



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL NIVEL DE
APRENDIZAJE DE LAS ESTUDIANTES DE QUINTO DE SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARISCAL OSCAR RAYMUNDO
BENAVIDES LARREA DE LA CIUDAD DE IQUITOS-2017.**

TESIS

**Presentada para obtener el grado académico de Maestra en Ciencias de la
Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica**

**AUTORA
JASMINA OROCHE SANTILLAN**

LAMBAYEQUE – PERÚ

2018

Liderazgo Directivo para optimizar el nivel aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos-2017.

Jasmina Oroche Santillán
Autora

Dra. Miriam Francisca Valladolid
Asesora

APROBADO POR:

M.Sc. Miguel Alfaro Barrantes
Presidente del jurado

M.Sc. Luis Pérez Cabrejos
Secretaria del jurado

M.Sc. Julia Esther Santa Cruz Mío
Vocal del jurado

DEDICATORIA

Todo este esfuerzo está dedicado a mi Mamá Micaela y a mi abuelita Catalina porque sé que ellas me ayudaron en las buenas y en las malas y lo siguen haciendo, además de haberme dado la vida, siempre confiaron en mí y nunca me abandonaron. A mis adorados hijos Héctor, Bruce y Fabricio que son mi motor y motivo para seguir superándome. Les quiero Familia.

JASMINA

AGRADECIMIENTO

Por el esfuerzo, dedicación, paciencia, por su confianza y por todo lo que me han apoyado a lo largo de mi carrera y de mi vida, este grado de maestra en ciencias de la educación va para mi amada Familia.

JASMINA

RESUMEN

En la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos se observa que las estudiantes del quinto año de secundaria presentan índices de aprendizajes mínimos en Matemática, Ciencias y Lectura, lo cual se manifiesta en lo siguiente: Escaso interés por el estudio, calificaciones bajísimas y antipatía y rechazo por las materias de estudio. El objetivo general de la investigación es: Diseñar, elaborar y aplicar un programa de Liderazgo Directivo basado en las teorías científicas de Murillo para optimizar el nivel de aprendizaje en las estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos. El objeto de la investigación: Proceso de aprendizaje de las estudiantes en la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos. La hipótesis planteada como alternativa de solución al problema de la Institución Educativa es: Si se diseña, elabora y aplica un programa de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Murillo entonces se optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos. De acuerdo con la hipótesis y los objetivos propuestos en la presente tesis, el tipo de investigación es aplicada con propuesta; para la recolección de datos se aplicó un cuestionario a los docentes y directivos. Así mismo para el análisis e interpretación de los datos recolectados se utilizó la estadística descriptiva, presentándolos en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos. Se concluye que el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

Palabras clave: Liderazgo Directivo, Nivel de aprendizaje.

ABSTRACT

In the Educational Institution Marshal Oscar Raymundo Benavides Larrea of the city of Iquitos it is observed that the students of the fifth year of secondary school present indexes of minimum learning in Mathematics, Science and Reading, which manifests in the following: Little interest in the study, very low grades and antipathy and rejection by the subjects of study. The general objective of the research is: Design, develop and apply a Leadership Leadership program based on Murillo's scientific theories to optimize the level of learning in the fifth-year high school students of the Oscar Raymundo Benavides Larrea Mariscal Educational Institution of the City of Iquitos. The object of the research: Student learning process at the Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea Educational Institution of the city of Iquitos. The hypothesis proposed as an alternative solution to the problem of the Educational Institution is: If a management leadership program based on Murillo's scientific theories is designed, elaborated and applied, then the level of student learning of the fifth year of high school will be optimized. Educational Marshal Oscar Raymundo Benavides Larrea from the city of Iquitos. According to the hypothesis and the objectives proposed in this thesis, the type of research is applied with a proposal; for data collection, a questionnaire was applied to teachers and managers. Likewise, for the analysis and interpretation of the collected data, descriptive statistics were used, presenting them in frequency tables and statistical graphs. It is concluded that directive leadership at the school level plays a highly significant role in the development of changes in teaching practices, in the quality of these practices, and in the impact they have on the quality of student learning in schools.

Key words: Directing Leadership, Level of learning.

INDICE

CARÁTULA	i
PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I	13
ANALISIS DE ESTUDIO	13
1.1 Ubicación: Ciudad de Iquitos	13
1.2 Evolución histórica tendencial del aprendizaje	22
1.3 Características y manifestaciones del problema	27
1.4 Metodología	31
CAPITULO II	35
MARCO TEÓRICO	35
2.1. Teorías Científicas relacionadas el Liderazgo Directivo	35
2.2 Teorías Científicas que sustentan el Aprendizaje	46
2.2.1 Conductismo	46
2.2.2 Psicología Cognitiva	47
2.2.3 Aprendizaje Social	48
2.2.4 Constructivismo	48
2.2.5 Constructivismo Social	49

2.2.6 Aprendizaje Experiencial	49
2.2.7 Aprendizaje situado	50
2.3 Un liderazgo centrado en el aprendizaje	51
2.4 Hacia una dirección educativa España y Chile	57
2.5 Tipos de liderazgo educativo	65
CAPITULO III	80
ANÁLISIS, RESULTADOS Y PROPUESTA	80
3.1 Análisis de los resultados	80
3.2 Construcción de la propuesta	108
CONCLUSIONES	126
RECOMENDACIONES	127
BIBLIOGRAFÍA	128
ANEXOS	131

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo de investigación es presentar los avances en el conocimiento acumulado respecto del liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales. Se señala y describe la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas; las sendas de influencia; y las categorías de prácticas del liderazgo efectivo. Propone cuatro desafíos para la implementación de prácticas: la concreción de acciones en contextos específicos, la descripción de la naturaleza del cambio, el necesario apoyo a los líderes, y la distribución de prácticas. Se concluye la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre cómo se pueden adaptar los principios generales de las prácticas claves a diferentes contextos, así como saber más sobre las mejores estrategias para apoyar la difusión de buenas prácticas a una escala mayor. (Anderson, 2007).

