



Aula Virtual



Generando Conocimiento

<http://www.aulavirtual.web.ve>



REVISTA CIENTÍFICA AULA VIRTUAL

Director Editor:

- Dra. Leidy Hernández PhD.
- Dr. Fernando Bárbara

Consejo Asesor:

- MSc. Manuel Mujica
- MSc. Wilman Briceño
- Dra. Harizmar Izquierdo
- Dr. José Gregorio Sánchez

**Revista Científica Arbitrada de
Fundación Aula Virtual**

Email: revista@aulavirtual.web.ve

URL: <http://aulavirtual.web.ve/revista>



ISSN: 2665-0398

Depósito Legal: LA2020000026

País: Venezuela

Año de Inicio: 2020

Periodicidad: Continua

Sistema de Arbitraje: Revisión por pares. "Doble Ciego"

Licencia: Creative Commons [CC BY NC ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Volumen: 7

Número: 15

Año: 2026

Período: Julio 2026 – Diciembre 2026 (continua)

Dirección Fiscal: Av. Libertador, Arca del Norte, Nro. 52D, Barquisimeto estado Lara, Venezuela, C.P. 3001

La Revista seriada Científica Arbitrada e Indexada **Aula Virtual**, es de acceso abierto y en formato electrónico; la misma está orientada a la divulgación de las producciones científicas creadas por investigadores en diversas áreas del conocimiento. Su cobertura temática abarca Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Exactas y otras áreas afines. Su publicación es **CONTINUA**, indexada y arbitrada por especialistas en el área, bajo la modalidad de doble ciego. Se reciben las producciones tipo: *Artículo Científico* en las diferentes modalidades cualitativas y cuantitativas, *Avances Investigativos*, *Ensayos*, *Reseñas Bibliográficas*, *Ponencias* o *publicaciones derivada de eventos*, y cualquier otro tipo de investigación orientada al tratamiento y profundización de la información de los campos de estudios de las diferentes ciencias. La Revista **Aula Virtual**, busca fomentar la divulgación del conocimiento científico y el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito investigativo.



GESTIÓN DIRECTIVA ORIENTADA A RESULTADOS Y CALIDAD EDUCATIVA PERCIBIDA POR DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

RESULTS-ORIENTED MANAGEMENT AND EDUCATIONAL QUALITY PERCEIVED BY TEACHERS IN A PUBLIC INSTITUTION

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Área del Conocimiento: Ciencias Sociales y Aplicadas

Recibido: 22/07/2026

Aceptado: 23/08/2026

Publicado: 01/09/2026

Código Único AV: e848

Páginas: 1(1238-1259)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22231457>

Autores:

Catlin López Fernandez

Maestría en Educación



<https://orcid.org/0009-0003-3474-4235>

E-mail: nandezsmk@gmail.com

Afiliación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

País: República del Perú

Lazaro León Ruiz Michel

Maestría en Educación, mención en Planificación y Gestión Educativa



<https://orcid.org/0009-0001-5404-0396>

E-mail: michhruiz@gmail.com

Afiliación: Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

País: República del Perú

Cristhiam Claudio Cosinga Picón

Magister



<https://orcid.org/0009-0005-0604-4949>

E-mail: cristhiamcosingal@gmail.com

Afiliación: Universidad Privada del Norte.

País: República del Perú

Resumen

La gestión escolar orientada a resultados propone articular la planificación, la asignación de recursos, el acompañamiento pedagógico y la vinculación con el entorno para sostener la mejora institucional. Este estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida por docentes de una institución pública de Huaraz, Perú. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Participaron 96 docentes de educación primaria y secundaria, correspondientes al censo de personal docente elegible durante 2024. Se aplicaron dos cuestionarios de 20 ítems con escala Likert de cinco categorías. La validez de contenido, estimada mediante V de Aiken, fue de .858; la consistencia interna alcanzó $\alpha = .848$ para gestión directiva y $\alpha = .881$ para calidad educativa. Los resultados sugieren que, en este caso institucional, las prácticas que conectan a la escuela con familias y actores comunitarios, así como las acciones pedagógicas, concentran las asociaciones más altas con la calidad percibida. Dado el diseño transversal y el uso de autoinformes, los hallazgos expresan covariación y no permiten establecer efectos causales. Se recomienda fortalecer ciclos participativos de uso de evidencias, acompañamiento docente y comunicación bidireccional con la comunidad.

Palabras Clave

Gestión escolar, liderazgo pedagógico, gestión por resultados, calidad educativa, percepción docente

Abstract

Results-oriented school management seeks to connect planning, resource allocation, pedagogical support, and engagement with the local environment in order to sustain institutional improvement. This study examined the relationship between results-oriented school leadership and teachers' perceived educational quality in a public school in Huaraz, Peru. A quantitative, nonexperimental, cross-sectional, correlational design was implemented. Participants were 96 primary and secondary teachers, representing the census of eligible teaching staff in 2024. Two 20-item Likert-type questionnaires were administered. Content validity, estimated through Aiken's V, was .858; internal consistency reached $\alpha = .848$ for school leadership and $\alpha = .881$ for perceived educational quality. In this institutional case, practices that connect the school with families and community actors, together with pedagogical actions, displayed the strongest associations with perceived quality. Given the cross-sectional design and self-report measures, findings indicate covariation rather than causal effects. Participatory cycles of evidence use, teacher support, and two-way communication with the community are recommended.

Keywords

School management, instructional leadership, results-based management, educational quality, teacher perception.

Introducción

La calidad educativa en la escuela pública no puede reducirse a una cifra de rendimiento ni a la disponibilidad aislada de recursos. En la experiencia cotidiana de las instituciones, esta noción se materializa en condiciones organizacionales que hacen posible enseñar, aprender, planificar, evaluar, atender la diversidad y construir vínculos de confianza con las familias.

Por ello, la calidad también es una experiencia percibida por quienes ejecutan el trabajo pedagógico: los docentes. Su perspectiva permite reconocer si las orientaciones institucionales se traducen en procesos sostenidos, si los recursos apoyan efectivamente la enseñanza y si la escuela establece una relación productiva con su comunidad. En esta investigación, la calidad educativa se aborda desde dicha perspectiva institucional y docente, sin equipararla de manera exclusiva con el desempeño en pruebas estandarizadas.

