a cabo la investigación, se tomaron en cuenta dos tipos de informante: (a) el directivo y (b) el docente. A continuación, se describen los perfiles para cada escuela.

#### 4.1.1. Perfiles de Informantes de la Escuela Pueblo Libre.

El rol del directivo de la escuela de Pueblo Libre presentó dos perfiles diferentes, dado que el mismo estuvo conformado por dos personas cuyos puestos en la institución eran: coordinador académico y director. En el caso del primero, el sexo era femenino, la edad oscilaba entre los 55 y 60 años, el grado de estudio era superior, destacaba su experiencia laboral previa en el sector empresarial y los cinco años que venía laborando en

la institución educativa de Pueblo Libre; por otro lado, en el caso del segundo, el sexo era femenino, la edad oscilaba entre 45 y 50 años, el grado de estudio era universitario y destacaba los tres años que venía trabajando en la misma institución educativa.

El perfil docente de la escuela de Pueblo Libre, como se presenta en el Apéndice F, se caracterizó por: (a) con respecto al género, el 77.3% era femenino, mientras que el 22.7% era masculino; (b) con respecto a las edades, el 9% tenía entre 18 y 25 años, el 9% tenía entre 25 y 35 años, el 23% tenía entre 35 y 45 años, el 41% tenía entre 45 y 55 años y el 18% tenía una edad mayor a los 55 años; (c) con respecto al nivel de estudios, el 4.5% era técnico, el 50% era bachiller en educación, el 41% era licenciado y el 4.5% contaba con una maestría; y (d) con respecto al tiempo que laboran en la institución, el 18% laboraba menos de un año, el 32% laboraba entre uno y tres años, el 27% laboraba entre tres y cinco años, el 5% laboraba entre cinco y diez años y el 18% contaba con más de 10 años en la escuela.

#### **4.1.2. Perfiles de Informantes de la Escuela Miraflores.**

El rol del directivo de la escuela de Miraflores presentó un solo perfil : el coordinador académico. Este era de sexo femenino, de edad entre los 40 y 45 años y con grado académico de nivel universitario. También se resaltó los cuatro años que venía laborando en dicha institución educativa.

El perfil docente de la escuela de Miraflores, como se presenta en el Apéndice G, se caracterizó por: (a) con respecto al género, el 94% era femenino, mientras que el 6% era masculino; (b) con respecto a las edades, el 13% tenía entre 18 y 25 años, el 44% tenía entre 25 y 35 años, el 6% tenía entre 35 y 45 años, el 18.5% tenía entre 45 y 55 años y el 18.5% tenía una edad mayor a los 55 años; (c) con respecto al nivel de estudios, el 6% era técnico, el 38% era bachiller de educación, el 50% era licenciado y el 6% contaba con una maestría; y (d) con respecto al tiempo que laboraban en la institución, el 31% laboraba

menos de un año, el 19% entre uno y tres años, el 25% entre tres y cinco años, el 6% entre cinco y diez años y el 19% contaba con más de 10 años en la escuela.

Los datos demográficos de los docentes de ambas escuelas se detallan en la siguiente Tabla 1.

**Tabla 1:**

Perfil de informantes docentes

	Edad									
	18 - 25 años		25 - 35 años		35 - 45 años		45 - 55 años		mayor a 55	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pueblo Libre	2	9	2	9	5	23	9	41	4	18
Miraflores	2	13	7	44	1	6	3	18.5	3	18.5
	Nivel de Estudios									
	Técnico		Bachiller		Licenciados		Maestría			
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Pueblo Libre	1	4.5	11	50	9	41	1	4.5		
Miraflores	1	6	6	38	8	50	1	6		
	Tiempo en la IE									
	Menos 1 años		1 - 3 años		3 - 5 años		5 - 10 años		mayor a 10 años	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pueblo Libre	4	18	7	32	6	27	1	5	4	18
Miraflores	5	31	3	19	4	25	1	6	3	19

## 4.2. Respuestas a las Preguntas de Investigación

Para responder a las preguntas de investigación, en primer lugar, se identificaron los niveles de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar. A continuación, se describen las características de los directivos y docentes relacionadas al nivel identificado para cada indicador, según la rúbrica del MPE (2017). Esto se realizó para cada escuela y luego se compararon los resultados de ambas y se resaltó las similitudes y diferencias encontradas.

### 4.2.1 Escuela de Pueblo Libre.

*Identificación del nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la escuela de Pueblo Libre.* Para el colegio de Pueblo Libre, los resultados del

análisis y la triangulación de las entrevistas, encuestas y evidencias contrastada con la rúbrica del MPE (2017) reflejaron que: (a) para el indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica, la institución educativa se encontraba en el nivel tres; (b) para el indicador Evaluación y Planes de Mejora, la institución se encontraba en el nivel tres; (c) para el indicador Aprovechamiento del Tiempo en la IE, la institución se encontraba en el nivel tres; (d) para el indicador Gestión de la Asistencia de Docentes, la institución se encontraba en el nivel dos; y (e) para el indicador Gestión de la Asistencia de Estudiantes, la institución se encontraba en el nivel tres. Estos indicadores, que pertenecen a la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, se presentan de manera resumida en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Resumen de niveles por indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar del colegio de Pueblo Libre*

	Niveles según MPE (2017)			
	N -1	N - 2	N - 3	N- 4
Monitoreo y Seguimiento de Práctica Pedagógica			X	
Evaluación y Planes de Mejora			X	
Aprovechamiento del Tiempo en la IE			X	
Gestión de la Asistencia de Docentes		X		
Gestión de la Asistencia de Estudiantes			X	

***Descripción de las características de los directivos y docentes relacionadas al nivel identificado en cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la escuela de Pueblo Libre.*** A continuación, se describen las características de los directivos y docentes relacionadas al nivel identificado en cada indicador a partir de la data encontrada y analizada, en contraste con las rúbricas de la herramienta MPE (2017) (ver el Apéndice H para revisar la rúbrica de la herramienta).

*Indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica.* Para este indicador, la escuela de Pueblo Libre fue valorada con el nivel tres, de acuerdo con la herramienta MPE (2017). Dicho nivel establece lo siguiente:

El equipo directivo demuestra tener conocimiento de las fortalezas y las dificultades pedagógicas de su equipo docente y propone sugerencias para mejorar. El monitoreo y la retroalimentación abarca los aspectos pedagógicos de la labor en el aula. Se cuenta con un cronograma de visitas y con fichas/rúbricas de observación. (MINEDU, 2017a, p. 74).

En relación a la data analizada para sustentar el nivel tres para este indicador, en primer lugar, los directivos declararon tener un cronograma de visitas al aula e instrumentos para llevar a cabo el monitoreo de la práctica pedagógica. Lo afirmado por ellos se confirmó con la recolección de las evidencias. En cuanto a las evidencias recogidas, la escuela presentó las fichas de observación de clase, el plan de supervisión, el cronograma de aulas y el ranking de evaluaciones de desempeño a docentes que había resultado de hacer esta tarea de monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica en la escuela. Asimismo, 17 de 22 docentes encuestados manifestaron que el directivo entraba al aula. Cabe resaltar que, al referirse a la frecuencia con la que el directivo ingresaba al aula, 5 de 22 docentes señalaron que la frecuencia era mensual, 8 de 22 indicaron que entraba bimestralmente, 2 de 22 docentes manifestaron que la frecuencia era semestral, 2 de 22 refirieron que la frecuencia era anual y 3 de 22 mencionaron que no se realizaba el monitoreo.

Al cruzar esta data con lo manifestado por los directivos, se observó que la variación de frecuencia reportada por los docentes con relación a la observación de clases se podía explicar a partir del hecho que en esta IE se utilizaba la autoevaluación docente para evaluar la práctica pedagógica durante el primer bimestre. Esto se pudo constatar también con la ficha de autoevaluación docente, que nos fue alcanzada por la escuela. En referencia a la autoevaluación que realizaban los docentes durante el primer bimestre, un directivo mencionó lo siguiente:

*“Contamos con un plan de supervisión docente. Este plan de supervisión docente está implementado con un programa que parte de una autoconcepción del docente, una auto evaluación durante el primer periodo académico que es el primer bimestre. Esta ficha contempla una serie de indicadores que el docente reflexiona y se autocalifica. Esa ficha de autoevaluación docente es contrastada con nuestra ficha de supervisión de clase. En ese proceso se hace el cruce de información para ver qué tan bien se han conceptualizado los profesores o qué tan cercanos son los resultados.”*

Con relación al tipo de monitoreo y acompañamiento que realizaba el director, los docentes señalaron que los directivos observaban el aula, brindaban sugerencias, evaluaban el desempeño y felicitaban cuando era oportuno hacerlo. Respecto a la percepción de los docentes sobre esto último, uno de ellos señaló:

*“Se le agradece [al directivo] porque estamos para aprender y a la vez me siento motivada por lo positivo que puedo hacer con mis niños”.*

Otro docente comentó lo siguiente al referirse a la forma cómo el directivo realizaba el acompañamiento en la escuela:

*“[el directivo] agradece la oportunidad de compartir la experiencia docente y reconoce el trabajo realizado, resaltando los mejores aspectos de su práctica de clase y compartiendo estrategias para superar algunas debilidades.”*

Catorce docentes de un total de veintidós manifestaron que el directivo contaba con un registro de retroalimentación. Asimismo, la data de la encuesta sugirió que eran conscientes de sus fortalezas y debilidades, producto de la retroalimentación recibida. Ellos señalaron también que les habían comunicado sus fortalezas y debilidades referidas a la propuesta pedagógica y al uso de los materiales y que habían recibido sugerencias con

relación a la organización, al manejo del tiempo y a la metodología. Al respecto, un docente mencionó:

*“Fortalezas: Reconoce en mí el dominio del tema y el dominio del aula, variedad de actividades de aprendizaje que se aplica. Debilidades: Aplicar más autoevaluación en el alumno”*

Otro docente manifestó, respecto de sus fortalezas y debilidades:

*“Fortalezas (ejemplo): dominio de aula, manejo apropiado de recursos y materiales. Debilidades (ejemplo): reforzar la parte motivacional en los estudiantes con frases específicas”*

Con relación al impacto de la retroalimentación, el directivo mencionó que los docentes que mostraban una mayor predisposición para adoptar las recomendaciones y trasladarlas hacia la mejora de su práctica eran aquellos con mayor antigüedad en la IE:

*“Los docentes que recién están trabajando con nosotros a partir de este año, me imagino que, si continúan con nosotros el año siguiente, van a ir mejorando. Eso es lo que nosotros esperamos. Nos hemos dado cuenta de que estos docentes que ya tienen tiempo trabajando con nosotros, las observaciones que le hemos podido nosotros hacer los han ido mejorando poco a poco.”*

El directivo señaló también que:

*“Doy un ejemplo, de repente el proyector tiene alguna avería o la laptop que está utilizando el profesor; o se llena de virus (...) Entonces el profesor trae consigo su propia laptop y ya no muestra esa dificultad frente al alumnado. Simplemente cambia de laptop, (...). Cosa que de repente no vemos con un profesor nuevo. Un profesor nuevo probablemente esté a la espera de que nosotros le solucionemos el problema cuando en realidad es el profesor el que debe estar preparado para todo.”*

Siete docentes de un total de veintidós mencionaron que el directivo tomaba alguna acción para apoyarlos y once señalaron que no los habían vuelto a observar en clase. Esta última información generó que no se evaluara el indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica en el nivel cuatro en esta escuela, ya que este nivel plantea un seguimiento de lo observado en la práctica y de la aplicación de la retroalimentación recibida y, en esta escuela, no se recogió data que muestre evidencias que se realice un seguimiento de lo observado en el acompañamiento.

Finalmente, según lo reportado por los directivos, esta escuela contaba con una jornada escolar completa, a partir de la cual los estudiantes permanecían en ella hasta las seis de la tarde, con el compromiso ofrecido a los padres de familia de no llevar tareas para la casa. Al respecto, el directivo mencionó lo siguiente:

*“El docente lo que tiene que hacer cuando desarrolla su clase es: desarrolla una clase en un momento determinado y lo culmina con las tareas. Por eso decimos que las tareas se hacen aquí en el colegio (...). La clase termina ahí y los alumnos no tienen que llevar tareas a casa. (...) la sesión de clase que ellos nos presentan, tenemos que ver que en realidad se enfoque a ello, que se hagan las clases didácticas, teóricas y luego que haga las prácticas. Es lo que tenemos que ver para que el padre de familia no diga: mis hijos están en el colegio hasta cierta hora y no deberían llevar tareas al colegio.”*

Esta coyuntura del horario ampliado motivó al directivo de la escuela de Pueblo Libre a poner especial énfasis en el monitoreo de las prácticas pedagógicas con la finalidad de poder asegurar el cumplimiento de esta “promesa” a los padres de familia.

*Evaluación y Planes de Mejora.* Para este indicador, la escuela de Pueblo Libre fue valorada con el nivel tres, de acuerdo con la herramienta MPE (2017). Dicho nivel establece lo siguiente:



La IE ha llevado a cabo procesos de evaluación a nivel institucional. Existen objetivos, metas y actividades explícitas que quedan formalizados en documentos de la IE. Los docentes han participado de alguna manera en la formulación de las mismas. (MINEDU, 2017a, p. 81).

El equipo directivo, que fue encuestado a finales del año 2018, mencionó que se elaboró un Plan Operativo Anual (POA) con asesoramiento de la gerencia y poca participación docente, por lo cual esperaban que para la elaboración del POA 2019 participen todos los profesores. Acerca de la metodología de planificación, los directivos señalaron que se evaluaba el funcionamiento del colegio y, a partir de ello, se hacía una planificación; pero que estaba aún pendiente hacer un seguimiento, de modo tal que se pudieran medir los resultados. En este sentido, el director señaló lo siguiente:

*“Tenemos un POA... que parte de la conclusión del POA anterior. Nuestro plan operativo anual ordena nuestro trabajo del presente año y lo sistematiza partiendo de aquellas dificultades del año pasado.”*

De los docentes que fueron encuestados a mediados de 2019, veinte señalaron que efectivamente se llevó a cabo un proceso de planificación institucional para ese año; dieciocho afirmaron que este proceso sirvió para identificar las fortalezas y las debilidades de la IE y solo once afirmaron que participaron en el proceso; pero aclararon que esta participación fue breve, incluso las respuestas evidenciaban cierta confusión entre *“participación”* y *“capacitación”*. A propósito de la participación de los docentes en la planificación, un docente mencionó lo siguiente:

*“Si bien ha existido un espacio para la planificación, este ha sido muy breve”.*

Otro docente afirmó que, si bien participó de una jornada de planificación, no se realizó el seguimiento correspondiente y lo manifestó de esta manera:

*“Nos sacan de aula en las que no hay auxiliar, para hacer un diagnóstico que jamás sabemos qué fue de él.”*

Uno de los directivos manifestó que para la institución fueron importantes las inquietudes de los padres de familia y de los alumnos, y que se solía recoger sus ideas en la planificación. Lo que no se evidenció en la entrevista a los directivos, sin embargo, fue si había alguna forma sistemática para incluir estas necesidades y expectativas de alumnos y padres de familia en el planeamiento. Con relación a las metas y objetivos del plan, uno de los directivos mencionó que el incremento del número de estudiantes debía hacerse de la siguiente manera: *“A través de mejorar el servicio para no perder la confianza de los padres”*.

Los docentes, por otro lado, dieron respuestas diferentes con relación a las metas y objetivos para el año escolar 2019: dos de ellos coincidieron en que una meta era lograr la acreditación al año 2020; hubo tres respuestas en la línea de mejorar el nivel educativo en sentido amplio; y dos referencias con respecto a un proyecto de *“vida verde”*.

La evidencia recogida permitió constatar que existía un POA y que este incluía ejes, objetivos, acciones estratégicas, actividades del plan, indicadores, metas, descripción de avance y actividades de mejora. Sin embargo, cuando se analizó el plan, no se encontró una coherencia interna entre estos elementos. Esto llevó a cuestionar el real impacto que el POA pudiera tener en la gestión. El análisis de la evidencia presentada para este indicador —tales como el POA 2019, el Formato de diagnóstico del MINEDU (SIMÓN) y el plan estratégico al año 2022—, mostró que las tres metas que la IE priorizaba eran: matrícula de estudiantes, retención de estudiantes y número de estudiantes nuevos. Esto último también fue señalado por algunos docentes cuando dijeron en la encuesta que estaban involucrados con el marketing del colegio. Los docentes también mencionaron que participan en proyectos en la IE como expoferia, expociencia, vida verde, ñusta de oro, etc. Con relación

a su participación en algunos equipos de planificación o evaluación, catorce de veintidós docentes refirieron que sí participaron y solo ocho manifestaron que no lo habían hecho.

