

Avances de Investigación

Educación y aprendizajes

**El rol del director en la escuela:
el liderazgo pedagógico y su incidencia
sobre el rendimiento académico**

Silvana Freire
Alejandra Miranda

**El rol del director en la escuela:
el liderazgo pedagógico y su incidencia
sobre el rendimiento académico**



Avances de Investigación 17

El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico¹

**Silvana Freire
Alejandra Miranda**

¹ Este estudio fue posible gracias al apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Canadá, en el marco de una beca otorgada a investigadores junior por Think Tank Initiative, a través de GRADE. Asimismo, las autoras agradecen a Gabriela Guerrero y Juan León por sus comentarios y apoyo en el desarrollo de esta investigación.

La serie Avances de Investigación, impulsada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), busca difundir los resultados en proceso de los estudios que realizan sus investigadores. En concordancia con los objetivos de la institución, su propósito es realizar investigación académica rigurosa con un alto grado de objetividad, para estimular y enriquecer el debate, el diseño y la implementación de políticas públicas.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

Lima, noviembre del 2014

© Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572 Lima 18
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe

Directora de Investigación: Lorena Alcázar
Corrección de estilo: Rocío Moscoso
Asistente de edición: Diana Balcázar
Diseño de carátula: Elena González
Diagramación e impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E. I. R. L.
Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Índice

Introducción	7
1. Revisión de la literatura sobre liderazgo escolar y rendimiento	11
1.1. <i>Gestión y liderazgo escolar</i>	11
1.2. <i>El liderazgo escolar y su relación con el rendimiento académico</i>	14
2. Diseño y objetivos del estudio	19
3. Métodos	21
3.1. <i>Datos y tamaño de la muestra</i>	21
3.2. <i>Variables del modelo</i>	22
4. Resultados	29
4.1. <i>Características de los estudiantes y las instituciones educativas</i>	29
4.2. <i>Asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en Matemática y Comprensión Lectora</i>	34
5. Discusión y perspectivas de política	45
Referencias bibliográficas	53

INTRODUCCIÓN

En el Perú, la reforma educativa se ha enfocado principalmente en garantizar el derecho a la educación para todos y asegurar la calidad de este servicio. La Ley General de Educación, Ley 28044, en su artículo 13² define la calidad educativa como el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas, el cual debe ser evidenciado por las escuelas en los logros de aprendizaje que alcancen sus estudiantes. Si bien las oportunidades de acceso a la educación básica evidencian incrementos significativos³ a lo largo de los últimos años, aún queda como tema pendiente en la agenda la mejora de la calidad educativa, en términos de los resultados de aprendizajes logrados por los estudiantes (Ministerio de Educación 2012b). Actualmente, evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en el país muestran de manera consistente problemas importantes en los logros de aprendizaje, que revelan un bajo desempeño en los distintos grados evaluados.⁴ Así, en la última evaluación censal para estudiantes castellanohablantes de

2 Ley General de Educación, Ley 28044. Recuperado de <<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>>.

3 Las tasas netas de matrícula para el 2013 alcanzan el 93,5% en primaria y el 82,3% en secundaria, según reporte de la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación <<http://escale.minedu.gob.pe>>.

4 Para un mayor detalle sobre los resultados de las evaluaciones censales de estudiantes, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), véase Unidad de Medición de la Calidad Educativa. *Resultados generales 2007-2011* <<http://umc.minedu.gob.pe>>, Benavides y Mena (2010), y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010a).

segundo grado de primaria, realizada en el 2013, tan solo el 33% alcanzaron el nivel satisfactorio en Comprensión Lectora, y únicamente el 16% de los estudiantes evaluados logró este nivel en el área de Matemática (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2014).

A raíz de los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en las evaluaciones, resulta importante analizar qué factores inciden sobre el rendimiento académico, en especial aquellos que puedan ser objeto de políticas e intervenciones por parte del Estado. Si bien muchos estudios señalan que las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes ejercen la mayor influencia sobre los aprendizajes, algunas variables al interior de las escuelas también muestran asociaciones importantes (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra 2000). Así, se considera que la gestión del director y su estilo de liderazgo son un aspecto clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2010, Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004, Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo 2001).

Por otro lado, la importancia que ha cobrado el liderazgo escolar en la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento estudiantil ha contribuido a que esta variable se constituya en un factor primordial en la apuesta por mejorar la calidad de la educación; por ello, se ha convertido en una prioridad en las agendas de las políticas educativas en el ámbito mundial (Bolívar 2010; Pont, Nusche y Moorman 2008).

Durante la última década, el papel del director en la escuela ha logrado visibilizarse gracias al proceso de descentralización educativa que se ha venido implementando. Este proceso contempla la transferencia de la gestión en los ámbitos regional, local y de las propias escuelas, en la búsqueda de lograr una mayor autonomía (Ugarte, Arguedas y Ángeles 2012). Al ser la institución educativa la primera y

principal instancia de gestión del sistema educativo —según lo determina el artículo 55 de la Ley General de Educación, Ley 28044—, con esta nueva propuesta se intenta transferirle funciones y capacidades de toma de decisión. En este escenario, el papel del director se vuelve estratégico, en la medida en que se establece una política que le da mayor autonomía, otorgándole nuevas funciones para la gestión institucional y pedagógica (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2006; Uribe 2007). Así, actualmente, las políticas del sector Educación están orientadas a la reforma escolar, y priorizan una gestión centrada en los resultados y aprendizajes.

En cuanto a la reforma de la institución educativa, el Plan Estratégico Sectorial Multianual 2012-2016 (Ministerio de Educación 2012b) establece que, en el ámbito de la gestión escolar, las escuelas deben asumir la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, con lo cual se centra a toda la organización en los aprendizajes. Aquí también encontramos que se ha identificado la necesidad de trabajar con directores seleccionados, formados y organizados en función del liderazgo requerido para afrontar los retos de la reforma. Asimismo, para la formación superior pedagógica también se prioriza la preparación de los directores en función del liderazgo pedagógico que favorezca los aprendizajes de calidad.

En la misma línea, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y el Ministerio de Educación (MINEDU) están sumando esfuerzos en la reforma emprendida para mejorar la gestión de las instituciones educativas. En el primer caso, el SINEACE busca evaluar la calidad de la gestión educativa estableciendo la dirección institucional como uno de los cinco factores que determinan la calidad del servicio ofrecido por la institución educativa (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica 2011). En este factor se resalta la necesidad de que la gestión y la conducción de la

institución educativa estén orientadas hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, y se precisa un estándar para el liderazgo participativo que debe ejercerse desde la dirección escolar. Por otro lado, el MINEDU ha elaborado el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014), que define el papel y la responsabilidad que el director debe asumir para generar un impacto en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, brindando apoyo y acompañamiento al trabajo de los docentes.

Se puede apreciar que en cada uno de los puntos expuestos se identifica la importancia que tiene el liderazgo pedagógico en el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, aspecto que es recogido en las políticas de Estado. Sin embargo, a pesar del reconocimiento otorgado al liderazgo en la dirección y gestión de la educación, tanto en la agenda política actual como en la investigación sobre escuelas eficaces, en el Perú existen pocos estudios abocados a estudiar y recoger evidencia empírica acerca de la incidencia que tiene el liderazgo del director sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En este contexto, se espera que los hallazgos obtenidos en el presente estudio permitan orientar mejor las acciones políticas de la reforma educativa, aportando información clara y precisa sobre el papel que desempeña el director en una realidad tan diversa como la nuestra.

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR Y RENDIMIENTO

1.1. Gestión y liderazgo escolar

Durante mucho tiempo, el modelo de dirección escolar predominante centró el papel del director en tareas administrativas y burocráticas. Entre las décadas de 1950 y 1970, al director escolar se le exigía que administrara bien la escuela (Álvarez 2010). Sin embargo, los cambios sociales que se han venido produciendo en el mundo demandan una reforma de la educación y del papel que desempeñan sus actores principales. Así, la dirección escolar ha tenido que transformarse y adaptarse a estos cambios y a las nuevas exigencias, ya que, en la actualidad, limitarse a la gestión burocrática y administrativa resulta insuficiente.

Hoy en día, es indispensable incorporar elementos participativos orientados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pues solo así se logrará incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Bolívar 2010, Murillo 2008). Ante esto, Barber y Mourshed (2008) mencionan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes.