La política educativa reconoce la importancia del fortalecimiento del liderazgo directivo y técnico pedagógico, como factor fundamental para alcanzar el mejoramiento del rendimiento de las niñas y niños de nivel primario. Por eso, se han creado mecanismos para que los responsables de la conducción de los establecimientos educacionales fortalezcan su gestión e incorporen en sus prácticas, herramientas que aseguren la efectividad de las acciones a implementar en sus unidades educativas.

Como país tenemos la responsabilidad de asegurar el aprendizaje de nuestros estudiantes, así como su desarrollo integral. Esta responsabilidad requiere del esfuerzo compartido de la institución educativa, las instancias de gestión educativa descentralizada, el Ministerio de Educación, las familias, la comunidad, la empresa privada, la cooperación internacional y las instituciones de la sociedad civil.

Asimismo, lograr que todos los estudiantes aprendan y que ninguno se quede atrás exige una institución educativa que organice su funcionamiento poniendo como centro a los estudiantes y sus aprendizajes, genere un clima escolar de convivencia democrática y de respeto a las diferencias para todos, compromete a las familias dándoles un rol protagónico, y articule con la comunidad para recuperar los saberes locales y los esfuerzos a favor de los estudiantes.

El presente trabajo de investigación nos muestra la importancia que debe tener el liderazgo directivo orientado a mejorar el nivel de aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos, es determinante para alcanzar una educación de calidad para todos, pero principalmente para los estudiantes que se desenvuelven en condiciones sociales, culturales y económicas, altamente desfavorables.

El problema científico del trabajo de investigación radica en los deficientes niveles de aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

El objetivo general fue: Diseñar, elaborar y aplicar un programa de Liderazgo Directivo basado en las teorías de Bolívar y Murillo para optimizar el nivel de aprendizaje en las estudiantes de quinto año de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Siendo los Objetivos Específicos:

_ Identificar a través de un pre test el nivel de aprendizaje de las estudiantes de quinto año de secundaria de la I.E. Mariscal Oscar Raymundo. Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

_Revisar teorías científicas que contribuyan a dar solución al problema.

_Diseñar una propuesta de Liderazgo Directivo para optimizar el nivel de aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea.

_Aplicar el programa de Liderazgo Educativo a las alumnas de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea, del grupo experimental.

_Evaluar mediante la aplicación de un post test el nivel de aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea, a los grupos control y experimental luego de la aplicación del estímulo.

Siendo el objeto de investigación: Proceso de aprendizaje de las estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

La hipótesis planteada como alternativa de solución al problema de la Institución Educativa es: Si se diseña, elabora y aplica un programa de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Murillo y Bolívar entonces se optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

La presente investigación, está diseñada en tres capítulos:

El primer capítulo se presenta el análisis del objeto de estudio; a partir de la ubicación de la institución educativa, el análisis de cómo surge el problema; cómo se

manifiesta actualmente y la descripción de la metodología, que nos permitió llevar a cabo la investigación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico presentado a través de un estudio, que permite una comprensión conceptual del problema de estudio: aprendizajes de los estudiantes de educación primaria y propuesta de un programa de liderazgo pedagógico.

El tercer capítulo está constituido por el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los docentes y directivos que tienen que ver directamente con el problema de investigación realizada a partir del análisis y el contraste de la información organizada en los gráficos estadísticos, finalizando este capítulo con la propuesta.

Se concluye este trabajo con las conclusiones, que hacen referencia a los hallazgos significativos de la investigación; las sugerencias referidas al compromiso de apropiarlas y hacer de ellas parte. Y por último presentamos la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN:

Iquitos es la capital de la provincia de Maynas y el departamento de Loreto, y la ciudad más grande de la Amazonia peruana. Está ubicada al noreste del Perú, situada en la orilla izquierda del río Amazonas. La ciudad de Iquitos según el Instituto Nacional de Estadística e Informática es la sexta ciudad más poblada del Perú y albergaba en el año 2007 una población de 360.314 habitantes.

La ciudad de Iquitos limita al Sur con la provincia de Requena, al Este con la provincia de Ramón Castilla, al Norte con el distrito de Indiana y al oeste con la provincia de Loreto; tiene una superficie territorial de 5.932,25 Km. y 261 648 habitantes aproximadamente. Por la difícil geografía amazónica, Iquitos no cuenta con carreteras, y su comunicación es por vía aérea o fluvial.

Su fecha de fundación es incierta, pero se considera que se originó como una reducción española establecida por los jesuitas a orillas del río Nanay alrededor del año 1757 con el nombre de “San Pablo de Napeanos”, pueblo habitado por indígenas Napeanos (yameos) e iquito. En 1764, la reducción se trasladó a la ubicación de la actual ciudad con el nombre de «San Pablo de Nuevo Napeanos» y estaba organizado por el padre Jesuita José Bahamonde. Iquitos empezó a cobrar importancia al instalarse la factoría naval y los buques de la Marina de Guerra del Perú enviados por el presidente Ramón Castilla y Marquesado entre 1863 y 1864, luego convirtiéndose en la ciudad más rica del Perú durante la Época del Caucho (1880 – 1914), período de gran desarrollo económico y social que dotó a esta urbe su particular identidad urbana y cultural.



Estando cerca de la línea ecuatorial, el clima de Iquitos es cálido y húmedo, y posee un clima ecuatorial lluvioso, con temperaturas que van desde los 21°C a 33°C. La temperatura promedio anual de Iquitos es 26.7 °C, con una humedad relativa promedio del 115%. La lluvia promedio en Iquitos es 2,616.2 mm por año. Experimenta una notable temporada de humedad, que llega en noviembre y termina en mayo, con marzo y abril tendiendo a incluir el clima más húmedo. Las precipitaciones alcanzan alrededor de 300 mm y 280 mm, respectivamente. En mayo, el río Amazonas, uno de los ríos circundantes de la ciudad, alcanza sus niveles más altos, cayendo constantemente unos 9 metros ó 12 metros a su punto más bajo en octubre, y luego aumenta de manera constante cíclicamente.

La temporada seca en Iquitos ofrece un clima muy diferente. A pesar que julio y agosto son los meses más secos, se mantiene algunos períodos de aguaceros. Los días soleados y el buen tiempo son usuales, y es aprovechado para secar las cosas, alcanzando temperaturas elevadas de 30°C y como promedio 32°C.