En síntesis, este indicador se calificó en el nivel tres de la rúbrica y no en el cuatro. Esto porque, al examinar los documentos presentados, se pudo observar que a pesar de que los directivos y docentes realizaron un diagnóstico y lo formalizaron en sus instrumentos de gestión, no se evidenció coherencia interna en ellos. Adicionalmente, la participación de los docentes no fue total en el proceso de planificación y no se evidenció que el equipo directivo realizara el seguimiento de las metas o actividades que se proponía para el año.

*Aprovechamiento del Tiempo en la IE.* Según la rúbrica del MPE (2017), la escuela de Pueblo Libre se encontraba en nivel tres, el cual, según la rúbrica, se caracteriza por lo siguiente:

En la IE se pierde muy poco tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar.

Cuando hay alguna demora el equipo directivo toma acciones para corregirlas, pero estas no están enfocadas en recuperar el tiempo con actividades pedagógica. Hay horario oficial con programación de clases. (MINEDU, 2017a, p. 87).

Los directivos mencionaron que contaban con una calendarización clara desde el inicio del año escolar, en la que se detallaban todas las actividades pedagógicas y no pedagógicas a realizarse en la institución. En esta línea, un directivo señaló:

*“Así que a nosotros no solamente nos importa el brindarle conocimientos [...] porque el alumno es el que tiene que construir su propio aprendizaje. Lo que nosotros pretendemos también es que los alumnos participen en diversos aspectos, como el aspecto cívico, el aspecto religioso, el social también porque tenemos voluntariados. Un poquito que esto hace que de repente se pierdan algunas sesiones de aprendizaje que son valiosas.”*

En relación a la planificación y recuperación de horas de clase debido a estas actividades no pedagógicas, un directivo mencionó también lo siguiente:

*“Tenemos el día de la madre, tenemos el día del padre, el día del maestro, la actuación central que es por aniversario (...) Entonces siempre, de todas maneras, se hace una recuperación. De repente no haremos la recuperación al cien por ciento, pero tratamos de que el tiempo que se haya perdido no sea tan valioso.”*

Esta persona del equipo directivo explica que se hace la recuperación en caso se pierdan horas de clase por la realización de este tipo de actividades no pedagógicas; aunque reconoce que no al 100%. De la misma manera, el equipo directivo elaboró un programa académico y un horario de clases que se debía cumplir. Todo esto se constató a través de las evidencias recogidas. Asimismo, través de las entrevistas y encuestas realizadas, se verificó además que el programa académico era de conocimiento no solo de los directivos, sino también de los docentes. Uno de ellos refirió:

*“Contamos con un programa académico extraordinario a cargo de los mismos docentes, quienes reemplazan al docente y aplican la sesión de clase programada por el docente ausente.”*

Este indicador considera también el impacto que tienen los docentes y las horas efectivas que dedican al dictado de clase. En este sentido, se constató que existía un proceso claro a partir del cual el docente que se ausentaba era reemplazado por otro que se encontraba libre y no estuviese dictando clases. Este último era quien asumía la sesión de la clase y evitaba así la pérdida de horas lectivas. Un docente señaló lo siguiente:

*“Existe un plan de contingencia que se expresa en un proceso para seleccionar al profesor de reemplazo quién asume la sesión acordé a la unidad de aprendizaje y la sesión que el docente elaboró para los temas propuestos.”*

Según la rúbrica del MPE (2017), la institución no llegaría al nivel cuatro ya que no se habría observado, a partir de la data recogida, que los docentes anticipen su inasistencia o dejen preparadas las sesiones de clase para que otros las impartan por ellos.

*Gestión de la Asistencia de Docentes.* Según la rúbrica del MPE (2017), la institución educativa de Pueblo Libre se encontraba en el nivel dos, siendo para este indicador el nivel tres el más elevado. Para el MPE, el nivel dos se caracteriza por lo siguiente: “el equipo directivo monitorea y lleva un registro consolidado de las tardanzas y/o inasistencias de los docentes y se aplican descuentos.” (MINEDU, 2017a, p. 92).

Para el análisis de este indicador, tal como se establece en el manual del monitor (MINEDU, 2017a), solo se tuvo en cuenta dos fuentes de análisis de data: entrevistas a directivos y recojo de evidencias. Los directivos de la IE reportaron en las entrevistas que contaban con un registro de asistencia de docentes que consolidaba no solo las tardanzas sino también la asistencia de los docentes, a través del sistema digital SIANET. Los investigadores corroboraron esto durante la entrevista. Además, el área de recursos humanos utilizó este sistema para tomar luego las acciones pertinentes; como, por ejemplo, los pagos o descuentos de la remuneración. El directivo refirió lo siguiente:

*“El docente que llega tarde tiene una sanción administrativa que no está a cargo del colegio, sino de recursos humanos”.*

La razón por la cual este indicador no se encontraría en el nivel tres es porque los directivos no mencionaron nada sobre la adopción de acciones o medidas orientadas a prevenir o evitar las tardanzas e inasistencias de los docentes, las que solo registraban y sancionaban, cuando correspondía.

*Gestión de la Asistencia de Estudiantes.* Según la rúbrica del MPE (2017), la institución educativa de Pueblo Libre se encontraba en el nivel tres, que en este indicador es el más elevado. Para dicho nivel, la rúbrica menciona lo siguiente: “(...) el equipo directivo

cuenta con un registro consolidado de la asistencia y tardanzas de los estudiantes de todos los grados. Hay un reglamento interno de la IE para corregir y prevenir inasistencias y/o tardanzas.” (MINEDU, 2017a, p. 94).

Para el análisis de este indicador, tal como en el caso anterior y siguiendo las recomendaciones del manual del monitor (MINEDU, 2017a), solo se tuvo en cuenta la entrevistas a directivos y el análisis del recojo de evidencias. Durante las entrevistas, el equipo directivo manifestó que contaba con un registro de tardanza de los estudiantes, el cual era administrado por el coordinador de disciplina. Como lo mencionó el equipo directivo, dicho registro manual se sistematizó mediante el sistema digital SIANET para poder contar con un récord de asistencias, faltas justificadas, faltas injustificadas y tardanzas de los escolares, lo que se reportó en los informes académicos y afectaba la calificación del estudiante, como lo mencionó el directivo:

*“Ese registro se contabiliza para luego sistematizarlo en nuestro sistema (SIC) de evaluación SIANET donde lo registra y, al momento de imprimir la libreta, le sale su récord de asistencias”.*

Por otro lado, la institución educativa contaba con un reglamento interno en donde se expresaba claramente el procedimiento a seguir en caso de faltas e inasistencia de los estudiantes. Este documento era firmado por los padres de familia. A través de la evidencia recogida, también se pudo constatar que la escuela pedía a los estudiantes utilizar la agenda escolar para informarle al padre de familia de las tardanzas o inasistencias de sus hijos. El directivo lo manifestó de la siguiente manera:

*“(…) nosotros contamos con esta agenda escolar que también sirve para transmitir al padre de familia, no solo el desempeño académico de su chico, sino que transmite y comparte el reglamento interno”.*

Esto le permitió a la institución no solo transmitir el desempeño del estudiante, sino también citar el mismo, a fin de darle a conocer al padre de familia el comportamiento de su hijo con relación a la inasistencia (o tardanza) y mejorar su asistencia a la escuela. Ante lo expuesto, se pudo constatar que la IE cumplía con todos los aspectos descritos en la rúbrica para el nivel más elevado de este indicador.

#### **4.2.2 Escuela de Miraflores.**

Para esta escuela, se reportan los siguientes resultados: (a) identificación del nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar; y (b) la descripción de las características, de los directivos y docentes, relacionadas al nivel identificado en cada indicador de la misma dimensión.

***Identificación del nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la escuela de Miraflores.*** En el caso de esta escuela, los resultados del análisis y la triangulación de las entrevistas, encuestas y evidencias contrastadas con la rúbrica del MPE (2017) reflejaron que: (a) para el indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica, la institución se encontraba en el nivel dos; (b) para el indicador Evaluación y Planes de Mejora, se encontraba en el nivel tres; (c) para el indicador Aprovechamiento del Tiempo en la IE, se encontraba en el nivel dos; (d) en relación al indicador Gestión de la Asistencia de Docente, estaba en el nivel dos; y (e) para el indicador Gestión de la Asistencia de Estudiantes, se encontraba en el nivel tres. Estos indicadores, que pertenecen a la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, se presentan de manera resumida en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Resumen de niveles por indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar del colegio de Miraflores*

	Niveles según MPE (2017)			
	N-1	N-2	N-3	N-4
Monitoreo y Seguimiento de Práctica Pedagógica		X		
Evaluación y Planes de Mejora			X	
Aprovechamiento del Tiempo en la IE		X		
Gestión de la Asistencia de Docentes		X		
Gestión de la Asistencia de Estudiantes			X	

***Descripción de las características, de los directivos y docentes, relacionadas al nivel identificado en cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la escuela de Miraflores.*** A continuación, se describen las características para cada indicador a partir de la data encontrada y analizada, en contraste con las rúbricas de la herramienta MPE (2017) (ver Apéndice H para revisar la rúbrica de la herramienta).

*Indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica.* Para este indicador, la escuela se valoró con el nivel dos, de acuerdo con la herramienta MPE (2017). Este nivel establece lo siguiente:

“(…) el equipo directivo tiene un conocimiento limitado acerca de las fortalezas y dificultades pedagógicas de su equipo docente. El monitoreo y la retroalimentación abarca aspectos superficiales de la tarea docente.” (MINEDU, 2017a, p.74).

El equipo directivo, según la entrevista realizada a finales del año 2018, manifestó que, debido a los problemas de conducta de los alumnos especialmente de los del nivel secundario, el monitoreo de la práctica pedagógica se realizaba de manera inopinada. Esto se comprobó también al momento de cotejar con la evidencia, dado que la IE no utilizaba una ficha de observación de clase para realizar el monitoreo y tampoco contaba con un cronograma de observación de clases. Al respecto, el directivo refirió:



*“Hago supervisiones inopinadas. Normalmente siempre, si es que no vienen padres de familia, nos paseamos un ratito con la dirección por las diferentes aulas. Vemos lo que se está trabajando. Si escuchamos alguna bulla por allí (aquí se escucha todo, se nota lo que pasa) o vemos que en algún salón no hay nadie, vamos a ver el horario, verificamos con qué profesor toca. Subimos. El profesor a veces está, otra no está. ¿Por qué no está? ¿Qué pasó? No, miss, estaba en cambio de hora.”*

Por otro lado, diez de un total de dieciséis docentes, encuestados a mediados del año 2019, mencionaron que el directivo entraba a observar su aula, mientras que seis dijeron que no fueron visitados. En cuanto a la frecuencia del monitoreo, cuatro manifestaron que la visita se realizaba de manera semanal o quincenal; seis señalaron que se hacía de manera bimestral; dos, que de manera semestral o anual; y cuatro, que el directivo no realizaba el monitoreo. Los docentes encuestados mencionaron que el equipo directivo entraba, observaba la clase y hacía anotaciones. Palabras como “cordial” y “sonrisas” se utilizaron para referirse a cómo percibieron la presencia del directivo en la visita a sus aulas.

En la data que se recogió de las encuestas a docentes, se menciona que el miembro del equipo directivo observaba el aula e indicaba cómo se podría mejorar el desempeño del docente. Asimismo, los encuestados mencionaron que se realizaban jornadas pedagógicas de integración y capacitación a partir de lo que se observaba en clases. Diez docentes refirieron que el director les brindaba apoyo, mientras que los seis restantes mencionaron lo contrario. Manifestaron también que recibieron retroalimentación del equipo directivo a través de sugerencias relacionadas con el manejo del tiempo, la dinámica en el aula y la comunicación eficaz. Además, dijeron que el personal directivo proporcionó material pedagógico, sugirió que se realicen algunas dinámicas y jornadas, así como también propuso estrategias metodológicas. Seis de los docentes encuestados mencionaron que

contaban con un registro de la retroalimentación recibida. Finalmente, trece de los docentes refirieron que el equipo directivo no volvió a observar el aula.

El directivo mencionó que, a partir de lo observado en el monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica, se valoraba más a los profesores nuevos que a los antiguos, debido a que estos últimos tenían una mayor dificultad para adaptarse a los cambios:

*“Los docentes con edad avanzada en grados superiores, son más cuadriculados y difícil de cambiar; de adaptar nuevas formas de enseñanza porque ellos quieren hacerlo todo siempre de manera tradicional. Entra al salón, saca tu cuaderno, escribe y regreso, ¿no? Hasta les “fastidia”, les molesta un poco que se les exija, (...) Esto ocurre más en secundaria. Son un poco más reacios al cambio.”*

En esta escuela, fue interesante ver cómo el problema de conducta y comportamiento de los estudiantes implicaba un reto especial para la labor pedagógica de los docentes. Se registró, de parte del equipo directivo, que la principal complicación que la IE presentaba era la conducta de los estudiantes, quienes traían problemas desde casa, lo cual dificultaba el trabajo en el aula. Al respecto, el equipo directivo mencionó lo siguiente:

*“Una causa es que las familias son familias disfuncionales, sin padres. Alumnos que están solos en la calle, que no tienen apoyo familiar. Todo es porque no tienen apoyo, de ningún tipo. Hay niños que están hasta las diez de la noche y la mamá ni siquiera se pregunta dónde está su hijo. Hay alumnos que se quedan acá hasta las seis o siete de la noche, sin comer, llamas a la mamá y te responde lo que pasa es que no puedo por (...) señora, su niño no ha almorzado. No se preocupe, él siempre es así (...).”*

Asimismo, el directivo señaló que, luego de observar las dificultades de conducta presentadas por los estudiantes, llegó a la conclusión de que la enseñanza de la lectura y redacción, por ejemplo, se debía hacer a través del teatro, a partir de la creación y lectura de

guiones teatrales. Para él, la problemática de conducta que la escuela presentaba hacía que los métodos más tradicionales de enseñanza no resultaran efectivos con los estudiantes. El equipo directivo entrevistado lo refirió de esta forma:

*“Entonces buscamos su fuerte para reforzarlo y que se sientan bien porque hemos llegado a la conclusión de que tienen muchos problemas de autoestima; estima baja. Entonces, les ponemos diferentes talleres. (...) Hacer un teatro, pero tienes que leer para que hagas tu guion y hagas el teatro. El lado de leer se molestan, no les gusta. Están ahí fastidia y fastidia. Cuando llega el teatro, lo hacen felices. (...).”*

El directivo pudo dar cuenta de las fortalezas de la práctica pedagógica en el nivel primaria, pero no mencionó las de los docentes en el nivel secundaria. Al respecto, el equipo directivo manifestó lo siguiente:

*“Fortalezas, al menos en primaria: cada profesora maneja bien a sus alumnos, tiene dominio de clase. Eso es lo principal. Que dominan la clase y tienen el manejo porque tenemos alumnos con bastantes dificultades. No necesariamente discapacidades, pero sí dificultades de conducta (...) En secundaria es diferente porque allí los chicos quieren sentir el cariño que no tienen en casa. Ahí a la profesora la quieren como si fuera la mamá.”*

Con relación a las evidencias requeridas para este indicador, se observó que la escuela no contaba con fichas de observación de clase orientadas a su necesidad, sino que adaptaban una ficha con anotaciones fuera de la estructura. Adicionalmente, la ausencia de un cronograma de visitas hacía difícil el monitoreo y supervisión del aula de manera sistemática.

Por lo descrito anteriormente, se mantuvo el nivel dos para este indicador; ya que, para establecer un nivel tres, se debería tener fichas de observación, un cronograma o plan

de visitas y, en la presente IE, estas eran inopinadas. Sin embargo, a pesar que el directivo ofrecía una adecuada retroalimentación de la práctica docente, no se realizaba un seguimiento de la retroalimentación.

*Evaluación y Planes de Mejora.* Para este indicador, la escuela estuvo valorada con el nivel tres, de acuerdo con la herramienta MPE (2017) (ver Apéndice H, para revisar la rúbrica de la herramienta). Este nivel establece lo siguiente:

La IE ha llevado a cabo procesos de evaluación a nivel institucional. Existen objetivos, metas y actividades explícitas que quedan formalizadas en documentos de la IE. Los docentes han participado de alguna manera en la formulación de las mismas. (MINEDU, 2017a, p. 81).