Dentro de ese marco, la gestión directiva orientada a resultados puede entenderse como una forma de conducción que especifica metas, organiza medios, monitorea procesos y utiliza información para introducir mejoras. La expresión “orientada a resultados” no implica una administración reducida al cumplimiento de indicadores.

En educación, un resultado relevante incorpora tanto los productos observables como las

condiciones que permiten que los aprendizajes y el bienestar se sostengan en el tiempo. Por tanto, una gestión de este tipo requiere coherencia entre propósitos pedagógicos, organización institucional, disponibilidad de apoyos y colaboración con los actores del entorno. La evidencia internacional advierte que el liderazgo escolar opera principalmente de manera indirecta: configura condiciones organizacionales y profesionales que pueden favorecer la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de actuar como una causa única y directa de los logros estudiantiles (Tan et al., 2022; Hallinger & Heck, 1998).

El interés por la gestión directiva se vincula con una amplia agenda de mejora escolar. Las investigaciones de síntesis han mostrado asociaciones positivas, aunque de magnitud heterogénea, entre prácticas de liderazgo y resultados escolares. Robinson et al., (2008) identificaron que las prácticas centradas en establecer metas, planificar y evaluar la enseñanza, promover el aprendizaje profesional docente y asegurar un entorno ordenado guardan especial relevancia para los resultados de los estudiantes.

Más recientemente, Tan et al., (2024) integraron 493 efectos independientes provenientes de 108 estudios y encontraron asociaciones pequeñas, pero significativas, entre un rango amplio de prácticas de liderazgo y resultados estudiantiles. Sus hallazgos subrayan la importancia de la gestión

de la instrucción, el fortalecimiento de las capacidades docentes y la vinculación con actores externos. Estas conclusiones invitan a estudiar el liderazgo como un conjunto de prácticas articuladas y sensibles al contexto, no como un rasgo individual del director. Hallinger (2011) advierte además que la vinculación entre liderazgo y aprendizaje depende de valores, focos de acción, distribución del liderazgo y condiciones particulares de cada escuela.

Esa visión multidimensional es especialmente pertinente en escuelas públicas que enfrentan restricciones materiales, heterogeneidad de trayectorias estudiantiles y demandas simultáneas de gestión administrativa, pedagógica y comunitaria. En tales contextos, las prioridades del equipo directivo compiten entre sí: atender infraestructura, distribuir recursos, responder a requerimientos administrativos, acompañar el trabajo de aula, gestionar conflictos y mantener comunicación con las familias. Una interpretación exclusivamente administrativa de la gestión invisibilizaría la relación entre esos procesos de soporte y el núcleo pedagógico. A la inversa, una lectura centrada solo en la instrucción dejaría fuera las condiciones institucionales y comunitarias que sostienen la asistencia, la participación y la continuidad de las trayectorias escolares.

El presente estudio se concentra en cuatro dimensiones de la gestión directiva: institucional,

administrativa, pedagógica y comunitaria. La dimensión institucional comprende la definición de objetivos, la organización de responsabilidades, la planificación de acciones y el seguimiento de metas. La dimensión administrativa se refiere a la disposición y utilización de recursos humanos, materiales y financieros que hacen viable el funcionamiento escolar. La dimensión pedagógica incluye el acompañamiento a la enseñanza, la coordinación curricular, el monitoreo del progreso y la retroalimentación profesional.

Por último, la dimensión comunitaria alude a la comunicación, la participación y la articulación de la escuela con madres, padres, organizaciones y redes del entorno. Esta delimitación no asume que las cuatro dimensiones sean independientes: una decisión administrativa puede ampliar o restringir el tiempo para la colaboración pedagógica; una relación más sólida con las familias puede mejorar la información disponible para atender dificultades de aprendizaje o asistencia.

La dimensión pedagógica resulta decisiva porque sitúa la gestión cerca de los procesos mediante los cuales se aprende a enseñar mejor. En un estudio realizado con la muestra alemana de PISA 2015, Mora-Ruano et al., (2021) hallaron que el liderazgo instruccional del director se relacionaba positivamente con la frecuencia de colaboración docente, aunque aclararon que no toda forma de colaboración se asocia de igual modo con el

rendimiento estudiantil. Este matiz es importante. La colaboración no debe ser entendida como la simple coexistencia de reuniones, intercambio de materiales o cumplimiento de acuerdos administrativos.

Las revisiones sobre comunidades profesionales de aprendizaje destacan que el trabajo colectivo adquiere valor cuando se organiza en torno a indagación, responsabilidad compartida y mejora de la práctica (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Para aportar a la mejora, necesita centrarse en problemas de práctica, análisis de evidencias, observación entre pares, diseño curricular y retroalimentación sobre la enseñanza.

Asimismo, la relación entre liderazgo y desarrollo profesional no se agota en la supervisión. Liu & Hallinger (2018), a partir de datos de 3.414 docentes y 186 directivos, mostraron efectos directos e indirectos del liderazgo instruccional sobre el aprendizaje profesional del profesorado, con la autoeficacia docente como uno de los mecanismos mediadores. Aunque esos hallazgos proceden de otro sistema educativo, sugieren una idea transferible con cautela: la gestión pedagógica puede adquirir sentido cuando genera condiciones de confianza, expectativas compartidas y oportunidades reales de aprendizaje profesional. Desde esta perspectiva, el acompañamiento directivo no se limita a verificar documentos, sino

que crea estructuras para que el profesorado examine y transforme su propia práctica.

Una gestión orientada a resultados también demanda uso responsable de información. Las escuelas producen datos de diversa naturaleza: asistencia, evaluación de aprendizajes, incidencias de convivencia, participación familiar, progreso de planes institucionales y percepciones de la comunidad. El desafío no consiste solo en acumularlos, sino en convertirlos en preguntas, interpretaciones y decisiones que respondan a necesidades concretas. Schildkamp et al. (2019) proponen que los equipos de datos requieren liderazgo, metas compartidas, una cultura de indagación, tiempo de colaboración y acceso a fuentes de calidad para transformar información en mejora.

En consecuencia, un enfoque por resultados educativamente valioso no es un mecanismo de presión por metas, sino un ciclo de planificación, implementación, revisión y ajuste con base en evidencias pertinentes. Datnow y Hubbard (2016) señalan que las creencias, capacidades y condiciones de apoyo del profesorado son determinantes para que el uso de datos contribuya realmente a la mejora.