En el ámbito de la organización escolar, la existencia de múltiples teorías y enfoques acerca del liderazgo dificulta la tarea de encontrar una única definición para este concepto (Maureira 2004). A partir

de una vasta revisión de la literatura teórica y empírica existente, el National College for School Leadership (NCSL) define el liderazgo escolar como un proceso de influencia que lleva a la consecución de ciertas metas y fines deseados, articulando una visión compartida con el personal y otros actores involucrados sobre la filosofía, la estructura y las actividades que deben orientar a la escuela (Bush y Glover 2003). Los líderes escolares guían a sus instituciones educativas en el establecimiento de direcciones claras para la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisan que se cumplan los objetivos de la escuela, y promueven la construcción y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo, y de un clima escolar positivo (Mullins, Martin, Ruddock, O'Sullivan y Preuschoff 2009).

Diversos estudios acerca de la gestión y la calidad de la educación coinciden en señalar la importancia del liderazgo para una dirección de calidad en los centros educativos (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra 2000; Bolívar 2010; Bush 2007; Cervantes 1998; Maureira 2004; Pont, Nusche y Moorman 2008; Rojas y Gaspar 2006; Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2003). El director, como principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. La calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, en tanto sus miembros ejerzan un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed 2008; Pont, Nusche y Moorman 2008).

En la gestión escolar, existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico (Rodríguez-Molina 2011).

El liderazgo administrativo consiste en que el director se hace cargo de la fase operacional de la institución educativa, lo que conlleva las responsabilidades referidas a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Un buen dominio de estas competencias permite realizar de manera eficaz las tareas y prácticas administrativas encaminadas hacia el logro de los objetivos institucionales (Castillo Ortiz 2005).

Por otro lado, el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar 2010). Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución (Murillo 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2010b).

En cuanto a la gestión del director en la escuela, no existe una exclusión u oposición entre los modelos de liderazgo pedagógico y administrativo, sino que ambos surgen de manera complementaria para gestionar escuelas efectivas y de calidad (Bush 2007; Pont, Nusche y Moorman 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2010b). Pero dado que para el logro de escuelas efectivas y de calidad (Pont, Nusche y Moorman 2008) se pone el énfasis en el liderazgo de tipo pedagógico, el presente estudio se enfocará en este estilo de liderazgo en la gestión que realizan los directores en sus instituciones educativas.

En el Perú, la gestión educativa es entendida como una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo tanto las estructuras administrativas y pedagógicas como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a los estudiantes desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces (Ministerio de Educación 2002). Desde el MINEDU se reconoce el papel primordial que desempeña el director escolar tanto en la conducción de la escuela como en la toma de decisiones en diversos ámbitos. El director es concebido como la máxima autoridad y representante legal de la institución educativa, y responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo (Ministerio de Educación 2003).

Así, para asegurar una gestión escolar efectiva y de calidad, el director del centro educativo no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer. Sin embargo, un estudio cualitativo realizado en el Perú revela que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, lo que los lleva a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realiza en el aula, actividades que son determinadas de manera independiente (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2006).

1.2. El liderazgo escolar y su relación con el rendimiento académico

Los mecanismos por los cuales se relaciona el liderazgo del director con el rendimiento académico de los estudiantes pueden ser directos o indirectos.

Los directores interactúan de manera directa con los estudiantes mediante el monitoreo y la sanción de la conducta de estos últimos en

la escuela, así como de las acciones tendientes a controlar la disciplina de aquellos que presentan problemas o faltan frecuentemente al colegio, ya que la función de estos profesionales consiste en dirigir y supervisar el desarrollo, la evaluación y la mejora de la educación de todos los alumnos (Dhuey y Smith 2011).

De manera indirecta, el liderazgo del director incide en el rendimiento de los estudiantes en tanto contribuya a desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimule una comunicación fluida con ellos, los supervise constantemente, comparta con ellos la toma de decisiones, los motive y aliente sus capacidades; de esta manera mejoraría el desempeño de los profesores en el aula, lo cual implicaría mejoras en el rendimiento de los estudiantes (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee 1982; Halverson, Grigg, Prichett y Thomas 2007; Louis, Dretzke y Wahlstrom 2010). En la misma línea, Hallinger y Heck (1998) mencionan que ambos tipos de mecanismos —tanto los directos como los que se ejercen sobre los docentes, y que después se transmiten a los alumnos— influyen en el rendimiento de estos últimos.

Este tema ha sido ampliamente abordado en la literatura estadounidense. Waters, Marzano y McNulty (2003) realizaron un metaanálisis en el cual señalan que existe una relación entre ambas variables y una correlación promedio de 0,25. Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004) indican que el efecto total —tanto directo como indirecto— que el liderazgo tiene sobre el aprendizaje representa aproximadamente la cuarta parte de los efectos escolares totales. En Canadá, Dhuey y Smith (2011) midieron el efecto que tiene la actuación de los directores sobre el rendimiento en Matemática y Comprensión Lectora de estudiantes de cuarto y séptimo grado. Los autores encontraron que al mejorar la calidad del director en una desviación estándar, el rendimiento de los estudiantes aumentó en 0,3 desviaciones estándar.

Otros estudios realizados en Norteamérica avalan esta relación significativa entre el liderazgo del director y el rendimiento estudiantil. Entre estos están el de Andrews y Soder (1987), quienes llevaron a cabo un estudio en Seattle en el que estimaron el efecto del liderazgo del director sobre el rendimiento de los alumnos en Matemática y Comprensión Lectora en 87 escuelas; ellos encontraron una relación significativa y positiva entre ambas variables. Finalmente, Suskavcevic y Blake (2004) exploraron la asociación entre el estilo de liderazgo de los directores y el rendimiento de los alumnos de escuelas primarias en Estados Unidos en el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de 1999, y hallaron un efecto significativo entre ambas variables.

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, estudios realizados por UNICEF y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) evidencian el papel de la gestión institucional y pedagógica en el logro de escuelas de calidad con resultados destacables, muy a pesar de las condiciones de pobreza en las que estas se encuentran (UNICEF 2004, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2002). Estas escuelas se caracterizan por presentar una gestión institucional centrada en lo pedagógico; el eje de su acción es el aprendizaje de los alumnos. Ante esto, la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar también destaca el papel de la dirección escolar como un factor clave para conseguir y mantener escuelas eficaces (Murillo 2007).

Tomando la base de datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la UNESCO, Murillo y Román (2013) realizan una investigación en la que buscan explicar cómo distribuyen el tiempo los directores en la escuela. Los autores encontraron que el tiempo dedicado a tareas asociadas al liderazgo pedagógico tiene un efecto significativo en el rendimiento de Matemática y

Comprensión Lectora de alumnos de sexto y tercer grado de primaria, aun cuando se controla por nivel socioeconómico de la familia y de la escuela, y por el índice de desarrollo humano del país.

A raíz de la importancia que cobra la escuela, diversos estudios analizan no solo los factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta variables ligadas al contexto individual y familiar de los estudiantes, sino que también consideran ampliamente variables relacionadas con los diferentes insumos educativos y los procesos que se llevan a cabo al interior de las escuelas (véase Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2000 y 2010, Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo 2001, Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2004 y 2005).

En América Latina, los resultados obtenidos por el estudio de factores asociados al logro cognitivo a partir de los resultados de los estudiantes en el SERCE evidencian la influencia predominante de variables de proceso, como el clima escolar y la gestión del director. Así, cuando las tareas del director se orientan por el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un impacto positivo sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2010). En el caso peruano, este efecto resultó significativo para estudiantes de sexto grado de primaria en las tres áreas evaluadas: Lectura, Matemática y Ciencias.

De esta manera, se observa cuán escasa es la literatura empírica existente en América Latina, y especialmente en el Perú, aun cuando se reconoce la importancia del tema y este forma parte de la agenda política.

2. DISEÑO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El presente estudio utiliza información del estudio longitudinal Niños del Milenio⁵ —datos del 2006 y el 2009— junto con información proveniente de la Encuesta Escolar⁶ del 2011, con el fin de explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora.

En relación con los objetivos específicos del estudio, a) se estima el efecto del liderazgo pedagógico del director en el rendimiento de los estudiantes; b) se mide el efecto moderador de las características individuales⁷ y familiares, así como las características del director, los docentes y la escuela respecto a la relación entre el liderazgo directivo y el rendimiento de los estudiantes; y c), se explora si el efecto del liderazgo directivo es el mismo tanto para los estudiantes de bajo rendimiento como para los de alto rendimiento.