Inusualmente, en junio de 2011, se registró el friaje más extremo en Iquitos: la temperatura descendió hasta los 19 °C (con una temperatura extremadamente mínima de 12.9 °C para el 24 de septiembre), obligando a la población estar abrigada.

Iquitos se encuentra en la cuenca del Amazonas y es figurativamente una isla pues está rodeada por el río Nanay al norte, el Amazonas al noreste, el Itaya al este y el lago Morona cocha al oeste. Cerca de la ciudad se encuentran grandes ríos como el Napo, el Marañón y el Ucayali.

Iquitos es la capital de la Provincia de Maynas y de la región Loreto. La ciudad es gobernada por la Municipalidad Provincial de Maynas con competencia en toda la provincia. Las municipalidades distritales tienen injerencia en sus propios distritos y la zona de la ciudad que coincide con sus territorios. Siendo la capital regional, Iquitos es sede del Gobierno Regional de Loreto, así como de las principales direcciones regionales, representantes de los ministerios.

Iquitos es el centro principal de transporte de madera de la selva amazónica con el mundo exterior, para lo que la ciudad ofrece instalaciones modernas para los residentes y turistas en la zona. Otras industrias incluyen el aceite, el ron y la cerveza y la producción de camu camu. La fruta del camu camu contienen 45% de vitamina C, más que la naranja.

El petróleo, uno de los recursos más preciados, se extrae principalmente del noroeste de la región Loreto y parte de éste es transportado a la refinería ubicada en Iquitos. El transporte de madera es otro elemento económico importante, sin embargo, debido al Tratado de Libre Comercio firmado entre el Perú y Estados Unidos, la explotación de madera en bruta ha disminuido de forma considerable.

Iquitos tiene una creciente reputación como destino turístico debido a que se encuentra a orillas del río más largo y caudaloso del mundo, el Amazonas. De la misma forma, conserva numerosos edificios de la época del caucho, aunque muchos de ellos no están en buen estado de conservación. Pero principalmente porque es el punto de partida para excursiones a la selva amazónica y la Reserva Nacional Pacaya Samiria, la más extensa del Perú y de la Amazonía inundable. Otros turistas viajan río abajo hacia Manaus (Brasil) para llegar finalmente al océano Atlántico, a unos 3360 km (2088 mi) de distancia de la ciudad peruana.

El gobierno de Perú declaró como patrimonio cultural de la nación los conocimientos tradicionales y usos de la ayahuasca, practicados por las comunidades indígenas en la selva amazónica. La decisión del gobierno peruano, comentada por el director del Instituto Nacional de Cultura, Javier Ugaz Villacorta, fue publicada en una edición de El Peruano, el diario oficial del país, que declara patrimonio cultural a la ayahuasca.

La ciudad es también sede de la organización peruana para la investigación y conservación, Project Amazonas y sus tres estaciones biológicas en los afluentes del río Amazonas, que en ciertas ocasiones aceptan visitantes. Los científicos, estudiantes y turistas que visitan Project Amazonas, viajan a Iquitos desde donde son trasladados en botes a las estaciones del proyecto.

Otras industrias incluyen la producción de aceite de sachá inchi (*Plukenetia volubilis*), de camu camu (*Myrciaria dubia*), piña y palmito, así como la piscicultura, producción de cerveza y exportación de peces ornamentales. También existen plantas de ensamblaje de motocicletas y moto taxis Honda.

Iquitos se caracteriza por reunir y ser punto de la gama referencial de la cultura amazónica de todo el entorno que le rodea. Así mismo, muchos nativos visitan la ciudad para presentar sus danzas o vender sus artesanías. También reúne una gran cantidad de costumbres y tradiciones que se mantuvo considerablemente a través de los años y en el calendario iquiteño, entre ellas sus festividades. Es reconocida por tener una celebración muy notable, llamada simplemente «Carnaval». Durante esta festividad, principalmente pagana, la gente se dedica a la diversión mojando a la gente con «cabacñías» (globos llenos de agua) u otro instrumento. Muchos optan por ser más extravagantes, mojando con diferentes sustancias como: pintura u otro objeto como motivo de festejo. La celebración es única cada año, realizado en febrero. Los carnavales están muy influenciados por los mitos amazónicos y la rica cultura amazónica. También se celebra el Día de San Juan, en referencia a San Juan Bautista como santo patrón en toda la Amazonía peruana, cuya festividad se celebra el 24 de junio. Los elementos principales son el juane y otras danzas propias como el salto de shunto.

La mitología de la Amazonia peruana está caracterizada por una amplia lista de personajes, identificados por el folclor en seres imaginarios. Muchos de los seres legendarios, con apariencias motivadas por la geografía local, tienen poderes y han influenciado mucho en la agricultura y la cosmovisión de Iquitos. La danza y la música, una mezcla de herencia indígena y mestiza, están relacionada estrechamente con los

significados de la mitología, y también con la vida del ciudadano y poblador amazónico.

La ciudad también es centro de pequeños festivales, entre los sobresalientes se pueden mencionar; Estamos en la Calle, Outfest Iquitos, y otros pequeños eventos anuales realizados dentro de los días de celebración.

Por estar ubicada en la selva amazónica peruana, Iquitos tiene una gran biodiversidad en fauna, por lo cual es tradicional para gran parte de la población local el consumo de carnes exóticas como el sajino, el tapir o sachavaca, roedores gigantes amazónicos (majás, añuje, punchana, sachacuy), armadillo, tortuga terrestre motelo, monos y otros. Aunque se recomienda no consumir estas carnes debido a que las especies se encuentran en peligro de extinción, asimismo su caza y comercialización se encuentran prohibidas. En la inmensa variedad de peces, destaca el paiche (*Arapaima gigas*), el segundo pez más grande de agua dulce del mundo (puede llegar a pesar hasta 300 kilos y medir más de 2.5 metros de largo), el dorado, las doncellas (*Pseudoplatysoma spp.*), la carachama, etc.

La comida de la selva peruana tiene como elementos populares, entre otros, un aderezo básico que es conocido como misto (o Mishkina), el uso del ingiri, que es como se conoce al plátano verde sancochado y la cocción de las carnes, especialmente peces, envueltas en hojas de bijao, una palmera que tiene un aroma particular.

