

Habilidad en resolución de conflictos, gestión escolar y competencia en lectura, estado del arte.

Conflict Resolution Skills, School Management and Reading Literacy, state of the art.

Luis Alberto **Jiménez-Alcántara**

Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Ecatepec
Calle Jose Revueltas 17, Tierra Blanca, 55020 Ecatepec de Morelos, Méx., México
MÉXICO

correos electrónicos: lajimenez@uaemex.mx
Tel. (+52) 5557873626

Artículo recibido: 15 de junio de 2021; aceptado 19 de octubre de 2021.

RESUMEN

El estado del arte se refiere al análisis de literatura sobre un tema con el objetivo de conocer su historia del desarrollo, las similitudes y disensos entre las investigaciones y propuestas para investigaciones futuras. El objetivo de este artículo es analizar las investigaciones sobre gestión escolar, entendida como una cualidad organizacional; habilidades directivas, con un enfoque en resolución de conflictos por parte del director y, por último, la competencia en lectura. El análisis indica que la gestión escolar se considera más propia de la industria que de la escuela y la investigación en habilidades directivas de resolución de conflictos se ha relacionado con el clima organizacional y el desempeño docente. Se concluye que es necesario hacer investigación acerca de la relación entre estas variables con la competencia en lectura que tradicionalmente se ha relacionado con las variables de ingreso (nivel socioeconómico y educativo de los padres) y metacognitivas.

ABSTRACT

The state of the art refers to the analysis of literature on a topic with the objective of knowing its history of development, the similarities and disagreements between research and proposals for future research. The objective of this article is to analyze research on school management, understood as an organizational quality; management skills, with a focus on conflict resolution by the principal and, finally, reading competence. The analysis indicates that school management is more industry-specific than school-specific, and research on conflict resolution management skills has been related to organizational climate and teacher performance. It is concluded that research is needed on the relationship between these variables and reading proficiency, which has traditionally been related to income (socioeconomic and educational level of parents) and metacognitive variables.

Palabras clave: Resolución de conflictos, Gestión escolar, Competencia en lectura

Key words: Conflict resolution, School management, Reading proficiency and reading literacy.

Las escuelas son organizaciones en las que sucede la interacción de múltiples actores que persiguen objetivos similares, aunque no siempre tienen un camino en común. Los actores que participan del desarrollo de las actividades de las escuelas son, por supuesto, los alumnos, los padres de familia, los maestros, el personal administrativo y de apoyo y los directivos.

El papel del directivo y sus habilidades es un tema de constante preocupación en los círculos académicos (Ascón Villa et al., 2018; Bermúdez & Bravo, 2016). El desarrollo de las habilidades directivas del director también lo ha sido (Cameron & Whetten, 1983; Katz, 1974; Whetten & Cameron, 2011). Dado este interés en la figura del directivo y sus habilidades es que se presenta la necesidad de evaluar e intervenir en la función gerencial del directivo en las escuelas.

Con base en lo anterior, esta investigación del estado del arte se propone identificar las investigaciones acerca de lo que el APA ha definido como “el progreso de la investigación en la clarificación del problema o temática; resume las investigaciones previas; identifica relaciones, contradicciones, lagunas e inconsistencia en la literatura; y sugiere los siguientes pasos o etapas” (American Psychological Association, 2021).

Siguiendo la propuesta de Londoño (Londoño Palacio et al., 2016), se define la muestra documental de la siguiente manera: “Investigaciones acerca del rol del director y la gestión de la escuela en la competencia en lectura”

ESTADO DEL ARTE: HABILIDADES DIRECTIVAS

La dinámica de las organizaciones indica que es necesario contar con un director de la organización, una cabeza que guíe y marque el rumbo de ésta. La actualidad incita a pensar en la figura de ese director, a veces desde el pensamiento clásico del liderazgo, a veces desde el concepto más moderno de directivo o administrador.

La base de este problema es que la industria y la academia se concentraron en buscar el estereotipo del administrador ideal dejando de lado la verdadera preocupación en torno a la realidad organizacional; “*what a man can accomplish.*” (Katz, 1974). La idea central de Katz es que los buenos administradores desarrollan sus habilidades mediante estudio y capacitación y estas

habilidades se manifiestan en la práctica y no en el perfil de la persona.

Además de identificar este conjunto de habilidades hay que diseñar estrategias instruccionales que permitan a las personas en el cargo de administradores desarrollar sus propias habilidades para hacerlas embonar en las necesidades de las organizaciones.

La idea que se puede desarrollar habilidades directivas en una persona para que cumpla con el rol de administrador de una organización es más efectiva que la idea antigua de encontrar un líder ideal entre la población.

El caso del director de escuela reviste particular importancia, ya que “si el director es realmente el segundo factor más importante en el aprendizaje del estudiante, veamos cómo podemos facilitar que funcione como tal” (Fullan, 2019).

A continuación, se abordará el tema acerca del desarrollo de la investigación en torno a la figura del administrador y las habilidades necesarias para la función administrativa, también se identificará la relación que existe entre los desarrollos de la función administrativa con la figura del director de una escuela. Más adelante, se analizarán las diferentes habilidades directivas que aparecen propuestas en la literatura enfocando la atención en uno de los usos que se espera se haga de dichas habilidades, la gestión del conflicto.

El director escolar

Al respecto de las escuelas se ha investigado acerca del liderazgo en los docentes y en los directivos como una herramienta del logro académico (UNESCO-OIE, 2012). En este sentido cobra relevancia un factor determinante de los logros de las escuelas; la directora o director¹. El director es una figura central en el desarrollo de las actividades de la escuela, la investigación acerca de sus habilidades administrativas es escasa, debido a que se asume que la administración es un tema más relacionado con la industria y el ámbito empresarial que con las escuelas (Giménez Giubbani, 2016).

Sobre el director se ha investigado acerca de su impacto en el desempeño docente, identificando que pocos directores conocen sobre las habilidades directivas; se puede concluir que existe la necesidad de

¹ En adelante, simplemente “el director”.

desarrollar dichas habilidades en el director de escuela para potenciar su impacto (Bermúdez & Bravo, 2016).

