

Estudio comparativo sobre el liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés en México y Colombia desde la perspectiva del profesorado

*Comparative study on pedagogical leadership in two English language centers
in Mexico and Colombia from the teaching staff perspective*

Mayra Alejandra Vargas Londoño
Edgar Oliver Cardoso Espinosa
Jésica Alhelí Cortés Ruiz

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue valorar desde la percepción del profesorado las características del liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés pertenecientes a los países de México y Colombia. El tipo de estudio que se empleó fue una metodología cuantitativa con un alcance descriptivo. El instrumento que se utilizó para obtener la información fue un cuestionario basado en una escala Likert. Los resultados indican que los directivos reconocen la relevancia de la planeación, organización y dirección como elementos estratégicos de la organización que permiten el logro de los aprendizajes del centro.

Palabras claves: liderazgo pedagógico, directivo, profesorado, idioma inglés, centro educativo.

ABSTRACT

The objective of this research was to assess from the teachers' perspective the characteristics of pedagogical leadership in two English language centers belonging to the countries of Mexico and Colombia. The method utilized was of quantitative nature with a descriptive approach. The instrument used to obtain the information was a questionnaire based on a Likert scale. The results indicate that the staff recognizes the relevance of planning, organization, and management as strategic elements that allow the school's learning goals to be achieved.

Keywords: pedagogical leadership, managerial, teaching staff, English language, educational center.

INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado, el idioma inglés se ha convertido en el internacional porque se utiliza no solo para comunicarse sino también para compartir información relacionada con los resultados de investigación, así como para conectar a los diferentes países del mundo. Por esta razón es necesaria una formación en el idioma inglés para que puedan contribuir al desarrollo de los países. Del mismo modo, una nación requiere contar con un capital humano que domine el inglés si quiere avanzar con éxito en la internacionalización de sus actividades productivas. Como lo mencionan Alonso, Estrada y Mueces (2018), en los países donde este idioma es oficial están más integrados a la economía global y son más competitivos. Incluso aquel país que tiene un idioma oficial distinto al inglés, si su recurso humano posee un alto dominio del inglés, la actividad de las empresas multinacionales se incrementa.

Lo anterior obedece a que la globalización económica ha generado que las diversas organizaciones se enfrenten constantemente a la sobrevivencia, a crecer y a ser rentables en un entorno altamente cambiante que ha originado que se trabaje con un nivel de eficacia y eficiencia basado en cadenas de valor integradas con los agentes claves, así como a la apertura de los mercados, el desarrollo del comercio electrónico y el uso creciente en las telecomunicaciones a nivel internacional (León, 2004). Ehrlich, Li y Liu (2017) establecieron que la inversión en el capital humano propicia el crecimiento endógeno de los países porque genera incrementos constantes en la producción, una eficiencia en las cadenas productivas, una maximización en la cadena de valor y logros superiores en las organizaciones. Así, los cambios vertiginosos en la ciencia y la tecnología y por tanto en la educación han generado modificaciones en las instituciones orientadas hacia la formación del estudiantado para hacer frente al escenario de incertidumbre que existe en el ámbito laboral (Rafael y Orbegoso, 2019).

Mayra Alejandra Vargas Londoño. Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional, México. Estudia el doctorado en Ciencias Administrativas y es maestra en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación del Instituto Politécnico Nacional. Entre sus publicaciones recientes se encuentran el capítulo de libro “Success factors in the pedagogical management of the English language teaching managers” (2020) y “Estudio comparativo de la gestión pedagógica en la enseñanza del idioma inglés” (2019). Correo electrónico: maalvargas@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0001-7453-0037>.

Edgar Oliver Cardoso Espinosa. Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Es doctor en Ciencias Administrativas y cuenta con una maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación del IPN. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “Valoración de las competencias investigativas en el estudiantado de los posgrados en administración” (2018) y editor del libro “Management training programs in higher education for the Fourth Industrial Revolution” (2020, Editorial IGI Global). Correo electrónico: eoce@hotmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0001-7588-9439>.

Jésica Alhelí Cortés Ruiz. Profesora-Investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México. Es doctora en Ciencias Administrativas del IPN. Actualmente es la Jefa de Investigación de la ESCA-Unidad Santo Tomás. Entre sus publicaciones recientes se encuentra ser editora del libro “Tendencias de la Cuarta Revolución Industrial” (2018, Editorial Colofón). Correo electrónico: jacr2709@hotmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0002-5459-4874>.

Por consiguiente, en el contexto de la sociedad del conocimiento, la educación se orienta a formar a una persona con capacidad crítica que le permita convivir activamente en los procesos de transformación social (Mogollón, 2006). Así pues, es relevante desarrollar el capital intelectual de los países a partir de la formación de talento humano para aumentar la competitividad y la gestión del conocimiento, y generar una participación activa dentro del contexto político-social del país (Rodríguez, 2011). Para lograrlo es necesario el desarrollo de competencias intelectuales, sociales y emocionales en los individuos que les permitan adaptarse al acelerado ritmo de exigencias generadas en el ámbito laboral, por lo que se requiere una educación de calidad. En este sentido, la formación de las personas requiere la transformación de las estructuras y formas de trabajo en el sector educativo para alcanzar el éxito como país (Carnoy, 2008; Contreras, 2016).

De este modo, el papel fundamental que posee la educación en el desarrollo de las naciones en el contexto de la sociedad del conocimiento requiere que sus logros sean reconocidos mediante los resultados de los aprendizajes del alumnado (Anderson, 2010). El liderazgo pedagógico es un elemento crucial cuando se trata de implementar cambios y transformar los sistemas educativos de los países en desarrollo, los cuales tienen el desafío de elevar sus niveles educativos (Barber y Mourshed, 2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2008) ha reconocido que el liderazgo pedagógico de un directivo tiene un impacto real y efectivo tanto en el profesorado como en el estudiantado de los centros educativos, lo cual incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general.