El equipo directivo, entrevistado a fines del año 2018, refirió que la escuela contaba con un plan estratégico al año 2022, que les dio la corporación a la cual pertenecía la escuela. En la entrevista, el directivo resaltó que, si bien ellos recibían los lineamientos para la realización de dicho plan de parte de la corporación, como escuela, proponían su propio Plan Operativo Anual (POA), el cual debía ser revisado y aprobado por la corporación. El directivo, con relación a la elaboración de los documentos de planeamiento, mencionó lo siguiente:

*“Nosotros tomamos como base el plan estratégico que es hasta el 2022. Pero también pasa que nosotros pertenecemos a una corporación, un consorcio. (...) como cabeza de todo esto, tiene varias ramas, ¿no es cierto? Los colegios y la universidad. Ellos nos dan un formato que nosotros debemos seguir. Un modelo para hacer nuestro plan anual”.*

Para la elaboración del POA, el equipo directivo mencionó que reunía al personal docente en grupos de trabajo. Cabe resaltar que la afirmación que hiciera el equipo directivo a fines de 2018, se contrastó con las encuestas a los docentes a inicios de 2019; en

donde once de los dieciséis encuestados confirmaron que se realizó un proceso de planificación institucional. Asimismo, como parte del ejercicio de la elaboración del POA, el equipo directivo afirmó que le pedía al equipo de docentes con los cuales realizaba dicho plan, que indicarán qué buscaban, cómo deseaban ser vistos y cómo deseaban que la escuela sea direccionada. Este ejercicio, realizado con la plana docente, se confirmó al encuestar a los docentes al año siguiente, en donde nueve de ellos confirmaron haber sido partícipes del proceso de planificación y evaluación, a través de jornadas pedagógicas de integración, capacitación, entre otras. Tanto el plan estratégico como el POA fueron entregados como evidencia por la escuela.

Sobre la base de lo expuesto, tanto por el equipo directivo como por los docentes, se determinó que la escuela se encontraba en el nivel tres en lo referente al indicador Evaluación y Planes de Mejora, debido a que sí contaba con documentos que sustentaban formalmente los objetivos que se planteaban como institución, las metas que seguirían y las respectivas actividades que deberían realizar para alcanzar los objetivos propuestos, todo lo cual se llevó a cabo a través del POA de la institución. Además, los docentes confirmaron que fueron partícipes de la elaboración del POA y los planes de mejora en los equipos de planificación. Sin embargo, era necesario resaltar que, en la revisión de la evidencia entregada por la institución (POA), se encontró que las metas a los objetivos planteados necesitaban un ajuste en su articulación. El equipo directivo no evidenció un seguimiento a los objetivos, metas y actividades propuestas en el POA. Por estas últimas razones, es que la escuela Miraflores llegaba al nivel tres y no al nivel cuatro del indicador Evaluación y Planes de Mejora.

*Aprovechamiento del tiempo en la IE.* En este indicador, la escuela Miraflores se encontró en el nivel dos, de acuerdo con la rúbrica de la herramienta MPE (2017). Este nivel establece lo siguiente:

En la IE se pierde mucho tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar. El equipo directivo cuenta con estrategia para garantizar el cumplimiento de las horas pedagógicas en la IE, sin embargo, estas no son exitosas. (MINEDU, 2017a, p. 87).

El equipo directivo manifestó que la IE sí contaba con un horario y calendarización de actividades anuales, en donde se presentaban las actividades extracurriculares. Esto se pudo cotejar con la evidencia presentada por la IE a través de los siguientes documentos: (a) protocolo de clases; (b) cronograma de actividades anuales; (c) horarios de inicial, primaria y secundaria; y (d) calendarización. No obstante, a pesar de contar con todos estos documentos, el equipo directivo mencionó que se dejaban de lado algunas horas lectivas para atender las actividades extracurriculares del tipo: Día de la Madre, Día del Padre, Día del Maestro, etc., las que requerían de horas de ensayo y preparación.

En 2018, la IE no tenía una estrategia para recuperar las horas lectivas perdidas; sin embargo, para cuando los docentes fueron encuestados a inicios de 2019, mencionaron contar con un docente “volante” que cubría las horas de clases cuando otro llegaba tarde o se ausentaba. Todo esto resultó insuficiente debido a los problemas de conducta de los alumnos, como lo refirió uno de los directivos de la escuela con relación a los docentes y la puntualidad con la que se daba inicio a las sesiones de clase:

*“Subimos. El profesor a veces está, otras no está. ¿Por qué no está? ¿Qué pasó? No, miss, estaba en cambio de hora.”*

Como se puede ver, la escuela estaba en el nivel dos porque las horas destinadas al aprendizaje que se perdieron a causa de la dedicación a las actividades extracurriculares no fueron recuperadas del todo. Cabe resaltar, sin embargo, que este tipo de actividades tuvieron un impacto positivo en la escuela, debido a los problemas de conducta que los estudiantes presentaban, ya que estos mantenían una mayor atención e interés en ellas. Se mencionó que posteriormente se llegó a contar con personal dedicado a cubrir las horas que

se perdieron por ausencia de docentes, lo cual mitigaría parcialmente el riesgo de pérdida de horas.

*Gestión de la Asistencia de Docentes.* Según la rúbrica del MPE (2017), la IE se encontraba en el nivel dos, siendo el nivel tres el más elevado para este indicador. De acuerdo al MPE, el nivel dos se caracteriza por lo siguiente: “El equipo directivo monitorea y lleva un registro consolidado de las tardanzas y/o inasistencias de los docentes y se aplican descuentos” (MINEDU, 2017a, p. 92). Es importante mencionar que, para el análisis de este indicador, como lo establece el manual del monitor (MINEDU, 2017a), solo se tuvo en cuenta dos fuentes de análisis de data: entrevistas a directivos y recojo de evidencias.

El coordinador pedagógico refirió que existía un registro de asistencia docente (SIANET), además de un control de asistencia manual que realizaba el responsable de seguridad de la institución. Con este registro, se tomaban medidas de sanción o llamadas de atención, a través del área de recursos humanos de la corporación a la que pertenecía la escuela, tal como lo menciona el directivo:

*“Si hay algún profesor que está llegando tarde a menudo, habla con él. Por lo general, los profesores a partir de la llamada de atención ya no llegan tarde, pero hay otros que al cabo de un tiempo vuelven a llegar tarde. A ese profesor, se le hace un memo en el que se señala la cantidad de tiempo acumulado en tardanzas.”*

La razón por la cual este indicador no se encontraría en el nivel tres es porque, aunque el equipo directivo mencionó que se registraban las inasistencias y tardanzas de los docentes y se tomaban acciones para que se lleven a cabo las sanciones respectivas, no se encontró evidencia relacionada a la adopción de acciones o medidas orientadas a prevenir aquellas faltas, lo que en ocasiones recargaba la labor de la coordinadora académica, en

quien recaía muchas veces la responsabilidad y gestión de las tardanzas e inasistencias de los docentes, tal como ella misma lo refiere:

*“Si el docente llega a la clase, a la hora que sea, tiene un descuento, pero académicamente no porque entra a su clase. Pero aquel profesor que llega después de su hora de entrada, me avisa antes. Me manda un mensaje: me enfermé, tuve una emergencia, algo pasó. ¿Qué hago yo? Agarro mi horario y veo quién está libre a esa hora. Pregunta ¿Quién hace esa gestión? ... Yo.”*

*Gestión de la asistencia de estudiantes.* Según la rúbrica del MPE (2017), la IE se encontraba en el nivel tres, que en este indicador es el más elevado. Para este nivel, la rúbrica mencionaba lo siguiente: “El equipo directivo cuenta con un registro consolidado de la asistencia y tardanzas de los estudiantes de todos los grados. Hay un reglamento interno de la IE para corregir y prevenir inasistencias y/o tardanzas.” (MINEDU, 2017a, p. 94).

Para el análisis de este indicador, tal como en el caso anterior y de acuerdo con las recomendaciones del manual del monitor (MINEDU, 2017a), solo se tuvo en cuenta la entrevistas a directivos y el análisis del recojo de evidencias. El directivo mencionó que se contaba con el SIANET y con un registro que permitía tener el control de la asistencia de los estudiantes. Asimismo, se tenía un control manual de agendas, el cual era administrado por la jefatura de normas, tal como lo refiere la coordinadora académica:

*“Tenemos una plataforma. Cuando los niños ingresan al colegio, cada uno entra con su agenda, en la agenda se pone el sello: llegó o no llegó. A todos los que llegan tarde, después de las 7:45, se los ponen en la puerta. Luego el jefe de normas les pide las agendas, se lleva las agendas a su oficina y automáticamente en el SIANET, va poniendo los nombres de los alumnos y todo el que va llegando tarde. De ahí sale el reporte del mes, del bimestre, de todo el año.”*



Además, existía un reglamento interno que mencionaba cuál era el procedimiento para seguir en caso de inasistencias de los estudiantes; por ejemplo, papeletas, citaciones a los padres de familia, entre otros. En palabras de la coordinadora académica:

*“Hay un reglamento interno. Tres tardanzas ameritan una papeleta. Aunque la verdad es que a los alumnos no les interesa. Entonces, llamamos a los papás. Los papás justifican a los hijos (...)”.*

Según la herramienta MPE (2017), para llegar al nivel tres, se necesitaría que la escuela realice acciones que van más allá de lo que requiere el MINEDU. Lo que diferencia al nivel dos del nivel tres es la implantación de medidas que orienten a la IE hacia la corrección y prevención de las inasistencias de los estudiantes. La escuela Miraflores, al contar con una agenda para el registro, un reglamento interno y un sistema de registro (SIANET) que permitió realizar un seguimiento al alumno con el padre de familia, cumpliría con esas acciones adicionales a la consolidación de la asistencia y tardanzas de los estudiantes que pide el MINEDU. Por ello es que la escuela Miraflores, en el indicador Gestión de la Asistencia de Estudiantes, estaría en el nivel tres.

### **4.3. Conclusiones**

Se encontraron similitudes y diferencias en la valoración de ambas escuelas, las cuales tuvieron la misma valoración para los indicadores: Evaluación y Planes de Mejora, Gestión de la Asistencia de Docentes y Gestión de la Asistencia de Estudiantes. Los indicadores en donde las dos escuelas no coincidieron fueron: Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica y Aprovechamiento del Tiempo en la IE. La tabla 4 presenta la comparación de ambas escuelas con relación a los cinco indicadores analizados para medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, de acuerdo con la rúbrica de la herramienta MPE (2017).

**Tabla 4**

*Comparación de niveles de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar según el MPE (2017) de los colegios Pueblo Libre y Miraflores.*

	<b>Pueblo Libre</b>	<b>Miraflores</b>
Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica	Nivel 3	Nivel 2
Evaluación y Planes de Mejora	Nivel 3	Nivel 3
Aprovechamiento del Tiempo en la IE	Nivel 3	Nivel 2
Gestión de la Asistencia de Docentes	Nivel 2	Nivel 2
Gestión de la Asistencia de Estudiantes	Nivel 3	Nivel 3

La similitud que se observa en los niveles de tres indicadores estaría relacionada con la influencia que el grupo corporativo tiene sobre las escuelas, tomando en cuenta la visión de gestión empresarial que trataría de implantar en las IE. Con relación al indicador Evaluación y Planes de Mejora, se destaca que las dos escuelas alinean sus POA al plan estratégico al año 2022 que posee la empresa que gestiona ambas escuelas. Para el caso del indicador Gestión de la Asistencia de Docentes, se observa que ambas escuelas compartían sus procesos de recursos humanos, los cuales fueron liderados por la corporación a cargo. Con relación al indicador Gestión de la Asistencia de Estudiantes, se constata asimismo que ambas escuelas contaban con un sistema digital para el control de asistencia de los estudiantes y que compartían procesos y reglamentos.

La diferencia de nivel que se observa para dos indicadores estaría directamente relacionada a la gestión de cada escuela y a sus características y contextos propios. En relación al indicador Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica, en el caso de la escuela Pueblo Libre, ambos directivos estaban involucrados en el proceso de gestión; a diferencia de la escuela de Miraflores, donde solo uno de los miembros del equipo directivo se encontraba involucrado en el proceso de monitoreo.

Con relación al contexto, la escuela Pueblo Libre se encontraba en un momento clave de cambio de modelo pedagógico. Se estaba pasando de una jornada regular a una extendida y se hizo la promesa a los padres de familia que los estudiantes no llevarían

tareas para la casa. En contraste, el contexto que enfrentaba la escuela Miraflores era muy distinto, se ubicaba en un distrito en donde los estudiantes pertenecían a un nivel socioeconómico probablemente más alto; pero, a la vez, pertenecían a familias disfuncionales que no mostraban una preocupación por el modelo pedagógico o el aprendizaje de sus hijos, sino más bien porque la escuela pudiera retenerlos y que estuvieran “felices”. Este contexto, marcado por las dificultades en comportamiento y conducta de los estudiantes, sobre todo en el nivel secundaria, implicó un reto mayor en la labor pedagógica en las aulas y el proceso de acompañamiento y monitoreo de la escuela, ya que los directivos terminaban más enfocados en el día a día o en “apagar incendios”.

Asimismo, otra diferencia, encontrada en ambas escuelas y relacionada con el indicador Monitoreo y Seguimiento de Prácticas Pedagógicas, estuvo en la valoración que se realizó en cada escuela entre los docentes jóvenes y los mayores. La escuela Pueblo Libre valoraba más a los docentes antiguos, a los que responsabilizaba por el prestigio ganado y en quienes reconoció mayor compromiso con la IE. Esto resultó crucial para enfrentar el proceso de cambio hacia un modelo pedagógico con horario extendido. La escuela Miraflores, en cambio, valoró más a los docentes jóvenes, a quienes percibe más cercanos a los estudiantes y los encontró más propensos a cambiar su práctica e implementar las innovaciones pedagógicas que esta escuela requería.

Para el indicador de Aprovechamiento del Tiempo en la IE, se corroboró que las características de la escuela juegan un rol importante. La escuela Pueblo Libre, al poseer más años de funcionamiento y buscar mantener un prestigio ya ganado, fomentó el aprovechamiento de las horas en las que los alumnos permanecían en la institución, así como la recuperación de las horas que se perdían por actividades extracurriculares. En contraste, en el caso de la escuela Miraflores, el problema de conducta de los alumnos, especialmente en el nivel secundaria, planteaba enormes retos a los docentes para el mejor

aprovechamiento del tiempo. Mientras que en Pueblo Libre existía una tensión por satisfacer a un padre de familia que quería ver que se cumplía con la promesa del horario extendido, “sin tareas para la casa”; en Miraflores se tenía uno que quería que su hijo sea retenido en la escuela y estuviera contento. En este particular contexto, las actividades extracurriculares jugaron un rol importante. Sería necesario cuestionar si estas constituyen o no una “pérdida de tiempo”.



## Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, se resaltan las contribuciones prácticas y teóricas, se proponen recomendaciones para futuras investigaciones y se propone un plan de acción genérico que pueda servir de marco para la implementación de una cultura de evaluación y de mejora continua.

### 5.1. Conclusiones

- La forma en la que se describió la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en ambas escuelas fue a través de la aplicación de la herramienta MPE (2017). A partir de dicha aplicación, se estableció el nivel de cada uno de los cinco indicadores que conformaron dicha dimensión, como resultado de esta aplicación se encontraron similitudes y diferencias en ambas escuelas.
- En cuanto a las similitudes, ambas obtuvieron la misma valoración en tres indicadores: Evaluación y Planes de Mejora, Gestión de la Asistencia de Docentes y Gestión de la Asistencia de Estudiantes. Las dos escuelas obtuvieron tres en Evaluación y Planes de Mejora, dos en Gestión de la Asistencia de Docentes y tres en Gestión de la Asistencia de Estudiantes. Cabe indicar que el nivel tres fue el máximo puntaje en estos dos últimos indicadores.
- En lo referido a las similitudes halladas, se concluye que la presencia de una corporación con 46 años de experiencia en el sector educativo a nivel de gestión de institutos tecnológicos podría explicar, en buena cuenta, la similitud de nivel encontrada. Los ejecutivos de la corporación encargados de supervisar la gestión de las escuelas reunieron al personal directivo y lo asesoraron en la elaboración de las herramientas de gestión (Evaluación y Planes de Mejora). Asimismo, cabe resaltar que la corporación era la encargada de revisar el pago de haberes de los directivos y docentes a través de un sistema de registro de asistencia gestionado por su propia

área de recursos humanos (Gestión de Asistencia de Docentes). Se utilizó también un sistema similar para revisar la asistencia de estudiantes en ambas escuelas (Gestión de la Asistencia de Estudiantes). En síntesis, se observó que los indicadores en los que las escuelas presentaban similitud eran de naturaleza administrativa, ya que el grupo empresarial tuvo una visión de gestión que buscaba estandarizar en las instituciones a su cargo.

- Se encontraron diferencias en dos indicadores: Monitoreo y Seguimiento de la Práctica Pedagógica y Aprovechamiento del Tiempo en la IE, en los que la escuela de Pueblo Libre superó a la de Miraflores. Se concluye que las diferencias encontradas radicarón tanto en la gestión del equipo directivo, como en el contexto de cada escuela. En el caso de la escuela de Pueblo Libre, ambos directivos estuvieron involucrados en el proceso de monitoreo y acompañamiento, manteniéndose vigilantes con relación al aprovechamiento del tiempo en la IE; mientras que, en la escuela de Miraflores, solo uno de los miembros del equipo directivo lo estuvo.