También se ha investigado sobre las relaciones humanas que establece el director en la escuela (Castañedo & Ramos, 2020); acerca de las habilidades directivas y su relación con el liderazgo en la educación superior (Ascón Villa et al., 2018). De acuerdo con Whetten “las habilidades directivas consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados” (Whetten & Cameron, 2011). Considerando lo anterior, dichas habilidades son conductas ya que pueden ser observadas, y tales conductas conducen al logro de los resultados.

Diferentes autores se han dado a la tarea de investigar acerca de las habilidades directivas. Los estudios clásicos de Katz en 1955, su reedición en 1974 en el Harvard Business Review (Katz, 1974), su profundo impacto en el área de investigación sobre las habilidades directivas, sus constantes revisiones y adecuaciones, sus adaptaciones a los tiempos modernos, dan muestra de la importancia que en el área organizacional tiene la investigación y desarrollo de habilidades directivas.

Modelos de Habilidades directivas

El enfoque de tres habilidades propuesto por Katz incluye las habilidades técnicas, humanas y conceptuales (Katz, 1974).

- Las habilidades técnicas son aquellas que le permiten la “capacidad de utilizar las herramientas, procedimientos y técnicas de una disciplina especializada, como necesitan el ingeniero o el médico, para efectuar lo que llama mecánica de su trabajo.” (Ascón Villa et al., 2018, pág. 7)
- Las habilidades humanas se refieren a la capacidad de trabajar con otras personas, motivarlos y entenderlos (Katz, 1974).
- Las habilidades conceptuales se refieren a la capacidad de ver a la empresa como un todo ; reconocer que cada parte de la empresa afecta a las demás, además de tener un panorama general de la competencia y de la comunidad (Katz, 1974).

Por otro lado, existen esfuerzos por compactar el modelo de habilidades

administrativas para hacerlo más accesible tanto a la investigación como para el desarrollo personal, prueba de ello es el modelo de Madrigal-Torres que en un inicio indica que cualquier directivo debe “entender, desarrollar y aplicar habilidades interpersonales, sociales y de liderazgo”(Madrigal Torres, 2009, pág. 2). Estas dimensiones generales de habilidades dan paso a su modelo de cuatro habilidades directivas que se resume a continuación.

- *Habilidades conceptuales en la organización.* Habilidad de entender a la empresa como un todo en conjunción con su entorno. Para su desarrollo es necesario que el directivo conozca: Organizaciones, administración, planeación estratégica y tenga conciencia social y global.
- *Habilidades técnicas y profesionales.* “Éstas se relacionan con la capacidad para poder utilizar en su favor o para el grupo los recursos y relaciones necesarios para desarrollar tareas específicas que le permitan afrontar los problemas que se presenten” (Madrigal Torres, 2009, pág. 4). Para poder llevar a cabo estas habilidades el directivo tiene que poseer conocimientos de una carrera profesional o, por lo menos, técnica.
- *Habilidades interpersonales.* Son habilidades necesarias para trabajar en grupo de forma colaborativa y cortés, para ayudar a otros a atender sus necesidades y lograr juntos los objetivos planteados. Para desarrollar esta habilidad es necesario que el directivo sea capaz de motivar, dirigir, negociar y delegar.
- *Habilidades sociales.* Se refiere a la capacidad de intercambiar experiencias en la convivencia humana, para su desarrollo es necesario que el directivo domine las habilidades sociales básicas y avanzadas, así como aquellas relacionadas con la expresión de sentimientos, afrontamiento del estrés, habilidades alternativas a la agresión y, por último, habilidades de planificación, esta clasificación propuesta por Nelly (2006, en Madrigal Torres, 2009) da cuenta de lo complejo que es el ambiente organizacional en cuanto a la comunicación e interacción con los otros.

Surge una problemática adicional al tema de las habilidades directivas, su desarrollo. Desde los años 80's del siglo pasado se han creado estrategias de

enseñanza y desarrollo de habilidades directivas. Uno de los modelos más notables en cuanto a su practicidad y amplia difusión global es el modelo de enseñanza de habilidades directivas durante la universidad de Cameron y Whetten (Cameron & Whetten, 1983; Whetten & Cameron, 2011). Dicho modelo incluye la identificación empírica de las habilidades directivas y posteriormente crea un sistema de enseñanza para su desarrollo.

Cameron y Whetten identificaron características de las habilidades directivas que tienen tanto con su forma de presentación como con su relación interna; y con su calidad de ser sujetas a procesos de enseñanza aprendizaje. Dichas características son las siguientes.

1. *Las habilidades directivas son conductuales.* Pueden verse y medirse.
2. *Las habilidades directivas son controlables,* los individuos pueden controlar y desarrollar las habilidades, incluso cuando para desarrollar sus habilidades requieran de la interacción con otros.
3. *Las habilidades directivas se pueden desarrollar.* Esto significa que cualquier persona puede mejorar sus habilidades directivas con la guía apropiada.
4. *Las habilidades directivas están interrelacionadas y se traslapan.* Lo anterior se refiere a que las habilidades no son unidimensionales, sino que cada una de las habilidades requiere de las capacidades que otra de éstas aporta al conjunto total.
5. *Las habilidades son en ocasiones contradictorias y paradójicas,* algunas de las habilidades parecen incompatibles entre sí, por ejemplo, habilidades en negociación parecerían incompatibles con las habilidades de gestión más directivas.

Señalan que un modelo de 5 pasos para el desarrollo de habilidades resulta más efectivo debido al apoyo empírico que encontraron para esa afirmación (Whetten & Cameron, 2011, pág. 14). Los pasos de su modelo de desarrollo de habilidades es el siguiente:

1. Evaluación de las habilidades actuales del estudiante.
2. Aprendizaje de habilidades con procedimientos validados empíricamente.
3. Análisis de habilidades mediante casos.
4. Práctica de las habilidades en un escenario simulado.
5. Práctica de las habilidades en un escenario real.

Producto de estas investigaciones Whetten y Cameron definieron las habilidades directivas como “aptitudes, roles y funciones que desempeña un Directivo destacado con habilidades gerenciales y le brinda técnicas para realizar una buena planificación y administración del tiempo y recursos para alcanzar los objetivos dentro de los plazos acordados” (Aguilar et al., 2020, pág. 33).