La vertiente administrativa conserva importancia dentro de ese ciclo. Los recursos y los procedimientos institucionales no constituyen el fin de la educación; sin embargo, pueden facilitar o

impedir que las prioridades pedagógicas se concreten. La provisión oportuna de materiales, el uso transparente de fondos, la distribución de tareas, el mantenimiento de ambientes y la administración del tiempo escolar condicionan la posibilidad de implementar acuerdos curriculares o estrategias de acompañamiento.

La investigación de Sun y Van Ryzin (2014), realizada en escuelas públicas de Nueva York, encontró asociaciones entre prácticas de gestión del desempeño y mejores niveles y ganancias en pruebas estandarizadas, incluso después de controlar características de estudiantes, personal y escuelas. Este resultado comparado no autoriza a trasladar efectos de forma mecánica al contexto peruano, pero sí respalda la necesidad de estudiar cómo la gestión de procesos y recursos se conecta con los fines escolares. Leithwood et al. (2008) coinciden en que las prácticas de liderazgo deben comprenderse en relación con el contexto, las condiciones de trabajo y las necesidades de mejora de cada institución.

La participación de la comunidad constituye otro componente que merece una consideración sustantiva. La escuela no es un sistema cerrado: sus decisiones están atravesadas por expectativas familiares, condiciones socioeconómicas, oportunidades locales de apoyo y formas de organización social. La vinculación comunitaria puede apoyar la comunicación sobre el progreso

estudiantil, movilizar recursos, ampliar servicios de orientación y construir acuerdos en torno a la asistencia y la convivencia. Smith et al. (2021), en un metaanálisis sobre participación familia-escuela basada en consulta, documentaron la relevancia de intervenciones que promueven una coordinación estructurada entre familias y profesionales.

Este resultado dialoga con otros metaanálisis que asocian la implicación familiar y las alianzas familia-escuela con resultados académicos y socioemocionales, aunque con efectos dependientes de las modalidades de intervención y del contexto (Fan & Chen, 2001; Smith et al., 2020). Esta evidencia es especialmente útil porque aleja la idea de participación de eventos aislados o convocatorias unidireccionales: una relación significativa requiere diálogo, corresponsabilidad y seguimiento.

Al mismo tiempo, la asociación entre gestión comunitaria y calidad percibida puede verse influida por una percepción compartida del clima institucional. Cuando una misma persona evalúa la apertura del director a la comunidad y el funcionamiento general de la escuela, parte de la correlación puede expresar una valoración global positiva. Este posible sesgo de fuente común no invalida el testimonio docente, pero exige una lectura prudente de los coeficientes. La percepción es un objeto de estudio legítimo porque condiciona la disposición a participar y colaborar; no obstante, no debe confundirse con una medición directa del

aprendizaje de los estudiantes, de la satisfacción de las familias o de los resultados institucionales objetivos.

En el Perú, las políticas de liderazgo escolar han destacado la importancia de orientar la dirección al aprendizaje, al trabajo colegiado y a la mejora continua. Sin embargo, las formas específicas que adopta esa orientación dependen de las posibilidades y tensiones de cada escuela. Huaraz, capital de la región Áncash, concentra instituciones que articulan servicios de educación primaria y secundaria en contextos urbanos con desafíos de infraestructura, recursos, heterogeneidad sociocultural y participación familiar. La Gran Unidad Escolar Mariscal Toribio de Luzuriaga constituye un caso relevante por su trayectoria y por la amplitud de su comunidad escolar. El diagnóstico institucional que antecedió a esta investigación identificó necesidades vinculadas con infraestructura y equipamiento, coordinación pedagógica, puntualidad, interrupciones de la jornada escolar y condiciones familiares que pueden afectar la continuidad del aprendizaje. Tales condiciones no son explicaciones suficientes del funcionamiento de la escuela, pero configuran el escenario en el cual el equipo directivo debe priorizar y coordinar acciones.

La evidencia disponible aconseja evitar dos extremos analíticos. El primero consiste en atribuir la calidad educativa de una escuela exclusivamente

a la capacidad de su director, omitiendo los recursos, las políticas, los docentes, los estudiantes y la comunidad. El segundo es suponer que el liderazgo no importa porque sus efectos directos sobre resultados estudiantiles suelen ser modestos. Harris y Jones (2023) sostienen que el conocimiento acumulado apunta a una influencia relevante del liderazgo a través de condiciones intermedias de enseñanza, aprendizaje y organización escolar. En sintonía con ese planteamiento, este estudio no busca demostrar que la gestión directiva produzca por sí sola la calidad educativa, sino establecer cómo se relacionan ambas variables desde la experiencia de quienes desarrollan la labor docente.

La investigación presenta además una oportunidad para examinar la coherencia de un modelo de gestión por resultados con una visión integral de calidad. La orientación a resultados puede correr el riesgo de transformarse en una lógica de rendición de cuentas centrada en productos fáciles de contar. Frente a ello, la presente aproximación incorpora procesos de planificación, acción, revisión y ajuste, junto con las dimensiones institucionales, administrativas, pedagógicas y comunitarias. El interés no es clasificar a la institución como exitosa o deficitaria, sino identificar áreas de asociación que puedan orientar conversaciones y decisiones de mejora contextualizadas.

Por tales razones, el objetivo fue determinar la relación entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida por los docentes de la G.U.E. Mariscal Toribio de Luzuriaga, Huaraz, durante 2024. De manera específica, se examinó la relación entre la calidad educativa percibida y las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria de la gestión directiva. Se planteó la hipótesis de que existiría una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida, así como entre cada una de sus dimensiones y la variable de calidad.

La contribución del estudio es doble. En el plano empírico, ofrece un registro de la percepción de la totalidad del profesorado elegible de una institución pública concreta, evitando inferencias de muestra que no corresponden al diseño censal. En el plano práctico, pone a disposición de la comunidad educativa una lectura diferenciada de sus procesos de gestión. Las asociaciones observadas no prescriben una única solución, pero permiten priorizar preguntas: ¿qué prácticas de acompañamiento influyen en la percepción del trabajo pedagógico?, ¿cómo se usa la información para revisar acuerdos?, ¿qué tipos de vínculo con las familias son más sostenibles?, ¿de qué manera la gestión administrativa puede liberarse de una función meramente reactiva para apoyar el

aprendizaje? Responderlas requiere información adicional, diálogo institucional y evaluación continuada, pero constituye un paso necesario para orientar la mejora desde la evidencia disponible.