5 Niños del Milenio <www.ninosdelmilenio.org> es un estudio internacional de largo plazo que analiza la pobreza infantil mediante el seguimiento, durante 15 años, de 12 000 niños y niñas de dos cohortes distintas —nacidos en 1994 o 1995 y en el 2001 o 2002— en cuatro países en vías de desarrollo: Etiopía, India —estados de Andra Pradesh y Telangana—, el Perú y Vietnam.

6 En el marco del estudio Niños del Milenio, en el año 2011 se llevó a cabo una Encuesta Escolar con el propósito de analizar las inequidades en oportunidades y resultados educativos entre estudiantes peruanos. Para mayor información sobre el diseño de la Encuesta Escolar, véase Guerrero, León, Rosales, Zapata, Freire, Saldarriaga y Cueto (2012).

7 Dado el diseño longitudinal de la base de datos que se utilizó, se tomó en cuenta las habilidades cognitivas de los estudiantes previas a su ingreso a la escuela.

3. MÉTODOS

3.1. Datos y tamaño de la muestra

Tal como se señaló anteriormente, se utiliza información de la segunda y tercera rondas cuantitativas del estudio Niños del Milenio y de la Encuesta Escolar del 2011. La Encuesta Escolar de Niños del Milenio incluye información sobre 572 estudiantes, alrededor del 33% del total de niños de la cohorte menor del estudio —nacidos entre el 2001 y el 2002—, seleccionados de manera aleatoria de la muestra total de niños y niñas del estudio. La encuesta recogió información en 132 instituciones educativas primarias de 9 regiones del Perú —Áncash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Huánuco, Junín, La Libertad, Lima y San Martín—, en las que se aplicaron cuestionarios a directores, docentes y estudiantes, así como pruebas de rendimiento para los Niños del Milenio; también se recogieron datos de algunos de sus compañeros de aula.

La tabla 1 presenta el número de estudiantes, docentes y directores de las instituciones educativas de la muestra, según el área evaluada. Como se observa, tenemos 26 alumnos más en Matemática que en Comprensión Lectora. Debido al diseño de la encuesta, las pruebas eran aplicadas en días distintos, por lo que el tamaño de la muestra resulta ser diferente para cada área. No obstante, las clases eran las mismas y todos los profesores de Comprensión Lectora también eran profesores de Matemática.

Tabla 1
Número de estudiantes, docentes y directores en la muestra

	Comprensión Lectora	Matemática
Estudiantes	470	496
Docentes	242	262
Directores/instituciones educativas	104	112

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011).

3.2. Variables del modelo

Los datos analizados provienen de instrumentos administrados en la Encuesta Escolar y en las rondas del estudio Niños del Milenio.

3.2.1. Rendimiento académico

En la Encuesta Escolar se administraron pruebas de Matemática —operaciones y resolución de problemas— y Comprensión Lectora a los estudiantes para medir sus aprendizajes. Se contó con seis versiones de esta prueba, una para cada grado evaluado, las cuales contenían en promedio 34 y 27 ítems, respectivamente.

Para la construcción de los puntajes de los estudiantes, en esta variable se utilizó la modelación Rasch —teoría de respuesta al ítem—; se los calibró con una media de 300 y una desviación estándar de 50 para cada una de las áreas evaluadas.

3.2.2. Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico del director fue reportado por los docentes a través de una escala obtenida del Teaching and Learning International

Survey (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2010b). Esta escala fue construida sobre la base del Principal Instructional Managment Rating Scale (PIMRS) y de un trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en el 2008. Si bien la Encuesta Escolar también incluye una escala de liderazgo pedagógico reportada por el director de la institución educativa, se optó por utilizar el reporte de los docentes de primaria, para evitar sesgos por deseabilidad social.⁸

Esta es una escala *likert* con 4 opciones de respuesta —*nunca, raramente, a menudo y muy a menudo*—, que cuenta con 11 ítems que miden la percepción de los docentes acerca de distintas conductas y actitudes del director en la gestión de la institución educativa, vinculadas a un estilo de liderazgo pedagógico. Para confirmar la validez de la escala, se hizo un análisis factorial y se calculó su consistencia interna, obteniendo un solo factor y un alpha de Cronbach igual a 0,9, por lo que la escala es confiable y válida para capturar el liderazgo pedagógico ejercido por el director. Algunos ejemplos de estos ítems son los siguientes:

- El director se asegura de que los docentes trabajen de acuerdo con las metas educativas de la escuela.
- Cuando un docente tiene problemas en su salón de clases, el director toma la iniciativa de conversar sobre el tema.
- El director se asegura de fomentar un ambiente escolar orientado a la realización de tareas.
- El director felicita a los docentes por sus esfuerzos o logros.

8 Tomando estas consideraciones, se compararon los ítems comunes entre ambas escalas. Los resultados muestran que en el autorreporte de los directores hubo poca variabilidad en las respuestas; además, las puntuaciones obtenidas tendían a ser mayores que las que se obtuvieron al analizar los ítems respondidos por los docentes.

3.2.3. Información demográfica y socioeconómica de los estudiantes

En cuanto a los estudiantes, se consideraron las siguientes variables, recogidas mediante el Cuestionario del Niño y del Hogar en las últimas dos rondas de Niños del Milenio: edad del estudiante en meses, sexo del estudiante (1 si es mujer), hogar indígena (1 si al menos uno de los padres es de lengua materna indígena), si vive en una zona urbana, qué nivel educativo tiene la madre (1 si tiene secundaria completa o más) y el índice de bienestar⁹ de la familia en la Ronda 3, que es la más cercana al período estimado. Adicionalmente, para poder controlar por las habilidades previas de los estudiantes, se hizo un análisis factorial de los puntajes obtenidos en el Test de Vocabulario de Imágenes Peabody (PPVT por sus siglas en inglés), que mide el vocabulario receptivo, y en la Prueba de Desarrollo Cognitivo (CDA por sus siglas en inglés), que mide nociones cuantitativas básicas.¹⁰ Dado que este índice es un puntaje Z, tiene una media de cero y una desviación estándar igual que 1.

3.2.4. Información de la escuela, los directores y los docentes

En lo referente a la escuela, se consideró el tipo de gestión de la institución educativa (IE) (1 = pública) y el área geográfica donde se

9 El índice de bienestar de las familias de Niños del Milenio es un índice compuesto, que incluye información acerca de la calidad de la vivienda —material del techo, las paredes y el piso, y un indicador de hacinamiento—, tenencia de bienes durables —televisor, refrigeradora, entre otros— y acceso a servicios básicos —agua potable, saneamiento, luz eléctrica y uso de combustible de alta calidad para cocinar—. Este índice toma los valores de 0 a 1.

10 El PPVT es un test basado en normas (*norm-referenced*) que evalúa el vocabulario receptivo de las personas. Su principal objetivo es medir la adquisición de vocabulario en personas desde los 2,5 años hasta la adultez. El CDA fue desarrollado por la International Evaluation Association (IEA) con el objetivo de evaluar el desarrollo cognitivo de niños de 4 años de edad. La prueba original incluye tres subescalas; sin embargo, en el estudio Niños del Milenio solo se usó la subescala de Cantidad (*Quantity*), que evalúa en los niños nociones como *pocos*, *muchos*, *mitad*, *par*, etcétera.

encuentra ubicada (1 = rural). Asimismo, se consideraron características relevantes de los directores —edad, sexo, lengua materna, nivel educativo alcanzado— y los docentes: sexo, años de experiencia como docente en Educación Básica Regular y tipo de formación en educación superior. Estos datos fueron obtenidos de los Cuestionarios del Director y el Docente administrados en la Encuesta Escolar.

3.2.5. *Prácticas docentes*

Diversos estudios han mostrado que el efecto del liderazgo pedagógico del director sobre el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra mediado por las prácticas docentes (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee 1982; Halverson, Grigg, Prichett y Thomas 2007; Louis, Dretzke y Wahlstrom 2010). Por ello, se incluyeron en el estudio cuatro variables que puedan reflejar de algún modo los efectos del desempeño efectivo de los docentes, como un moderador entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las acciones institucionales emprendidas por los directores. Para estimar la efectividad del desempeño docente, se consideró el tamaño de la clase, el ausentismo docente y dos dimensiones de las Oportunidades de Aprendizaje vinculadas a la implementación del currículo en clase: la cobertura de contenidos curriculares y la exposición a contenidos curriculares.