En su investigación se entrevistaron con 402 administradores reconocidos por ser directivos altamente eficaces y se les entrevistó para conocer cuáles son las principales razones de su éxito. De dicho análisis surge habilidades como comunicación, gestión de personal, influencia, formación de equipos y manejo de conflictos entre otras. De acuerdo con los autores, los directivos usan un conjunto de habilidades; personales, sociales e interpersonales (Whetten & Cameron, 2011). Este modelo de habilidades se resume en la tabla 1:

Tabla 1.
Modelo de habilidades directivas propuesto por Whetten y Cameron

Habilidades personales	Habilidades Sociales
1. Resolución de problemas	1. Capacidad de delegar
2. Manejo de estrés	2. Liderazgo en el cambio
3. Desarrollo de autoconocimiento	3. Formación de equipos de trabajo

Nota. Elaboración propia a partir del modelo de Whetten y Cameron (2011)

Las habilidades en resolución de conflictos cobran particular importancia ya que se sabe que las escuelas tienden a reaccionar a los conflictos en lugar de anticiparse a ellos con un plan de acción estratégico (Giménez Giubbani, 2016). A continuación, se procede a definir el conflicto en las organizaciones y las habilidades en resolución de conflictos.

Conflicto en las organizaciones

Los conflictos pueden definirse desde una perspectiva intraindividual o interindividual (Bilbao & Dauder, 2003). Siendo la primera una clasificación que da cuenta de “las respuestas incompatibles dentro del propio individuo” (Bilbao y Dauder, 2003, pág. 2); mientras que la segunda hace referencia a las situaciones conflictivas que surgen entre dos o más unidades, llámense estas individuos, grupos u organizaciones.

Es comprensible que lo anterior también se aplica a

la escuela ya que ésta“ se va haciendo con el tiempo y tiene su propia historia, determinada por su organización, estructura y el sistema relacional que entre ellas se establece” (Pareja Fernández, 2009, pág. 142). De esta realidad se colige que los conflictos en la escuela tienen su significación en la incompatibilidad inherente entre los intereses, perspectivas y valores que los miembros de la organización escolar representan.

El conflicto en sí mismo no es una amenaza para la escuela; sus formas de definirlo, abordarlo y resolverlo, en cambio, sí lo es. Es por ello por lo que las habilidades en resolución de conflictos por parte del director son fundamentales para el desarrollo de los objetivos educativos y se enfocará el análisis siguiente en tales habilidades.

Una de las habilidades directivas interpersonales, en este caso en particular, la habilidad en resolución de conflictos es una fuente de variabilidad que puede determinar el logro de resultados educativos. Aguilar señala que “cuando surgen dificultades. Por graves que sean, es fundamental que el jefe del equipo informe a sus colaboradores al respecto y que no trate de ‘maquillar’ la situación” (Aguilar et al., 2020, pág. 37).

Esta capacidad de enfrentarse a los conflictos es de particular interés para el estudio dado que la habilidad del director de evaluar, intervenir y dar solución a los conflictos que se presentan en la escuela puede contribuir a la estabilidad de la organización y al logro de resultados educativos; “el manejo de conflictos se considera, por especialistas del *management*, entre las habilidades principales que debe tener un directivo, en cualquier nivel que trabaje.” (Aguilar et al., 2020, pág. 38).

La habilidad en resolución de conflictos es definida por Whetten y Cameron como la “capacidad de diagnosticar las causas y seleccionar estrategias apropiadas de resolución de tal forma que se solucione el conflicto y no se dañen las relaciones” (Whetten y Cameron, 2011).

Análisis de la investigación en Habilidades directivas en las escuelas

Producto de la revisión de las investigaciones empíricas en torno al tema de habilidades directivas, se encuentra una multiplicidad de variables y correlatos que son objeto de análisis. Se encuentran investigaciones que buscan encontrar relaciones entre

las habilidades directivas con el clima laboral, la satisfacción laboral del docente, las relaciones interpersonales, comunicación interna y diferencia de género.

Por ejemplo, Mann (1965, en Peterson y Van Fleet, 2004) realizó estudios en los que encontró que las tres categorías señaladas por Katz en 1955 tienen apoyo empírico. Gugliemino (1978, en Peterson y Van Fleet, 2004) encuestó a directivos, profesores de administración y gerentes en desarrollo y encontró que todos los grupos coincidían en la importancia presente y futura de las tres categorías de habilidades propuestas por Katz.

En una investigación de tipo no experimental correlacional que tenía por objetivo determinar si a menor presencia de habilidades directivas (siguiendo el modelo de Madrigal, revisado anteriormente) como liderazgo, formación de equipos de trabajo, motivación y manejo de conflictos se presentaba un clima laboral insatisfactorio. El resultado de la investigación confirma la hipótesis de que mientras menores sean las habilidades administrativas más insatisfactorio es el clima organizacional (Aburto & Bonales, 2011).

Masco (2018), desarrolló una investigación con el propósito de comprobar si hay correlación entre las Habilidades Directivas y Motivación Laboral en Docentes. La muestra fue constituida por 107 docentes de tres escuelas. Los hallazgos indican que existe relación positiva entre las variables Habilidades directivas y Motivación Laboral en Docentes.

Otra de las temáticas que se ha tocado en la investigación tiene que ver con las diferencias de género. Burke y Collins (2001) reportaron diferencias significativas en los estilos de liderazgo de hombres y mujeres.

De lo anterior se puede concluir que se ha buscado correlacionar las habilidades directivas con diferentes variables tales como el clima organizacional, el desempeño de los profesores, la calidad de las relaciones interpersonales; no fue posible identificar investigaciones que indaguen acerca de la relación entre las habilidades directivas y la competencia en lectura.

En torno a la habilidad específica de resolución de conflictos se ha identificado que la literatura previene acerca del riesgo inherente de aquellas prácticas que buscan ocultar, enmascarar o disimular el conflicto. De acuerdo con lo revisado si los directivos no se enfocan

en el diagnóstico y resolución de los conflictos las organizaciones que dirigen tienden a fracasar.