Además es importante enfatizar que la gestión pedagógica es un proceso importante dentro de las instituciones educativas, ya que es un fenómeno que genera los cambios necesarios para garantizar la calidad educativa transformando a la comunidad en la que se ubican los centros educativos, por lo tanto también es importante que sus directivos tengan un perfil que responda a este proceso y al dinamismo que requiere (Cárdenas, Marín y Vargas, 2008).

Diversas investigaciones como las de García (2016), Leithwood y Sun (2015), Arohuanca (2015), Darling-Hammond (2012) y Pont, Nusche y Moorman (2009) han reconocido el carácter estratégico del liderazgo pedagógico en el desarrollo de los procesos de efectividad escolar, por lo que se ha incorporado como tema de las políticas educativas en los países. Así, se ha postulado que el liderazgo pedagógico permite centrarse en la enseñanza, de modo que el directivo se oriente a generar las condiciones que posibiliten mejorar la labor docente y los resultados académicos del alumnado, siendo especialmente relevante su influencia sobre las motivaciones de los docentes y la cultura organizativa de la escuela (Murillo, 2006; Egido, 2013; Llorent, Cobano y Navarro, 2017).

Por su parte, Fullan (2009), Harris (2012) y Anderson y Bennet (2003) concluyeron que el liderazgo pedagógico influye indirectamente el aprendizaje del alumnado al

apoyar directamente el desarrollo profesional de los docentes, el aprendizaje organizacional y la investigación sobre prácticas de enseñanza eficaces. Asimismo, Barber y Mourshed (2008), así como Leithwood, Harris y Hopkins (2008), coincidieron en determinar que el liderazgo que ejerce el directivo de los centros educativos constituye el segundo factor intra-escuela, después de la efectividad del docente en el aula, aunado a que contribuye de manera relevante al cambio y la innovación escolar.

Fundamentación teórica sobre el liderazgo pedagógico

Ezpeleta y Furlán (1992) consideran que la gestión pedagógica es el principal campo de transformación en una institución educativa debido a que es el lugar donde se realiza fundamentalmente la formación del alumnado. A su vez se lleva a cabo una función pedagógica por parte del directivo que se enfoca hacia la orientación e interacción con el profesorado con la finalidad de lograr los aprendizajes. En tanto, Solano (2005) define que la gestión pedagógica está determinada por las relaciones entre maestros, directores y estudiantes, así como por las actividades que ocurren dentro y fuera del aula y que conducen al logro del objetivo de aprendizaje. Por tanto, la gestión pedagógica tiene la capacidad de generar un impacto en la calidad de la enseñanza ya que incorpora, promueve y desarrolla acciones que mejoran el proceso educativo (Pacheco, Ducoing y Navarro, 1991).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) estableció que la gestión pedagógica se manifiesta en la forma en que el profesorado se apropia del currículo y los principios generales de la misión educativa y los aplica durante su planificación en el aula, por lo que es necesario considerar una relación con los estudiantes y con los padres para asegurar el éxito del aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la SEP (2015) indicó que este concepto implica el conjunto de las actividades realizadas por los diversos actores de la comunidad educativa, integrada por el directivo, profesorado, personal de apoyo, padres de familia y alumnado, los cuales se vinculan para el logro de la tarea fundamental del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se caracteriza por enfocarse en lo pedagógico; el trabajo colegiado; apertura hacia el aprendizaje y la innovación, y construir una cultura organizacional cohesionada por una visión de futuro, así como por una intervención sistémica y estratégica.

En este sentido, es importante distinguir como un elemento estratégico de la gestión pedagógica el liderazgo pedagógico del directivo. Beltrán (2014) afirma que los directores deben estar capacitados con respecto al conocimiento y las habilidades pedagógicas necesarias para estar a cargo de apoyar el diseño curricular junto con los maestros y también hacer un seguimiento para garantizar que se aplique correctamente en el contexto del aula. El autor también indica que el director requiere llevar a cabo un acompañamiento a los maestros continuamente, y de la misma manera brindarles apoyo pedagógico cuando lo necesiten.

Maureira (2004) considera que, aunque el liderazgo se ha estudiado principalmente en organizaciones de tipo productivo, éste ya ha comenzado a analizarse en organizaciones sociales como las escuelas, en donde se ha concluido que es un factor esencial para el logro de la calidad educativa. Por su parte, Bolívar (2010) menciona que el liderazgo pedagógico implica influir en las personas para llevar a cabo acciones destinadas a mejorar los aspectos pedagógicos de la institución educativa orientados hacia mejorar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, dicha práctica resulta esencial porque genera espacios que promueven el aprendizaje organizacional.

El Ministerio de Educación de El Salvador (2008) establece que el director es un líder pedagógico y lo define como el responsable de conectar todas las aulas para lograr los objetivos de aprendizaje, y le da a su vez un papel de administrador del currículo, en el cual es responsable de motivar a los maestros en la planificación y contextualización del plan de estudios, mientras organiza y diseña estrategias que traen innovación al centro educativo; un rol de promotor del cambio, que requiere que el director traiga ideas exitosas de otras escuelas para motivar a los maestros a unirse y no tener miedo al cambio, y un rol de monitoreo de los indicadores educativos para lograr los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A su vez, el Ministerio de Educación de Perú (2013) define el liderazgo pedagógico como la capacidad del directivo de unir el trabajo de los líderes formales e informales dentro de la institución para lograr el éxito y los resultados esperados. Los directivos tienen la responsabilidad de generar contextos apropiados para el aprendizaje en el aula y eso incluye el trabajo colaborativo constante con los maestros, desde la planificación del plan de estudios hasta la coordinación y la retroalimentación de lo que sucede en el aula, porque cuando el director enfoca su trabajo en los objetivos de aprendizaje, esto se refleja directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En tanto, Horn y Marfán (2010) enuncian como aspectos centrales del liderazgo pedagógico la responsabilidad compartida y el compromiso personal de los involucrados para con las metas conjuntas y los cambios a alcanzar, y el directivo cumple una función catalítica al convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora alineando los recursos pedagógicos, financieros y humanos. Scheerens (2012) reconoce que este componente es un factor esencial de las instituciones educativas en donde se abordan actividades relacionadas tanto con los aspectos regulatorios como con la innovación; además incluye la formulación de propuestas de solución a los problemas que surgen aunados a diseñar estrategias para la mejora de la calidad educativa, por lo que concluye que el liderazgo tiene un efecto importante en los resultados del alumnado.