Método

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con alcance correlacional. Se utilizó un diseño no experimental y de corte transversal: las variables se observaron tal como se presentaban en la institución durante el año 2024, sin manipulación ni asignación de condiciones. Este diseño es apropiado para estimar la dirección, magnitud y significación estadística de asociaciones entre medidas obtenidas en un mismo periodo; sin embargo, no permite atribuir causalidad ni establecer precedencia temporal. En consecuencia, a lo largo del artículo los términos “relación”, “asociación” y “covariación” se emplean en sentido estadístico y no como sinónimos de efecto.

La unidad de análisis fue el docente. La población elegible estuvo conformada por 96 profesores de los niveles de primaria y secundaria de la G.U.E. Mariscal Toribio de Luzuriaga, ubicada en Huaraz, Áncash. La composición incluyó 36 docentes de primaria y 60 de secundaria. Se trabajó con censo de los docentes elegibles, por lo que no se aplicó una técnica de selección muestral para inferir a otra población. Se incluyó a profesores nombrados y contratados que se encontraban laborando durante el año académico 2024. Se excluyó al personal

directivo y administrativo, debido a que la valoración de la gestión propia podía generar un conflicto de perspectiva, así como a quienes se encontraban con licencia durante el periodo de aplicación.

Componente	Descripción
Diseño	Cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional.
Contexto	G.U.E. Mariscal Toribio de Luzuriaga, Huaraz, Áncash, Perú; año 2024.
Participantes	Censo de 96 docentes elegibles: 36 de primaria y 60 de secundaria.
Gestión directiva orientada a resultados	Cuestionario de 20 ítems, escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre); dimensiones: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. Alfa de Cronbach = .848.
Calidad educativa percibida	Cuestionario de 20 ítems, escala Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre); dimensiones: planificar, hacer, revisar y actuar. Alfa de Cronbach = .881.
Evidencia de contenido	V de Aiken global = .858, a partir de la valoración de cuatro jueces expertos.
Análisis	Frecuencias y porcentajes; rho de Spearman bilateral, $\alpha = .05$.

Tabla 1. Diseño, participantes, variables e instrumentos del estudio

Nota. Elaboración propia con base en el expediente metodológico y los resultados de la investigación primaria.

La gestión directiva orientada a resultados se operacionalizó mediante un cuestionario estructurado de 20 afirmaciones distribuidas en cuatro dimensiones: gestión institucional, gestión administrativa, gestión pedagógica y gestión comunitaria. Los ítems recogieron la percepción docente sobre definición de objetivos, organización

de recursos, acompañamiento a la enseñanza, comunicación y participación de actores de la comunidad. La calidad educativa percibida se midió con otro cuestionario de 20 afirmaciones organizado en cuatro dimensiones de mejora continua: planificar, hacer, revisar y actuar. Ambas escalas utilizaron cinco opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, codificadas de 1 a 5. La aplicación fue individual y autoadministrada, en formato físico o digital, con una duración estimada de 15 a 20 minutos.

Para el análisis descriptivo de las variables globales, las puntuaciones fueron clasificadas de acuerdo con los rangos establecidos en las fichas técnicas de los instrumentos. En gestión directiva orientada a resultados, cuyo puntaje total posible oscila entre 20 y 100 puntos, se consideró nivel bajo de 20 a 56 puntos, medio de 57 a 73 y alto de 74 a 100. Para calidad educativa percibida, con el mismo rango teórico de 20 a 100 puntos, se establecieron los niveles bajo de 20 a 61, medio de 62 a 82 y alto de 83 a 100 puntos.

La construcción de instrumentos combinó revisión de contenido, juicio experto y estimación de consistencia interna. Cuatro especialistas evaluaron la pertinencia de los ítems y se obtuvo un valor global de V de Aiken de .858. Este coeficiente permite expresar el grado de concordancia de las valoraciones respecto de la relevancia del contenido de los ítems (Aiken, 1985). En cuanto a la

consistencia interna, el cuestionario de gestión directiva alcanzó $\alpha = .848$ y el de calidad educativa $\alpha = .881$. Los valores reflejan coherencia entre las respuestas a los ítems de cada escala, aunque no sustituyen otros tipos de evidencia de validez ni convierten por sí mismos a los instrumentos en medidas exhaustivas de constructos complejos (Tavakol & Dennick, 2011).

La aplicación se desarrolló tras informar a los participantes el propósito de la investigación, la naturaleza voluntaria de la participación y el tratamiento confidencial de las respuestas. No se recogieron nombres para el análisis ni se comunicaron valoraciones individuales a la dirección de la institución. El estudio se condujo respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado, integridad de los datos y reconocimiento de autoría. Dado que se trabajó con personal adulto y se analizaron percepciones laborales e institucionales, se prestó especial atención a evitar cualquier uso evaluativo o sancionador de la información.

Para el análisis inferencial se utilizó el coeficiente rho de Spearman con contraste bilateral y un nivel de significación de $\alpha = .05$. La selección de este procedimiento se sustentó en la naturaleza ordinal de las puntuaciones obtenidas mediante escalas tipo Likert y en el propósito de estimar asociaciones monotónicas entre las variables.

En concordancia con la naturaleza ordinal de las respuestas y con esos resultados, se utilizó el coeficiente rho de Spearman para estimar las asociaciones monotónicas. El uso de procedimientos no paramétricos constituye una opción consistente cuando se analizan escalas tipo Likert y no se cumplen los supuestos requeridos por pruebas paramétricas, siempre que la interpretación se mantenga alineada con el nivel de medición y el diseño (Sullivan & Artino, 2013).

Se evaluaron cinco contrastes: la asociación global entre gestión directiva y calidad educativa percibida, y las asociaciones entre calidad educativa y las dimensiones institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. El nivel de significación se fijó en $\alpha = .05$, con contraste bilateral. Los coeficientes se interpretaron como indicadores de dirección y fuerza de asociación. No se estimaron modelos multivariados, no se ajustaron covariables ni se efectuaron comparaciones entre niveles educativos, ya que esos análisis no formaron parte del plan original y requerirían revisar la disponibilidad y distribución de los datos de base.