Los platos más conocidos de la Amazonía peruana son el juane, preparado a base de arroz, guisador o palillo, carne de gallina, aceituna, huevo cocido, entre otras especias; el tacacho es un masa compuesta de plátano asado y cecina; el inchicapi es una sopa de gallina espesada con harina de maíz; el timbuche es un caldo de pescado muy sustancioso, preparado frecuentemente con el pez boquichico; la patarashca es un

pescado entero cocido a la brasas y envuelto en hojas de bijao; la ensalada de chonta; la salsas de cocona, ají charapita (variedad de *C. frutescens*), entre otros.

Iquitos es ampliamente considerada como la ciudad continental más grande que es inaccesible por carreteras. El transporte aéreo y fluvial son los principales medios para el ingreso o salida de personas y productos a la ciudad, motivo por el cual el costo de vida en esta ciudad y pueblos de la región, es generalmente más alto que el estándar peruano. Se considera que Iquitos es la segunda ciudad más cara del Perú, después del Cusco. La ciudad cuenta con el renovado Aeropuerto Internacional Coronel FAP Francisco Secada Vignetta donde operan vuelos desde Lima y otras provincias peruanas. Existen entre 8 a 9 vuelos diarios a Iquitos desde Lima, algunos hacen escala en Pucallpa o Tarapoto. Las rutas aéreas son servidas por tres empresas: LAN Perú, Peruvian Airlines y Star Perú. El vuelo directo entre Lima e Iquitos dura 1 hora con 45 minutos. El 14 de octubre de 2011, el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo del Perú anunció que la ciudad estaría abierta a vuelos internacionales para julio de 2012. Desde junio de 2011, el Gobierno Central del Perú proporcionó dos de Havilland Canadá DHC-6 Twin Otter para realizar operaciones en toda la región.

A Iquitos se puede llegar desde cualquier puerto navegable peruano o extranjero en el río Amazonas. Los principales puertos fluviales desde donde parten embarcaciones hacia Iquitos son Pucallpa (río Ucayali), Yurimaguas (río Huallaga, puerto fluvial cercano a Tarapoto) y Santa Rosa, ubicado frente a la frontera con Colombia y Brasil, desde donde se puede acceder a Leticia y Tabatinga respectivamente. También existe ruta fluvial hacia la población peruana y puesto migratorio de Cabo Pantoja (río Napo), en la frontera con el Ecuador.

Iquitos no está interconectada por vía terrestre con el resto del Perú, siendo posiblemente la única ciudad grande en no tener conexiones terrestres a otros lugares. Sólo posee una carretera que la une a la pequeña ciudad de Nauta, a 105 km al sur de la ciudad. Gracias a este relativo aislamiento geográfico, Iquitos está rodeado por bosques que conservan aún características propias del ecosistema amazónico, parte de estos ecosistemas se pueden apreciar en la Reserva Nacional Allpahuayo-Mishana a 26 km al sur de la ciudad.

Iquitos posee cuatro universidades y varios colegios primarios, secundarios, e iniciales. Los centros educativos están regulados por el Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL), dependiente del Ministerio de Educación y la Unidad de Gestión Educativa Local de Maynas (UGEL Maynas), dependiente de la DREL, ambas con sede principal en Iquitos.

La Institución Educativa I.E OSCAR RAYMUNDO BENAVIDES LARREA de la ciudad de Iquitos cuenta con la misión y visión.

Misión: La Institución Educativa “MORB” de Menores y Adultos, brinda educación Científica – Humanística y Productiva, y forma educandos competentes capaces de contribuir al desarrollo Local, Regional, tomando como principios básicos la diversidad intercultural y social promoviendo asimismo la práctica de valores

Visión: La I.E.I.P.S “Mariscal Oscar Raymundo Benavides Estrada” pretende ser en el año 2,010 una institución Educativa Líder, en formación académica Científica Humanística y Tecnológica, con personal altamente capacitado, para formar alumnos capaces de afrontar con éxito los retos de la educación superior y del mundo globalizado

La I.E.I.P.S “Mariscal Oscar Raymundo Benavides Estrada” se encuentra ubicado al sur de la ciudad de Iquitos, en la Avenida del Ejército N° 1459, teléfono 23-1832, en un área de 36,000m², diseñado con criterio pedagógico, los mismos que se encuentran distribuidos en 09 pabellones. Es una Institución Educativa mixta, que brinda educación básica regular con calidad educativa y equidad en los niveles de Inicial, Primaria, y Secundaria de Menores y Adultos

La Institución I.E.I.P.S “ Mariscal Oscar Raymundo Benavides Estrada” , cuenta con una comunidad Urbana tipificado según la oficina de Catastro de la Municipalidad de Maynas, en su entorno se encuentran instituciones públicas, privadas y religiosas; en las primeras se encuentran la Comisaría de Morona Cocha , Instalaciones del Ministerio Público, Centros Educativos : Mariscal Andrés Avelino Cáceres, Centro Educativo Loreto, Centro Educativo el Grillito, el Hogar de la Niña, el Instituto Superior Tecnológico Pedro A. Del Águila Hidalgo, el Sub CAFAE Maynas, el C.E.O. Ricardo Palma, el Asilo de Ancianos, el Centro de Formación Bilingüe, la Posta de Salud de Morona Cocha, el Mercado de Abastos de Morona Cocha, en la segunda, el Club Deportivo C.N.I, el Albergue de los Pacientes de SIDA, y en el tercero la Parroquia “ Señor de los Milagros” instituciones con quienes mantiene comunicación según el caso lo requiera y/o de cumplir con las actividades programadas .

La I.E.I.P.S. “Mariscal Oscar Raymundo Benavides Estrada” cuenta con una población estudiantil de diferentes extractos sociales, procediendo en mayor proporción de grupos de familias incompletas, y agregadas; de clase media para abajo, en algunos casos de extrema pobreza., dedicándose en su gran mayoría al comercio y al mercado informal.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

La agenda de Educación 2030 parte del hecho de que la educación impulsa el desarrollo transformando vidas. Para lograrlo, la propia educación debe transformarse: debe estar abierta a todos, ser inclusiva y de buena calidad. La nueva agenda: garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2012).