De este modo, el liderazgo pedagógico tiene como principales propósitos establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza, así como promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Ord, Mane, Smorti, Carrollind, Robinson, Arm-

strong, Brown, Meredith, Rickard y Jalal, 2013). Por tanto, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Male y Palaiologu, 2012; Bolívar, 2010).

Según Hallinger y Heck (2010), las principales características del liderazgo pedagógico son: formular objetivos compartidos; enfocarse en el desarrollo de un clima organizacional de altas expectativas y una cultura escolar centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; organizar un conjunto de actividades destinadas a la estimulación y desarrollo profesional del personal, y ser una presencia visible en la escuela, modelando los valores que se están promoviendo en la institución.

Por su parte, MacBeath, Swaffield y Frost (2009) establecieron la existencia y aplicación de principios del liderazgo pedagógico, los cuales actúan como una visión orientadora para el logro de los aprendizajes en la institución educativa y que son los siguientes:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo cual es un proceso sistémico integrado por lo cognitivo, emocional y social, por lo que su eficacia está relacionada con el contexto y a los estilos de las personas.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje generando los espacios físicos y sociales que lo estimulen y que además posibiliten responder en forma activa a los desafíos.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, por lo que es necesario incentivar el intercambio de valores, concepciones y prácticas; motivar a los integrantes; abordar los factores que inhiben el aprendizaje mediante el diálogo entre los diversos miembros de la comunidad escolar.
- Alentar el liderazgo compartido entre los integrantes de la organización educativa con base en la experiencia y conocimientos del personal a fin de promover prácticas colaborativas que impacten en el logro de los aprendizajes.
- Establecer una responsabilidad compartida por los resultados obtenidos por la institución educativa a partir de una evaluación sistémica que detecte las fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de diseñar e implementar las estrategias de mejora respectivas.

Además, Murillo (2006) indica que el liderazgo pedagógico está constituido por tres dimensiones: planeación, organización y evaluación. La primera hace referencia hacia la determinación de los objetivos y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos y de proporcionar recursos específicos. La segunda se orienta a la implementación de las actividades laborales indicando las funciones de cada integrante de la organización aunado a una jerarquización, lo cual implica una programación que permite a los diferentes miembros saber lo que acontece en la escuela y así atender los diferentes aspectos a lograr. La tercera determina la verificación del cumplimiento de lo planeado a fin de constatar si todo lo que se realizó se alcanzó en tiempo y forma; en caso de no lograrlo, se aplican las medidas correctivas respectivas.

Por su parte, Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) reconocieron en su estudio cinco dimensiones de un liderazgo pedagógico eficaz con un impacto significativo en el aprendizaje del estudiantado y que fueron: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica, y asegurar un entorno de apoyo.

Del mismo modo, López (2010) considera que las dimensiones asociadas con la gestión pedagógica son liderazgo, planificación y estrategia, gestión de personas, recursos, y procesos. Dentro de la dimensión de liderazgo, él considera como factores de éxito de la gestión pedagógica el compromiso y el reconocimiento; dentro de la planificación y la estrategia, encuentra el desarrollo de las acciones y la comunicación como factores de éxito; dentro de la gestión de las personas, encuentra factores de éxito en las competencias y la motivación; dentro de los recursos, considera la gestión de recursos y la innovación, y finalmente, como parte de la dimensión del proceso, habla sobre la identificación de procesos y el monitoreo y control de procesos como factores asociados con la gestión pedagógica.

En las investigaciones de Leithwood y Louis (2012), así como de Darling-Hammond (2012), reconocieron que dentro de los factores internos de una escuela, después de la actividad docente, el liderazgo pedagógico del directivo es el factor más impactante a largo plazo en los aprendizajes, explicando hasta el 25% de los efectos escolares.

Los principales resultados en el estudio de Rafael y Orbegoso (2019) fueron que el liderazgo pedagógico de los directivos explica en 42.6% el desempeño docente; en 44.9% el aprendizaje de los estudiantes; en 45.6% la participación de la comunidad y en 47.5% el desarrollo profesional e identidad docentes.

Por su parte, en la investigación realizada por Martín, Mominó y Carrere (2013) identificaron que el 31.6% de los directivos consideran a la actividad de planeación como nula o limitada, 14.7% no disponen de estos planes y 16.9% han desarrollado únicamente uno o dos. Así mismo, el 70% de los directivos orientan la planeación hacia el fomento de habilidades de aprendizaje en el alumnado; 73.9% de los directores reconocieron como función principal impulsar la actividad pedagógica, mientras que en 73.8% indicaron que su liderazgo influye en la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Dado lo anterior, la presente investigación se orientó a determinar las características del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas enfocadas a impartir una formación en idiomas. Particularmente en países con economías emergentes como Colombia y México todavía existe un nivel bajo en el idioma inglés de las personas, por lo que estas naciones han desarrollado estrategias para trabajar en su aprendizaje que permita contribuir al crecimiento de su economía a través de sus ciudadanos, entre las que destaca la de ofrecer una educación en idiomas a los estudiantes de

las instituciones de educación superior (IES) tanto públicas como privadas, donde fortalezcan su talento para contribuir así al desarrollo científico y tecnológico y por ende a la sociedad (Hejazi y Ma, 2011).

En este sentido, las IES crearon y establecieron centros de idiomas para ofrecer educación lingüística al alumnado, no obstante, para que estas organizaciones funcionen y brinden un servicio de calidad es necesario tener buenos directivos que no solo estén preparados en teorías administrativas, sino también en el liderazgo pedagógico necesario para comprender el funcionamiento de un centro educativo (Hallinger, Wang, Chen y Li, 2015).