El contexto social que enfrentó la escuela de Miraflores presentó mayores retos para el logro de estos dos indicadores. En esta escuela, se encontró que las actividades relacionadas al indicador Monitoreo y Acompañamiento de la Práctica Pedagógica, así como el indicador Aprovechamiento del Tiempo en la IE, presentaron mayores dificultades debido, principalmente, a los problemas de comportamiento y conducta de sus estudiantes, lo que es mucho más grave en secundaria.

- Se infiere que los diferentes contextos socioeconómicos, culturales e incluso geográficos de ambas escuelas generaron diferencias en la forma de gestionarlas, lo cual se vio reflejado en las expectativas de los grupos de interés (directivos,

docentes, padres de familia y estudiantes), con relación a lo que cada uno de ellos esperaba de la escuela. En el caso de la escuela de Pueblo Libre, la expectativa de los padres de familia, de acuerdo con lo reportado por los directivos, estaba asociada con la promesa del horario extendido: ellos esperaban que sus hijos no llevaran tareas para la casa, por lo que los directivos cuidaron mucho la satisfacción de los padres en este aspecto. En la escuela de Miraflores, lo que se esperaba -por ejemplo- era que los alumnos pasaran la mayor parte del tiempo realizando talleres extracurriculares (de naturaleza recreativa, artística o deportiva), debido a las situaciones de disfuncionalidad familiar encontradas en la escuela; en consecuencia, tal como lo manifestó uno de los directivos, los resultados de aprendizaje no constituyeron la preocupación central de los padres de familia de esta escuela.

## **5.2. Contribuciones Prácticas**

Se proponen las siguientes contribuciones prácticas obtenidas de la investigación:

- Se recomienda que el MINEDU genere alianzas estratégicas con instituciones privadas (escuelas de negocios, universidades, etc.), que puedan aplicar de manera sostenible esta herramienta u otras similares en escuelas particulares del sector socioeconómico B de Lima en el rango de pensión de la muestra seleccionada para este estudio; ya que, como se manifestó en la literatura revisada, el MINEDU no se estaría dando abasto para regular la oferta privada (Balarín, 2016).
- Asimismo, se infiere que, para instaurar una cultura de evaluación y de mejora continua, no es suficiente con proponer que la escuela aplique la herramienta MPE (2017), ya que en el presente estudio fue un grupo externo de investigadores quienes realizaron esta aplicación. Sin embargo, es posible que, luego de una práctica sistematizada y frecuente del uso de esta u otra herramienta (que podría, en un inicio, ser aplicada por terceros), la escuela logre apropiarse gradualmente de la

metodología de aplicación. De manera progresiva, la escuela podría caminar hacia un esquema en donde la propia institución se aplique a sí misma la herramienta, a través de un aprendizaje institucional.

- En esa línea, otra contribución es que esta aplicación debe hacerse cumpliendo con todos los criterios de validez y confiabilidad necesarios con miras a obtener resultados objetivos. En la presente investigación, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de validez y confiabilidad: autorización y consentimientos informados, confidencialidad y anonimato en la información, uso de una herramienta validada en el sector público, variedad de instrumentos para el levantamiento de la información y triangulación de la misma. Así, se concluye que la evaluación de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, a partir del uso de la herramienta MPE (2017), permitirá encontrar resultados objetivos, válidos y confiables, siempre y cuando se tomen en cuenta estos criterios de validez y confiabilidad señalados para la investigación cualitativa (Hernández et al., 2014).
- Se considera asimismo que, para la recolección de la información de uno de los actores clave del estudio (los docentes), es posible adaptar el instrumento sugerido en la herramienta MPE (2017) de entrevista a encuesta. Esta adaptación se podría efectuar en el caso que el acceso a los docentes se dificulte, por razones de tiempo, considerando que los docentes suelen estar muy ocupados por el propio quehacer pedagógico. En este estudio, quedó demostrado también que la data recogida de los docentes a partir de las encuestas no impidió realizar el proceso de triangulación en el análisis de resultados, ya que las preguntas no fueron alteradas. Asimismo, esta adaptación permitió recoger información de una mayor cantidad de docentes en menor cantidad de tiempo.



- Se recomienda adaptar la herramienta MPE (2017) para su aplicación a través del uso de TIC o soluciones tecnológicas de BI, considerando los criterios de validez y confiabilidad que fueron señalados en este estudio. Como se pudo ver, el uso de una solución tecnológica como Google Forms permitió hacer más eficiente la recolección de información al abarcar una mayor cantidad de participantes en un menor periodo de tiempo.
- Consideramos que la herramienta MPE (2017) tiene potencial para su aplicación en las escuelas privadas de Lima, ya que permite obtener una medición para un posterior diagnóstico de cómo se estarían gestionando el liderazgo y la gestión escolar, a partir de lo cual se puede considerar la posibilidad de instalar una cultura de autoevaluación y mejora continua a través de la elaboración de planes de mejora estratégicos que priorizan las debilidades encontradas.
- Cabe resaltar, además, que todo plan estratégico de mejora deberá estar acompañado de un mapeo de grupos de interés, donde la gestión de diferentes expectativas provenientes de los diversos sectores se tome en cuenta alrededor de un objetivo común relacionado con el logro de los resultados de aprendizaje. Ello fluirá con mayor facilidad si se cuenta con un liderazgo pedagógico fuerte de parte de la alta dirección a través de directivos que estén involucrados en la gestión escolar.

### **5.3. Contribuciones Teóricas**

Se proponen las siguientes contribuciones teóricas obtenidas de la investigación:

- Este estudio propuso la aplicación de la herramienta MPE (2017) para medir la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en dos escuelas privadas de un segmento específico del sector socioeconómico B. Así, se demostró que es viable su aplicación, lo cual podría constituir una contribución para el MINEDU, tomando en consideración su capacidad limitada para regular la oferta en el sector privado. La

literatura revisada señala que el MINEDU no llegaría a regular toda la oferta educativa del país, porque su prioridad estaría centrada en el sistema público (Balarín, 2016; Balarín et. al., 2018).

- Por otro lado, según Balarín et al. (2018), se observó una segmentación entre las escuelas del sector privado, en función de la pensión que pagan los padres de familia. En palabras de la autora, “el 63% de las escuelas tiene una pensión de menos de 200 soles; el 25% de entre 201 y 400 soles; y solo el 12% de más de 400 soles. Como referencia, en el segmento público de la educación básica regular, el Estado invierte mensualmente cerca de 325 soles por estudiante” (Balarín et al., 2018 p. 38). Se demostró en el presente estudio que, en las escuelas del sector socioeconómico B que utilizan un presupuesto similar al del Estado, podría aplicarse la herramienta sin dificultades.
- Otro aspecto importante, en términos de las contribuciones teóricas del presente estudio, es el referido a las posibilidades del liderazgo pedagógico para revertir los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Como se aprecia en los Apéndice I y J, las evaluaciones censales (MINEDU, 2016b) ponen de manifiesto que los niveles de aprendizaje obtenidos en la escuela de Pueblo Libre fueron superiores a los obtenidos en la escuela de Miraflores, tanto en lectura como en matemática.
- Estos resultados podrían estar relacionados con el tipo de liderazgo pedagógico que se observó en esta escuela. Al respecto, Leithwood et al. (2006) —citado en Horn y Marfán (2010)— señalaron los vínculos entre liderazgo y el monitoreo de la práctica pedagógica, en la línea de que un liderazgo pedagógico permitiría:
  1. Establecer dirección: proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del *staff* y los incentive a perseguir sus propias metas.

2. Rediseñar la organización: establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
3. Desarrollar personas: construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.
4. Gestionar la instrucción: gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en ella (Leithwood et al. 2006 en Horn y Marfán, 2010 p. 85-86).

#### **5.4. Recomendaciones para Futuras Investigaciones**

En relación con las recomendaciones para investigaciones futuras, se sugiere lo siguiente:

- La presente investigación se concentró en medir una de las tres dimensiones de la herramienta MPE (2017), debido a la relación de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar con los temas desarrollados en esta maestría especializada de Estrategia y Liderazgo. Sin embargo, sería enriquecedor, con mayor tiempo para la ejecución de un estudio similar, aplicar la herramienta con sus otras dos dimensiones: Enseñanza y Aprendizaje y Clima en la IE, a fin de tener los insumos necesarios de cara a un diagnóstico más completo.
- A partir de los hallazgos de esta investigación, con respecto a las similitudes encontradas en ambas escuelas, se infiere que un enfoque de gestión empresarial aplicado a las escuelas privadas podría potenciar positivamente los niveles de liderazgo y gestión escolar. Este enfoque podría contribuir a que el equipo directivo se concentre en la toma de decisiones de tipo pedagógico, dejándole a la corporación la gestión de temas más administrativos. Se recomienda, por lo tanto,

que una línea de investigación futura pueda indagar respecto de cómo la integración de ambos enfoques impacta en la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar.

- Con relación a las diferencias encontradas en ambas escuelas, se recomienda a futuro indagar acerca de los marcos de referencia de grupos de interés, mapeo de actores, responsabilidad social y sostenibilidad, así como sus vínculos con los sistemas educativos. Ello con la finalidad de analizar el impacto que una adecuada gestión de expectativas de los distintos grupos de interés podría ofrecer para la mejora en la gestión escolar (Acuña, 2012). Entre los grupos de interés más importantes, se pudo identificar a los siguientes: (a) directivos, (b) docentes, (c) padres de familia, (d) estudiantes y, (e) equipos de apoyo administrativo. El presente estudio permitió evidenciar que las diversas expectativas de todos estos actores plantean retos distintos a las escuelas, que no deberían perderse de vista y que deben ser gestionados estratégicamente.
- Además, se recomienda, para el caso de las escuelas que tienen en su matrícula niños y adolescentes con dificultades de conducta, la posibilidad de indagar sobre propuestas pedagógicas alternativas. Estas propuestas deberían estar enfocadas en el desarrollo del autoconocimiento e inteligencia emocional, buscando con ello liberar y sanar algunas de las heridas generadas por la disfuncionalidad familiar. En ese sentido, el desarrollo de nuevas formas de abordar la docencia, desde una perspectiva experiencial, abre la posibilidad de expandir las áreas de investigación en este rubro.
- Se recomienda investigar acerca de la aplicación de la herramienta MPE (2017) en contextos del sector privado distintos a los del presente estudio, con el fin de examinar su funcionamiento y viabilidad. En particular, se convierten en objeto de preocupación aquellos segmentos de oferta privada en donde la pensión es menor al

gasto del Estado per cápita, que es de 350 soles al mes. Si se tiene en cuenta lo reportado por Balarín et al., (2018), en el 63% de las escuelas privadas de Lima se paga una pensión de menos de 200 soles; en un 25%, una pensión de entre 201 soles y 400 soles; y solo el 12% de la oferta privada tiene una pensión de más de 400 soles.

- Finalmente, si bien esta investigación aborda un primer paso, que es la medición de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar, se recomienda dar el salto a las siguientes fases, como el diagnóstico completo y el proceso de evaluación. Estas próximas etapas permitirán a las escuelas una toma de decisiones sustentada en evidencias, lo que sentaría las bases para el desarrollo de una cultura de autoevaluación y monitoreo del liderazgo y gestión escolar en las escuelas privadas.

### **5.5. Plan de Acción para Escuelas Privadas.**

Si bien las conclusiones de la investigación responden a los objetivos y preguntas planteados, el contexto de la presente maestría y de Centrum PUCP como escuela de negocios permite brindar un aporte relacionado con la generación de un marco de acción que se oriente a mejorar el liderazgo y la gestión escolar en escuelas privadas, a través de la descripción de objetivos de largo y corto plazo, actividades, costos y responsables. Para poder elaborar el plan de acción, se consideraron los siguientes supuestos:

- La elaboración del esquema de plan de acción se realizó desde una perspectiva genérica y no particular para que pueda ser utilizado por las instituciones educativas particulares en general. Por tal motivo, no se establecen ni porcentajes ni tiempos en la formulación de los objetivos a largo plazo, debido a que ellos deberán ser establecidos por los directivos y actores claves en las instituciones educativas.

- Para los objetivos de corto plazo, se consideró un periodo de un año, estimándose dentro de este marco a las actividades y costos asociados.
- Se asume que, para la elaboración del primer objetivo a largo plazo, el incremento en el nivel de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar podría repercutir en el incremento de la demanda de matrícula de las instituciones educativas.
- Para la elaboración del segundo objetivo a largo plazo, se asume que la gestión adecuada de las expectativas y necesidades de los grupos de interés podría tener influencia positiva en la retención de los estudiantes en las instituciones educativas.
- Se considera la contratación de un equipo consultor pedagógico y de negocios para la asesoría y facilitación de actividades estratégicas enfocadas en la implementación de los objetivos a corto plazo relacionados con aquellos a largo plazo.
- Los costos y tiempos considerados para las actividades propuestas se estimaron al tomar en consideración la experiencia consultiva de uno de los investigadores relacionados con los sueldos y salarios de directivos y docentes en promedio (ver Apéndice L).

A continuación, se presenta el plan de acción con dos objetivos a largo plazo (OLP). Para cada uno de estos, se consideró uno a corto plazo asociado y se detallan las actividades, plazos, costos y responsables de cada actividad. La tabla 5 presenta el primer OLP y la tabla 6, el segundo.

Tabla 5

*Plan de acción para el primer objetivo a largo plazo*

<b>Objetivo a Largo Plazo</b>			
<i>En "X" años incrementar la demanda de la matrícula en un "X" %; a través de la creación de valor de la propuesta educativa mediante el incremento del nivel de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar</i>			
<b>Objetivo a Corto Plazo</b>			
<i>Incrementar el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar de la institución educativa en 1 año según la rúbrica del MPE (2017)</i>			
<b>Actividades</b>	<b>Tiempos</b>	<b>Costos</b>	<b>Responsables</b>
* Aplicar la herramienta MPE (2017) para establecer el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en la IE, para establecimiento de línea base.	1 mes	S/ 8000	Consultoría
* Establecer el nivel deseado y el tiempo para cada indicador de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en la IE.	1/2 día	S/ 540	IE
* Establecimiento de brechas para llegar al nivel deseado contrastando dicho nivel con la línea base.	1/2 día	S/ 540	IE
* Definición de estrategias para alcanzar el nivel deseado.	1 día	S/ 1080	IE
* Diseño e implementación de estrategias. (incorporación de nuevos colaboradores - Soporte)	6 meses	S/ 24 420	IE
* Segunda aplicación de la herramienta MPE (2017) para establecer el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y Gestión Escolar en la IE.	1 mes	S/ 8000	IE
* Elaboración de informe de resultados	15 días	S/ 7500	Consultoría
* Difusión del informe de resultados	14 días	S/ 4400	IE
<b>TOTAL, OCP 1</b>		<b>S/ 54 480</b>	

**Tabla 6***Plan de acción para el segundo objetivo a largo plazo*

<b>Objetivo a Largo Plazo</b>			
<i>En “X” años incrementar la retención estudiantil de un X% a un X%; gestionando las expectativas y necesidades de los diferentes grupos de interés clave (internos y externos) que tiene una escuela</i>			
<b>Objetivo a Corto Plazo</b>			
<i>En 1 año, gestionar el plan estratégico de la IE que incorpora las expectativas del grupo de interés priorizados (internos y externos)</i>			
<b>Actividades</b>	<b>Tiempos</b>	<b>Costos</b>	<b>Responsables</b>
* Proceso de sensibilización y consultoría para liderar el proceso de gestión de grupos de interés.	8 meses	S/ 25 600	Consultoría
* Identificar de grupos de interés de la IE a partir de los criterios de responsabilidad, influencia, dependencia, representación y cercanía (Accountability, unep, stakeholder research associates Canadá inc; 2005)	1/2 día	S/ 540	IE
* Segmentar de los grupos de interés de la IE por expectativas, problemas, impacto en actividad (Olcese, A., Rodríguez, M.A., Alfaro, J.;2008).	1/2 día	S/ 540	IE
* Priorizar los grupos de interés de la IE según las variables de poder, legitimidad y urgencia (Mitchell, Agle & Wood; 1997.)	1/2 día	S/ 540	IE
* Definición de estrategias para el trabajo con grupos ese interés matriz de influencia e interés. (Apoyo; 2007)	1 día	S/ 1080	IE
* Definir acciones y priorizarlas de acuerdo con la matriz de impacto y factibilidad (Del Castillo & Shwalb; 2011)	1 día	S/ 1080	IE
* Incorporar las acciones priorizadas al plan estratégico de la IE	1/2 día	S/ 540	IE
* Implementación de acciones priorizadas de RSC (incorporación de nuevos colaboradores - Soporte)	6 meses	S/ 24 420	IE
* Medición de la satisfacción de las expectativas de los grupos de interés priorizados	1 mes	S/ 10 000	Consultoría
* Elaboración de informe de Gestión de grupos de interés en el plan estratégico.	15 días	S/ 10 000	Consultoría
*Difusión del informe de Gestión de grupos de interés.	14 días	S/ 4400	IE
<b>TOTAL OCP 2</b>		<b>S/ 78 740</b>	



## Referencias

Acuña, A. (2012). La gestión de los stakeholders - Análisis de los diferentes modelos.