IUAL: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, promueve las políticas y prácticas relativas al aprendizaje a lo largo de toda la vida, con especial atención a la educación permanente y la educación de adultos, la alfabetización y la educación no formal, así como a las oportunidades de aprendizaje alternativo para los grupos marginales.

La crisis del aprendizaje es generalizada. Nuevos análisis revelan que menos de la mitad de los niños adquieren nociones básicas en 21 países de los 85 países sobre los cuales se dispone de datos completos. De ellos, 17 están en el África Subsahariana; los otros son la India, Marruecos, Mauritania y el Pakistán (UNESCO, 2012).

Esta crisis del aprendizaje tiene un costo no solo por lo que respecta a las ambiciones futuras de los niños sino también a las finanzas actuales de los gobiernos. El costo de que 250 millones de niños no adquieran las nociones básicas es equivalente a 129.000 millones de dólares, es decir el 10% del gasto mundial en enseñanza primaria.

En algunos países de América Latina, entre ellos el Salvador, Guatemala, Panamá y el Perú, las disparidades de aprovechamiento en aritmética y lectura entre los alumnos de zonas rurales y las de zonas urbanas son superiores en un 15%.

En los países ricos, los niveles de aprovechamiento son generalmente más altos, pero sus sistemas educativos tampoco responden como cabría esperar para importantes minorías. Por ejemplo, más del 10% de los alumnos de octavo grado de Noruega e Inglaterra obtuvieron resultados inferiores a los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas en 2011.

Tampoco en la enseñanza secundaria los esfuerzos por incrementar el acceso han redundado siempre en la mejora del aprendizaje y la inclusión de los desfavorecidos, Los programas de protección selectivos destinados a las familias desfavorecidas ayudaron a mejorar los resultados del aprendizaje de ricos y pobres por igual. Malasia experimentó una tendencia particularmente preocupante al empeoramiento de los resultados del aprendizaje acompañada del crecimiento de la desigualdad y un aumento del número de adolescentes sin escolarizar.

No será posible superar la crisis mundial del aprendizaje a menos que se disponga de políticas encaminadas a mejorar el aprendizaje de las personas desfavorecidas. De 40 planes nacionales de educación examinados para la elaboración de este informe 26 consignan el mejoramiento de los resultados de aprendizaje como un objetivo estratégico.

Para mejorar el aprendizaje de todos, los planes de educación deben contemplar el mejoramiento de la gestión y la calidad del personal directivo y docente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), basado en los datos de los 64 países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), el que señala que la región está por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar.

De hecho, entre las naciones que aparecen en el informe, Perú, Colombia, Brasil y Argentina, se encuentran entre las diez cuyos estudiantes tienen un nivel más bajo en áreas como las matemáticas, la ciencia y la lectura.

El bajo rendimiento en la escuela tiene como consecuencia a largo plazo tanto para los individuos como los países. Los alumnos con un rendimiento bajo a los 15 años tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; y cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado, señala el estudio.

Todos los países latinoamericanos que son parte de este nuevo estudio están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar.

Perú, Chile Y Estados Unidos están entre los once países en los que la situación socioeconómica del alumno tiene más impacto en su rendimiento escolar, según el informe de la OCDE.

De los países latinoamericanos que participaron en el informe, solo México y Argentina superan el promedio en la relación entre situación socioeconómica y rendimiento escolar.

HANUSHEK (2015), profesor de la Universidad de Stanford, en EE.UU y uno de los académicos más reconocidos en temas de educación, es uno de los autores del nuevo informe que muestra una vez más, la enorme brecha entre los estudiantes latinoamericanos y los del Este de Asia: Singapur es el número 1 y América Latina, posiciones 48, 53...74.

Perú es el país con el mayor porcentaje de estudiantes de 15 años que no superan el promedio establecido por la OCDE tanto en lectura (60%) como en ciencia (68,5%).

Además, es el segundo peor situado en matemáticas (74, 6), solo por detrás de Indonesia.

Según PISA (2015). En Perú los resultados de secundaria en relación al aprendizaje: los estudiantes peruanos tuvieron el desempeño más bajo entre los países participantes; un gran porcentaje de estudiantes de secundaria no lograron aprendizajes mínimos y los estudiantes de zonas rurales tuvieron un desempeño bastante menor que los urbanos de nivel socioeconómico.

El Consejo Nacional de Educación (2014). En secundaria, los estudiantes peruanos tuvieron el desempeño más bajo entre los países participantes. El Perú se ubicó en el último lugar en todas las áreas evaluadas. Se desempeñó por debajo de todos los países de la región y de otros países como Indonesia (en lectura), Túnez (en Ciencia), y Colombia (en Matemática).

En lectura, 39 puntos en la prueba equivalen a un año de aprendizaje en el promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En esta área evaluada, el Perú se desempeñó casi un año y medio de aprendizaje por detrás de Chile y Costa Rica, los países latinoamericanos de mejor desempeño en las pruebas PISA, y levemente por debajo del desempeño de Argentina.

En Matemática, 41 puntos equivalen a un año de aprendizaje en el promedio de la OCDE. En esta área evaluada, el Perú se posicionó más de un año de aprendizaje por debajo de Chile, el líder de la región en esta área, y tres años de aprendizaje por debajo del promedio de la OCDE.

En Ciencia, el Perú también se desempeñó por debajo del último país de la región. En esta área evaluada, 38 puntos equivalen a un año de aprendizaje en el

promedio de la OCDE. El Perú no solo se desempeñó casi dos años de aprendizaje por debajo de Chile, el país latinoamericano de mejor desempeño en esta área evaluada, sino casi tres años y medio de aprendizaje por detrás del promedio de la OCDE. De hecho, Perú se desempeñó casi un año de aprendizaje por debajo de Colombia, el otro país de América Latina de más bajo desempeño en Ciencia.

El Consejo Nacional de Educación (2015). En este marco se hará una revisión de los principales indicadores educativos (cobertura, eficiencia, gestión institucional y logros de aprendizaje) en las regiones del país para analizar la situación del sector educativo en éstas. Es importante decir que en el contexto peruano los diferentes indicadores educativos podrían estar influenciados por las condiciones socioeconómicas particulares de cada región.

La mayoría de estas regiones, sobre todo las ubicadas en la selva, también presentan un déficit de cobertura de estudiantes en el nivel secundario, aunado los niveles mínimos de aprendizaje de los estudiantes como lo más preocupante.