Resultados

El análisis descriptivo se realizó con las respuestas de los 96 docentes que integraron el censo institucional. En las dos variables globales predominó el nivel medio, aunque la concentración fue más marcada en la gestión directiva orientada a resultados que en la calidad educativa percibida.

Setenta y dos docentes (75,0 %) ubicaron la gestión directiva en el nivel medio, mientras que 12 (12,5 %) la valoraron en el nivel bajo y 12 (12,5 %) en el alto. Por tanto, tres de cada cuatro participantes reconocieron prácticas de gestión en desarrollo, sin que se observe una concentración equivalente en los extremos.

En la calidad educativa percibida, 62 docentes (64,6 %) eligieron el nivel medio; 19 (19,8 %) señalaron un nivel bajo y 15 (15,6 %) un nivel alto. A diferencia de la gestión directiva, la distribución de la calidad muestra una dispersión ligeramente mayor fuera del nivel medio: 34 docentes (35,4 %) se ubicaron en las categorías baja o alta. En términos descriptivos, este patrón indica que las percepciones sobre la calidad de los procesos educativos fueron menos homogéneas que las valoraciones sobre la gestión directiva. Los resultados no permiten atribuir esta diferencia a un factor específico; sí muestran que la institución combina experiencias de funcionamiento percibidas como favorables con márgenes de mejora reconocidos por una parte relevante del profesorado.

Variable o dimensión	Bajo, n (%)	Medio, n (%)	Alto, n (%)
Gestión directiva orientada a resultados	12 (12,5)	72 (75,0)	12 (12,5)
Gestión institucional	12 (12,5)	72 (75,0)	12 (12,5)
Gestión administrativa	17 (17,7)	67 (69,8)	12 (12,5)

Gestión pedagógica	10 (10,4)	73 (76,0)	13 (13,5)
Gestión comunitaria	20 (20,8)	70 (72,9)	6 (6,3)
Calidad educativa percibida	19 (19,8)	62 (64,6)	15 (15,6)
Planificar	15 (15,6)	65 (67,7)	16 (16,7)
Hacer	20 (20,8)	61 (63,5)	15 (15,6)
Revisar	22 (22,9)	56 (58,3)	18 (18,8)
Actuar	24 (25,0)	61 (63,5)	11 (11,5)

Tabla 2. Niveles percibidos de gestión directiva y calidad educativa (N = 96)

Nota. Los porcentajes pueden no sumar exactamente 100 por redondeo. Elaboración propia con base en los resultados del estudio primario.

Al examinar las dimensiones de la gestión, la gestión pedagógica registró la mayor proporción de respuestas en nivel medio (73 docentes; 76,0 %), seguida de la gestión institucional (72; 75,0 %), la gestión comunitaria (70; 72,9 %) y la gestión administrativa (67; 69,8 %). El predominio del nivel medio se mantuvo en las cuatro dimensiones, pero con perfiles diferenciados. La gestión pedagógica concentró simultáneamente la menor proporción de nivel bajo (10,4 %) y una de las mayores proporciones de nivel alto (13,5 %), lo que sugiere una valoración relativamente más estable de los procesos asociados con el acompañamiento, la planificación curricular y el trabajo sobre la enseñanza.

La gestión comunitaria presentó el contraste más visible. Aunque 70 docentes la ubicaron en el nivel medio, 20 (20,8 %) señalaron el nivel bajo y

solo 6 (6,3 %) el alto. Esto equivale a que la categoría baja fue más de tres veces más frecuente que la alta en dicha dimensión. Sin inferir causas, este perfil revela que la articulación con familias y actores del entorno es el ámbito de la gestión con la menor presencia de valoraciones máximas y, a la vez, con una proporción considerable de apreciaciones críticas.

La gestión administrativa ocupó una posición intermedia: 69,8 % en nivel medio, 17,7 % en bajo y 12,5 % en alto. En consecuencia, los datos descriptivos no muestran una valoración uniformemente negativa de la administración, sino una menor concentración en el nivel medio y una mayor presencia de respuestas bajas que en las dimensiones institucional y pedagógica.

También se observaron diferencias al desagregar la calidad educativa según el ciclo planificar–hacer–revisar–actuar. Planificar registró la mayor frecuencia de nivel medio (65 docentes; 67,7 %) y una proporción de nivel alto de 16,7 %. Hacer y actuar coincidieron en 61 docentes (63,5 %) dentro del nivel medio, aunque actuar acumuló 24 respuestas de nivel bajo (25,0 %), la cifra más elevada de todo el ciclo. Revisar presentó el menor porcentaje de nivel medio (58,3 %) y, simultáneamente, el mayor porcentaje de nivel alto (18,8 %), lo que evidencia una distribución más dispersa: coexistieron valoraciones claramente

favorables con un grupo de 22 docentes (22,9 %) que situó esta fase en el nivel bajo.

La comparación interna de las cuatro fases permite identificar un punto de atención descriptivo. Mientras que planificar reunió 81 docentes (84,4 %) en los niveles medio o alto, actuar agrupó 72 (75,0 %) en esas categorías. La distancia entre ambas fases no demuestra una ruptura del ciclo de mejora, pero sí indica que la traducción del seguimiento en ajustes concretos fue valorada con mayor cautela que la elaboración de planes.

Asimismo, el hecho de que revisar tenga el porcentaje más alto de nivel alto, pero también una proporción apreciable de nivel bajo, sugiere experiencias heterogéneas respecto de los mecanismos de monitoreo. Estas diferencias invitan a examinar, en futuros estudios, la continuidad entre los acuerdos de planificación, la implementación, la revisión de evidencias y la adopción de decisiones de ajuste.

La concentración en el nivel medio fue 10,4 puntos porcentuales mayor en gestión directiva (75,0 %) que en calidad educativa (64,6 %). Este contraste puede leerse como una señal de que las prácticas directivas fueron percibidas con mayor uniformidad que los resultados de calidad de los procesos educativos. Mientras la distribución de la gestión global fue simétrica en los extremos, 12,5 % bajo y 12,5 % alto, la calidad educativa mostró una proporción baja 4,2 puntos porcentuales superior a

la alta (19,8 % frente a 15,6 %). De forma estrictamente descriptiva, esta configuración ubica a la calidad como la variable con mayor presencia de valoraciones desfavorables entre las dos medidas globales. El resultado no identifica qué proceso explica esa diferencia, pero permite distinguir entre una apreciación relativamente estable de la conducción institucional y una apreciación más diversa de cómo se expresa la calidad en la experiencia cotidiana de los docentes.