Es necesario, también, entender que la escuela requiere que se determinen sus formas de organización y manejo de recursos considerando su propia idiosincrasia, de forma tal que esté en condiciones de alcanzar los objetivos propuestos. A esta forma de organizarse se le conoce como gestión escolar.

ESTADO DEL ARTE: GESTIÓN DE LA ESCUELA

La gestión escolar es una variable que en los últimos 20 años se ha convertido en importante tema de análisis e investigación en cuanto a su relación con la calidad y la posible incidencia que, junto a los factores culturales sociales y familiares de los alumnos, tiene en los resultados académicos.

La realidad actual, caracterizada por la aparición de la sociedad del conocimiento y los cambios políticos, culturales y sociales que el nuevo paradigma de la globalización implica, ha impactado a todas las instituciones de la sociedad; la escuela no ha estado exenta de este impacto y sus demandas. La nueva sociedad requiere que el sistema educativo sea de calidad, eficiente y equitativo (Bruner, 1999 en Alvaríño, et al., 2000). Por todo esto es por lo que, en la actualidad, las escuelas han tenido que someterse a la evaluación y escrutinio de su diseño curricular, forma de enseñanza, estrategias de evaluación, de acreditación y, además, han tenido que evidenciar ante la sociedad sus modos de administración de procesos y su organización interna.

Al manejo de estos procesos y la organización de la escuela se le ha llamado *gestión escolar*. Dicha gestión tiene impacto en el clima organizacional, liderazgo, aprovechamiento de recursos humanos y materiales, así como en la calidad y eficiencia de la administración y los procesos educativos (Alvaríño et al., 2000).

La adaptación de las escuelas al nuevo escenario global implica el cambio en sus procesos administrativos y gestión en general, pero al mismo tiempo, requiere que existan estrategias de evaluación que le permitan dirigir sus esfuerzos hacia la eficiencia y, en último término, hacia la calidad educativa, que debe traducirse en el logro de las competencias que actualmente demanda la sociedad.

Además de la definición de todo aquello que le concierne a la gestión escolar es indispensable entender

uno de sus objetivos primarios, el logro de la calidad en la educación. El estudio de la calidad es complejo y tiene que ver tanto con los resultados como con los procesos educativos y organizacionales.

Calidad en la educación

Los resultados educativos tienen que ver con la calidad en las escuelas. La calidad, sin embargo, es un concepto confuso que se escapa de una definición clara que permita plantear objetivos observables y medibles en la escuela (Tawil et al., 2012). Schmelkes señala que existen cuatro componentes de la calidad educativa; Relevancia, Eficacia, Equidad y Eficiencia (1996, en García Colina et al., 2018).

- *Relevancia* como la capacidad de la escuela de aportar conocimientos útiles para la vida actual y futura de las personas.
- *Eficacia* significa alcanzar el logro de los objetivos para todos los alumnos de la escuela.
- *Equidad* significa el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes.
- *Eficiencia* se relaciona con el logro de los objetivos con el menor uso de recursos.

En este punto es valioso identificar las variables que se relacionan con la calidad. En un estudio de análisis causal realizado en Chile se analizaron las variables asociadas a la gestión escolar que tienen impacto en la calidad educativa. Se encontró que las variables Liderazgo, Recursos y Procesos obtuvieron altas valoraciones y mostraron un efecto estadístico en la variable Resultados que a su vez se relaciona significativamente con la variable Calidad (López, 2010).

Es evidente que una de las variables que inciden en el logro de la calidad es la gestión escolar puesto que es “un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales (Alvaríño, et al., 2004, en López, 2010, pág. 148).

Lavin y colaboradores argumentan que “gestionar la calidad en un establecimiento escolar se entiende como la puesta en marcha de un sistema que permite establecer una política de calidad, con estrategias, objetivos y procedimientos de evaluación permanente” (2002, en García et al., 2018, págs. 209 y 210). Las escuelas son organizaciones que aprenden de sus

resultados, de sus éxitos y fracasos. De lo anterior se colige la necesidad de entender lo que la literatura expone acerca de las organizaciones.

Las organizaciones tienden a buscar estrategias de gestión que las conduzcan al éxito y logro de sus objetivos. En las escuelas, los objetivos tienen que ver con el logro de competencias. A continuación, se elabora a mayor profundidad acerca del conocimiento que la Psicología tiene de las organizaciones y sus características.

Organizaciones, comportamiento y desarrollo organizacionales

Las organizaciones son grupos de individuos que están reunidos en un entorno físico o virtual orientados a objetivos tanto individuales como grupales “son grupos de individuos que persiguen objetivos; al tiempo que las organizaciones han influido en los individuos, los individuos han influido en las organizaciones” (Jiménez-Alcántara, 2015).

Las escuelas, en cambio, no son organizaciones estáticas; la conflagración de actores, políticas educativas y variables contextuales hace que todas ellas tiendan a una constante revisión de sus estatutos y reglas, así como de sus formas de gestionarse. Los individuos participan de las organizaciones y pueden afectar de manera positiva o negativa el curso de las actividades. En Psicología, el estudio del comportamiento organizacional permite conocer el impacto que las conductas individuales tienen en la organización.

El comportamiento organizacional estudia al individuo y sus relaciones dentro de la organización, se enfoca en conocer los medios de selección y evaluación de personal, así como el desarrollo de los individuos a través de la capacitación. El interés se centra en el individuo y no en la organización.

Pero, en este sentido, ¿es el individuo el que ejerce una mayor influencia sobre la organización? Para el logro de su trascendencia, las organizaciones necesitan aprender a gestionarse y gestionar a los individuos que las conforman.

Este proceso dialéctico entre la organización y el individuo ha sido estudiado en la literatura y se conoce como aprendizaje organizacional. La divulgación del término Aprendizaje organizacional tiene su origen en el estudio clásico de Argyris y Schön “*Organizational*

learning: A theory of action perspective” (1978, citado en Alcover y Gil, 2002) y es definido, en su acepción más amplia, como todo aquel “aprendizaje que tiene lugar en las organizaciones, independientemente del tipo o nivel” (Alcover & Gil, 2002, pág. 264). Derivado de lo anterior, es evidente que la organización actúa en conjunción con los individuos que la conforman, pero, su influencia es tal que logra ser capaz de aprender por sí misma.