- a. *Tamaño de la clase:* La proporción de alumnos por docente en la escuela, según el reporte del director, se utilizó como un indicador de la carga promedio que tendría el docente para enseñar y utilizarlo como un *proxy* para estimar el tamaño de la clase. Se espera que clases más pequeñas favorezcan los procesos de enseñanza, en la medida en que el docente puede concentrarse en las

necesidades específicas de sus estudiantes y así lograr un mejor manejo del aula.

- b. *Ausentismo docente*: La variable de ausentismo docente se incluye debido a su importancia como determinante del rendimiento académico de los estudiantes, en tanto indicador del aprovechamiento del tiempo de aprendizaje en el aula (Cueto, Torero, León y Deustua 2008; Guerrero, León, Zapata y Cueto 2013). Si bien la presencia del docente no asegura la calidad de la enseñanza, el ausentismo docente reduciría las oportunidades que los estudiantes tienen para aprender. Esta variable se calculó sobre la base del reporte del docente en el que se le preguntaba si se había ausentado en los últimos 30 días.
- c. *Cobertura de contenidos curriculares*: Sobre la base de las competencias y capacidades definidas por el Diseño Curricular Nacional (DCN) (Ministerio de Educación 2009) para las áreas de Matemática y Comunicación, se identificaron los aspectos y temas específicos que deben ser trabajados por cada docente en cada grado de primaria. Se presentó a los docentes la lista de capacidades del área propuesta por el DCN, para que indicaran si se trabajó dicho contenido durante el año escolar. Tomando en cuenta esta información, se calculó la proporción de temas que se habían abordado para cada grado y se construyó un indicador sobre la base del promedio de temas trabajados en tercero, cuarto y quinto grado, que son los que acogen a los estudiantes de la muestra.

Si bien sabemos que existe el riesgo de que los docentes sobrereporten la cantidad de temas trabajados, en un estudio acerca de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en el área de Matemática se contrastó el reporte de los docentes acerca de los contenidos cubiertos en clase con los ejercicios que los estudian-

tes habían resuelto en sus cuadernos. Los resultados muestran que si bien lo reportado por los docentes difería de la evidencia mostrada en los cuadernos, las tendencias en el énfasis de cada capacidad eran bastante similares (véase Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire 2013).

- d. *Exposición a contenidos curriculares:* Se utilizó como indicador el número de horas cronológicas de clase al año, según el reporte del director de la institución educativa. Si bien esta variable no es establecida por los docentes, representa el tiempo de interacción entre el alumno y el profesor; se espera que a mayor tiempo de exposición a los contenidos curriculares, mayores serán las oportunidades de aprendizaje. Esta variable se construyó utilizando el número de días de clase por año —excepto feriados programados en cada escuela— multiplicado por el número de horas pedagógicas por día, y por el número de minutos que dura una hora pedagógica, todo dividido entre el número de minutos en una hora cronológica.

4. RESULTADOS

4.1. Características de los estudiantes y las instituciones educativas

Para describir las características de los estudiantes y de las instituciones educativas a las que asisten, se dividió la muestra en tres terciles con base en el rendimiento académico de los estudiantes en Matemática y Comprensión Lectora.

La tabla 2 presenta información acerca de las características de los estudiantes y sus familias basada en datos de la tercera ronda del estudio Niños del Milenio, y de la segunda ronda en el caso de las habilidades previas de los estudiantes. En cuanto a las características propias de los estudiantes —tales como sexo y edad— no se observan mayores diferencias entre los tres grupos. Sin embargo, al considerar si alguno de los padres de los estudiantes tiene como lengua materna un idioma indígena, se puede observar que este porcentaje es más alto para los estudiantes del primer tercil (menor rendimiento académico), tanto en Matemática como en Comprensión Lectora. En cuanto a las habilidades previas de los estudiantes, son los del tercer tercil los que obtienen puntajes más altos en ambas pruebas de desarrollo cognitivo, PPVT y CDA.

Finalmente, al considerar las características de la familia y el hogar de los estudiantes, se puede observar que quienes alcanzan un mayor rendimiento académico (tercer tercil) viven en hogares ubicados en zonas urbanas, con un nivel socioeconómico más alto; además, sus madres cuentan con un mayor nivel educativo que las de los otros grupos.

Tabla 2
Características de los estudiantes y sus familias según terciles de rendimiento académico en Comprensión Lectora y Matemática

	Comprensión Lectora				Matemática			
	1.º tercil	2.º tercil	3.º tercil	Total	1.º tercil	2.º tercil	3.º tercil	Total
Mujeres (%)	52	51	52	52	58	53	46	52
Edad (meses)	118,88	120,83	120,97	120,16	118,50	120,40	121,80	120,21
Hogar indígena (%)	56	27	18	35	53	31	11	32
Habilidades previas (CDA y PPVT)	- 0,59	0,03	0,57	-0,03	-0,61	0,09	0,66	-0,03
Índice de bienestar	0,44	0,58	0,65	0,55	0,43	0,59	0,69	0,57
La madre tiene secundaria completa (%)	12	31	63	34	10	37	67	37
Vive en zona urbana (%)	49	78	85	70	46	81	94	73
Observaciones	171	150	149	470	166	172	158	496

Fuente: Encuesta Niños del Milenio, rondas 2 (2006) y 3 (2009); Encuesta Escolar-Niños del Milenio 2011.

Tabla 3
Características de las instituciones educativas, sus directores y docentes según terciles de rendimiento académico en Comprensión Lectora y Matemática

	Comprensión Lectora				Matemática			
	1. ^{er} tercil	2. ^{do} tercil	3. ^{er} tercil	Total	1. ^{er} tercil	2. ^{do} tercil	3. ^{er} tercil	Total
<i>Institución educativa</i>								
Institución educativa pública (%)	99	99	92	97	100	93	87	93
Institución educativa rural (%)	49	22	11	28	50	18	6	25
<i>Director</i>								
Edad	47,33	48,95	48,87	48,34	46,71	49,20	50,17	48,68
Mujeres (%)	43	35	24	34	45	40	23	36
Lengua materna indígena (%)	24	14	5	14	21	12	3	12
Tiene estudios de posgrado (%)	26	35	53	38	23	40	58	40
<i>Docente</i>								
Mujeres (%)	63	63	70	65	60	62	67	63
Formación universitaria (%)	36	48	60	47	36	53	63	51
Años de experiencia en la institución educativa	11,01	11,91	11,1	11,33	11,08	10,21	12,07	11,09
Observaciones	171	150	149	470	166	172	158	496

Fuente: Encuesta Escolar-Niños del Milenio 2011.

La tabla 3 presenta datos acerca de la institución educativa, sus directores y docentes. Con relación a las características de las 112 instituciones educativas incluidas en la muestra, se observa que la mayor parte de estudiantes asisten a escuelas públicas, alrededor del 30% de las cuales están ubicadas en una zona rural.

En cuanto a las características de los directores, se observa que menos del 50% de la muestra son mujeres y tienen una edad promedio de 48 años. Asimismo, se observa que los estudiantes con menor rendimiento (primer tercil) son los que suelen acudir a instituciones educativas cuyos directores tienen como lengua materna un idioma originario o han cursado en menor medida estudios de posgrado; lo contrario sucede en el caso de los estudiantes que ocupan el tercer tercil.

En cuanto a las características de los docentes, se observa que la mayoría son mujeres y, respecto a su formación profesional, la mitad de ellos ha completado estudios universitarios; sin embargo, todos han trabajado en promedio durante 11 años en la institución educativa.

La tabla 4 presenta las prácticas docentes según los terciles de rendimiento. Se puede observar que el tamaño de la clase, estimado a través de la proporción de estudiantes por docente, es muy similar en los diferentes grupos. Sin embargo, aunque las diferencias no son muy grandes, los estudiantes del tercer tercil asisten a clases más numerosas. Esto podría estar asociado a que, habitualmente, las escuelas ubicadas en zonas urbanas son las que concentran un mayor número de alumnos, y ellos suelen obtener también mejores resultados en rendimiento académico, en comparación con sus pares de zonas rurales.