Recuperado de

<https://www.fundacionseres.org/lists/informes/attachments/1064/la%20gesti%c3%b3n%20de%20los%20stakeholders.%20an%c3%a1lisis%20de%20los%20diferentes%20modelos.pdf>

[APEIM] Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2017). Niveles socioeconómicos 2017. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf>

Ansión, J. (2011). Volver a pensar la Educación Pública. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 52 - 73.

Balarín, M. (2015). Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación. *GRADE*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/BalancedeInvestigacionMariaBalarín.pdf>

Balarín, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 181-196.

Balarín, M., Kitmang, J., Ñopo, H. & Rodríguez, M. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. *GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo)*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5887>

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2004). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2111/mono-927.pdf?sequence=1>

- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revista Internacional de Investigación de Educación*, 3(5), 79-106.
- Carlson, B. A. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños en Chile? *Revista de la CEPAL*, 72, 165-184.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 73-98.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (second edition). London: United Kingdom. Sage Publications LTD.
- Danielson's, C. (2017). Charlotte Danielson's framework for teaching. Recuperado de <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarín, M., & Rodríguez, M. F. (2018). Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5741>
- Freire, S. & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de Investigación 17 (GRADE)*. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Fullan, M. (2006). Change theory. A school force for school improvement. *Centre for Strategic Education*, (157), 3-14.
- Hattie, J. (2011). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197-201.
- Hamre, B., Goffin, S. & Kraft-Sayre, M. (2009). Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Implementation Guide. Recuperado de <https://www.vbgrowsmart.com/providers/Documents/CLASSImplementationGuide.pdf>

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*.

(sexta edición). McGRAW-HILL.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar:

Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful

school leadership. *School leadership and management*, (28), 27-42.

López, G., García, J. & Slater, C. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores

eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de

servicio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

*Educación*, 5(5e), 139-143.

Marshall, K. (2011). Principal Evaluation Rubrics. Recuperado de

<https://usny.nysed.gov/rttt/teachers->

[leaders/practicerrubrics/Docs/MarshallPrincipalRubric.pdf](https://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicerrubrics/Docs/MarshallPrincipalRubric.pdf)

Marshall, K. (2012). Marshall teacher rubric. Recuperado de

<http://biz.logisoft.net/bizSites/OUB/files/filesystem/2%20Marshall%20Teacher%20>

[Rubric.pdf](http://biz.logisoft.net/bizSites/OUB/files/filesystem/2%20Marshall%20Teacher%20Rubric.pdf)

Ministerio de Educación [MINEDU] (2014). Marco del buen desempeño directivo.

Recuperado de

[http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)

Ministerio de Educación [MINEDU] (2016a). Marco del buen desempeño docente.

Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno->

[docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf)

Ministerio de Educación. [MINEDU] (2016b). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?

Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2016). Recuperado de

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

Ministerio de Educación. [MINEDU] (2016c). Unidad de Estadística Educativa. (ESCALE-2016). Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>

Ministerio de Educación [MINEDU] (2017a). Información para la mejora del servicio educativo: Monitoreo de prácticas escolares 2017. Manual del Monitor. Unidad de seguimiento y evaluación.

Ministerio de Educación [MINEDU] (2017b). Compromisos de gestión escolar y plan anual de trabajo en la IE 2017. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/cge-pat/fasciculo-de-cge-2017.pdf>

Ministerio de Educación. [MINEDU] (2018a). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2018). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

Ministerio de Educación [MINEDU] (2018b). Mapa de Escuelas. Recuperado el 12 de julio del 2018, de <http://sigmed.minedu.gob.pe/mapaeducativo/>

Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

Murillo, J., Martínez-Garrido, C. & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

NYC Department of Education (2017). Principal practice observation tool. Recuperado de <http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/F6EAC82C-8FE0-4456-A2DD-5014D211275F/0/1718PPOTool.pdf>

- Pedraja, L., Rodríguez, E., Barreda, M., Sagredo, O. & Segovia, C. (2008). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare: Revista Chilena de ingeniería*, 17(1), 21-26.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). School Leadership and students outcomes: identifying what works and why. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Recuperado de <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), 95-125.
- Walters, T., Marzano, R. & Mc. Nulty, B. (2003). Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. *McREL*, 2-21. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED481972>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- Wolff, L., González, P. Navarro, J. (2002). Educación privada y política pública en América Latina. *PREAL/ BID*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3643/Educaci%c3%b3n%20privada%20y%20pol%c3%adica%20p%c3%bablica%20en%20Am%c3%a9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Apéndice A: Resultados ECE 2016 y 2018

Resultado de aprendizaje de los estudiantes según las evaluaciones censales 2016

	2do de Primaria		4to de Primaria		2do de Secundaria	
	Lectura	Matemática	Lectura	Matemática	Lectura	Matemática
<b>Satisfactorio</b>	46.4%	34.1%	31.4%	25.2%	14.3%	11.5%
<b>En proceso</b>	47.3%	37.3%	33.2%	41.6%	27.5%	16.9%
<b>En inicio</b>	6.3%	28.6%	26.2%	22.5%	37.7%	39.3%
<b>Previo al inicio</b>	--	--	9.1%	10.7%	20.5%	32.3%
<b>Total Medida</b>	<b>581</b>	<b>592</b>	<b>481</b>	<b>467</b>	<b>567</b>	<b>557</b>

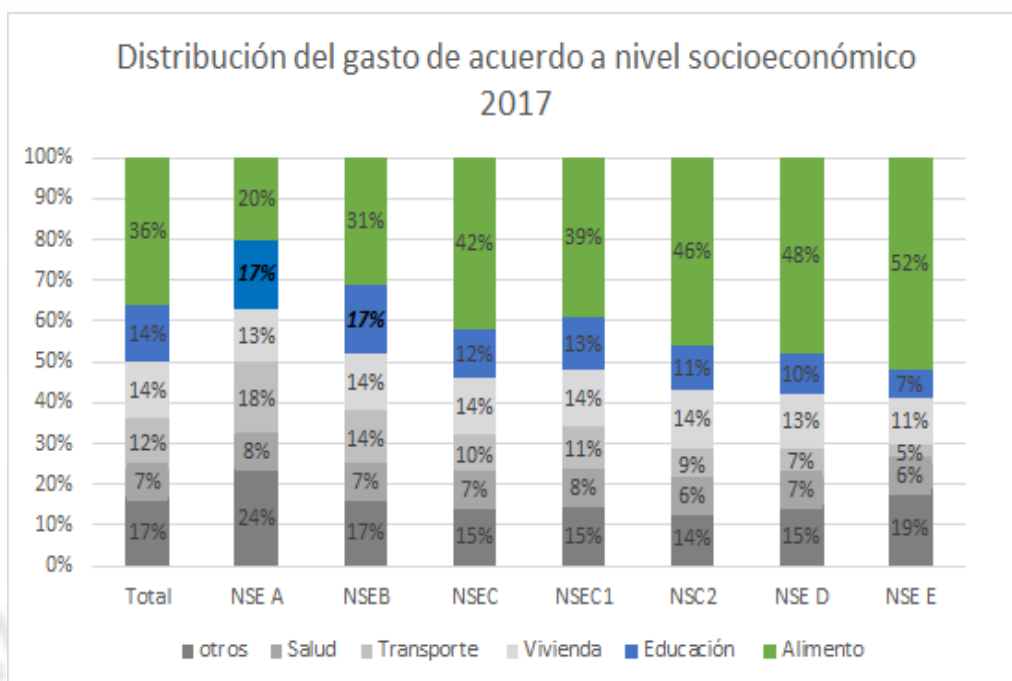
Nota. Adaptado de “Ministerio de Educación (2016b). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2016). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>”

Resultado de aprendizaje de los estudiantes según las evaluaciones censales 2018

	4to de Primaria		2do de Secundaria	
	Lectura	Matemática	Lectura	Matemática
<b>Satisfactorio</b>	34.8%	30.7%	16.26%	14.1%
<b>En proceso</b>	30.9%	40.7%	7.7%	15.9%
<b>En inicio</b>	24.2%	19.3%	37.5%	36.4%
<b>Previo al Inicio</b>	10.1%	9.3%	18.5%	33.7%
<b>Total Medida</b>	<b>482</b>	<b>480</b>	<b>571</b>	<b>560</b>

Nota. Adaptado de “Ministerio de Educación. [MINEDU] (2018). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2018). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>”

## Apéndice B: Criterios de selección de segmento de mercado a analizar



Distribución del gasto según NSE 2017 - Lima Metropolitana. Adaptado de “Niveles socioeconómicos 2017”.

Por Asociación Peruana de Empresas de Investigación (APEIM), 2017, p. 36. Recuperado de

[http://www.apecim.com.pe/wp-content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf](http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf)

Zona	Niveles Socioeconómicos						Muestra	Error
	Total	NSE A	NSE B	NSE C	NSE D	NSE E		
Zona 1 (Puente Piedra, Comas, Carabayllo)	100%	0%	13.9%	44.1%	31.0%	11.0%	310	5.5%
Zona 2 (Independencia, Los Olivos, San Martín de Porras)	100%	2.6%	26.4%	51.9%	18.5%	0.6%	352	5.3%
Zona 3 (San Juan de Lurigancho)	100%	1.1%	14.9%	42.9%	31.6%	9.5%	275	6.1%
Zona 4 (Cercado, Rímac, Breña, La Victoria)	100%	2.9%	29.6%	41.7%	23.3%	2.5%	524	4.4%
Zona 5 (Ate, Chaclacayo, Lurigancho, Santa Anita, San Luis, El Agustino)	100%	1.4%	14.8%	46.6%	29.0%	8.2%	352	5.2%
Zona 6 (Jesús María, Lince, Pueblo Libre, Magdalena, San Miguel)	100%	13.5%	59.7%	20.3%	6.2%	0.3%	288	5.7%
Zona 7 (Miraflores, San Isidro, San Borja, Surco, La Molina)	100%	34.0%	44.9%	13.1%	6.6%	1.4%	350	5.6%
Zona 8 (Surquillo, Barranco, Chorrillos, San Juan de Miraflores)	100%	3.0%	31.5%	40.6%	20.3%	4.6%	305	5.9%
Zona 9 (Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Lurín, Pachacamac)	100%	0.0%	10.4%	45.8%	32.1%	11.7%	308	5.6%
Zona 10 (Callao, Bellavista, La Perla, La Punta, Carmen de la Legua, Ventanilla)	100%	1.5%	21.0%	44.8%	22.9%	9.8%	1015	3.1%
Otros	100%	0%	12.8%	31.9%	34%	21.3%	47	14.3%
<b>Total</b>	100%	5%	24%	41%	23%	6%	4126	1.6%

Distribución de niveles por zonas APEIM 2017. Tomado de “Niveles socioeconómicos 2017”. Por Asociación

Peruana de Empresas de Investigación (APEIM), 2017, p. 10. Recuperado de [http://www.apecim.com.pe/wp-](http://www.apecim.com.pe/wp-content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf)

[content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf](http://www.apecim.com.pe/wp-content/themes/apecim/docs/nse/APEIM-NSE-2017.pdf)



**Apéndice C: Formato de acta de autorización de la empresa**

**Formato de Acta de Autorización de la Empresa**

[Redacted]  
[Redacted]

Por la presente, nosotros la empresa [Redacted] con RUC N° [Redacted], domiciliado en Av [Redacted]

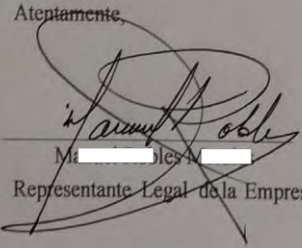
Autorizamos la elaboración del Trabajo de Investigación Final Tesis a:

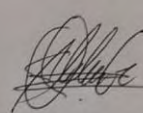
- 1.- Cristopher David Mendoza Cerna Código 20175386 MCI EyL07
- 2.- Carlos Augusto Kamiya Yamaniha Código 19952094 MCI EyL07
- 3.- María Teresa Moreno Alcázar Código 19866080 MCI EyL07
- 4.- Judith Alejandra Calderón Gonzales Código 20175387 MCI EyL07

Para lo cual nos comprometemos a brindar las facilidades necesarias relacionadas con el tema a desarrollar por los estudiantes para el Trabajo de Investigación Final Tesis.

Cabe señalar sin embargo, que la publicación del Tema cuya elaboración hemos autorizado estará sujeta a una autorización escrita complementaria por nuestra parte, una vez que hayamos revisado y aprobado su contenido final.

Atentamente,

  
Ma. [Redacted] les A. [Redacted]  
Representante Legal de la Empresa

  
Judith Alejandra Calderón Gonzales  
Alumno Representante del Grupo de Trabajo

Surco, 02 de noviembre de 2018



**Formato de Acta de Autorización de la Empresa**

Por la presente, nosotros la empresa [redacted] con RUC N° [redacted] domiciliado en Av. [redacted], [redacted].

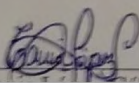
Autorizamos la elaboración del Trabajo de Investigación Final Tesis a:

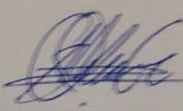
- 1.- Cristopher David Mendoza Cerna Código 20175386 MCI EYL07
- 2.- Carlos Augusto Kamiya Yamanita Código 19952094 MCI EYL07
- 3.- María Teresa Moreno Alcázar Código 19866080 MCI EYL07
- 4.- Judith Alejandra Calderón Gonzales Código 20175387 MCI EYL07

Para lo cual nos comprometemos a brindar las facilidades necesarias relacionadas con el tema a desarrollar por los estudiantes para el Trabajo de Investigación Final Tesis.

Cabe señalar sin embargo, que la publicación del Tema cuya elaboración hemos autorizado estará sujeta a una autorización escrita complementaria por nuestra parte, una vez que hayamos revisado y aprobado su contenido final.

Atentamente,

  
[redacted]  
Representante Legal de la Empresa

  
Judith Alejandra Calderón Gonzales  
Alumno Representante del Grupo de Trabajo

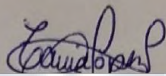
Surco, 02 de noviembre de 2018

**Apéndice D: Formato de acta de aprobación de publicación****Formato de Acta de Aprobación de Publicación:****Empresa:** [REDACTED]**Representante Legal:** [REDACTED]

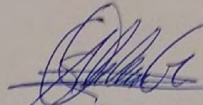
Por la presente, nosotros la empresa [REDACTED] **aprobamos** la publicación del **Trabajo de Investigación Final Tesis** para ser sustentado, así como su utilización como material de enseñanza en CENTRUM Católica y en diversas bases de datos nacionales e internacionales en formato digital o impreso **solamente** para uso académico.

Además, aprobamos su publicación en formato impreso o virtual a través de la plataforma de CENTRUM Católica y/o de terceros y ser previamente autorizados por CENTRUM Católica.

Aprobado por:



Representante Legal de la empresa



Judith Alejandra Calderón Gonzales

Alumno Representante del Grupo de Investigación Final-Tesis

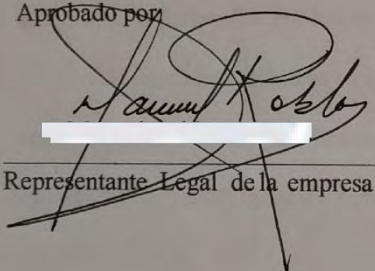
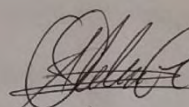
Surco, 02 de noviembre de 2018

**Formato de Acta de Aprobación de Publicación:****Empresa:** [REDACTED]**Representante Legal:** [REDACTED]

Por la presente, nosotros la empresa [REDACTED] **aprobamos** la publicación del **Trabajo de Investigación Final Tesis** para ser sustentado, así como su utilización como material de enseñanza en CENTRUM Católica y en diversas bases de datos nacionales e internacionales en formato digital o impreso **solamente** para uso académico.

Además, aprobamos su publicación en formato impreso o virtual a través de la plataforma de CENTRUM Católica y/o de terceros y ser previamente autorizados por CENTRUM Católica.