De acuerdo con Senge (2010) “las organizaciones que aprenden (OA) son instituciones sociales capaces de formarse y transformarse permanentemente”, estas organizaciones permiten a sus integrantes aprender constantemente nuevas formas de administrarse y de alcanzar los logros. Las organizaciones que aprenden son “un grupo de personas que persiguen objetivos en común (objetivos individuales también) con el compromiso colectivo de regularmente sopesar dichos objetivos, modificarlos cuanto esto tenga sentido, y constantemente desarrollar formas más efectivas y eficientes de lograrlos” (Leithwood et al., 1995).

El proceso de las organizaciones que aprenden depende del uso de las cinco disciplinas del aprendizaje, para comprender su uso es importante entender el proceso del aprendizaje en las organizaciones “Tal proceso comienza con la Arquitectura organizacional representada por una serie de Ideas rectoras; Teorías, métodos y herramientas; y, por último, Innovaciones en infraestructura que orientan la misión, la visión y los valores de la empresa” (Jiménez-Alcántara, 2015, pág. 47).

El proceso de aprendizaje comienza entonces a involucrarse en los cambios de pensamiento y conducta de los individuos en un nivel profundo y sistemático que permea a su vez, a toda la organización:

Esta infraestructura pone en movimiento a la empresa; y provoca que los individuos inicien un Proceso de aprendizaje profundo que implica el desarrollo de aptitudes y capacidades nuevas; el logro de una nueva conciencia y sensibilidad y cambios en las actitudes y creencias de los individuos que trabajan en la organización. Estos dos procesos (Arquitectura organizacional y Proceso de aprendizaje profundo) se retroalimentan; pero es del proceso de aprendizaje profundo de donde se alimenta el cambio en la organización. (Jiménez-Alcántara, 2015, pág. 47)

Pero ¿cómo se relaciona lo anterior con la

educación? Las escuelas han desarrollado estrategias que les permitan lograr el aprendizaje organizacional que favorezca el logro de sus objetivos y el alcance de sus resultados esperados

En el caso de la escuela que aprende, el director forma parte de la estructura de la escuela, junto con el personal de apoyo, administrativo, maestros, alumnos y padres de familia. Todos los integrantes de la escuela han contribuido al desarrollo de la escuela como una organización que ha creado una forma particular de administrarse. La efectividad de esa forma de administrarse, y no la repetición de sus procesos con independencia de los resultados, debería de ser determinada para poder plantear el rumbo de la gestión escolar.

Gestión de la escuela

La gestión de la escuela se refiere al “conjunto de acciones y procesos teórico-prácticos; es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, tendiendo al mejoramiento continuo de las prácticas educativas” (Giménez Giubbani, 2016, p. 14).

Antúnez señala que la gestión es el “conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos que se desarrollan en las diversas áreas de actividad de la organización y en cuyo diseño y evaluación participan, en alguna medida, las personas encargadas de llevarlas a cabo” (2000, en García Colina et al., 2018, pág. 207). La definición de Antúnez pone de manifiesto dos realidades que es importante no perder de vista: primero, la gestión persigue objetivos y, en segundo lugar, la gestión es un asunto de participación colectiva.

La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto secundario en la escuela, una prueba contundente de ello es el hecho de que existe una “escasa utilización de instrumentos orientados a evaluar la gestión de las organizaciones educativas” (López, 2010, pág. 148).

La eficiencia, como dimensión de la calidad, se relaciona con la gestión del centro educativo en el sentido que el correcto uso de recursos conduce a una administración efectiva tendiente al logro de resultados educativos. Alvaríño (2000) señala que, en cuanto a los resultados educativos, se puede identificar en la literatura una especie de taxonomía en cuanto a las variables relacionadas.

En primer lugar, se encuentran las llamadas variables de ingreso, el origen socioeconómico, cultural y familiar del alumno. En segundo lugar, se encuentran las variables de tipo curricular, relacionadas con los planes y programas de estudio, así como las estrategias de enseñanza aprendizaje. En tercer lugar, se encuentran las variables de la organización y gestión escolar que incluyen las formas de manejo de recursos y relaciones de los centros educativos (Alvaríño et al., 2000).

Las escuelas pueden hacerse sustentables, vitales y creativas, no por decreto o encomienda o por regulación o por rankings forzados, sino por adoptar una orientación hacia el aprendizaje. Esto significa involucrar a todos en el sistema en expresar sus aspiraciones, construir su consciencia y desarrollar sus capacidades juntos (Senge et al., 2012).

La gestión escolar persigue el objetivo de lograr convertir a la escuela en una escuela exitosa y agregarle valor. La literatura (Alvaríño et al., 2000) señala tres principales procesos implicados en el proceso de agregar valor a una escuela: La descentralización, la rendición de cuentas (*accountability*) y la relación entre la escuela y la comunidad (OECD, 1995). Estos procesos dan cuenta de el desarrollo de la investigación en gestión escolar y es por ello por lo que vale la pena conocer sus características.

La descentralización se refiere a la menor intervención por parte de las instituciones oficiales de educación en la toma de decisiones en cuanto a currículo, presupuesto y recursos humanos de la escuela. En este sentido, la escuela y sus integrantes, el director, los profesores y los padres de familia se involucran de mayor manera en la toma de decisiones. La búsqueda de la descentralización está sustentada por los “resultados de investigaciones que vinculan la efectividad de los establecimientos [educativos] con la capacidad de gestionar sus propios asuntos” (Alvaríño, et al. 2000 pág. 30).

Existe otro estilo de descentralización que aporta mayor poder, control y capacidad de gestión a los integrantes de las escuelas, se le ha llamado *School-Based Management* (SBM) (Fullan & Watson, 2000).