Respecto al nivel de asistencia de los docentes a la escuela, es más común que asistan los docentes de los estudiantes ubicados en el tercer tercil. En cuanto a las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes en la escuela, se puede observar, en primer lugar, que el

Tabla 4
Prácticas docentes según terciles de rendimiento académico en Comprensión Lectora y Matemática

	Comprensión Lectora				Matemática			
	1.º tercil	2.º tercil	3.º tercil	Total	1.º tercil	2.º tercil	3.º tercil	Total
Estudiantes por docente	21,18	23,27	23,27	22,51	21,12	22,79	23,76	22,54
Ausentismo docente (%)	26	23	17	22	24	21	17	21
Cobertura curricular (%)	75	80	82	79	61	68	68	66
Horas de clase al año	898,70	898,28	914,60	903,61	889,23	912,56	925,14	908,76
Observaciones	171	150	149	470	166	172	158	496

Fuente: Encuesta Escolar-Niños del Milenio 2011.

porcentaje promedio de temas cubiertos —según los propuestos por el DCN para tercero, cuarto y quinto de primaria— es mayor en Comunicación que en Matemática. Además, en ambas áreas curriculares, los docentes de los estudiantes cuyo rendimiento es mayor han cubierto más temas y aspectos del currículo.

Con relación al tiempo de enseñanza, si bien no se pudo observar directamente en el aula, el reporte del director acerca de las horas de clase al año nos permite identificar que a pesar de que no existen grandes diferencias, los estudiantes del tercil más bajo —o sea, los de menor rendimiento— suelen tener menos horas de clase al año. El MINEDU establece que, en el nivel de primaria, durante el año escolar se cumple un mínimo de 1100 horas pedagógicas efectivas de clase, lo cual corresponde a 825¹¹ horas cronológicas al año. Por ello, según lo declarado por el director, en todos los casos se estaría cumpliendo con la pauta establecida para el sector.

4.2. Asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en Matemática y Comprensión Lectora

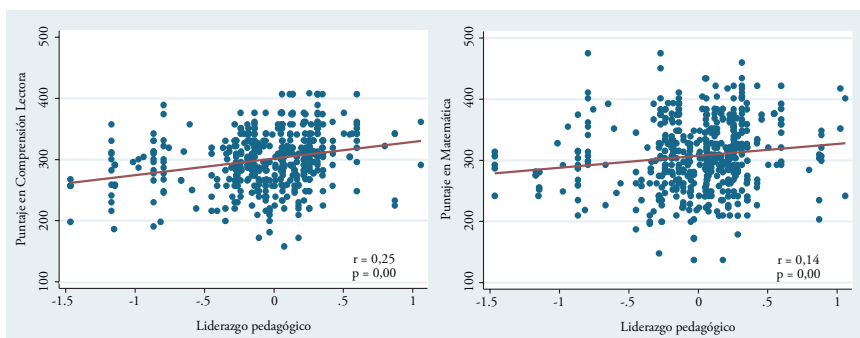
Análisis descriptivo

La figura 1 muestra la asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en ambas áreas. Las correlaciones entre estas variables son positivas y significativas, e

11 Este cálculo se realizó considerando que una hora pedagógica dura 45 minutos. Se debe tomar en cuenta que si bien esta medida de la hora pedagógica no aplica en todas las instituciones educativas, el promedio reportado por los directores del presente estudio es de 45 minutos.

indican que a mayor liderazgo pedagógico del director, mayor será el rendimiento en ambas áreas. La correlación entre el liderazgo y el rendimiento en Comprensión Lectora es de 0,25, y de 0,14 en el caso de Matemática.

Figura 1
Correlación entre el liderazgo pedagógico y el puntaje alcanzado en Comprensión Lectora y Matemática



Fuente: Encuesta Escolar-Niños del Milenio 2011.

Análisis multivariado

Para explorar el efecto del liderazgo pedagógico del director sobre el rendimiento de los estudiantes en Matemática y Comprensión Lectora, se estimó una regresión lineal bivariada de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Sin embargo, dado que este modelo no toma en cuenta el efecto de otras variables sobre el rendimiento, se utilizó un modelo multivariado controlando por características de los estudiantes, docentes, directores y escuelas. El modelo multivariado puede expresarse de la siguiente manera:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_i X' + \varepsilon_i, \quad \varepsilon_i \sim N(0, \sigma^2)$$

Donde:

Y_i = Puntaje Rasch en la prueba de Matemática y Comprensión Lectora.

β_i = Vector de coeficientes entre el puntaje de las pruebas y las variables explicativas.

X' = Variables relacionadas con los estudiantes, docentes, directores y escuelas.

Cabe resaltar que la base de datos de la Encuesta Escolar de Niños del Milenio tiene una estructura jerárquica; es decir, los niños están agrupados en escuelas. No obstante, debido a que en algunos casos existe tan solo un niño por escuela, no se pudo utilizar una modelación multinivel. De este modo, para corregir esta correlación entre los estudiantes se ajustó la matriz de varianzas y covarianzas.

La tabla 5 presenta los resultados de los distintos modelos que estiman los efectos del liderazgo pedagógico en comprensión de lectura. El primero es el modelo bivariado, en el que se observa que el liderazgo del director tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de sus alumnos. En el modelo 2 se incluyen controles de las características del estudiante y la familia, y se observa que el efecto del liderazgo aún es significativo y positivo. Asimismo, las habilidades previas, el índice de bienestar y la educación de la madre tienen una relación positiva y significativa con el puntaje en Comprensión Lectora. El siguiente modelo considera controles en el ámbito de la escuela, como el tipo de gestión y la localidad en la que está ubicada, los cuales no son significativos en el modelo. Los modelos 4 y 5 incluyen las características del director y de los docentes, respectivamente; el liderazgo pedagógico del director sigue siendo significativo al 5%. La formación universitaria del docente tiene un efecto significativo y positivo sobre el puntaje en Comprensión Lectora; asimismo, la edad del

director tiene una relación negativa con el rendimiento, lo cual puede deberse a que los directores más jóvenes tienen más presente las nuevas estrategias de prácticas docentes, caracterizadas por una visión que pone mayor énfasis en los aspectos pedagógicos que administrativos. Finalmente, en el último modelo se controló por variables relacionadas con la efectividad del desempeño de los docentes, y se observó que la cobertura de los temas tiene un efecto positivo sobre el rendimiento en Comprensión Lectora, al igual que las habilidades previas de los niños, la educación de la madre y la formación universitaria de los docentes; las variables con efecto negativo son la edad del director y la localidad de la escuela. Por último, los resultados muestran que el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto positivo y significativo al 10% sobre el rendimiento en Comprensión Lectora, aun luego de controlar por características de la familia, la escuela, los docentes y los directores.

La tabla 6 presenta los resultados de los modelos que estiman el efecto del liderazgo sobre el rendimiento en Matemática. El modelo bivariado muestra un efecto significativo al 10% del liderazgo del director sobre el rendimiento en Matemática. Los siguientes modelos incluyen las características de la escuela, los directores y los docentes, y finalmente, en el modelo 6, se incluyen las variables de efectividad del docente. Este modelo muestra que el ser niña y provenir de una familia cuya lengua materna es indígena tendría un efecto negativo en el rendimiento en Matemática. En contraste, las habilidades previas, la edad, el índice de bienestar de la familia y la educación de la madre tienen un efecto positivo sobre el puntaje de Matemática. La formación universitaria de los docentes, así como los estudios de posgrado de los directores, beneficiarían al rendimiento en Matemática; en contraste, el sexo del director tiene un efecto negativo en el puntaje en esta materia. Finalmente, los resultados en Matemática sugieren que el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo y positivo; sin embargo, al incluir el efecto de otras variables, la significancia se pierde.

Tabla 5
Efecto del liderazgo pedagógico en el rendimiento de Comprensión Lectora (coeficientes estandarizados)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
<i>Niño y familia</i>						
Liderazgo pedagógico del director	0,251 ***	0,130 **	0,129 *	0,107 *	0,099 *	0,090 +
Mujer		-0,004	-0,006	-0,005	-0,002	-0,001
Hogar con lengua indígena		-0,043	-0,040	-0,035	-0,046	-0,061
Edad en meses		0,000	0,002	0,006	0,009	0,000
Habilidades previas		0,280 ***	0,272 ***	0,280 ***	0,280 ***	0,274 ***
Índice de bienestar		0,099 +	0,082	0,087	0,089	0,077
La madre tiene secundaria completa o más		0,150 ***	0,148 ***	0,143 **	0,145 **	0,147 **
Vive en zona urbana		0,070	0,031	0,027	0,027	0,022
Está en tercer grado		-0,208 ***	-0,206 ***	-0,205 ***	-0,203 ***	-0,194 ***
Está en quinto grado		0,003	0,007	0,009	0,002	-0,007
<i>Escuela</i>						
Escuela pública			-0,016	-0,003	-0,015	0,007
Escuela rural			-0,075	-0,104 +	-0,087	-0,112 +
<i>Director</i>						
Edad				-0,090 +	-0,092 +	-0,105 *
Mujer				-0,006	0,005	-0,013
Lengua materna indígena				-0,018	-0,019	0,006
Tiene estudios de posgrado				0,025	0,022	0,015