Aprobado por

  
[REDACTED]  
Representante Legal de la empresa

Judith Alejandra Calderón Gonzales

Alumno Representante del Grupo de  
Investigación Final-Tesis

Surco, 02 de noviembre de 2018



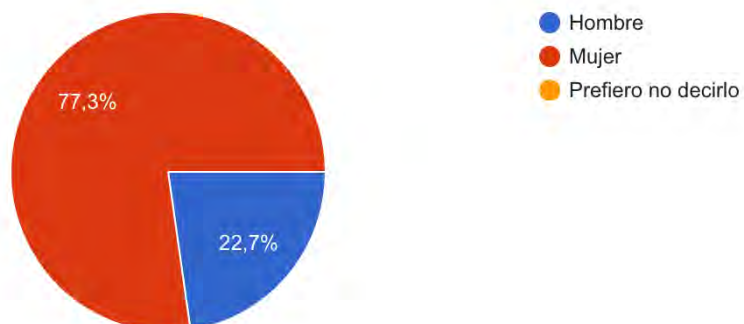


ENCUESTAS	ENTREVISTAS	EVIDENCIAS
<p>a) A la pregunta si el director o subdirector entra a observar mi aula el 63% de los docentes menciona que sí. Mientras que el resto menciona que no son visitados (27%).</p> <p>b) A la pregunta con qué frecuencia revisa el monitor el 38% menciona que de manera bimestral, el 25% de manera semanal o quincenal, el 13% de manera mensual y el 25% que no revisa el monitor.</p> <p>c) Los docentes encuestados mencionan que la coordinadora académica entra, observa la clase y a pesar de que se manifiesta que apunta, usaron palabras como cordial, sonrisas para referirse a este hecho.</p> <p>d) Los docentes mencionan que lo que la coordinadora realiza son jornadas pedagógicas de integración y capacitación.</p> <p>e) En la data se mencional que el coordinador observa el aula e indica cómo se podría mejorar.</p> <p>f) A la pregunta si el docente cuenta con algún registro de retroalimentación solo el 38% menciona que cuenta con un registro de la retroalimentación.</p> <p>g) Los docentes manifiestan que el equipo directivo recibe como retroalimentación el manejo del tiempo y de dinámica en el aula, además de la comunicación.</p> <p>h) Respecto de si el director ha tomado una acción para apoyarles al 63% de los docentes refiere haber recibido acciones de apoyo del director, mientras que el 37% de los docentes menciona que sí se ha realizado un proceso de planificación institucional.</p> <p>i) Así como el 63% de los docentes afirman que se llevó una reflexión de fortalezas y debilidades de la IE.</p> <p>j) Sin embargo solo un 56% menciona haber participado en alguna de ellas.</p> <p>k) Se ha mencionado las jornadas pedagógicas de integración, capacitación.</p> <p>l) A la pregunta relacionada con las metas de la IE, los encuestados responden lo siguiente: Mejorar el desarrollo en valores, competencias y educación de los alumnos.</p> <p>m) A la pregunta de cuáles han sido las actividades asignadas para cumplir con las metas de la IE, Desarrollo de plan de actividades para el trabajo en valores, desarrollar capacidades y desempeños.</p> <p>n) El 56% de los encuestados manifiestan que no han participado de las jornadas de planificación o evaluación.</p>	<p>* El directivo menciona que en la IE se valora a los profesores nuevos más que a los docentes antiguos, dado que los antiguos no se adaptan a los cambios. / * La principal complicación que tienen es la conducta de los estudiantes, quienes traen problemas desde casa, por lo cual se hace aún más complicado el monitoreo. Por una razón tratan de enfocar el aprendizaje a través de los talleres y otras de óptimas. Por ejemplo, tratan de enseñar la lectura y redacción a través del teatro, haciendo partícipes a los alumnos cuando escriben las guiones. / * El directivo afirma que tiene una ficha de observación de clase, pero dado que es muy estructurada para la realidad a la que se enfrenta el colegio con los problemas de conducta de los alumnos, la mejor forma de monitorear la práctica pedagógica es ENTRAR CUANDO HAY BULLA, ENTRAR DE MANERA INOPINADA. Menciona fortalezas y debilidades en la práctica pedagógica del nivel primario, pero no de secundaria, dado que el problema principal es la conducta y las relaciones tensas entre profesores y estudiantes.</p>	<p>LA IE NO PRESENTA LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS:</p> <p>1) Ficha de observación de clase</p> <p>2) Cronograma de observación de clase</p> <p>3) Ranking de desempeño docente</p>
<p>a) El 68% de los docentes menciona que sí se ha realizado un proceso de planificación institucional.</p> <p>b) Así como el 63% de los docentes afirman que se llevó una reflexión de fortalezas y debilidades de la IE.</p> <p>c) Sin embargo solo un 56% menciona haber participado en alguna de ellas.</p> <p>d) Se ha mencionado las jornadas pedagógicas de integración, capacitación.</p> <p>e) A la pregunta relacionada con las metas de la IE, los encuestados responden lo siguiente: Mejorar el desarrollo en valores, competencias y educación de los alumnos.</p> <p>f) A la pregunta de cuáles han sido las actividades asignadas para cumplir con las metas de la IE, Desarrollo de plan de actividades para el trabajo en valores, desarrollar capacidades y desempeños.</p> <p>g) El 56% de los encuestados manifiestan que no han participado de las jornadas de planificación o evaluación.</p>	<p>El directivo da cuenta del proceso que siguen en la IE para poner en marcha el plan anual operativo (POA), en base al Plan Estratégico al 2022 que tiene la corporación a la que pertenece el colegio. Es la empresa la da los lineamientos generales y ellos como colegio tienen que presentar su propuesta de POA para que ésta sea aprobada. / Menciona el contexto en el que se desenvuelve el colegio, donde un porcentaje importante de alumnos son extranjeros (4 o 5 alumnos por aula) y eso tiene una debilidad, dado que no hay una continuidad y eso genera que el alumno no se identifique con el colegio. A esa desventaja se suman los problemas de conducta que algunos de esos alumnos y otros alumnos nacionales también traen por las dificultades que tienen en casa por las familias disfuncionales que tienen. / Mencional que todo el personal se reúne en grupos de trabajo para realizar el POA, indican qué buscan y cómo desean ser vistos, cómo desean dirigiocionar en realidad el colegio. / Cabe resaltar que menciona que ha en un seguimiento y evaluación al POA, NOTA ESPECIAL DE ANÁLISIS; Se resaltan 2 puntos importantes: la estrategia y la cultura. La estrategia se da desde la corporación, pero podrá estar pasando que no se está dando una cultura de acompañamiento a la práctica pedagógica.</p>	<p>3) El POA (Plan Operativo Anual) OK</p> <p>5) Plan Estratégico al 2022</p> <p>8) Cronograma de actividades anuales OK</p>
<p>a) La pregunta cuando un docente llega tarde o se ausenta ¿qué suele hacer el director? los encuestados mencionan lo siguiente: Un profesor docente libre cubre las horas.</p>	<p>El directivo manifiesta que sí se cuenta con un horario y calendarización de actividades anuales, en donde se presentan todas las actividades extracurriculares. Se dejan de lado algunas horas lectivas para atender mencionadas a actividades y no se menciona alguna estrategia para recuperarlas.</p>	<p>4) Protocolo de clase</p> <p>8) Cronograma de actividades anuales OK</p> <p>9) Horario de la institución educativa / Horario de clases para inicial, primaria y secundaria OK</p> <p>11) Calendarización OK</p> <p>10) Registro de asistencia de tardanzas de los docentes (SIANET)</p>
<p>a) La pregunta cuando un docente llega tarde o se ausenta ¿qué suele hacer el director? los encuestados mencionan lo siguiente: Un profesor docente libre cubre las horas.</p>	<p>El coordinador pedagógico refiere que existe un registro de asistencia docente (SIANET), además de un control de asistencia manual llevado a cabo por el responsable de seguridad de la institución. Con este registro se toman medidas de sanción o llamadas de atención.</p> <p>El directivo menciona que se cuenta con el SIANET (sistema intranet y reporte), y que cuentan con un registro que permite tener el control de la asistencia de los estudiantes, asimismo, se tiene un control manual de agendas, el cual es administrado por la jefatura de normas. Adicionalmente, existe un reglamento interno que menciona cual es el procedimiento a seguir en caso de inasistencias de los estudiantes, por ejemplo: papeletas, citaciones a los padres de familia entre otros.</p>	<p>10) Visualización Registro de asistencia de tardanzas de los docentes (SIANET) OK</p> <p>12) Visualización Agenda de alumnos OK</p> <p>13) Visualización Reglamento Interno OK</p>

## Apéndice F: Datos demográficos de las encuestas del colegio Pueblo Libre

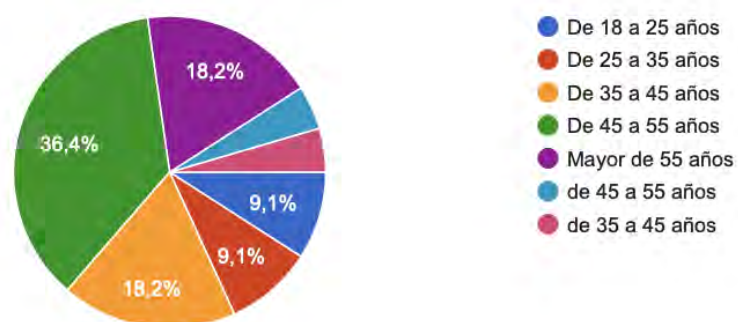
### 1.- Género

22 respuestas



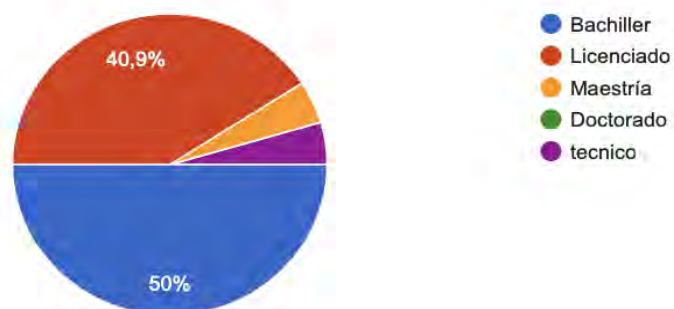
### 2.- Edad

22 respuestas



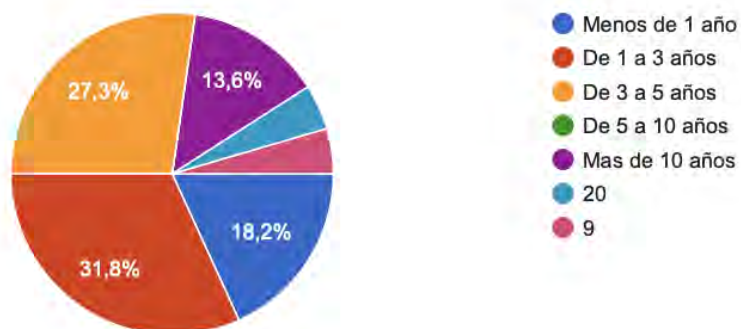
### 3.- Nivel de Estudio

22 respuestas



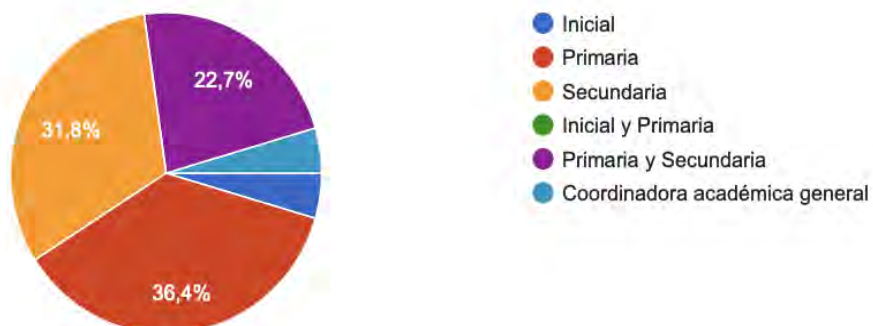
#### 4.- ¿Hace cuántos años que trabaja en la institución?.

22 respuestas



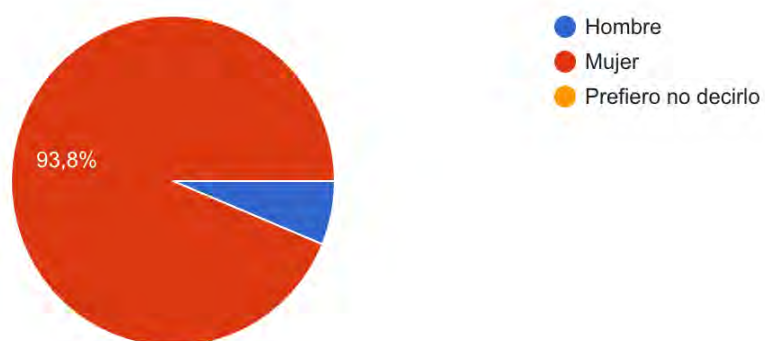
#### 5.- Nivel educativo en la que enseña

22 respuestas

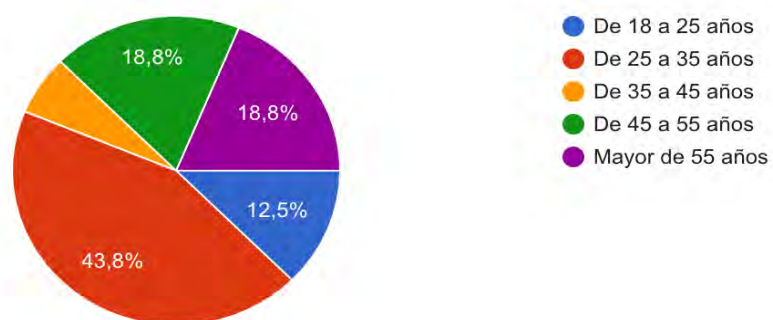


**Apéndice G:** Datos demográficos de las encuestas del colegio Miraflores**1.- Género**

16 respuestas

**2.- Edad**

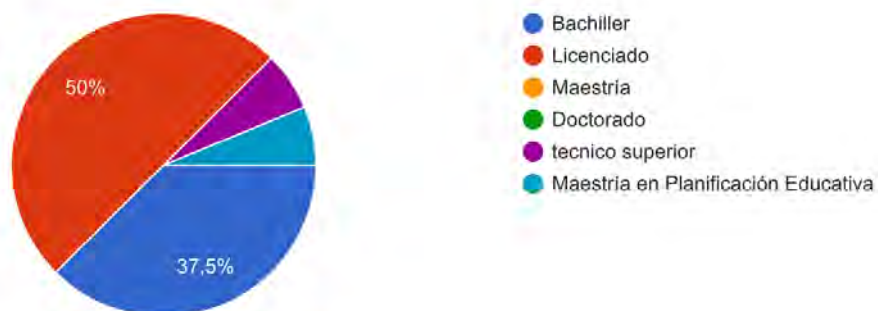
16 respuestas





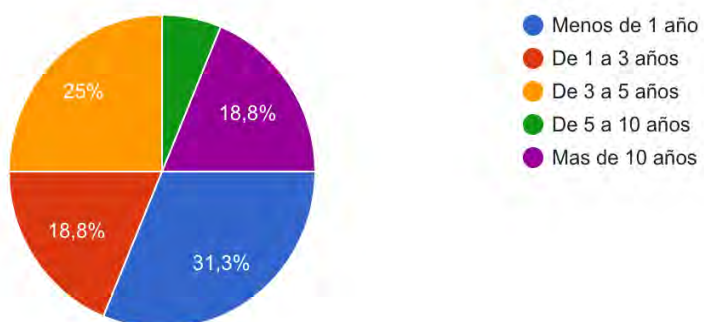
### 3.- Nivel de Estudio

16 respuestas



### 4.- ¿Hace cuántos años que trabaja en la institución?.

16 respuestas



Apéndice H: Rúbricas de las dimensiones Liderazgo y Gestión Escolar (MPE)