Empíricamente existen resultados negativos en cuanto a la aplicación del SBM y los resultados educativos; Fullan y Watson (2000) identifican en la literatura dos razones por las que el SBM no impactó

en la enseñanza y el aprendizaje. Primero, los profesores no cambiaron su forma de enseñar (Taylor y Teddlie, 1992, en Fullan y Watson, 2000); Segundo, los diferentes tipos de dinámicas de poder en las escuelas no impactaron el aprendizaje de los alumnos (Leithwood y Menzies, 1998, en Fullan y Watson, 2000).

Al mismo tiempo, existe evidencia en la literatura acerca de resultados positivos del SBM. De acuerdo con Newmann y Wehlage (1995, en Fullan y Watson, 2000) las escuelas que se destacaron en sus resultados matemáticas y ciencias, tienen profesores y administradores que fueron capaces de formar *comunidades profesionales de aprendizaje*, diseñaron estrategias de evaluación centradas en los estudiantes y cambiaron sus estilos instruccionales; involucraron a los padres de familia y la comunidad en los procesos de las escuelas (Fullan & Watson, 2000).

En este punto aparece el aspecto práctico y técnico de la descentralización, al liberar a la escuela de algunas de sus cargas administrativas reguladas por las instituciones educativas a nivel estatal o federal, se vuelve indispensable que la escuela rinda informes sobre sus decisiones para permitir a los interesados intervenir en el desarrollo armónico y exitoso de la escuela descentralizada, a este proceso de rendimiento de cuentas se le ha llamado *accountability*.

Un sistema de *accountability* o rendimiento de cuentas “tiene por objeto entregar información que permita a la comunidad, a la autoridad y al público en general saber si el establecimiento está cumpliendo con las metas que se trazó” (Alvariño, et al., 2000, pág. 38). Estos sistemas están basados en el diseño de sistemas de control y evaluación de los logros de los estudiantes que considera múltiples indicadores: desde los resultados en pruebas estandarizadas pasando por la conducta y asistencia de los estudiantes, así como sus índices de deserción y certificación. Implica la creación de sistemas de información pública de todos los procesos de gestión.

Derivado de lo anterior aparece la importancia de desarrollar las capacidades necesarias para la implementación de cambios educativos en la comunidad mediante la utilización de sistemas de enseñanza y capacitación.

La integración de la escuela con la comunidad es un proceso que si bien, ha mostrado tener resultados

positivos en las escuelas, no resulta sencilla en su implementación. La escuela debe crear condiciones para que los padres de familia, la comunidad en general y la comunidad empresarial se acerquen y participen activamente de las responsabilidades y las decisiones de la escuela.

Una vez llegados a este punto, se está en posición de definir la gestión escolar como “la organización de las funciones académicas y en la solución de los problemas escolares... planear, organizar, coordinar y controlar las actividades del centro escolar” (Hernández, 2019).

Es por todo lo anterior que resulta imprescindible hacer una revisión exhaustiva de la investigación empírica en torno a la gestión escolar para dar luz sobre el desarrollo del tema.

Análisis de la investigación en gestión escolar

En 1969 Coleman hizo un estudio transversal a gran escala buscando identificar el efecto que la educación tiene sobre la desigualdad social. El estudio fue de tipo transversal y participaron 4,000 escuelas, 60,000 profesores y 600,000 alumnos; las conclusiones fueron que la mayor parte de la varianza de los resultados se explica mejor debido a la influencia de los factores familiares, culturales y socioeconómicos que por aquellos factores que corresponden a la escuela y su currículo; en esta investigación, las variables escolares explicaron un 10% de la varianza encontrada entre los colegios participantes del estudio (Alvariño et al., 2000).

Mortimer en 1988 (Alvariño et al., 2000), buscó abonar a los resultados y relaciones identificadas en el estudio de Rutter mediante una investigación longitudinal con un grupo de 2,000 alumnos de 50 escuelas estudiados por 4 años. Consideró variables de ingreso, conductuales y actitudinales de los alumnos además de las variables relacionadas con el proceso educativo, clima organizacional, gestión currículum y recursos disponibles. Encontró que, controlando las variables iniciales y los factores ambientales, existe un aporte significativo de la gestión escolar.

Todo lo anterior va en consonancia de lo que indican Barrientos y Taracena (2008) en el sentido de que “el impacto de las prácticas de gestión es mayor cuando éstas tienen como eje la dimensión pedagógica e incluyen la participación de los miembros de la comunidad escolar” (pág. 117).

La relación existente entre la figura del director y su

impacto en los integrantes de la escuela se ha hecho presente en las investigaciones, por ejemplo, en Venezuela se ha investigado acerca de las relaciones entre la figura del director, su estilo de gestión y el desempeño docente en las escuelas básicas. Entre sus hallazgos se destaca que solo en algunas ocasiones los directores tenían habilidades directivas e identificaban procesos gerenciales, por lo anterior solo en algunas ocasiones identificaron las competencias del desempeño docente. (Bermúdez & Bravo, 2016).

En términos de gestión escolar, además de la figura del director también ha sido objeto de investigación la figura del docente y su liderazgo. En una investigación se plantearon como objetivo identificar las características del liderazgo del profesor en su intervención en la gestión escolar. Sus principales hallazgos fueron que el impulso del liderazgo del profesor debería ser una de las principales metas de la gestión escolar (Bernal Martínez de Soria & Ibarrola García, 2015).

Las investigaciones sobre gestión se han interesado no solo de forma separada por la figura del director y del docente, sino también por la relación existente entre ambos. En una investigación en escuelas desfavorecidas económicamente en Chile, pero con puntajes por encima de la media en las evaluaciones de SIMCE, se indagó acerca de la relación entre los estilos de gestión percibidos por 33 docentes de tres directores. Los resultados destacan que la percepción de los profesores en torno al director en las variables orientación al logro, motivación de los alumnos y profesores, trabajo en equipo y comunicación es muy alta y dichos resultados señalan la importancia de que las variables internas de la escuela tienen un efecto positivo en el logro de los resultados educativos (Bravo & Verdugo, 2007).