	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
<i>Profesor</i>						
Años de experiencia en la institución educativa					0,011	0,007
Mujer					-0,040	-0,057
Formación universitaria					0,065 +	0,066 +
<i>Desempeño del docente</i>						
Número de estudiantes por docente						-0,006
Ausentismo del profesor						-0,048
Cobertura de los temas						0,009 *
Tiempo de exposición						0,086
Observaciones	470	470	470	470	470	470
R2	0,063	0,416	0,419	0,427	0,431	0,440

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,1

Tabla 6
Efecto del liderazgo pedagógico en el rendimiento de Matemática (coeficientes estandarizados)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Liderazgo pedagógico del director	0,140 +	-0,018	-0,022	-0,021	-0,034	-0,025
<i>Niño y familia</i>						
Mujer		-0,071 *	-0,071 *	-0,069 *	-0,065 +	-0,064 +
Hogar con lengua indígena		-0,046	-0,044	-0,040	-0,047	-0,048 *
Edad en meses		0,090 *	0,092 *	0,078 *	0,085 *	0,077 *
Habilidades previas		0,201 ***	0,188 ***	0,195 ***	0,189 ***	0,194 ***
Índice de bienestar		0,146 **	0,125 **	0,093 *	0,098 *	0,089 *
La madre tiene secundaria completa o más		0,197 ***	0,195 ***	0,174 ***	0,171 ***	0,176 ***
Vive en zona urbana		0,120 *	0,078	0,025	0,026	0,031
Está en tercer grado		-0,188 ***	-0,186 ***	-0,185 ***	-0,186 ***	-0,180 ***
Está en quinto grado		0,093 +	0,097 +	0,119 *	0,110 *	0,115 *
<i>Escuela</i>						
Escuela pública			-0,029	-0,040	-0,047	-0,025
Escuela rural			-0,082	-0,075	-0,043	-0,034
<i>Director</i>						
Edad				0,029	0,023	0,029
Mujer				-0,092 *	-0,090 *	-0,086 *
Lengua materna indígena				-0,007	-0,015	0,004
Tiene estudios de posgrado				0,140 ***	0,142 ***	0,143 ***



▼

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
<i>Profesor</i>						
Años de experiencia en la institución educativa					0,024	0,024
Mujer					0,002	-0,008
Formación universitaria					0,083 **	0,068 *
<i>Desempeño del docente</i>						
Número de estudiantes por docente						0,030
Ausentismo del profesor						0,016
Cobertura de los temas						0,037
Tiempo de exposición						0,056
Observaciones	496	496	496	496	496	496
R2	0,020	0,499	0,503	0,527	0,533	0,538

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p<0,1

Análisis por percentiles

Los resultados anteriores sugieren que el liderazgo ejercido por el director afecta de manera positiva el rendimiento en Comprensión Lectora del promedio de la muestra. No obstante, con la finalidad de estimar si existe un efecto diferenciado entre los alumnos de bajo y alto rendimiento, estimamos el efecto del liderazgo pedagógico mediante un modelo de regresión por percentiles. Siguiendo la notación de Koenker y Bassett (1978), este modelo puede expresarse de la siguiente manera:

$$Y_i = \beta_0^\tau + \beta_1^\tau X_i + \mu_i^\tau \text{ con } \mu_i^\tau \sim N(0, \sigma^2)$$

Y_i : Puntaje Rasch en la prueba de Comprensión Lectora

X_i : Variables relacionadas con los estudiantes, los docentes, los directores y las escuelas

$\beta_0^\tau, \beta_1^\tau, \beta_2^\tau$: Coeficientes del τ^{vo} percentiles

μ_i^τ : Término de error para cada percentil

$0 < \tau < 1$: Proporción de estudiantes con un puntaje menor de percentiles τ

La tabla 7 presenta el efecto del liderazgo pedagógico en distintos puntos de la distribución del rendimiento en Comprensión Lectora.¹² Los resultados muestran que el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto diferenciado entre alumnos de alto y bajo rendimiento; estos últimos son los más beneficiados por el liderazgo del director. Asimismo, se encuentra que las variables asociadas a la escuela son

12 No se presenta el resultado de Matemática dado que no hay efecto en ninguno de los puntos de la distribución.

significativas solo para los estudiantes de alto rendimiento. En el caso de las variables asociadas al hogar, las habilidades previas del niño, así como la diferencia entre los de tercer y cuarto grado, son significativas en los tres puntos de la distribución. El tener un hogar con lengua indígena tiene un efecto negativo en los percentiles 25 y 50, y la educación de la madre resulta significativa para los puntos 50 y 75 de la distribución.

Tabla 7
Efecto del liderazgo pedagógico en Comprensión Lectora usando
regresión por percentiles (coeficientes estandarizados)

	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Liderazgo pedagógico del director	0,115 +	0,093 *	0,062
<i>Niño y familia</i>			
Mujer	-0,029	-0,029	0,042
Hogar con lengua indígena	-0,138 +	-0,124 +	-0,037
Edad en meses	0,044	-0,028	0,046
Habilidades previas	0,267 **	0,317 ***	0,212 **
Índice de bienestar	0,030	0,065	0,090
La madre tiene secundaria completa o más	0,116	0,207 ***	0,173 **
Vive en zona urbana	0,037	0,004	-0,055
Está en tercer grado	-0,193 **	-0,205 ***	-0,227 ***
Está en quinto grado	0,033	-0,014	-0,088
<i>Escuela</i>			
Escuela pública	-0,059	-0,018	0,043
Escuela rural	-0,051	-0,028	-0,209 +
<i>Director</i>			
Edad	-0,107	-0,029	-0,150 +
Mujer	0,006	0,024	-0,088
Lengua materna indígena	-0,008	0,007	0,042

	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tiene estudios de posgrado	-0,003	0,021	-0,016
<i>Profesor</i>			
Años de experiencia en la institución educativa	0,057	-0,022	-0,039
Mujer	-0,020	-0,103 *	-0,048
Formación universitaria	0,040	0,032	0,069
<i>Desempeño del docente</i>			
Número de estudiantes por docente	-0,036	0,027	0,005
Ausentismo del profesor	-0,068	-0,012	-0,051
Cobertura de los temas	0,046	0,066	0,015
Tiempo de exposición	0,077	0,048	0,069
Observaciones	470	470	470
R2	0,29	0,27	0,25

*** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,1

5. DISCUSIÓN Y PERSPECTIVAS DE POLÍTICA

En la actualidad, el sector Educación ha priorizado políticas enfocadas en fortalecer a las instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados (Ministerio de Educación 2014); alineada con este objetivo, la dirección escolar cobra importancia para asegurar el logro de estos propósitos. Entre las estrategias propuestas, la promoción del liderazgo pedagógico se ha convertido en un factor primordial para mejorar la calidad; de este modo, se busca que las escuelas asuman la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, poniendo como centro de su quehacer los aprendizajes de los estudiantes. Si bien el liderazgo pedagógico es un tema que ha sido ampliamente estudiado en Norteamérica (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom 2004; Waters, Marzano y McNulty 2003), en el Perú existe poca evidencia acerca de la incidencia del liderazgo del director sobre el rendimiento académico de los estudiantes u otras variables escolares. Por ello, este estudio busca aportar a la discusión acerca de los efectos que puede tener el liderazgo pedagógico ejercido por el director sobre el rendimiento de los estudiantes.

La literatura muestra que el liderazgo del director suele incidir de manera indirecta en los aprendizajes de los estudiantes, al verse mediado por el desempeño de los docentes en el aula, siempre y cuando el director estimule la comunicación fluida y la supervisión constante del personal docente para contribuir a la mejora de su práctica

pedagógica (Bossert, Dwyer Rowan y Lee 1982; Halverson, Grigg, Prichett y Thomas 2007; Louis, Dretzke y Wahlstrom 2010). En el presente estudio, se ha estimado el efecto total del liderazgo pedagógico que el director puede tener sobre el rendimiento de los alumnos sin hacer distinción entre el efecto directo e indirecto; esto se debió a limitaciones de la base de datos, ya que se contaba con varias escuelas en las que solo había un alumno, lo cual impidió aplicar metodologías como multinivel o análisis de relaciones estructurales, que sugerimos explorar en próximos estudios.