El concepto de liderazgo pedagógico como constructo es un término emergente, por lo que se requiere no solo un desarrollo teórico sino también estudios empíricos en las diversas organizaciones que componen a los sistemas educativos de los países (Heikka y Waniganayake, 2011). Al respecto, Maureira, Moforte y González (2014) mencionaron que no existen estudios específicos de carácter empírico orientados a los centros de idiomas ni el conocimiento de sus efectos en la formación del estudiantado.

Objetivo general

Valorar desde la percepción del profesorado las características del liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés pertenecientes a los países de México y Colombia.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se utilizó fue una metodología con un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo porque se enfocó en determinar las características del liderazgo pedagógico del directivo en los centros de idiomas de dos IES en México y Colombia. Fue no experimental porque se centró en distinguir las dimensiones que integran al liderazgo pedagógico del directivo desde la perspectiva del profesorado en cada uno de los centros de idiomas sin realizar ninguna manipulación al momento de aplicar el instrumento. La importancia de esta clase de estudio fue para obtener mayor validez externa, lo que posibilita la generalización de los resultados a otros individuos y situaciones comunes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

También fue un estudio comparativo con la intención de realizar un análisis de la información para comparar las dimensiones del liderazgo pedagógico de ambos centros de idiomas con el fin de encontrar posibles diferencias y similitudes (Gómez y De León, 2014).

Los participantes que integraron el estudio fueron un total de 55 docentes adscritos a dos centros de idiomas, de los cuales 25 sujetos fueron de México (CE1) y 30 personas de Colombia (CE2). El tipo de muestra fue no probabilística intencional, en donde el criterio de selección fue aquel profesorado que estaba laborando en la organización educativa en el año 2018.

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario, el cual estuvo integrado por dos secciones: 1) Datos contextuales sobre los participantes y 2) niveles de valoración del liderazgo pedagógico del directivo del centro de idiomas en las dimensiones de planeación, organización, dirección y evaluación. Asimismo, cada uno de los ítems del instrumento se evaluó mediante una escala de frecuencia de cinco grados que fueron: no realizado o desconocido por el profesorado, insuficiente, regular, bueno y excelente (ver anexo).

Una vez que el instrumento se construyó en su versión inicial, para verificar la validez del contenido se utilizó la técnica de juicio experto, de modo que se seleccionaron cinco investigadores con un alto grado de conocimiento sobre este tema, quienes lo analizaron en los aspectos de claridad, congruencia y sesgo de los ítems, con el fin de estudiar la precisión con la que se pueden realizar medidas significativas y apropiadas con un instrumento, y en el sentido de que el rasgo a considerar se mide realmente (Ruíz, 1998). Con base en esta información se llevaron a cabo las modificaciones necesarias y se elaboró la versión final del cuestionario.

Posteriormente se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de la escala para cada dimensión, en donde se halló que para la de planeación fue de 0.8115, organización fue de 0.824, dirección fue de 0.803 y evaluación fue de 0.892, dando un valor total de 0.833, los cuales se interpretaron como una consistencia interna adecuada para el instrumento (Cea, 1999). Posteriormente se calculó tanto el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) como la prueba de esfericidad de Bartlett. Para el primero se obtuvo un valor de 0.943, lo que indica una excelente adecuación muestral, en tanto que el segundo tuvo un valor de $p < 0.05$, lo cual significó la factibilidad de desarrollar un análisis factorial, por lo que se determinaron los autovalores que explicaron el 80.24% de la varianza total, lo que indica que el instrumento presenta unidimensionalidad (Burga, 2006).

Realizado el trabajo de campo, se procedió a organizar la información recabada usando el programa SPSS versión 22, con la finalidad de llevar a cabo el análisis de resultados sobre las características del liderazgo pedagógico en los dos centros de idiomas desde la percepción del profesorado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los principales resultados de la investigación fueron los siguientes:

Resultados contextuales de la muestra

Con respecto al total de los participantes de la investigación, el género de la muestra se distribuyó en 85% de mujeres y 15% de hombres, por lo que se tuvo una participación más alta del sexo femenino, mientras que la distribución por centro educativo fue de 55% correspondiente a Colombia y el 45% restante a México.

En cuanto a la edad por institución educativa, en el CE1 28% de los participantes lleva laborando de dos meses a un año, 16% de 2 a 5 años, 20% de 6 a 10 años, 24% de 11 a 15 años, 4% de 16 a 20 años, 4% de 21 a 25 años y 4% de 26 a 30 años. Por su parte, en el CE2, 13% lleva laborando de dos meses a un año; 43% de 2 a 5 años; 33% de 6 a 10 años; 10% de 11 a 15 años y ninguno ha laborado más de 16 años en esta organización.

Resultados sobre el liderazgo pedagógico

Con respecto a la primera dimensión, se identificó que de los encuestados, en lo que respecta a formulación de la planeación del centro llevada a cabo por el directivo y profesorado del CE1, 36% de los docentes la valoraron como buena, 28% como regular, 16% como no realizada o desconocida, 12% como excelente y el 8% restante como insuficiente. En tanto, los participantes del CE2 en 43% la identificaron como buena, 37% excelente, 17% regular, 3% insuficiente y 0% como no realizada.

A partir de este resultado se encontró una similitud entre las dos organizaciones en cuanto a la valoración de la planeación realizada por el directivo como buena en su mayoría. Además, este hallazgo implica que los directivos conciben a la planeación como una dimensión relevante sujeta a modificaciones a medida que se implementan las estrategias de gestión respectivas.

Asimismo se halló que, de los participantes del CE1, 60% valoró que el directivo considera las características tanto de los docentes como del alumnado para diseñar la planeación de la organización en buena medida, 24% que en forma excelente, 8% que de manera regular, 8% considera que no lo realiza o lo desconoce y ninguno lo determinó en forma insuficiente, mientras que en el CE2 se encontró que el 40% de los encuestados indicó en forma buena que el directivo considera las características del profesorado y estudiantado para elaborar la planeación de la organización, 33% de manera excelente, 23% en forma regular, 3% lo consideró como insuficiente y ninguno consideró que fuera desconocida o que no se llevara a cabo.