Una investigación realizada en Venezuela de tipo descriptivo-explicativa identificó que las variables de origen también tienen repercusión en la gestión de los centros escolares; en la investigación participó una muestra 854 docentes de aula y 161 directores y subdirectores, se aplicaron dos cuestionarios y se analizaron los datos mediante un modelo de análisis factorial encontrando que “existen diferencias en la estructura material, académica y administrativa en las escuelas básicas” siendo notorio que las escuelas urbanas presentan mejores estructuras que las escuelas rurales y ello se relacionó con los resultados académicos

(Iniciarte et al., 2006).

Se puede concluir que la investigación en gestión escolar tiene una larga tradición y ha buscado identificar los componentes de la administración educativa y sus correlatos con numerosas variables como el desempeño académico y el logro educativo. Al mismo tiempo, se ha vinculado de manera directa el papel de la gestión con la figura del docente, del director, de la cultura escolar, de la independencia de gestión y de su relación con la comunidad. Por supuesto, la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa se ha hecho presente también en las investigaciones tanto en la persecución de la calidad en sí misma como a través del afrontamiento de las escuelas a las regulaciones de política educativa tendientes al logro de la calidad; por último, los estudios de género y sus múltiples relaciones con la gestión escolar también han sido objeto de investigación. Uno de los primeros estudios a gran escala se presenta a continuación.

ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIA EN LECTURA

Los resultados de la educación son evaluados a través de calificaciones en su nivel doméstico y pruebas estandarizadas en un nivel macro (Díaz Barriga, 2006). Los resultados educativos tienen que ver con la definición de los objetivos de cada sistema educativo. A nivel mundial se ha acordado la definición de competencias educativas como una forma de evaluar el logro de los resultados educativos.

La realidad imperante motiva a los individuos a desarrollar cada cierto tiempo una nueva serie de habilidades, que involucren el conocimiento, los valores y las actitudes, que le servirán para desenvolverse en su entorno, esto resulta importante tanto para el individuo como para la sociedad y su desarrollo, ya que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población” (OCDE, 2005, pág. 3).

Bisquerra, por ejemplo, define de las competencias como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia que, dado su carácter práctico, integra tanto el saber, como el saber hacer y el saber ser” (2000, en Bermúdez & Bravo, 2016).

En México el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) definió las competencias como:

Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (OCDE, 2006, pág. 7)

El establecimiento de un panorama claro en cuanto a la definición del concepto de competencias nos remite al proyecto encabezado por la OCDE en el que se buscaba establecer una norma en cuanto a la concepción del término competencia.

El proyecto DeSeCo de la OCDE y la definición de las competencias

Para finales de 1997, la OCDE promueve la creación del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el desarrollo de este proyecto conminó a investigadores y expertos de todo el mundo a determinar cuatro metas principales:

1. Un análisis sobre los estudios relacionados con el tema de competencias con el objetivo de encontrar sus similitudes y diferencias.
2. El desarrollo de un concepto de competencia que permitiera la creación de un marco de trabajo global.
3. La identificación y selección de una serie de competencias clave para la sociedad actual
4. El trabajo conjunto con los gobiernos de todos los países miembros para conocer las definiciones locales que se habían dado a las competencias clave identificadas.

El proyecto DeSeCo presenta la siguiente definición de competencias: “Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, pág. 3).

La OCDE a través de su proyecto DeSeCo clasifica las competencias en tres categorías (1) Herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente; (2) Interactuar en grupos heterogéneos y, (3) actuar de manera independiente (OCDE, 2005).

En los ejercicios de identificación y clasificación de competencias se encuentra en la literatura el hecho que

existen competencias genéricas académicas, sociales y personales. Las competencias genéricas académicas incluyen; lectura, escritura, matemáticas, ciencias y lengua extranjera. El logro de la lectura es primordial para el desarrollo de las demás competencias genéricas académicas (Díaz Barriga, 2006).

Entendiendo la importancia de los cambios sociales presentes en el mundo, la importancia de la lectura en medios digitales, la motivación y las habilidades metacognitivas implicadas en la lectura, la OCDE presenta una actualización de su definición de la competencia en lectura en 2019 que se muestra a continuación:

La competencia en lectura es la comprensión, utilización, evaluación, reflexión y compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad (OECD, 2019, pág. 28).

Para la evaluación de las competencias se desarrollan herramientas de evaluación internacional, tal es el caso de la prueba PISA.

La prueba PISA

La prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) surge como una prueba destinada a la evaluación de las áreas de lectura, escritura y resolución de problemas, “el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, 2006, p. 3).

La prueba está diseñada para conocer la capacidad de los alumnos para resolver problemas, no para evaluar el aprendizaje de contenidos específicos de los programas de estudio de las escuelas. En cuanto a la lectura, la prueba está enfocada en determinar qué “competencia tiene [el alumno] en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos.” (OCDE, 2006, pág. 6).

Los procesos implicados en la resolución de la prueba son 3 (INEE, 2002):

1. Acceder y recuperar: Es la capacidad de buscar y encontrar información dentro de los textos escritos.
2. Integrar e interpretar: Capacidad de recordar las partes de un texto y ser capaz de dar sentido

a lo que el texto no dice explícitamente.

3. Reflexionar y evaluar: integrar los conocimientos previos con el texto para relacionarla y lograr resolver una problemática.

En cuanto a la prueba en particular, PISA denomina las dimensiones del dominio de la lectura, tenemos: (1) Forma, que incluye los textos continuos y textos discontinuos; (2). Proceso, que evalúa recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación y, por último, (3) contexto o situación que está enmarcado en el texto: uso privado, uso público, uso laboral y uso educativo.

Los niveles de dominio de competencia son cinco:

- Nivel 5. Estudiantes que pueden manejar información de textos con los que no están familiarizados.
- Nivel 4. Alumnos que pueden responder reactivos difíciles a partir de información sutil dentro del texto.
- Nivel 3. Alumnos que pueden resolver reactivos de dificultad moderada, vinculan partes del texto con información que les resulta familiar.
- Nivel 2. Alumnos que pueden responder reactivos básicos que implican encontrar información o hacer inferencias sencillas.
- Nivel 1. Alumnos que pueden leer, pero tienen dificultades para usar esa información para el logro de otros aprendizajes.