Los resultados obtenidos mediante los análisis descriptivos y multivariados evidencian que existe un efecto significativo de la variable de interés —liderazgo pedagógico— sobre el rendimiento, tanto en Comprensión Lectora como en Matemática. Al controlar por características de los estudiantes, el efecto en Matemática se pierde; sin embargo, persiste sobre la variable de rendimiento en Comprensión Lectora, aun luego de controlar por variables asociadas al alumno, la familia y la escuela. Una de las ventajas del estudio es que utiliza una base de datos completa con amplia información acerca del niño y la familia, lo que permite estimar de mejor manera el efecto del liderazgo pedagógico. Asimismo, al ser una base de carácter longitudinal, se cuenta con medidas de las habilidades previas de los niños, lo cual, según la literatura, es una variable predictiva relevante, que trata de modelar el rendimiento académico de los estudiantes. De la misma manera, se lograron incorporar al modelo variables que dan cuenta de las prácticas de los docentes con los estudiantes tendientes a promover y garantizar sus oportunidades de aprendizaje. Esto último permite enriquecer los análisis, en la medida en que se incorporan estas prácticas como mediadoras entre las acciones del director y el rendimiento de los estudiantes.

Para que el liderazgo del director pueda impactar y promover los aprendizajes de los estudiantes, se debe asegurar la existencia de ciertas

condiciones en la escuela y prácticas pedagógicas al interior del aula. Entre estas condiciones previas para asegurar la eficacia de la enseñanza, se puede considerar tanto el nivel de preparación de los docentes respecto a los temas que deben enseñar como el conocimiento acerca de cómo enseñar esos contenidos particulares (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom 2004). Consideramos que sobre la base de los resultados obtenidos, estas variables podrían explicar en alguna medida las diferencias halladas en los casos de Comprensión Lectora y Matemática. Al observar los porcentajes de cobertura curricular para las áreas de Comunicación y Matemática, se ve que los distintos temas y aspectos del currículo han sido cubiertos en mayor medida en la primera. Cabe preguntarse si esta menor cobertura en Matemática estaría respondiendo a que los docentes no dominan con la misma solvencia los diferentes temas del currículo (Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire 2013). En la misma línea, un estudio acerca del efecto del conocimiento pedagógico de los profesores sobre el rendimiento de Matemática revela que cerca del 50% de los 150 docentes de la muestra logran resolver de manera correcta solo la mitad de la prueba de conocimiento pedagógico, lo que evidencia que es necesario reforzar las prácticas y conocimientos en esta área (Cueto, León y Miranda 2014).

A su vez, consideramos que los resultados obtenidos en el estudio pueden corroborarse con la evidencia brindada por las evaluaciones censales en cuanto a los desempeños de los estudiantes en Comprensión Lectora en contraste con Matemática. Los resultados de las últimas evaluaciones censales (2007-2013) en las áreas mencionadas presentan una curva creciente en el caso de Comprensión Lectora, mientras que para Matemática el progreso ha sido bastante menor (Cueto 2013). Sobre la base de la baja cobertura curricular y la evidencia acerca de la escasa preparación de los docentes en contenidos pedagógicos del área de Matemática, se podría inferir que quizá en el área de

Comunicación exista una mejor preparación y dominio de la materia, lo que en parte podría explicar las tendencias de los resultados de las evaluaciones censales. Esta condición podría estar ayudando a que el liderazgo pedagógico tenga una mayor incidencia sobre el rendimiento de los estudiantes, mientras que en el caso de Matemática aún existen elementos pedagógicos y curriculares que es necesario reforzar para que puedan hacer de mediadores entre el efecto del liderazgo y el rendimiento en esta área.

Otro de los principales hallazgos del estudio sugiere que el liderazgo del director estaría afectando principalmente a los niños de bajo rendimiento, así como a los de rendimiento promedio. Estos resultados resaltan la particular relevancia que tendría el liderazgo pedagógico ejercido por el director en estudiantes con menor rendimiento, que usualmente asisten a escuelas públicas, ubicadas en zonas rurales y en contextos de bajo nivel socioeconómico. Esto puede deberse a que, en condiciones desfavorables, el rendimiento puede ser más sensible a pequeños cambios en las políticas implementadas en la gestión escolar. Distintos autores plantean que si bien el efecto del liderazgo es pequeño, este puede ser mayor en las escuelas que enfrentan circunstancias desfavorables, en las que la gestión pedagógica del director es crucial para el desarrollo de la institución educativa (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom 2004; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación 2002; Mansilla, Becerra, Saavedra y Tapia 2011; Murillo 2007; Uribe 2007; UNICEF 2004).

En el contexto nacional, la Ley de Reforma Magisterial, Ley 29944, dispone que en los cargos de gestión institucional, como director o subdirector de una institución educativa pública, los docentes interesados deberán concursar públicamente y rendir evaluaciones de desempeño, tanto para el acceso como para la posterior ratificación en el puesto. Esto genera la necesidad de considerar ciertas políticas que

permitan que dichas disposiciones se cumplan de la mejor manera, asegurando la preparación de los directores seleccionados y la calidad de la gestión escolar que ejercerán en los cargos asignados. Tal como se plantea en el *Marco del buen desempeño del directivo* (Ministerio de Educación 2014), la labor del director debe considerar la gestión de los procesos pedagógicos al interior de su escuela y el ejercicio de un liderazgo pedagógico efectivo. Por ello es importante que los directores y directoras estén capacitados en esta nueva forma de conducir la escuela, y que puedan desarrollar las habilidades necesarias para identificar qué factores de su institución educativa deben ser abordados en forma prioritaria.

En esta línea, el noveno artículo de dicha Ley indica que es responsabilidad del MINEDU normar y organizar un Programa de Formación y Capacitación para Directores y Subdirectores. Por ello, desde los planes de formación inicial se deben incluir contenidos vinculados a la gestión y el liderazgo pedagógico de las instituciones educativas, focalizando las competencias y desempeños que se busca desarrollar en los cuerpos directivos (véase el *Marco del buen desempeño del directivo*). En la actualidad, en el mercado existe una amplia oferta de formación en gestión para docentes en servicio, pero esta no necesariamente responde a estándares de calidad adecuados para garantizar los objetivos propuestos por el sector (Montero 2014). Dada la importancia que está cobrando el liderazgo pedagógico y el rol del director en la gestión escolar, sería importante también que desde el SINEACE u otro organismo se dispongan lineamientos claros para certificar la oferta en materia de capacitación en gestión institucional y acreditar a aquellos directores que se han venido formando hasta el momento.

Así también, resulta fundamental poner énfasis en el acompañamiento pedagógico que deben recibir los directores, con la finalidad de que cuenten con las herramientas prácticas necesarias para ejercer

una buena gestión en la institución educativa. Este tema adquiere mayor importancia al considerar el proceso de descentralización educativa que se ha venido implementando, el cual por una parte contempla una mayor autonomía en los ámbitos regional y local, así como en las propias escuelas; y por otra, hace referencia al rol que asumirán las direcciones regionales de Educación para determinar sus propios lineamientos de formación directiva.

Sobre la base de los resultados obtenidos, podemos concluir que las estrategias planteadas desde el Estado para mejorar la gestión escolar no darán fruto si es que los directores no trabajan de la mano con los docentes. Un aspecto importante que se debe tomar en cuenta es el fomento del trabajo articulado entre los directores y los docentes; hay que destacar la comunicación constante, la supervisión de las clases y la enseñanza, la preparación conjunta de la programación curricular y el esfuerzo por forjar una visión común. El director de la escuela debe contar con herramientas que le permitan identificar qué aspectos deben ser trabajados con los docentes de su institución educativa con el fin de generar mejoras. Existen problemáticas en las que los directores pueden incidir, como por ejemplo, el ausentismo docente; los resultados del estudio muestran que alrededor del 20% de docentes no asisten con regularidad a la escuela. En este aspecto, los directores podrían ejercer un mayor liderazgo al generar motivación, compromiso y satisfacción entre sus docentes.