Este hallazgo implica que la mayoría de los docentes en ambos centros reconocieron que los directivos consideran como un elemento estratégico las características del proceso de enseñanza y aprendizaje a implementar.

Además se determinó que el 56% de los docentes encuestados del CE1 considera que el directivo estudia el contexto de la situación actual de la organización para realizar la planeación en una escala buena, el 24% opina que lo hace de manera regular, 16% que en forma excelente, 4% que no lo realiza o lo desconoce y ninguno consideró que de manera insuficiente, mientras que de los participantes del CE2 el 50% opina que el directivo estudia el contexto en buena medida, 33% que de modo excelente, 13% regular, 3% opina que no lo realiza o lo desconoce y ninguno respondió que lo realiza de manera insuficiente.

Este resultado muestra que en ambos centros de idiomas los directivos consideran la situación actual del centro de idiomas en una buena medida, sin embargo en el CE2 hay un mayor porcentaje de docentes que lo califican como excelente comparado con los docentes del CE1, quienes lo califican más como regular. Además de esto, las escalas de “insuficiente” y “desconocido” tienen porcentajes similares en ambos centros de idiomas.

Por consiguiente, este hallazgo permite establecer la relevancia brindada al contexto por parte del directivo aunada al reconocimiento otorgado como una dimensión primordial del liderazgo pedagógico, tal y como lo estableció López (2010). También se confirma lo indicado por los autores Hallinger (2005), Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) y Ord *et al.* (2013) en cuanto a dos de los propósitos primordiales relacionados con la formulación de objetivos educativos y planificar el currículum. Por el contrario, se halló un resultado distinto al del estudio efectuado por Martín, Mominó y Carrere (2013) en cuanto a la relevancia otorgada a la planeación del centro educativo.

Con respecto a la participación de los docentes en la planeación del centro de idiomas, el 44% del profesorado del CE1 considera que el directivo lo permite en buena medida, 24% que de manera regular, 12% que de modo insuficiente, 12% que no se realiza y 8% que se da en una excelente medida. En cuanto a los docentes del CE2, 27% la valoró en forma insuficiente, 23% de manera regular, 23% buena, 17% excelente y el 10% que no se realiza o lo desconoce.

Así, este hallazgo indica que el directivo del CE1 permite a los docentes participar en la planeación del centro de idiomas en una mayor medida que el directivo del CE2. Mientras que en el CE1 el mayor porcentaje se da en la escala de “bueno”, en el CE2 el mayor porcentaje se presenta en la escala de “insuficiente”; por otro lado, existen porcentajes similares con relación a las escalas de “no realizado o desconocido” y “regular”.

De este modo se corrobora la importancia de que los integrantes de una organización educativa participen en la elaboración de la planeación educativa porque, como afirma el Ministerio de Educación de Perú (2013), permite generar contextos apropiados para el aprendizaje en el aula. Además se confirma lo establecido por el Ministerio de Educación de El Salvador (2008) en lo que respecta a que el directivo tiene la tarea de motivar a los docentes para que participen en la planeación y contextualización del currículum.

En lo que concierne a la dimensión de organización, el 52% de los docentes del CE1 reconoció el proceso por medio del cual el directivo les asigna las actividades en buena medida, 16% excelente, 16% regular, 8% insuficiente y 8% indicó que lo desconoce. Por el lado de los docentes del CE2, el 33% indicó que conoce el proceso en buena medida, 27% regular, 23% excelente, 17% insuficiente y ninguno lo considera un proceso desconocido.

Así, los participantes de ambas organizaciones identificaron el proceso por medio del cual el directivo les asigna las actividades, pero en el CE1 existen algunos casos que desconocen este proceso, mientras que en el CE2 ningún docente lo calificó como desconocido. Por otra parte, es importante mencionar que es mayor el porcentaje de docentes del CE1 que conoce este proceso en buena medida.

También se halló que el 40% del profesorado del CE1 califica como bueno el uso de estrategias por parte del directivo para que cada docente se enfoque en el conjunto de actividades a realizar en forma responsable, 28% lo califica como excelente, 24% como regular, 4% como insuficiente y el otro 4% considera que no se realiza o lo desconoce. De manera similar, el 40% de los docentes del CE2 lo califica como bueno, 30% como excelente, 23% regular, 3% insuficiente y el 3% restante que no se realiza o se desconoce.

Este resultado, al mostrar porcentajes similares en la dimensión de organización, implica que los directivos de ambos centros de idiomas utilizan buenas estrategias para que los docentes asuman y se responsabilicen por sus actividades en tiempo y forma, aunque también en ambos centros se encuentran casos que no conocen este proceso. Así, este hallazgo confirma lo señalado tanto por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) como por López (2010) en lo referente a este componente que es relevante para una organización educativa.

En relación a la asignación equitativa de los recursos para el desarrollo de las actividades, el 56% de los participantes del CE1 consideró que el directivo lo efectúa en una buena medida, 40% regular, 4% lo desconoce o considera que no se realiza y ninguno lo califica como excelente ni como insuficiente, en tanto que el 50% de los docentes del CE2 califica que el directivo realiza esta acción en una escala de bueno, 23% regular, 20% excelente, 7% en una escala de insuficiente y ninguno lo califica como irrealizado o desconocido.

Este hallazgo implica que los porcentajes similares del profesorado de ambos centros de idiomas valoraron como buena la manera en que se asignan los recursos para el desarrollo de las actividades; en cambio, mientras que en el CE2 un porcentaje alto lo califica como excelente, en el CE1 ningún docente lo califica en esta escala, sino por el contrario, casi la mitad de los participantes lo indica como regular.