La lectura por dimensiones refuerza la necesidad de evitar promedios excesivamente agregados. Gestión institucional replicó exactamente la distribución de la variable global de gestión: 12,5 % bajo, 75,0 % medio y 12,5 % alto. En cambio, la gestión pedagógica mostró una diferencia favorable de 3,1 puntos porcentuales entre el nivel alto (13,5 %) y el bajo (10,4 %). La gestión administrativa presentó una diferencia inversa de 5,2 puntos porcentuales: 17,7 % de respuestas bajas frente a 12,5 % de altas. El perfil comunitario fue más contrastado, con una diferencia de 14,5 puntos porcentuales entre nivel bajo (20,8 %) y alto (6,3 %). Estas distancias no permiten calificar por sí mismas el desempeño de cada área, pues las categorías proceden de puntos de corte de los cuestionarios; sin embargo, hacen visible que los componentes de gestión no fueron experimentados del mismo modo por todo el profesorado.

La secuencia planificar–hacer–revisar–actuar también ofrece información al comparar las categorías extremas. Planificar reunió 16,7 % de valoraciones altas y 15,6 % de bajas, una diferencia reducida de 1,1 puntos porcentuales. Hacer mantuvo una distancia de 5,2 puntos porcentuales a favor del nivel bajo (20,8 %) respecto del alto (15,6 %). Revisar presentó una configuración distinta: las valoraciones altas alcanzaron 18,8 %, la cifra más elevada del ciclo, pero coexistieron con 22,9 % de respuestas bajas. Finalmente, actuar acumuló la mayor proporción de nivel bajo (25,0 %) y una frecuencia de nivel alto de 11,5 %. La diferencia de 9,4 puntos porcentuales entre el porcentaje medio de planificar y el de revisar, así como la diferencia de 9,4 puntos entre los niveles bajos de actuar y planificar, muestran que el ciclo no fue evaluado como un proceso lineal y homogéneo. En particular, la fase de ajuste posterior concentró una valoración más cautelosa que la de formulación de planes.

El patrón de frecuencias permite delinear una lectura institucional más precisa. Por un lado, 86 docentes (89,6 %) ubicaron la gestión pedagógica en los niveles medio o alto; en gestión institucional esa suma alcanzó 84 docentes (87,5 %), en gestión administrativa 79 (82,3 %) y en gestión comunitaria 76 (79,2 %). Por otro lado, las proporciones de nivel medio se mantuvieron elevadas en todas las dimensiones, entre 69,8 % y 76,0 %. Así, el principal contraste entre áreas no reside en la existencia de una división tajante entre valoraciones

positivas y negativas, sino en el peso relativo de las categorías bajas y altas dentro de un predominio general de la categoría media. Esta precisión es útil porque una interpretación basada solo en el nivel medio podría ocultar la mayor frecuencia de respuestas bajas en la gestión comunitaria y administrativa, así como la mejor relación entre categorías altas y bajas en la dimensión pedagógica.

El análisis correlacional añade una segunda capa de información que no es equivalente a los porcentajes descriptivos. La diferencia entre los coeficientes de gestión comunitaria ($\rho = .805$) y gestión pedagógica ($\rho = .775$) fue de .030, por lo que ambos valores deben leerse como asociaciones altas y cercanas entre sí. En contraste, la diferencia entre el coeficiente global (.619) y el de gestión administrativa (.514) fue de .105. El orden observado, comunitaria, pedagógica, gestión global, institucional y administrativa, organiza la intensidad de la covariación con la calidad percibida dentro de este grupo de docentes. No obstante, las correlaciones bivariadas no permiten establecer si una dimensión conserva su relación al considerar simultáneamente las demás, ni permiten determinar la contribución independiente de cada una. Para responder esas preguntas serían necesarios modelos analíticos y diseños distintos de los empleados en el estudio.

Finalmente, la combinación de los resultados descriptivos y correlacionales permite separar dos

afirmaciones. La primera, respaldada por las frecuencias, es que la mayor parte del profesorado situó las variables y dimensiones en niveles medios, con señales de atención en la gestión comunitaria y en la fase actuar. La segunda, respaldada por los coeficientes rho, es que las valoraciones de las cuatro dimensiones de gestión variaron positivamente junto con la calidad educativa percibida. Ninguna de las dos afirmaciones demuestra que modificar una dimensión produzca un cambio determinado en la otra. Esta distinción preserva el alcance del estudio y, al mismo tiempo, aporta una base empírica más detallada para que la institución priorice preguntas de mejora y posteriormente las contraste con evidencias de implementación y seguimiento.

Para contrastar las hipótesis se utilizó el coeficiente rho de Spearman, con contraste bilateral y un nivel de significación de $\alpha = .05$. La elección de esta prueba se sustentó en la naturaleza ordinal de las puntuaciones obtenidas mediante escalas tipo Likert y en el propósito de estimar la dirección y magnitud de asociaciones monotónicas entre la gestión directiva orientada a resultados, sus dimensiones y la calidad educativa percibida. Los valores de significación inferiores a .001 se reportaron como $p < .001$.

La correlación global entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida fue positiva, de magnitud moderada y

estadísticamente significativa ($p = .619$, $p < .001$). En el grupo analizado, puntuaciones más altas de gestión directiva tendieron a acompañarse de puntuaciones más altas de calidad educativa percibida. El resultado respalda la hipótesis correlacional del estudio, aunque no permite establecer relaciones causales ni una dirección temporal entre ambas variables.

Variable predictora analizada	ρ de Spearman con calidad educativa	* p * bilateral	Interpretación descriptiva
Gestión directiva orientada a resultados (global)	.619	< .001	Positiva, moderada
Gestión institucional	.586	< .001	Positiva, moderada
Gestión administrativa	.514	< .001	Positiva, moderada
Gestión pedagógica	.775	< .001	Positiva, alta
Gestión comunitaria	.805	< .001	Positiva, alta

Tabla 3. Asociaciones entre gestión directiva y calidad educativa percibida

Nota. N = 96. Los valores de significación inferiores a .001 se expresan como $p < .001$. Las categorías utilizadas para describir la magnitud de los coeficientes tienen una finalidad interpretativa y no constituyen umbrales universales.