DIMENSIÓN LIDERAZGO Y GESTIÓN ESCOLAR

1. MONITOREO Y SEGUIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Se observa en qué medida el equipo directivo conoce las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica de sus docentes, les da retroalimentación, y propone mejoras concretas y procesos de seguimiento.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<b>Descripción</b>	El equipo directivo no conoce las fortalezas y dificultades pedagógicas de sus docentes. Los/las docentes no son visitados en su trabajo en el aula y si son visitados no hay criterios establecidos de monitoreo, ni retroalimentación.	El equipo directivo tiene un conocimiento limitado acerca de las fortalezas y dificultades pedagógicas de su equipo docente. El monitoreo y la retroalimentación abarca aspectos superficiales de la tarea docente.	El equipo directivo demuestra tener conocimiento de las fortalezas y dificultades pedagógicas de su equipo docente y propone sugerencias para mejorar. El monitoreo y la retroalimentación abarca los aspectos pedagógicos de la labor en el aula. Se cuenta con un cronograma de visitas y con instrumentos de observación.	El equipo directivo cuenta con un cronograma de visitas o plan de monitoreo a docentes. El equipo directivo menciona fortalezas y dificultades relacionadas a aspectos de la práctica pedagógica. El equipo directivo da cuenta de las mejoras de su equipo docente, pues realiza el seguimiento correspondiente. Los/las docentes reportan que han sido visitados por el equipo directivo y describen sus fortalezas y dificultades centradas en aspectos de su práctica docente. El equipo directivo tiene instrumentos de observación que han sido utilizados en el monitoreo donde se refleja los comentarios de fortalezas y debilidades, así como los acuerdos de mejora concreta.
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo no menciona fortalezas y dificultades concretas de sus docentes.</li> <li>Los/las docentes reportan que no han sido visitados por el equipo directivo o que las visitas son solo por momentos cortos.</li> <li>Los/las docentes no pueden mencionar acciones de mejora propuesta por el equipo directivo para su práctica docente.</li> <li>El equipo directivo no tiene instrumentos de observación o utiliza anecdóticos que no tienen criterios previamente establecidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo cuenta con un cronograma de visitas o plan de monitoreo a docentes (al menos en el PAT).</li> <li>El equipo directivo menciona fortalezas y dificultades no relacionadas a la práctica pedagógica como puntualidad, orden, aspectos administrativos, o la presencia de materiales y documentos específicos como planificación de la sesión.</li> <li>El equipo directivo no da cuenta de las mejoras de su equipo docente, pues no realiza un seguimiento.</li> <li>Los/las docentes reportan que han sido visitados por el equipo directivo pero no describen sus fortalezas y dificultades pedagógicas.</li> <li>El equipo directivo tiene instrumentos de observación que han sido utilizados en el monitoreo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo cuenta con un cronograma de visitas o plan de monitoreo a docentes.</li> <li>El equipo directivo menciona fortalezas y dificultades relacionadas a aspectos de la práctica pedagógica.</li> <li>El equipo directivo no puede dar cuenta de las mejoras de su equipo docente, pues no realiza seguimiento.</li> <li>Los/las docentes reportan que han sido visitados por el equipo directivo y describen sus fortalezas y dificultades centradas en aspectos de su práctica docente.</li> <li>El equipo directivo tiene instrumentos de observación que han sido utilizados en el monitoreo donde se refleja los comentarios de fortalezas y debilidades, así como los acuerdos de mejora concreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo cuenta con un cronograma de visitas o plan de monitoreo a docentes.</li> <li>El equipo directivo menciona fortalezas y dificultades relacionadas a aspectos de la práctica pedagógica.</li> <li>El equipo directivo da cuenta de las mejoras de su equipo docente, pues realiza el seguimiento correspondiente.</li> <li>Los/las docentes reportan que han sido visitados por el equipo directivo y describen sus fortalezas y dificultades centradas en aspectos de su práctica docente.</li> <li>El equipo directivo tiene instrumentos de observación que han sido utilizados en el monitoreo donde se refleja los comentarios de fortalezas y debilidades, así como los acuerdos de mejora concreta.</li> </ul>
<b>NOTAS SOBRE INDICADOR:</b>	<p>2. COTEJO DE DOCUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de monitoreo/Rúbricas de observación.</li> <li>PAT (compromiso de gestión 4).</li> <li>Registro/apuntes de reuniones de retroalimentación o acciones de mejora y seguimiento (si no hay documentos que sustenten esta información debe de ser triangulada para puntuar el indicador).</li> <li>Cronograma de visitas de monitoreo y acompañamiento.</li> </ul> <p>3. ACTORES A ENTREVISTAR</p> <p>Docentes y Directivos.</p>			
<b>1. ASPECTOS A INDAGAR EN LAS ENTREVISTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de monitoreo/cronograma de visitas</li> <li>Conocimiento de las fortalezas y debilidades relacionadas con aspectos pedagógicos.</li> <li>Tipo de retroalimentación (superficial/no pedagógica, pedagógica/ concreta o clave)</li> <li>Criterios previamente establecidos y uso de fichas de monitoreo</li> <li>Acciones de mejora y seguimiento/acompañamiento.</li> </ul>			



## 2. PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Se observa en qué medida el equipo directivo lleva a cabo procesos de evaluación institucional, plantea planes de mejora y metas con estrategias y actividades.

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<b>Descripción</b>	La IE no realiza procesos de evaluación institucional y tampoco se han planteado objetivos, metas ni actividades en función a estos.	La IE realiza procesos de evaluación institucional en donde se realiza un diagnóstico de la IE y está formalizado en un documento de la IE. Sin embargo, falta especificar los objetivos, planes y actividades planificados. Los docentes no han participado en la evaluación institucional.	La IE ha llevado a cabo procesos de evaluación a nivel institucional. Existen objetivos, metas y actividades explícitas que quedan formalizadas en documentos de la IE. Los docentes han participado de alguna manera en la formulación de las mismas.	La IE se ha llevado a cabo procesos de evaluación a nivel institucional. Existen objetivos, metas y actividades explícitas que quedan formalizadas en documentos de la IE y se les hace seguimiento. Los docentes han participado en la formulación de los mismos y tienen asignadas responsabilidades.
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo no tiene documentos en los que se evidencie algún proceso de evaluación de la IE (diagnóstico) y se demuestren los objetivos, metas y actividades de la IIEE o no los tiene actualizados.</li> <li>El equipo directivo no reporta de manera detallada, cuando fue la última experiencia de evaluación.</li> <li>Los/las docentes reportan no conocer o haber participado en evaluaciones institucionales o planes de mejora institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo tiene documentos en los que se evidencian procesos de evaluación de la IE (diagnóstico); sin embargo, no se demuestran los objetivos, metas y actividades planificadas de la IE o no los tiene actualizados.</li> <li>El equipo directivo expresa preocupación por impulsar cambios en aspectos puntuales y/o tienen algunas iniciativas no documentadas de mejora.</li> <li>Los/las docentes pueden conocer evaluaciones institucionales o planes de mejora institucional pero no han participado en estos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo tiene documentos y fuentes de verificación actualizadas en los que se evidencia el proceso de evaluación de la IE (diagnóstico), los objetivos, metas y actividades planificadas.</li> <li>El equipo directivo realiza un seguimiento de las metas y actividades, y muestra evidencia de las mismas.</li> <li>Las metas se encuentran articuladas a las actividades previstas para cada momento del año escolar (Buen inicio del año escolar, La escuela que queremos, Balance del año escolar y Responsabilidad por Resultados).</li> <li>Los/las docentes mencionan las metas anuales y sus responsabilidades específicas en ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo tiene documentos y fuentes de verificación actualizadas en los que se evidencia el proceso de evaluación de la IE (diagnóstico), los objetivos, metas y actividades planificadas.</li> <li>El equipo directivo realiza un seguimiento de las metas y actividades, y muestra evidencia de las mismas.</li> <li>Las metas se encuentran articuladas a las actividades previstas para cada momento del año escolar (Buen inicio del año escolar, La escuela que queremos, Balance del año escolar y Responsabilidad por Resultados).</li> <li>Los/las docentes mencionan las metas anuales y sus responsabilidades específicas en ellas.</li> </ul>
<b>NOTAS SOBRE INDICADOR:</b> Este indicador NO APLICA para IIEE multigrado y unidocente.	<p><b>2. ACTORES A ENTREVISTAR</b> Docentes y Directivos.</p> <p><b>3. COTEJO DE DOCUMENTOS</b> - Fichas de evaluación/Diagnóstico institucional - Registro/apuntes de planes, acciones de mejora. - Plan Anual de Trabajo (PAT) - Evidencia de Seguimiento: Fichas, estadísticas, etc.</p>			
<b>1. ASPECTOS A INDAGAR EN LAS ENTREVISTAS</b>	<p>- Existencia de procedimientos o procesos de evaluación institucional. - Existencia y evidencia de planes de mejora, proyectos de cambio y/o metas concretas. - Grado de participación de los docentes en los procesos de evaluación y planes de mejora. - Actividades propuestas y asignación de responsabilidades.</p>			



### 3. APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO EN LA IE

Se observa que el tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar sea maximizado y, cuando ocurre alguna demora, esta es solucionada rápida y eficientemente, por lo cual no se pierden horas pedagógicas.

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<p>El tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar se reduce de manera significativa. El equipo directivo/director no cuenta con estrategias para garantizar el cumplimiento de las horas pedagógicas en la IE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo no menciona ninguna estrategia para garantizar el cumplimiento de horas o no reconoce la pérdida de horas pedagógicas.</li> <li>La IE no cuenta con un horario oficial.</li> <li>Las clases no inician o terminan de manera puntual, ya sea porque el recreo se extiende o porque la hora de salida se anticipa.</li> <li>Los/las estudiantes se quedan solos en el aula sin ninguna actividad pedagógica programada o no llegan al aula a tiempo.</li> <li>Los/las docentes no llegan al aula a tiempo para el inicio de la sesión.</li> </ul>	<p>En la IE se pierde mucho tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar. El equipo directivo cuenta con estrategias para garantizar el cumplimiento de las horas pedagógicas en la IE, sin embargo, estas no son exitosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo menciona alguna estrategia o acción para corregir la pérdida de horas en la IE, pero se observa que estas no garantizan el cumplimiento de las horas pedagógicas.</li> <li>Si bien existe un horario en la IE con horas definidas, este no cuenta con la programación específica de las clases.</li> <li>Se observa un incumplimiento del horario oficial en la IE. Las clases no inician o terminan de manera puntual, ya sea porque el recreo se extiende o porque la hora de salida se anticipa.</li> <li>Los/las estudiantes se quedan solos en el aula sin ninguna actividad pedagógica programada o no llegan al aula a tiempo.</li> <li>Los/as docentes no llegan al aula a tiempo para el inicio de la sesión.</li> </ul>	<p>En la IE se pierde muy poco tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar. Cuando hay alguna demora el equipo directivo toma acciones para corregirlas, pero estas no están enfocadas en recuperar el tiempo con actividades pedagógicas. Hay un horario oficial con programación de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo menciona estrategias para corregir la pérdida de horas que no garantizan que se aproveche el tiempo en actividades pedagógicas.</li> <li>Se cuenta un horario oficial en la IE que incluye la programación de clases.</li> <li>Las clases suelen comenzar a tiempo. No hay demoras de más de 5-10 minutos.</li> <li>Si algún docente no llega al aula de manera puntual se encarga a alguien para que los estudiantes no se queden solos, pero no hay actividades pedagógicas programadas.</li> </ul>	<p>El tiempo de aprendizaje durante la jornada escolar es maximizado. El equipo directivo supervisa el cumplimiento de horas pedagógicas y cuando hay alguna demora la soluciona rápidamente o toma acciones que corrigen la pérdida de horas. Hay un horario oficial con programación de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El equipo directivo menciona estrategias para corregir la pérdida de horas que garantizan el aprovechamiento del tiempo en actividades pedagógicas relacionadas al curso en el que se perdieron horas de clase.</li> <li>Se cuenta con un horario oficial en la IE que incluye la programación de clases.</li> <li>El horario de la IE se cumple en gran medida. No se observan mayores pérdidas de horas pedagógicas en la IE.</li> <li>Se observa que si algún docente no llega al aula de manera puntual se toman medidas para reemplazarlo o cubrirlo, de manera que no se pierdan horas pedagógicas.</li> <li>Los/las docentes que anticipan que se ausentarán dejan preparada su sesión de clase.</li> </ul>
<p><b>NOTAS SOBRE INDICADOR:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auxiliares: en el nivel 3 y 4 se puede observar que existe un auxiliar que monitorea que los estudiantes entren al aula a tiempo. En el caso de IE Unidocente, es el mismo director/docente quien monitorea que los estudiantes entren al aula a tiempo.</li> <li>Horario oficial: para alcanzar los niveles 3 o 4, es necesario que exista un horario oficial en la IE que incluya la programación de clases. La IE puede realizar un cambio en este horario. Pero, para que no se vea afectado este indicador deben cumplirse: 1) las horas pedagógicas totales y 2) este cambio debe estar estipulado en un documento de comunicación de la IE a la UGEL (no necesariamente debe estar autorizado por la UGEL).</li> <li>En el caso de IE unidocente: En el nivel 3, si el docente tiene que salir del aula, deja a los estudiantes haciendo alguna actividad, pero no es pedagógica. En el nivel 4, el docente y los estudiantes mencionan que cuando se pierden clases, se planifica la recuperación de dichas horas o el docente deja preparada su sesión de clase y encarga a alguien para que lo reemplace.</li> <li>Recuperación de clases: Para llegar a N4, se debe recuperar las horas perdidas con actividades relacionadas al curso correspondiente. Esta recuperación NO tiene que ser correspondiente a la planificación hecha por el docente original.</li> </ul>			
<p><b>1. ASPECTOS A INDAGAR EN LAS ENTREVISTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias y acciones que toma el equipo directivo para garantizar el cumplimiento de las horas pedagógicas.</li> </ul> <p><b>2. ACTORES A ENTREVISTAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes, Estudiantes y Directivos.</li> </ul> <p><b>3. ASPECTOS A OBSERVAR EN LA IE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observación del horario escolar y cumplimiento de horario oficial (inicio de clases, recreo, salida).</li> </ul> <p><b>4. COTEJO DE DOCUMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Documentos de supervisión/monitoreo de horas pedagógicas efectivas.</li> <li>Horario oficial de la IE.</li> </ul>			

### Ficha de gestión de asistencia a docentes

Para asignar nivel al indicador, según lo encontrado en la IE, el/la monitor/a deberá marcar los criterios de la siguiente ficha:

N1	No se toma ninguna medida	<input type="checkbox"/> El equipo directivo no monitorea ni lleva un registro consolidado de las tardanzas y/o inasistencias de los docentes
N2	Se realizan las acciones normadas por el MINEDU	<input type="checkbox"/> El equipo directivo monitorea y lleva un registro consolidado de las tardanzas y/o inasistencias de los docentes <input type="checkbox"/> Se aplican descuentos
N3	Se realizan acciones normadas por el MINEDU más otras acciones adicionales	<input type="checkbox"/> El equipo directivo monitorea y lleva un registro consolidado de las tardanzas y/o inasistencias de los docentes <input type="checkbox"/> Adicionalmente, existen documentos que muestran otras acciones que buscan corregir o prevenir las tardanzas e inasistencias

### Ficha de gestión de asistencia a estudiantes

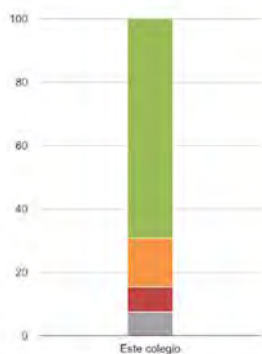
Para asignar nivel al indicador, según lo encontrado en la IE, el/la monitor/a deberá marcar los criterios de la siguiente ficha:

N1	No se toma ninguna medida	<input type="checkbox"/> El equipo directivo no cuenta con un registro consolidado de la asistencia y tardanzas de los estudiantes
N2	Se realizan las acciones normadas por el MINEDU	<input type="checkbox"/> El equipo directivo cuenta con un registro consolidado de la asistencia y tardanzas de los estudiantes de todos los grados <input type="checkbox"/> No hay un reglamento interno de la IE para corregir y prevenir inasistencias las sanciones son improvisadas
N3	Se realizan acciones normadas por el MINEDU más otras acciones adicionales	<input type="checkbox"/> El equipo directivo cuenta con un registro consolidado de la asistencia y tardanzas de los estudiantes de todos los grados <input type="checkbox"/> Hay un reglamento interno de la IE para corregir y prevenir inasistencias y/o tardanzas

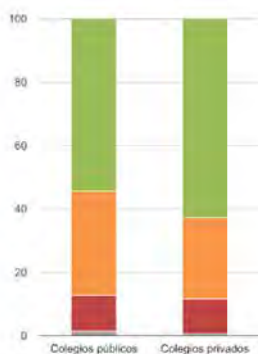
## Apéndice I: Resultados ECE 2016 colegio Miraflores (tomado de [www.identicole.minedu.gob.pe](http://www.identicole.minedu.gob.pe))

Logros de aprendizaje en Lectura – 4.º grado de primaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

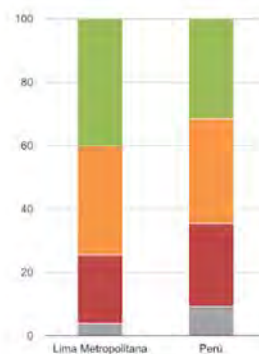
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



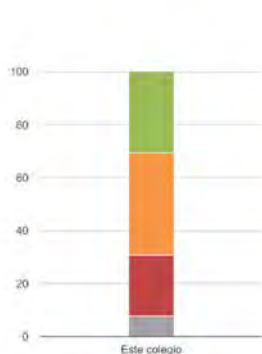
¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?



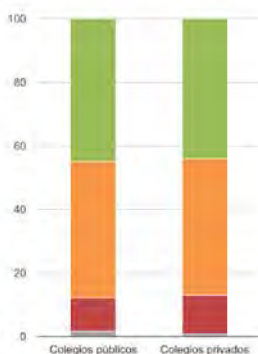
■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio

Logros de aprendizaje en Matemática – 4.º grado de primaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

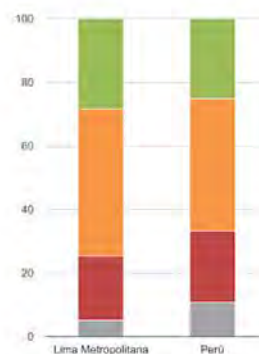
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?