Este hallazgo se relaciona con lo propuesto por el Ministerio de Educación de El Salvador (2008) en lo que se refiere a que para ser un líder pedagógico efectivo es importante realizar la distribución equitativa y oportuna tanto de recursos humanos como de apoyo y didácticos, los cuales van a llevar al logro de los objetivos y la realización de las actividades necesarias.

En lo que respecta a la dimensión de dirección, el 54% de los participantes del CE1 consideró que el directivo utiliza estrategias para motivarlos en una buena medida, 21% excelente, 17% regular, 4% insuficiente y 4% desconocido, mientras que el 43% de los docentes del CE2 opinó que esta actividad es realizada por el directivo

en buena medida, 20% como regular, 20% insuficiente, 17% excelente y ninguno como desconocido.

Este resultado indica que en ambos centros de idiomas el profesorado se siente motivado por el directivo en buena medida; no obstante, el mismo porcentaje que en el CE1 lo califica como excelente en el CE2 lo califica como regular, y el porcentaje que en el CE1 lo califica como regular en el CE2 lo califica como excelente.

Este resultado confirma uno de los principios del liderazgo pedagógico establecido por MacBeath, Swaffield y Frost (2009) en lo que concierne a promover un diálogo entre los diversos integrantes de la organización educativa aunado a motivarlos a conseguir los objetivos establecidos.

De la misma forma, se encontró que el 50% de los participantes del CE1 valoró que el directivo propicia un clima organizacional en buena medida, 33% excelente, 17% regular y ninguno lo califica como insuficiente o no realizado. Por su parte, el 43% de los docentes del CE2 reconoció a esta acción del directivo como buena, el 20% excelente, 20% insuficiente, 13% regular y 3% considera que lo desconoce o que no se realiza.

Este hallazgo muestra que los directivos de ambos centros de idiomas aseguran un buen clima organizacional en buena medida, lo cual indica que el profesorado se siente satisfecho de laborar en esta organización. Sin embargo, un mayor porcentaje de docentes en el CE2 comparado con el porcentaje de docentes del CE1 no considera que el directivo propicie un buen clima organizacional.

Este resultado confirma lo señalado tanto por Horn y Marfán (2010) como por Bolívar (2010) en cuanto a que un aspecto esencial del liderazgo pedagógico es el de propiciar espacios que promuevan un aprendizaje organizacional así como generar el compromiso de los integrantes del centro, lo cual se debe cuando existe un ambiente cordial.

En relación al logro de los objetivos del centro de idiomas por parte del liderazgo del directivo, se halló que el 68% de los docentes del CE1 lo considera en buena medida por medio de su estilo, 20% excelente, 8% regular, 4% que no se realiza o lo desconoce y ninguno lo califica en la escala de insuficiente. Por su parte, el 37% de los participantes del CE2 indicó que el directivo contribuye al logro de los objetivos del centro de idiomas por medio de su estilo de liderazgo en una escala buena, 23% regular, 20% excelente, 20% insuficiente y ninguno lo califica como irrealizado o desconocido.

En cuanto al acompañamiento del directivo sobre las actividades docentes, se encontró que el 36% de los docentes del CE1 considera que lo lleva a cabo en forma excelente, 36% bueno, 16% regular, 8% insuficiente y 4% que no se realiza o que lo desconoce. En tanto, el 50% de los docentes del CE2 valoró que esta acción se realiza de una manera excelente, 33% buena, 13% regular, 3% lo desconoce o considera que no se realiza y ninguno lo valora en la escala de insuficiente.

Estos resultados confirman lo establecido por Beltrán (2014) respecto al acompañamiento de los docentes, donde expone que es necesario que el directivo se asegure de que el plan curricular se está aplicando correctamente por parte de los docentes, por lo que es necesario que se lleve a cabo un acompañamiento constante. También se corrobora lo indicado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) en lo que se refiere a la coordinación del currículum por parte del directivo del centro educativo.

En lo que se refiere a la dimensión de evaluación, el 36% de los docentes del CE1 valora en una escala de excelente el proceso evaluativo del logro de los objetivos del centro de idiomas por parte del directivo al final de cada periodo, 24% lo califican en una buena medida, 24% en una escala de regular, 12% lo desconoce y 4% lo califica como insuficiente. En cuanto a los participantes del CE2, 30% indicaron que es excelente, 27% bueno, 27% regular, 13% lo desconoce o no realizado y 3% como insuficiente.

Por consiguiente, este hallazgo implica que en ambos centros de idiomas el profesorado reconoció que la evaluación efectuada por el directivo es relevante para alcanzar los objetivos institucionales. Este resultado coincide con lo establecido por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) en cuanto a la distinción de otorgar la importancia respectiva a la evaluación como una dimensión del liderazgo pedagógico.

Con respecto a la retroalimentación que reciben los docentes por parte del directivo, el 42% de los docentes del CE1 manifestó que ocurre en forma regular, 17% como excelente, 17% como buena, 17% como no realizada o desconocida y 8% la considera insuficiente. En caso contrario, el 47% del profesorado del CE2 indicó que reciben retroalimentación por parte del directivo en una excelente medida, 33% la califican como buena, 17% como regular, 3% como insuficiente y ninguno la valoró como no realizada o desconocida.

Este resultado permite establecer que el directivo del CE1 no da a los docentes la retroalimentación que ellos requieren, lo cual no coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación de El Salvador (2008) con respecto al acompañamiento didáctico de un buen líder pedagógico, pues en este acompañamiento el líder observa y retroalimenta a los docentes con el fin de fortalecer las habilidades que estos poseen o trabajar en lo que les hace falta, lo cual, de acuerdo a los resultados, sí se está cumpliendo en el CE2.

Este hallazgo confirma también lo enunciado con respecto al acompañamiento a los maestros por Beltrán (2014), quien afirma que es necesario que el directivo se asegure de que los maestros apliquen correctamente el plan curricular, lo que implica llevar a cabo una supervisión constante.