Las asociaciones correspondientes a las cuatro dimensiones de la gestión fueron igualmente positivas y estadísticamente significativas. La gestión administrativa presentó el coeficiente de menor magnitud ($p = .514$, $p < .001$), seguida de la

gestión institucional ($p = .586$, $p < .001$). Ambas se situaron en el rango descriptivo moderado. Las relaciones más elevadas correspondieron a gestión pedagógica ($p = .775$, $p < .001$) y gestión comunitaria ($p = .805$, $p < .001$), clasificadas descriptivamente como asociaciones altas.

El orden de los coeficientes muestra que, dentro de esta institución y de acuerdo con la percepción docente, las prácticas vinculadas con los procesos de enseñanza y las prácticas de relación con familias y comunidad covariaron con mayor intensidad con la calidad educativa percibida que las prácticas institucionales y administrativas. La diferencia entre ambos coeficientes altos fue pequeña, por lo que no es apropiado interpretar la gestión comunitaria como una dimensión definitivamente más importante que la pedagógica. Sí es posible afirmar que ambas ocuparon una posición destacada en el patrón correlacional del estudio.

El contraste entre resultados descriptivos y correlacionales aporta una precisión adicional. La gestión comunitaria fue la dimensión con el coeficiente más alto de asociación con la calidad, pero también presentó la mayor proporción de valoraciones bajas y la menor frecuencia de valoraciones altas. Este hallazgo indica que una dimensión puede ser particularmente relevante para las percepciones de calidad y, al mismo tiempo, constituir un ámbito de mejora pendiente. De modo

análogo, la gestión pedagógica combinó una alta asociación con una distribución descriptiva relativamente favorable, mientras que la gestión administrativa mostró la asociación más baja y una presencia comparativamente mayor de respuestas bajas. Estas configuraciones describen patrones de percepción; no establecen prioridades causales ni sustituyen una evaluación cualitativa de las prácticas específicas.

En conjunto, los resultados cuantitativos muestran tres elementos centrales: predominio de niveles medios en gestión y calidad; heterogeneidad entre las dimensiones y fases del ciclo de mejora; y asociaciones positivas significativas entre la gestión directiva global, sus cuatro dimensiones y la calidad educativa percibida. La evidencia se limita a las respuestas recogidas en una institución y en un momento determinado. Por ello, los coeficientes deben leerse como indicadores de covariación situada y no como estimaciones de eficacia de intervenciones directivas.

Discusión

La asociación global encontrada entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida ($p = .619$, $p < .001$) respalda la hipótesis correlacional planteada para esta institución. El hallazgo indica que los docentes que valoraron favorablemente la planificación, la organización de recursos, el acompañamiento pedagógico y la vinculación comunitaria también

tendieron a valorar favorablemente los procesos de calidad.

Esta interpretación es congruente con la evidencia que sitúa al liderazgo como una influencia indirecta, mediada por condiciones profesionales y organizacionales, más que como una causa aislada de los resultados escolares (Tan et al., 2022; Hallinger & Heck, 1998). No obstante, la medición simultánea y el uso de una fuente común obligan a descartar interpretaciones causales: la relación puede incluir componentes de clima institucional compartido o de cercanía conceptual entre los constructos.

El perfil de las dimensiones ayuda a precisar ese resultado global. Las asociaciones más altas correspondieron a la gestión comunitaria y pedagógica, mientras que las dimensiones institucional y administrativa se ubicaron en el rango moderado. Este patrón se alinea con la literatura que vincula el liderazgo educativo con la construcción de capacidad profesional, la coordinación de la enseñanza y el trabajo con actores del entorno (Tan et al., 2024; Leithwood et al., 2008). La integración de prácticas instruccionales y transformacionales descrita por Marks y Printy (2003) refuerza la conveniencia de no tratar estas dimensiones como compartimentos estancos. En el caso analizado, la gestión institucional y administrativa parecen aportar la plataforma organizativa; la gestión pedagógica y

comunitaria concentran las relaciones más estrechas con la calidad percibida.

La gestión pedagógica presentó una asociación alta con la calidad educativa percibida ($p = .775, p < .001$). Este resultado es compatible con estudios que vinculan el liderazgo instruccional con la colaboración docente y el aprendizaje profesional (Mora-Ruano et al., 2021; Liu & Hallinger, 2018). Las revisiones de Vescio et al., (2008) y Stoll et al., (2006) indican que la colaboración adquiere valor cuando está orientada a la indagación sobre la práctica y a la mejora sostenida, no solo a la coordinación administrativa. Asimismo, Ronfeldt et al., (2015) relacionaron la calidad de la colaboración en equipos instruccionales con mayores ganancias de aprendizaje. Para la institución, la implicación prudente consiste en proteger espacios de trabajo colegiado centrados en evidencias de aprendizaje, planificación, evaluación y retroalimentación, sin deducir que dicha medida por sí sola producirá los resultados observados.

La gestión comunitaria presentó la asociación de mayor magnitud con la calidad educativa percibida ($p = .805, p < .001$). Este resultado sugiere una estrecha covariación entre las valoraciones de la articulación escuela-familia-comunidad y la percepción de calidad educativa, sin que ello permita establecer una relación causal. La evidencia de Fan y Chen (2001) y de Smith et al. (2020) sostiene que la participación familiar y las alianzas

familia-escuela pueden asociarse con resultados académicos y socioemocionales, con efectos condicionados por el tipo de intervención y el contexto.

De manera consistente, Smith et al. (2021) destacan el valor de procesos de consulta que articulan comunicación, acuerdos y seguimiento entre familias y profesionales. En consecuencia, la participación no debería reducirse al número de reuniones, sino incluir información comprensible, canales bidireccionales y respuestas acordadas a problemas como asistencia, bienestar y continuidad de trayectorias.