Al analizar la eficiencia interna del sistema educativo, nuevamente son las regiones ubicadas en la sierra y la selva las que poseen mayores tasas de deserción y repetición. Por ejemplo, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica y Junín son las regiones con mayor proporción de estudiantes con extraedad al empezar el primer grado de primaria. Además, las tasas más altas de retiro durante la educación primaria se presentan en Huánuco, Loreto, Madre de Dios, San Martín y Ucayali; mientras que en secundaria suele ocurrir con mayor frecuencia en Amazonas y Cajamarca. Por último, casi todas las regiones de la sierra y de la selva presentan tasas de repetición mayores al promedio nacional, situación que se agrava en secundaria en Loreto, San Martín y Ucayali.

Guadalupe y Castillo (2014); Iguiñiz (2008) y León, Sugimaru y Lizarraga (2014): En lo referido al aspecto de gestión institucional, sobre la base de los pocos estudios que abordan esta temática, se aprecia que solo algunas regiones del país han logrado definir e implementar políticas educativas en sus jurisdicciones que habrían tenido algún efecto sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Ello podría deberse, en parte, a las diferencias regionales en el contexto político y la gestión del territorio, el liderazgo y la institucionalidad política, las alianzas estratégicas, los desafíos del sector educativo y las características socioculturales

Cueto et al (2015). Entonces las poblaciones más vulnerables son las conformadas principalmente por los estudiantes de las regiones de la sierra y la selva. A pesar de que en los últimos años se han observado avances en el ámbito educativo, aún existen estudiantes que se encuentran en una situación de desventaja. Estos estudiantes, aparte de provenir de hogares y contextos desfavorecidos, suelen acudir a escuelas con condiciones desfavorables que no les brindan adecuadas oportunidades de aprendizaje, lo que resulta en un pobre desarrollo de sus competencias fundamentales. Por esta razón, es evidente que las regiones andinas y amazónicas requieren una atención particular y focalizada, con incentivos especiales y recursos financieros que permitan atender la delicada situación educativa de sus poblaciones.

1.3 CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA:

Esta vez es un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), basado en los datos de los 64 países participantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el que señala que la región está por debajo de los estándares globales de rendimiento escolar.

De hecho, entre las naciones que aparecen en el informe, Perú, Colombia, Brasil y Argentina se encuentran entre las diez cuyos estudiantes tienen un nivel más bajo en áreas como las matemáticas, la ciencia y la lectura.

Los cuatro países sudamericanos -junto a Indonesia, Qatar, Jordania, Túnez, Albania y Kazajistán- son los que presentan mayor cantidad de alumnos de 15 años por debajo del promedio de rendimiento en matemáticas, lectura y ciencia. "El bajo rendimiento en la escuela tiene consecuencias a largo plazo tanto para los individuos como los países. Los alumnos con un rendimiento bajo a los 15 años tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; y cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado", señala el estudio.

Perú es el país con el mayor porcentaje de estudiantes de 15 años que no superan el promedio establecido por la OCDE tanto en lectura (60%) como en ciencia (68,5%). Además, es el segundo peor situado en matemáticas (74,6%), solo por detrás de Indonesia.

Países de América Latina con menor cantidad de estudiantes que superan el promedio OCDE de rendimiento académico: 27,4% Argentina, 26,5% Brasil, 22,9% Colombia y 19,7% Perú.

Colombia en lectura alcanza el 51% y en ciencia el 56%. En matemáticas, el 73,8% de los estudiantes se encuentra debajo del promedio de rendimiento. Mientras, en Brasil en lectura el 50,8% de los estudiantes no superan el promedio; en ciencia el 55% y en matemáticas el 68,3%.

En Argentina, en lectura no alcanzan el mínimo establecido el 53,6%; en ciencia el 50,9% y en matemáticas el 66,5%.

Todos los países latinoamericanos que son parte de este nuevo estudio están muy por debajo de la media de la OCDE en rendimiento escolar. Por ejemplo, Chile, Costa Rica y México son las naciones de la región que tienen menos alumnos con bajo rendimiento escolar, pero están entre las veinte con más estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que la OCDE considera exigible a cualquier adolescente de 15 años en este siglo.

La ciudad china de Shanghái, Singapur, Hong Kong, Corea del Sur y Estonia ostentan los mejores resultados en las tres áreas estudiadas, con al menos un 85% de su alumnado por encima del promedio establecido.

Perú, Chile y Estados Unidos están entre los once países en los que la situación socioeconómica del alumno tiene más impacto en su rendimiento escolar, según el informe de la OCDE.

En Perú, tercero en este índice de desigualdad, un estudiante de 15 años con bajos recursos tiene siete veces más probabilidades de mostrar bajo rendimiento escolar que otros alumnos en mejores condiciones.

De los países latinoamericanos que participaron en el informe, solo México y Argentina superan el promedio en la relación entre situación socioeconómica y rendimiento escolar.

En México, en el puesto 56 de este indicador, los alumnos con recursos más limitados tienen cerca de tres veces menos probabilidades de alcanzar el nivel mínimo establecido por la OCDE que otros de condición socioeconómica más favorable.

El estudio presentado por la OCDE sugiere políticas públicas para mejorar los promedios, como la creación de entornos de aprendizaje exigentes, la participación de padres y comunidades locales, alentar a los alumnos a que aprovechen al máximo las oportunidades educativas y ofrecer un apoyo focalizado para los alumnos.

La Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea no posee un proyecto educativo institucional pertinente, propuesta pedagógica o proyecto curricular de centro se encuentra elaborado con muchos vacíos, haciéndose necesario su urgente revisión para su concreción.

En el Director de nuestra institución, se observa cierto liderazgo, pues en ésta existen pequeños grupos con intereses personales, abocados a la oposición de la labor que realiza el director, entorpeciendo en cierta forma su normal funcionamiento.

Se observa también por parte de los padres de familia de ésta, actitudes de indiferencia con la tarea educativa, en su mayoría no colaboran con las tareas académicas de sus menores hijos impidiendo el progreso oportuno y efectivo de los aprendizajes.