Por otro lado, si bien el liderazgo es importante en el rendimiento de los alumnos, los resultados muestran que funciona de manera adecuada cuando el docente está presente como mediador. En este sentido, es clave la labor del Estado en asegurar la existencia de las condiciones mínimas que los docentes deben alcanzar para que los directores puedan conducir escuelas efectivas y eficaces. Los resultados del presente estudio, así como de otros estudios acerca de las oportunidades de aprendizaje

de los estudiantes en Matemáticas y Comunicación (Guerrero, León, Zapata y Cueto 2013; Cueto, Ramírez, León y Guerrero 2004; Cueto, Ramírez y León 2006; Cueto, Ramírez, León y Azañedo 2006), resaltan la baja cobertura curricular en estas áreas por parte de los docentes. Como se mencionó previamente, esto podría deberse, entre varios factores, a una escasa preparación acerca de los contenidos que se impartirán, así como a una deficiencia en las estrategias didácticas y pedagógicas para la enseñanza de estos. Una vez más, el Estado debe enfatizar en las políticas orientadas a mejorar la calidad de los programas de formación docente, tanto inicial como en servicio. Por lo expuesto, se considera que las políticas del Estado vinculadas a la gestión de la escuela deben enfocarse no solo en el director de la institución educativa, sino también en el cuerpo docente, como elemento articulador de esta estrategia.

Finalmente, esperamos que el presente texto contribuya a incrementar la escasa literatura sobre este tema en el país y fomente la realización de otras investigaciones que continúen poniendo en evidencia el peso que tiene el director en la gestión escolar. Los resultados obtenidos resaltan la importancia de identificar qué variables del contexto escolar influyen en el rendimiento, para que se puedan utilizar como herramienta de política; esto subraya la importancia de realizar estudios que aborden los procesos que se desarrollan al interior del aula. Asimismo, consideramos que en el tema existe una agenda pendiente de investigación, que puede nutrirse con los aportes de los estudios empíricos que analicen de qué maneras el liderazgo pedagógico del director puede contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes. De este modo, haciendo uso de datos jerárquicos más completos, se podrían estimar modelos más precisos, que permitan diferenciar el efecto directo e indirecto del liderazgo pedagógico. Esta evidencia empírica podrá respaldar las decisiones políticas que se tomen en torno a los compromisos de gestión escolar, sobre todo aquellos de los que es

claramente responsable el director de la institución educativa.

Por último, se recomienda realizar estudios de caso para conocer las características de los directores y directoras exitosos, e ilustrar qué mecanismos y estrategias resultan efectivos en distintos contextos y realidades educativas. Se espera que todos los resultados de estas investigaciones resalten la importancia del liderazgo pedagógico del director en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el contexto actual, en el que el Estado viene reconociendo la relevancia de la gestión del director en las instituciones educativas del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Manuel (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Klumers.
- Alvariño, Celia; Sergio Arzola, José Joaquín Brunner, María Olivia Recart y Ruby Vizcarra (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 15-43.
- Andrews, Richard y Roger Soder (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Barber, Michael y Mona Mourshed (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL y CINDE.
- Benavides, Martín y Magrith Mena (2010). *Informe de progreso educativo, Perú 2010*. Lima: PREAL y GRADE.
- Bolívar, Antonio (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bossert, Steven. T.; David C. Dwyer, Brian Rowan y Ginny V. Lee (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bush, Tony (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

- Bush, Tony y Derek Glover (2003). *School leadership: concepts and evidence. Full report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Castillo Ortiz, Alicia (2005). Liderazgo administrativo: reto para el director de escuelas del siglo XXI. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20, 1-9.
- Cervantes Galván, Edilberto (1998). Los directivos escolares y liderazgo de calidad. En *Una cultura de calidad en la escuela: liderazgo para el cambio educativo* (pp. 94-106). México: Ediciones Castillo.
- Coleman, James S.; Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D C: U. S. Government Printing Office.
- Cueto, Santiago (2013). Evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. *CNE Opina*, 36.
- Cueto, Santiago; Juan León y Alejandra Miranda (2014). *Teachers pedagogical content knowledge and mathematics achievement of students in Peru*. Manuscrito en preparación.
- Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire (2013). *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo?: una mirada al caso peruano*. Documento de investigación 66. Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez y Juan León (2006). Opportunities to learn and achievement in Mathematics in a sample of sixth grade students in Lima, Peru. *Educational Studies in Mathematics*, 62(1), 25-55.

- Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 13-78). Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en Matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En Martín Benavides (Ed.). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp. 15-68). Lima: GRADE.
- Cueto, Santiago; Máximo Torero, Juan León y José Deustua (2008). *Asistencia docente y rendimiento escolar: el caso del programa META*. Documento de trabajo 53. Lima: GRADE.
- Dhuey, Elizabeth y Justin Smith (2014) How important are school principals in the production of student achievement? *Canadian Journal of Economics*, 47(2), 634-663.
- Guerrero, Gabriela; Juan León, Elizabeth Rosales, Mayli Zapata, Silvana Freire, Víctor Saldarriaga y Santiago Cueto (2012). Young Lives school survey in Peru: design and initial findings. *Young Lives Working Paper*, 92. Oxford: Young Lives.
- Guerrero, Gabriela; Juan León, Mayli Zapata y Santiago Cueto (2013). Getting teachers back to the classroom: a systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 466-488.

- Hallinger, Philip y Ronald Heck (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1999. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Halverson, Richard; Jeffrey Grigg, Reid Prichett y Chris Thomas (2007). The new instructional leadership: creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership*, 17(2), 159-194.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (2011). *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular: diversidad como punto de partida, diversidad y calidad educativa con equidad como llegada*. Lima: IPEBA.
- Koenker, Roger y Gilbert Basset (1978). Regression quantiles. *Econometrica*, 46(1), 33-50.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2002) *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC-UNESCO.

- Leithwood, Kenneth; Karen S. Louis, Stephen Anderson y Kyla Wahlstrom (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement; University of Minnesota.
- Louis, Karen S.; Beverly Dretzke y Kyla Wahlstrom (2010). How does leadership affect student achievement?: results from a National US Survey. *School Effectiveness and School Improvement*. 21(3), 315-336.
- Mansilla, Juan; Sandra Becerra, July Saavedra y Carmen Paz Tapia (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
- Maureira, Óscar (2004). El liderazgo: factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20. Recuperado de <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>>.
- Ministerio de Educación (2002). Aprueban disposiciones complementarias de las Normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos. Resolución Ministerial 168-2002-ED, 14 de marzo del 2002. En Normas Legales 7935. *Diario Oficial El Peruano*. Congreso de la República.
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación. Ley 28044*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012a). *Ley de Reforma Magisterial. Ley 29944*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012b). *Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2012-2016*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2014). *Marco del buen desempeño del directivo*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montero, Carmen (2014). *Oferta, demanda y calidad de la formación en gestión educativa en el Perú*. Informe de consultoría para el proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación (FORGE), GRADE.
- Mullis, Ina V. S.; Michael O. Martin, Graham J. Ruddock, Christine O'Sullivan y Corinna Preuschoff (2009). TIMSS 2011 assessment frameworks. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; International Study Center.
- Murillo, F. Javier (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. Javier (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Rosa Blanco (Coord.) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe* (pp. 17-47). Santiago: OREALC-UNESCO; LLECE.
- Murillo, F. Javier y Marcela Román (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina, y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2010a). *PISA 2009 results: what students know and can do*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009keyfindings.htm>>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2010b). *TALIS 2008. Technical report*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>>.

- Pont, Beatriz; Deborah Nusche y Hunter Moorman (2008). *Improving school leadership. Volume 1: policy and practice*. París: OECD.
- Rojas, Alfredo y Fernando Gaspar (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Rodríguez-Molina, Guillermo (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267.
- Suskavcevic, Milijana y Sally Blake (2004). *Principals' leadership and student achievement: an examination of the TIMSS 1999*. Recuperado de <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2004/Papers/IRC2004_Suskavcevic_Blake.pdf>.
- Ugarte, Mayen; Cinthya Arguedas y Nerina Ángeles (2012). *Balance de la descentralización de la educación 2009-2012*. Lima: Family Health International.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2003). Gestión de la dirección en centros educativos polidocentes completos. *Boletín UMC*, 25.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Documento de trabajo 9. Lima: Ministerio de Educación.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Marco de trabajo de los instrumentos de factores asociados al rendimiento estudiantil*. Lima: Ministerio de Educación.

- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2014). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2013*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <<http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>>.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa y GRADE (2001). El efecto de la escuela en el rendimiento en lógico-matemática en cuarto grado de primaria. *Boletín UMC*, 8.
- Uribe, Mario (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156.
- Waters, Timothy; Robert Marzano y Brian McNulty (2003). *Balanced Leadership: what 30 years of research tells us about effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

EL ROL DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA:
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA
SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
se terminó de editar en el
mes de noviembre del 2014.