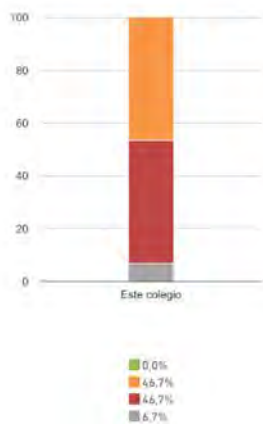


■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio

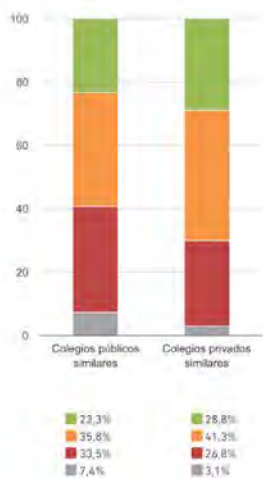


Logros de aprendizaje en Lectura – 2.º grado de secundaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

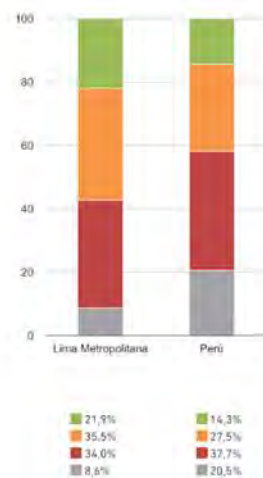
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



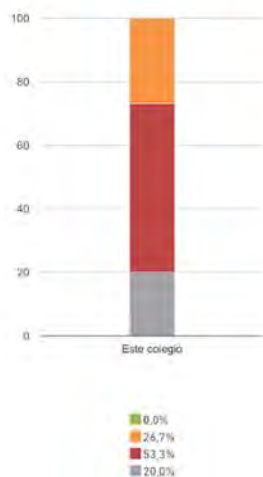
¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?



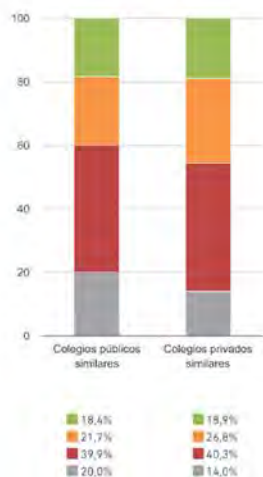
■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio

Logros de aprendizaje en Matemática – 2.º grado de secundaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

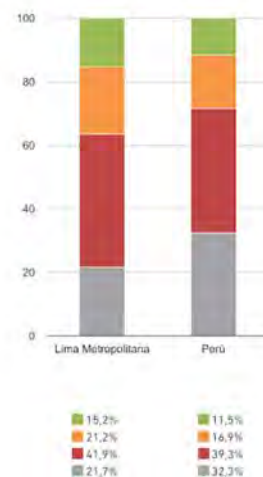
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?

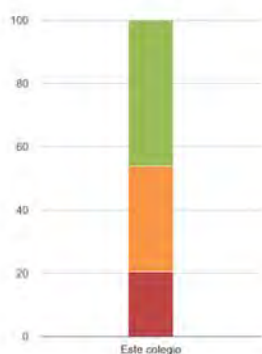


■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio

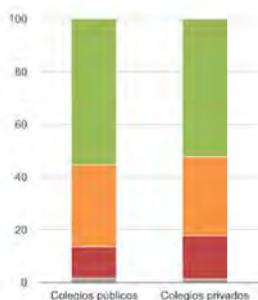
## Apéndice J: Resultados ECE 2016 colegio Pueblo Libre (tomado de [www.identicole.minedu.gob.pe](http://www.identicole.minedu.gob.pe))

Logros de aprendizaje en Lectura – 4.º grado de primaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

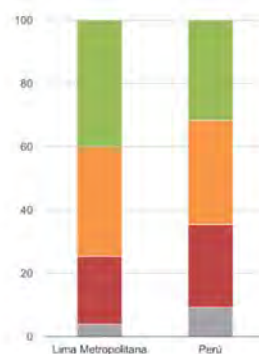
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



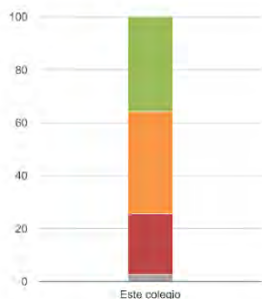
¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?



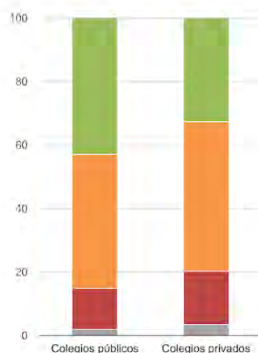
■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio

Logros de aprendizaje en Matemática – 4.º grado de primaria  
Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro

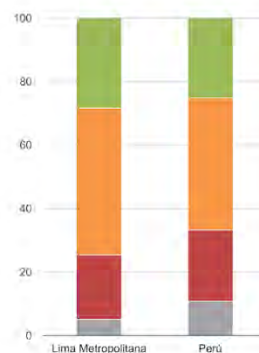
¿Cómo están los aprendizajes en este colegio?



¿Cómo están los aprendizajes en colegios con condiciones similares?



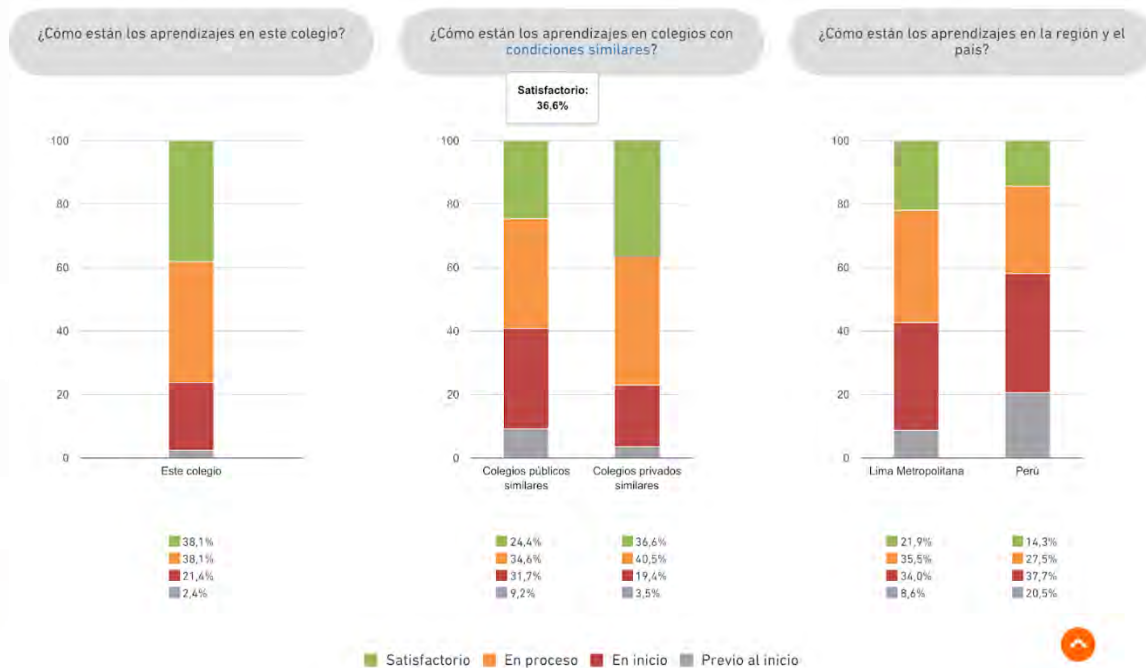
¿Cómo están los aprendizajes en la región y el país?



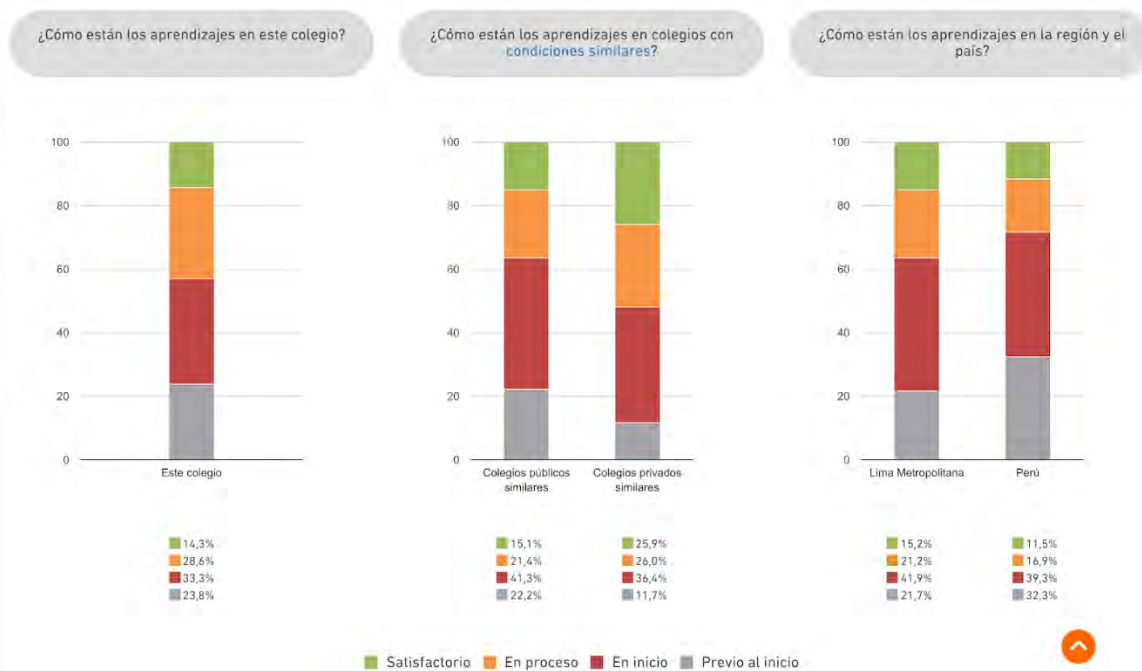
■ Satisfactorio ■ En proceso ■ En inicio ■ Previo al inicio



Logros de aprendizaje en Lectura – 2.º grado de secundaria  
 Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro



Logros de aprendizaje en Matemática – 2.º grado de secundaria  
 Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro



## Apéndice K: Cadena de evidencias

### Colegio Pueblo Libre

Ficha de autoevaluación docente	Entregó
Ficha de evaluación del supervisor (director, coordinadora o psicóloga)	Entregó
Ranking de evaluaciones de desempeño docentes	Entregó
Ficha de supervisión de la JEC- Jornada Escolar Completa (tareas en el clase -colegio)	NA*
Ficha de supervisión de cuadernos	Entregó
Plan de supervisión y cronograma de aulas	Entregó
POA (Plan Operativo Anual)	Entregó
Informe anual de los jefes de área para alimentar el POA	NA
Horarios de la escuela y calendarización	Entregó
Formato de diagnóstico del ministerio de educación	Entregó
Plan de contingencia en caso algún profesor se ausente	NA
Registro de tardanzas e inasistencias de los docentes y de los alumnos	Entregó
Plan de estudios de primaria y secundaria	Entregó
Plan Estratégico al 2022	Entregó
Reglamento Interno	Entregó
Agenda de alumnos	Entregó
Visualización del sistema SIANET	Entregó

\* NA: No aplica

## Colegio Miraflores

Ficha de observación de la clase	No entregó
Folder de sesiones	Entregó
El POA (Plan Operativo Anual)	Entregó
Protocolo de clase	Entregó
Plan Estratégico al 2022	Entregó
Carpetas de directivas del año escolar para los profesores (carpeta pedagógica)	Entregó
Memorándum para profesores que no cumplen con sus funciones	NA
Cronograma de actividades anuales	Entregó
Horario de la institución educativa / Horario de clases para inicial, primaria y secundaria	Entregó
Visualización Registro de asistencia de tardanzas de los docentes (SIANET)	Entregó
Calendarización	Entregó
Visualización Agenda de alumnos	Entregó
Visualización Reglamento Interno	Entregó
Acta de incidencia sobre conducta de alumnos	Entregó

\* NA: No aplica

## Apéndice L: Estructura de costos

ANALISIS DE COSTO		<i>Aplicar la herramienta MPE (2017) para establecer el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y gestión escolar en la IE, para establecimiento de línea base.</i>			
RENDIMIENTO	1 MESES				
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	2	40	200	8000	8000
ANALISIS DE COSTO		<i>Establecer el nivel deseado y el tiempo para cada indicador de la dimensión Liderazgo y gestión escolar en la IE.</i>			
RENDIMIENTO	2 (1/2 día)				
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
ANALISIS DE COSTO		<i>Establecimiento de brechas para llegar al nivel deseado contrastando dicho nivel con la línea base.</i>			
RENDIMIENTO	2 (1/2 día)				
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
ANALISIS DE COSTO		<i>Definición de estrategias para alcanzar el nivel deseado.</i>			
RENDIMIENTO	1	1			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	16	30	480	
DOCENTES	3	24	15	360	
ADMINISTRATIVOS	3	24	10	240	1080

<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Diseño e implementación de estrategias. (incorporación de nuevos colaboradores - Soporte)</i>			
RENDIMIENTO	6 Meses				
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
COORDINADOR	0.5	600	29.6	17760	
ASISTENTE	0.5	600	11.1	6660	
					24420
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Segunda aplicación de la herramienta MPE (2017) para establecer el nivel de los indicadores de la dimensión Liderazgo y gestión escolar en la IE.</i>			
RENDIMIENTO	1 MESES				
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	2	40	200	8000	8000
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Elaboración de informe de resultados</i>			
RENDIMIENTO	0.5 MESES				
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	75	37.5	200	7500	7500
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Difusión del informe de resultados</i>			
RENDIMIENTO	0.1	14			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	1	80	30	2400	
DOCENTES	1	80	15	1200	
ADMINISTRATIVOS	1	80	10	800	4400

<b>ANALISIS DE COSTO</b>	<i>Proceso de sensibilización y consultoría para liderar el proceso de gestión de grupos de interés.</i>				
RENDIMIENTO		8 MESES			
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	16	128	200	25600	25600
<b>ANALISIS DE COSTO</b>	<i>Identificar de grupos de interés de la IE a partir de los criterios de responsabilidad, influencia, dependencia, representación y cercanía (ACCOUNTABILITY, UNEP, STAKEHOLDER RESEARCH ASSOCIATES CANADA INC; 2005)</i>				
RENDIMIENTO		2 (1/2 día)			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
<b>ANALISIS DE COSTO</b>	<i>Segmentar de los grupos de interés de la IE por expectativas, problemas, impacto en actividad (Olcese, A., Rodríguez, M.A., Alfaro, J.; 2008).</i>				
RENDIMIENTO		2 (1/2 día)			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
<b>ANALISIS DE COSTO</b>	<i>Priorizar los grupos de interés de la IE según las variable de poder, legitimidad y urgencia (Mitchell, Agle &amp; Wood; 1997.)</i>				
RENDIMIENTO		2 (1/2 día)			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
<b>ANALISIS DE COSTO</b>	<i>Definición de estrategias para el trabajo con grupos ese Interés matriz de Influencia e Interés. (Apoyo; 2007)</i>				
RENDIMIENTO		1 1 día			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	16	30	480	
DOCENTES	3	24	15	360	
ADMINISTRATIVOS	3	24	10	240	1080

<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Definir acciones y priorizarlas de acuerdo con la matriz de impacto y factibilidad (Del Castillo &amp; Shwalb; 2011)</i>			
RENDIMIENTO	1	1 día			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	16	30	480	
DOCENTES	3	24	15	360	
ADMINISTRATIVOS	3	24	10	240	1080
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Incorporar las acciones priorizadas al plan estratégico de la IE</i>			
RENDIMIENTO	2	1/2 día			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	2	8	30	240	
DOCENTES	3	12	15	180	
ADMINISTRATIVOS	3	12	10	120	540
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Implementación de acciones priorizadas de RSC (Incorporación de nuevos colaboradores - Soporte)</i>			
RENDIMIENTO	6	Meses			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
COORDINADOR	0.5	600	29.6	17760	
ASISTENTE	0.5	600	11.1	6660	
					24420
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Medición de la satisfacción de las expectativas de los grupos de interés priorizados</i>			
RENDIMIENTO	1	MESES			
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	50	50	200	10000	10000
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Elaboración de Informe de Gestión de grupos de interés en el plan estratégico.</i>			
RENDIMIENTO	0.5	MESES			
MANO DE OBRA					
	Horas al mes	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
CONSULTOR	100	50	200	10000	10000
<b>ANALISIS DE COSTO</b>		<i>Difusión del informe de Gestión de grupos de interés.</i>			
RENDIMIENTO	0.1	14			
MANO DE OBRA					
	Comisión de GI	Cantidad de Hora	Costo por Hora	Sub Total	Total
DIRECTIVOS	1	80	30	2400	
DOCENTES	1	80	15	1200	
ADMINISTRATIVOS	1	80	10	800	4400