En base al diagnóstico de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea, ubicado en el área urbana de la ciudad de Iquitos, presenta la siguiente problemática: Los niveles mínimos de aprendizaje son alarmantes y se puede corroborar con los resultados de la Evaluación Censal de la Región de Loreto en el año 2016 y en base al informe del Consejo Nacional de Educación .De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿De qué manera la aplicación de un programa de Liderazgo Directivo optimizará el nivel de aprendizaje de las estudiantes de quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos?.

En la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos se observa que las estudiantes del quinto año de secundaria presentan índices de aprendizajes mínimos en Matemática, Ciencias y Lectura, lo cual se manifiesta en lo siguiente:

- Escaso interés por el estudio.
- Calificaciones bajísimas.
- Antipatía y rechazo por las materias de estudio.

1.4 METODOLOGÍA:

Hipótesis de investigación

Si se diseña, elabora y aplica un programa de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Murillo y Bolívar entonces se optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Variables:

Variable Independiente: Programa de Liderazgo Directivo

Variable Dependiente: Nivel de aprendizaje

Población de docentes: Son todos los docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos, el cual consta de 20 docentes

Población de estudiantes: La población de estudio lo conforman todos los alumnos matriculados en el quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Tamaño de la muestra:

Muestra de docentes.-

Se tomara el 100% de los docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Muestra de estudiantes.-

La muestra de estudio seleccionada por muestreo no probabilístico se tomará a las secciones A como grupo experimental y a la sección B como grupo control.

Grupo	Sección	Mujeres	Total
Experimental	A	17	17
Control	B	18	18
	Total	35	

Unidad de análisis

La presente unidad de análisis está conformada por un docente y un estudiante

Tipo de investigación

La investigación es aplicada con propuesta. El estímulo es el Programa de Liderazgo Directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo.

Diseño de investigación

Diseño experimental con un grupo control y otro experimental, con pre y post test a ambos grupos.

El grupo experimental ha sido expuesto a la influencia del “Programa de Liderazgo Directivo sustentado en las teorías científicas de Liderazgo Pedagógico de Murillo” y el de control se ha mantenido libre de tal influencia.

GE	=	O ₁	X	O ₃
GC	=	O ₂		O ₄

Donde:

X = Es el estímulo o variable independiente

GE = Es el grupo experimental.

GC = Es el grupo control.

O1 = Pre observación a la muestra del grupo experimental de estudiantes.

O2 = Pre observación a la muestra del grupo control de estudiantes.

O3 = Post observación a la muestra del grupo experimental, luego de aplicada la variable independiente (Programa de Liderazgo Directivo sustentado en las teorías científicas de Liderazgo Pedagógico de Murillo).

O4 = Post observación a la muestra del grupo control.

Técnica e instrumentos de recolección

EL PRE TEST.- Dado en la ficha de observación científica y la entrevista – cuestionario, instrumentos que permitirán la obtención de los datos que deben ofrecer los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, ambos

instrumentos serán administrados antes de aplicar el programa estímulo por un periodo temporal de un trimestre lectivo.

EL POST TEST.- Constituidos por la ficha de observación científica y la entrevista cuestionario, ambos instrumentos serán administrados en el aula, a los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, después de haber aplicado el programa estímulo, a fin de comprobar la efectividad del estímulo, que permita validar su ejecución como alternativa de solución a los problemas de disrupción escolar en las instituciones educativas de la localidad y la región.

Instrumento de Recolección de Datos

Una Encuesta a los estudiantes del 5° grado “A” y “B” de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Análisis de los datos

En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o Spss versión 22, y se utilizara la prueba estadística t de student para muestras dependientes (para corroborar la prueba de hipótesis planteada).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS CIENTÍFICAS RELACIONADAS AL LIDERAZGO DIRECTIVO

De acuerdo a **Murillo, Barrio y Pérez (1999)**, la investigación sobre liderazgo arranca a inicios de siglo XX; reconocen que ha existido un reciclaje de las ideas que tienen como punto común, entender el liderazgo y la gestión como íntimamente unidos. Durante las décadas de los 30 y 40, la teoría de los rasgos defendía que los líderes nacían y no se hacían; sin embargo, los estudios respectivos no lograron demostrar tal hipótesis. En la misma línea, se enmarcó la Teoría de la gran persona, con una visión sobre el liderazgo que atribuye virtudes eficaces a cuestiones innatas; no obstante, los líderes no se diferencian mucho de las demás personas en la vida cotidiana, son los rasgos de personalidad adquiridos desde la niñez los que otorgan a las personas carisma y predisposición a liderar (**Hogg y Vaughan, 2010**). Más tarde, se desarrolló la teoría conductual, que dio lugar a la clasificación de líder permisivo (*laissez faire*), democrático y autocrático.

En 1943, **Lippit y White**, efectuaron un estudio clásico, donde usaron actividades post escolares para estudiar los efectos de los estilos de liderazgo a lo interno del grupo, la moral y capacidad de ejecución de tareas. Los resultados fueron los siguientes: los autocráticos daban órdenes, eran fríos y se concentraban en el momento. Los democráticos pedían sugerencias, debatían los planes y se comportaban como miembros ordinarios. Los *laissez – faire* dejaban que el grupo tomara sus decisiones y no intervenían. Concluyeron que el liderazgo democrático era más apreciado y productivo (**Hogg y Vaughan, 2010**).

Respecto a la clasificación clásica de los estilos de liderazgo **Hernández, Santo y González, (2012)**, plantean que el democrático, aumenta la implicación y el

compromiso con las metas, así como el interés por participar y resulta más eficaz para el cambio de actitudes. El autocrático genera hostilidad, irritabilidad y agresividad. El permisivo o liberal se caracteriza por su falta de productividad y eficacia, y por las dificultades que presenta para alcanzar objetivos; el grupo, sin embargo, puede manifestar más satisfacción con este estilo de liderazgo que con el autocrático.