El predominio de niveles medios y la mayor proporción de nivel bajo en la fase actuar orientan la atención hacia el cierre del ciclo de mejora. La cuestión no es únicamente disponer de planes o reportes, sino convertir la revisión de evidencias en ajustes viables y verificables. Schildkamp et al., (2019) resaltan que los equipos de datos requieren liderazgo, objetivos compartidos, tiempo y una cultura de indagación para que la información llegue a orientar decisiones. Datnow & Hubbard (2016) añaden que las capacidades y creencias docentes condicionan el uso educativo de los datos. La evidencia de Poortman & Schildkamp (2016) aconseja acompañar esos procesos con apoyo específico, en lugar de asumir que el acceso a información modifica automáticamente la práctica. Por ello, un equipo de mejora podría seleccionar

problemas acotados, definir una línea de base, probar acciones factibles y revisar periódicamente sus resultados.

Las asociaciones moderadas de las dimensiones institucional y administrativa deben interpretarse como evidencia de soporte, no de irrelevancia. Robinson et al., (2008) subrayan la importancia de metas, coordinación y evaluación vinculadas al núcleo de la enseñanza. Por su parte, Sun & Van Ryzin (2014) encontraron una asociación entre prácticas de gestión del desempeño y resultados escolares en otro contexto, sin que ello autorice a privilegiar el control burocrático sobre el apoyo pedagógico. En la institución estudiada, los procedimientos administrativos adquieren sentido si protegen el tiempo de trabajo profesional, distribuyen recursos con criterios transparentes y facilitan información útil para responder a necesidades educativas. Hallinger (2011) y Hallinger & Heck (2010) recuerdan que la relación entre liderazgo, capacidad escolar y aprendizaje depende de prácticas interdependientes y de condiciones contextuales.

La discusión debe considerar también los límites de la medición y del análisis. La V de Aiken y los coeficientes alfa constituyen evidencias favorables de contenido y consistencia interna, pero no demuestran por sí solos la estructura completa, la equivalencia entre grupos ni la estabilidad temporal de las escalas (Aiken, 1985; Tavakol & Dennick,

2011). La aplicación de rho de Spearman fue adecuada considerando la naturaleza ordinal de las puntuaciones y el propósito de estimar asociaciones monotónicas (Sullivan & Artino, 2013). El diseño transversal, los autoinformes, la posible varianza de método común y el carácter de una sola institución restringen la generalización. Futuras investigaciones deberían incorporar estudiantes y familias, registros de asistencia y aprendizaje, observación de prácticas y seguimiento longitudinal.

En síntesis, los resultados indican que la gestión por resultados puede ser más útil cuando articula organización, recursos, acompañamiento pedagógico y colaboración con el entorno. La contribución del estudio es situada: identifica que las prácticas pedagógicas y comunitarias se asociaron con mayor intensidad a la calidad percibida por los docentes de la G.U.E. Mariscal Toribio de Luzuriaga. La mejora institucional debería tratar estos hallazgos como prioridades de indagación y no como un ranking definitivo de áreas. En línea con Harris & Jones (2023) y con la evidencia sobre liderazgo distribuido, la sostenibilidad de cualquier mejora dependerá de la capacidad colectiva para convertir metas en acciones, revisar sus efectos y aprender de manera continua (Heck & Hallinger, 2009).

Conclusiones

El estudio encontró una asociación positiva, de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre la gestión directiva orientada a resultados y la calidad educativa percibida por los 96 docentes participantes de la G.U.E. Mariscal Toribio de Luzuriaga ($p = .619$, $p < .001$). Este resultado indica que, dentro del grupo estudiado, las valoraciones más favorables de la conducción institucional tendieron a coexistir con valoraciones más favorables de la calidad de los procesos educativos. No debe interpretarse como una demostración de causalidad, dado que el diseño fue transversal, no experimental y basado en autoinformes.

Las cuatro dimensiones de la gestión mostraron también asociaciones positivas y estadísticamente significativas con la calidad educativa percibida ($p < .001$ en todos los casos). La gestión comunitaria presentó el coeficiente más alto ($p = .805$), seguida de la gestión pedagógica ($p = .775$), la gestión institucional ($p = .586$) y la gestión administrativa ($p = .514$).

El patrón resalta la relevancia que el profesorado atribuye, en este contexto, a la articulación con familias y actores del entorno, así como al acompañamiento de los procesos de enseñanza. A la vez, confirma que la organización institucional y los recursos administrativos cumplen una función de soporte que no debe separarse de las prioridades pedagógicas.

Los niveles medios predominantes en gestión directiva (75,0 %) y calidad educativa (64,6 %) sugieren una institución con procesos activos de funcionamiento y márgenes visibles de mejora. La proporción de respuestas de nivel bajo en la dimensión actuar (25,0 %) señala la conveniencia de reforzar la fase de ajuste posterior al seguimiento: utilizar evidencias para decidir, implementar cambios acotados y revisar si esos cambios producen mejoras verificables. La gestión por resultados adquiere valor educativo cuando organiza este ciclo sin reducir la calidad a una lista de indicadores.

Como implicación práctica, se propone consolidar un sistema participativo de mejora que integre equipos de datos, acompañamiento pedagógico no punitivo y comunicación bidireccional con familias. Dicho sistema debe utilizar información de diferentes fuentes, percepciones docentes, asistencia, progreso de aprendizaje, participación familiar y registros de implementación, para evitar decisiones basadas en un único indicador. La investigación futura debería ampliar el estudio a otras instituciones, incorporar perspectivas de estudiantes y familias, emplear medidas objetivas de resultados y seguir los cambios a lo largo del tiempo.

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*,

- 45(1), 131–142. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Harris, A., & Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449–453. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Mora-Ruano, J. G., Schurig, M., & Wittmann, E. (2021). Instructional leadership as a vehicle for teacher collaboration and student achievement: What the German PISA 2015 sample tells us. *Frontiers in Education*, 6, Article 582773. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.582773>
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425–433. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3),

- 475–514. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283–325. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278–306. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Sun, R., & Van Ryzin, G. G. (2014). Are performance management practices associated with better outcomes? Empirical evidence from New York public schools. *The American Review of Public Administration*, 44(3), 324–338. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/0275074012468058>
- Tan, C. Y., Dimmock, C., & Walker, A. (2024). How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 6–27. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/17411432211061445>
- Tan, C. Y., Gao, L., & Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469–490. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1177/1741143220935456>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>