Análisis de la investigación en Competencia en Lectura

Diéz Mendiavilla y Clemente (2017) realizaron una investigación con los objetivos de elaborar un instrumento de medición de lectura que se aproxime mejor al concepto de competencia ya que en su opinión la prueba PISA no lo hace, participaron 141 estudiantes de cuarto año de 4 escuelas de ESO (escuela secundaria). Los instrumentos utilizados fueron una sección de la prueba PISA y una prueba desarrollada exprofeso por los autores. En sus hallazgos señalan que la prueba desarrollada exprofeso presenta mejores resultados de comprensión de lectura que la prueba PISA.

Flores y colaboradores (2005) se dieron a la tarea de investigar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas, y su relación con los

niveles en lectura y escritura. Participaron 180 estudiantes de educación básica (12 por cada grado escolar) de tres colegios. En sus hallazgos se destaca que no encontraron correlaciones entre las habilidades metalingüísticas y la lectura y escritura; pero si se encontraron correlaciones significativas entre las operaciones metacognitivas con la lectura y la escritura. Lo anterior concuerda con la literatura en el sentido que las operaciones metacognitivas se relacionan con la comprensión del propio conocimiento y su capacidad regulatoria. La lectura implica construcción de Significados por lo que es de esperarse que ambas variables estén relacionadas.

En Colombia, se llevó a cabo una investigación no experimental de tipo correlacional cuyos objetivos eran determinar la relación entre la competencia lectora y el rendimiento escolar (García García et al., 2018). Participaron 91 estudiantes de 14 años a los que se les aplicó la prueba de lectura EcomplLec y para el rendimiento escolar se usaron los promedios de calificaciones del año anterior. Los hallazgos indican que los niveles de competencia de lectura son bajos y que existe una relación positiva entre la competencia en lectura y el rendimiento escolar.

Del análisis anterior es posible concluir lo siguiente: El análisis de la literatura indica que las relaciones más determinantes del desempeño en la competencia lectora de los niños se encuentran entre el nivel socioeconómico, la prontitud con la que los padres se aproximan a la lectura con sus hijos y las habilidades metacognitivas.

En el análisis no es posible identificar investigaciones que busquen activamente identificar la relación entre el perfil de las habilidades directivas del director o las características de la gestión escolar con el logro en la competencia en lectura.

Derivado del anterior análisis es de suma importancia continuar la investigación en torno a las habilidades directivas del director escolar, particularmente la resolución de conflictos, así como de las características de la gestión escolar, vista desde una perspectiva organizacional, y su relación con el logro de la competencia en lectura.

REFERENCIAS

- Aburto, H., & Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional.

- Investigacion y Ciencia*, 19(51), 41–49.
- Aguilar, F., Soplapuco, J., Cuba, E., & Bazán, R. (2020). *Habilidades directivas y satisfacción laboral del personal en centros de educación básica*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/556/3/Fernando%201.pdf>
- Alcover, C., & Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: Aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(2–3), 259–301.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15–43.
- American Psychological Association. (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (4a ed.). Manual moderno.
- Ascón Villa, J. E., García González, M., & Pedraza Dubernal, C. I. (2018). Habilidades directivas en las instituciones de educación superior. Diseño estratégico con enfoque de liderazgo. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5(2). <https://doi.org/10.21855/ecociencia.52.61>
- Barrientos, A., & Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113–141.
- Bermúdez, E., & Bravo, V. (2016). Habilidades directivas y desempeño laboral del personal docente en escuelas básicas primarias. *Omnia*, 22(3), 60–70.
- Bernal Martínez de Soria, A., & Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bilbao, R. D., & Dauder, S. G. (2003). *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. Universidad REy Juan Carlos. Servicio de publicaciones. https://www.academia.edu/download/44498209/Introduccion_a_la_Teoria_del_Conflicto_e.pdf
- Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121–144.
- Burke, S., & Collins, K. M. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244–257. <https://doi.org/10.1108/09649420110395728>
- Cameron, K., & Whetten, D. (1983). A Model for Teaching Management Skills. *The Organizational Behavior Teaching Journal*, 8(2), 21–27.
- Castañedo, R., & Ramos, G. (2020). *Habilidades directivas y relaciones interpersonales del director desde la perspectiva del docente del Instituto de Educación Superior Pedagógico “13 de julio de 1882”* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1242/tesis%2001.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36.
- Díez Mediavilla, A., & Egío Clemente, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 22–35.
- Flores, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: Un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 15–44.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. *School Effectiveness and School*, 11(4), 453–473.
- García Colina, F., Juárez Hernández, S., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 206–216.
- García García, M. Á., Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155–174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5–15.
- Hernández, F. (2019). *Docencia, dirección y gestión. Los retos de las instituciones educativas*. Gedisa, S.A.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2021, diciembre 1). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Página de inicio*. <https://www.inee.edu.mx/>

- Iniciarte, A., Marcano, N., & Reyes, M. (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 11(34). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842006000200005
- Jiménez-Alcántara, L. (2015). *Comportamientos de directivos y docentes relacionados con el aprendizaje organizacional en la implementación de la modalidad de educación híbrida para adultos trabajadores en la Universidad Tecnológica de México* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/621388>
- Katz, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organization*, 15(3), 229–252.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2016). *Guías para construir un estado del arte*. International Corporation of Network Knowledge. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4637>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147–158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Madrigal Torres, B. E. (2009). *Habilidades directivas* (2a ed.). McGraw Hill. <http://www.ebooks7-24.com/?il=532>
- Masco, J. (2018). *Habilidades Directivas y Motivación Laboral en Docentes de la Red 14, UGEL 05* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Schools Under Scrutiny*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* OCDE.
- Pareja Fernández, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137–152.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of R.L. Katz. *Management Decision*, 42(10), 1297–1308. <https://doi.org/10.1108/00251740410568980>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. (2a ed.). Granica.
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (Eds.). (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education—UNESCO Biblioteca Digital. *UNESCO, Education Research and Foresight. Occasional Papers*, 2, 1–16.
- UNESCO-OIE. (2012). *Marco de análisis/Diagnóstico de la calidad de la educación general*. UNESCO-OIE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/geqaf-2012_spa.pdf
- Whetten, D., & Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas* (8a ed.). Pearson Educación.