También se encontró que el 28% de los participantes de México considera que el directivo compara los resultados obtenidos con la planeación inicial en una buena medida, 28% regular, 24% lo desconoce, 12% lo califica como excelente y 8% lo valora como insuficiente. Por su parte, el 33% de los docentes del CE2 consideró

que el directivo realiza esta acción en buena medida, 27% como irrealizado o desconocido, 13% como excelente, 13% lo valora como regular y 13% como insuficiente. Este hallazgo confirma lo indicado por Murillo (2006) en lo que se refiere a otorgar la relevancia a la evaluación como un proceso orientado a verificar el cumplimiento de lo planeado.

Además se halló que el 32% de los docentes del CE1 reconoció el uso de diversos instrumentos y estrategias para el seguimiento de sus actividades por parte del directivo como regular, el 28% insuficiente, 24% bueno, 16% lo desconoce y ninguno lo valora como excelente. En cambio, el profesorado del CE2 indicó el uso de estos instrumentos y estrategias de la siguiente manera: 37% buena, 33% excelente, 23% regular, 3% insuficiente y 3% como desconocida o no realizada.

Este resultado permite establecer que el directivo del CE1 no está utilizando los instrumentos y estrategias suficientes para hacer el seguimiento de las actividades de los docentes en comparación con el directivo del CE2, quien utiliza buenas estrategias para realizar esta supervisión, por lo cual es calificado en una escala más alta. Este hallazgo no coincide con lo indicado por MacBeath, Swaffield y Frost (2009) en lo referente al empleo de diversos instrumentos en la evaluación.

Con base en los resultados obtenidos en el estudio, se confirma lo hallado por Hallinger (2005) y por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), así como por Ord *et al.* (2013) en lo que respecta a que el liderazgo pedagógico tiene como propósitos prioritarios la formulación de objetivos, un liderazgo estratégico, la implementación de estrategias de gestión organizacional y un seguimiento continuo del centro educativo.

CONCLUSIONES

En la sociedad del conocimiento es esencial dominar el idioma inglés para tener éxito en la formación académica a nivel licenciatura y posgrado debido a que la mayor parte de la investigación y la información en los diversos campos de las ciencias está en ese lenguaje, por lo que si los estudiantes no tienen la capacidad de utilizar el idioma inglés será un obstáculo que limitará su preparación escolar.

Asimismo, debido a la globalización económica, cuando el egresado se inserta al ámbito laboral la mayoría de las negociaciones y comunicaciones se realizan en idioma inglés, por lo que es imprescindible que los profesionales del siglo XXI adquieran las capacidades respecto a este lenguaje.

El objetivo principal del estudio fue valorar desde la percepción del profesorado las características del liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés pertenecientes a los países de México y Colombia, en donde se encontró información valiosa sobre las siguientes dimensiones:

En la planeación, los participantes reconocieron su relevancia porque es un proceso que considera tanto las características del proceso de enseñanza y aprendizaje

del idioma inglés como el contexto de la institución; así como la importancia de la organización en la cual participan sus integrantes debido a que el directivo emplea estrategias útiles para el cumplimiento de los objetivos organizacionales. En la dirección se halló que este liderazgo promueve un ambiente organizacional propicio para la realización de las actividades del profesorado, mientras que en la evaluación se encontró que los docentes la reconocieron como un proceso valioso para el logro tanto de las actividades como de las metas institucionales. De este modo, se concluye la relevancia de esta temática porque permitió detectar las fortalezas y áreas de oportunidad en estas organizaciones. Así, las fortalezas identificadas corresponden a los componentes de la planeación, organización y dirección, mientras que las áreas de oportunidad están orientadas hacia la evaluación.

Los principales hallazgos obtenidos proporcionan información relevante sobre las características del liderazgo pedagógico en los centros de idiomas desde la percepción del profesorado para estar en condiciones de diseñar e implementar acciones de gestión educativa enfocadas a consolidar los resultados de aprendizaje del alumnado.

Finalmente, la relevancia de la investigación fue determinar una descripción de los liderazgos pedagógicos dentro de dos centros educativos de idiomas, los cuales son organizaciones relevantes en la formación del alumnado en el contexto de la globalización económica. Resulta fundamental llevar a cabo diversos estudios relacionados orientados hacia el impacto en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, su vinculación con el desarrollo profesional del profesorado y su efecto en la cultura organizacional de la institución, considerando como eje fundamental de análisis que un directivo es un líder pedagógico. Se recomienda realizar otros estudios enfocados hacia la valoración del efecto del liderazgo pedagógico en la formación del estudiantado.

REFERENCIAS

- Alonso, J., Estrada, D. y Mueces, B. (2018). Nivel de inglés en los programas de Administración de Empresas en Colombia: la meta está lejos. *Estudios Gerenciales*, 34(149), 445-456. doi: <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.149.288>.
- Anderson, L. y Bennet, N. (2003). *Developing educational leadership*. Londres: Sage.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Arohuanca, P. (2015). Liderazgo pedagógico en las instituciones educativas públicas. *Revista Investigativa Altoandín*, 18(1), 109-116.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Beltrán, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Journal of Psychology*, 24(1), 53-80.

- Cárdenas, V., Marín, A. y Vargas, I. (2008). Modelos de gestión pedagógica en zonas de atención prioritaria: análisis de una experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 9-29.
- Carnoy, M. (2008). Mejorando la calidad y la equidad de la educación en América Latina. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/recursos/presentaciones>.
- Cea, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Egido, I. (2013). Fortalecer la institución escolar. *Participación educativa*, 2(2), 21-28.
- Ehrlich, I., Li, D. y Liu, Z. (2017). The role of entrepreneurial human capital as a driver of endogenous economic growth. *Journal of Human Capital*, 11(3), 310-351. Recuperado de: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/693718>.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Fullan, M. (2009). Leadership development the larger context. *Educational Leadership*, 67(2), 45-51.
- García, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 493-526.
- Gómez, C. y De León, E. A. (2014). Método comparativo. En K. Sáenz y G. Tamez, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 223-251). México: Tirant Humanidades.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654-678.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Nueva York: Springer.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Heikka, J. y Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Hejazi, W. y Ma, J. (2011). Gravity, the English language and international business. *Multinational Business Review*, 19(2), 152-167. doi: <https://doi.org/10.1108/15253831111149780>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi: [10.1080/13632430701800060](https://doi.org/10.1080/13632430701800060).
- Leithwood, K. y Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. doi: [10.1080/09243453.2015.1005106](https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106).
- León, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 343-354.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 147-158. Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art08.pdf>.
- Llorent, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>.
- MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.

- Male, T. y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118.
- Martín, J., Mominó, J. y Carrere, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/10225/10633>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- Ministerio de Educación de Perú (2013). *Marco de buen desempeño del directivo: directivos construyendo escuela*. Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2008). *Dirección escolar efectiva. Documento 4*. El Salvador: Ministerio de Educación.
- Mogollón, A. (2006). Calidad y enfoques de la supervisión. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 29-46.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carrollind, J., Robinson, L., Armstrong, A., Brown, P., Meredith, E., Rickard, D. y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2008). *Education and training policy. Improving school leadership: policy and practice*. París: OECD.
- Pacheco, T., Ducoing, P. y Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 78(20), 1-10. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: política y práctica*. México: OECD.
- Rafael, B. y Orbegoso, V. (2019). Liderazgo pedagógico de los directivos y desempeño docente. *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 17(23), 362-376. doi: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v17i23.1682>.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis iteration [BES]*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Venezuela: Barquisimeto, CIDEG.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Londres: Springer.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica: Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Estrategias globales de mejora escolar. Orientaciones para su diseño*. México: SEP.
- Solano, A. J. (2005). Educación y gestión en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 8, 49-57.

ANEXO. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Este cuestionario es el instrumento sobre un proyecto de investigación educativa relacionado con las características de la gestión pedagógica en la enseñanza del idioma inglés. Su propósito es identificar las características y los factores de éxito de la gestión pedagógica llevada por los directivos de los centros de idiomas de dos instituciones de educación superior de México y Colombia. La información que proporciones será anónima y confidencial.

Institución de educación superior/universidad: _____

Nombre del centro de idiomas: _____

Tiempo que lleva laborando en el centro de idiomas: _____

Instrucciones: Señala con una “X” la opción que consideres la adecuada con respecto a las acciones realizadas por el directivo del centro de idiomas. La escala a utilizar es: 0 (no realizada o desconocida por el docente), 1 (insuficiente), 2 (regular), 3 (buena) y 4 (excelente).

Variable	0	1	2	3	4
1. Renovar la planeación del centro de idiomas con frecuencia	___	___	___	___	___
2. Considerar las características de los docentes y estudiantes para realizar la planeación del centro de idiomas	___	___	___	___	___
3. Estudiar el contexto de la situación actual del centro de idiomas para realizar la planeación	___	___	___	___	___
4. Permitir la participación de los docentes en la planeación del centro de idiomas	___	___	___	___	___
5. Utilizar estrategias actuales para formular los objetivos del centro de idiomas	___	___	___	___	___
6. Asignar actividades al personal mediante un proceso conocido por éste	___	___	___	___	___
7. Utilizar estrategias para que cada docente sepa lo que debe hacer	___	___	___	___	___
8. Calendarizar las actividades del centro de idiomas basándose en el calendario de la universidad o institución de educación superior	___	___	___	___	___
9. Priorizar las áreas que requieren de más cuidado	___	___	___	___	___
10. Asignar los recursos para el desarrollo de las actividades de una manera equitativa	___	___	___	___	___
11. Utilizar estrategias para motivar a los docentes del centro de idiomas	___	___	___	___	___
12. Asegurar un buen clima organizacional en el centro de idiomas	___	___	___	___	___
13. Contribuir al logro de los objetivos del centro de idiomas por medio de su estilo de liderazgo	___	___	___	___	___
14. Supervisar con frecuencia las actividades que llevan a cabo los docentes	___	___	___	___	___
15. Evaluar el logro de los objetivos del centro de idiomas cada fin de periodo	___	___	___	___	___
16. Dar retroalimentación a los docentes	___	___	___	___	___
17. Comparar los resultados que se obtuvieron con la planeación inicial	___	___	___	___	___
18. Dar a conocer cuáles son los criterios de análisis en la etapa de supervisión	___	___	___	___	___
19. Realizar las correcciones necesarias del proceso e implementar éstas dentro de la nueva planeación	___	___	___	___	___
20. Utilizar diversos instrumentos y estrategias para llevar a cabo el seguimiento de las actividades de los docentes	___	___	___	___	___
21. Seleccionar a los docentes por medio de un proceso transparente y competitivo	___	___	___	___	___
22. Capacitar a los docentes constantemente	___	___	___	___	___
23. Utilizar estrategias de enseñanza acordes al contexto	___	___	___	___	___

Variable	0	1	2	3	4
24. Tener una buena interacción con los docentes	—	—	—	—	—
25. Brindar asesoría a los docentes del centro de idiomas	—	—	—	—	—
26. Basar el plan de estudios del centro de idiomas en fundamentos psicológicos y pedagógicos conocidos por los docentes	—	—	—	—	—
27. Dar a conocer a los docentes cómo se organiza el plan de estudios del centro de idiomas	—	—	—	—	—
28. Permitir la participación de los docentes en el proceso de creación y renovación de los planes de estudios	—	—	—	—	—
29. Evaluar el logro del plan de estudios y realizar las correcciones necesarias	—	—	—	—	—
30. Permitir autonomía a los docentes para seleccionar el tipo de metodología que van a utilizar en sus clases	—	—	—	—	—
31. Capacitar a los docentes para innovar dentro del aula de clase	—	—	—	—	—

Cómo citar este artículo:

Vargas Londoño, M. A., Cardoso Espinosa, E. O., y Cortés Ruiz, J. A. (2020). Estudio comparativo sobre el liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés en México y Colombia desde la perspectiva del profesorado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e754. doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i20.754.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.