Después de la concepción conductual, tuvo espacio la teoría de la contingencia o situacional, que concibe la efectividad de liderazgo condicionada por los factores socioambientales; en el ámbito educativo concibe al líder pedagógico como agente transformacional de la cultura organizativa del centro. Se destaca que (**Hogg y Vaughan**, 2010) “el liderazgo depende de las demandas de la tarea o de la situación y no es simplemente una propiedad de la personalidad, aunque las cualidades personales pueden desempeñar un papel”. Asimismo, estiman que, para este caso, la teoría más conocida es la de **Fiedler** (1964) que identifica a dos tipos de líderes: los orientados a las tareas y los enfocados a las interrelaciones. A partir de los diversos estudios de **Leithwood, Begley y Cousins** (citado por **Murillo**, et al. 1999), definen cuatro modelos de práctica directiva: el estilo A, caracterizado por enfatizar un clima de buenas relaciones interpersonales y un clima de cooperación; el estilo B, enfocado en el rendimiento de los estudiantes y su bienestar; el estilo C, centrado en los programas; y el estilo D, enfocado hacia los aspectos administrativos.

Es importante mencionar que estas teorías, conciben a la persona del director como el centro y único líder, sin embargo, existen trabajos que amplían el concepto de liderazgo a otros miembros escolares. Luego surgen enfoques de liderazgo pedagógico como el instruccional, al final de la década de los setenta. También es menester indicar que desde los años ochenta se han desarrollado diversos instrumentos para medir el

liderazgo de los directivos, uno de los principales es el PIMRS, Principal Instruccion Management Rating Scale de 1984; este instrumento considera tres dimensiones del liderazgo pedagógico: definición del proyecto escolar, dirección del programa pedagógico y la promoción de un clima escolar de aprendizaje positivo. Los mismos autores, estiman que el liderazgo que más aporta a la mejora de la escuela es el centrado en el alumno, seguido del centrado en los programas, luego el basado en el clima y de último el basado en lo administrativo.

En el año de 1984, **Sergiovanni**, (citado por **Murillo**, et al. 1999) planteó que existen cinco tipos de liderazgo: el técnico, que se especializa en la planificación y control; el humano que enfatiza la formación profesional y humana; el educativo que centra en el currículo, la orientación y evaluación; el simbólico enfocado en la motivación y transmisión constante de llamados a la excelencia; y el cultural que promueve la diversidad vinculada a los programas escolares. Es importante mencionar que Sergiovanni critica los estilos de liderazgo personal; su enfoque preferido es el de liderazgo compartido (**Wrigley**, 2007).

Más adelante, con influencia de las corrientes empresariales, emergieron los modelos de liderazgo transaccional y transformacional, que subrayan y promueven la distribución del poder, debido a las debilidades del liderazgo instructivo que sobrevalora la influencia del líder, contrario al transformacional que enfatiza en el liderazgo de equipo. El concepto fue introducido por Bass y contempla las siguientes dimensiones: carisma que entusiasma, visión de formular una misión, consideración individual, estimulación intelectual y capacidad para motivar (**Murillo**, et al., 1999).

De acuerdo a **Palomo** (2010), el liderazgo transformacional implica la modificación de la organización, diferente a lo que sucede con el transaccional,

caracterizada por ser estático, a favor de mantener el statu quo dentro de la organización, donde los líderes se sienten cómodos y relajados. Está relacionado con la habilidad de desarrollar y movilizar los recursos humanos a los grados más altos de satisfacción, es decir, que los colaboradores alcancen más de lo que esperaban alcanzar por sí mismos, antes de ser liderados.

Asimismo, **Leithwood** (1994), estima que las dimensiones del liderazgo transformacional son: claridad en los propósitos, apoyo al personal, concesión del poder y promoción de la cultura de la escuela. Hay que subrayar, que después de la definición de liderazgo transformacional, ya a finales del siglo XX, surgieron nuevos modelos como el facilitador y las escuelas eficaces; el primero entendido como ejercer el poder a través de otro y no sobre ellos, y el segundo comprendido como un ejercicio pedagógico y administrativo.

Robinson y colaboradores (2009) plantean la necesidad de diferenciar lo que es el “liderazgo educativo” del “liderazgo” a secas, el liderazgo educativo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, es posible identificar dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las prácticas propias del liderazgo educativo ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo. En breve, para Robinson, "el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los alumnos"

Elmore (2004) en esta misma línea, define el liderazgo educativo como "la guía y dirección para mejorar la instrucción" En los últimos años también se ha venido haciendo un esfuerzo sistemático por comprender el rol de liderazgo que ejercen actores desde otras instancias del sistema educativo.

Bush y Glover (2003). Tomando en cuenta la relación entre liderazgo y cambio, también se puede distinguir entre liderar y gestionar. Mientras el liderazgo involucra organizaciones de gobierno mediante la formación de actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas, la gestión está más asociada a la mantención de las operaciones y rutinas en marcha.

De otra parte, **Dimmock** (1999) entrega una distinción entre liderazgo educativo, gestión y administración reconociendo que la responsabilidad de los líderes educativos incluye estos tres conceptos: Sin importar como estos términos se definan, los líderes educativos tienen dificultades para decidir el equilibrio entre tareas de alto nivel diseñadas para mejorar el desempeño del personal, los estudiantes y la escuela (liderazgo), mantener la rutina de las operaciones en curso (gestión) y tareas de un nivel más bajo (administración). La OECD considera que las escuelas exitosas necesitan líderes, gestores y administradores eficaces. Los tres términos están tan interconectados que es difícil para cualquiera de ellos ser exitoso sin el otro (**OECD**, 2008).

Según la profesora **Alma Harris** (2003), las teorías sobre liderazgo que más han influido a la escuela durante las últimas décadas son el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico, éstas teorías se basan en la relación que establecen los líderes con sus seguidores y se revisan brevemente en este apartado.

Burns (1978) propulsor de la teoría del liderazgo transformacional. Este investigador estudió la forma en que los líderes motivaban a sus seguidores para movilizarles más allá de sus intereses personales, hacia los objetivos de la organización en diferentes tipos de instituciones.

De acuerdo a Burns, la mayor distinción entre el liderazgo transaccional y transformacional, dice relación con el proceso por el cual los líderes motivan a sus seguidores (**Nguni, Slegers y Denessen, 2006**). El Liderazgo transaccional pone el motor de la motivación en el interés personal de los seguidores por tanto ellos siguen al líder en función de las recompensas-; mientras que el liderazgo transformacional apela a los valores y emociones de los seguidores.

La perspectiva del liderazgo transformacional se interesa por los valores y propósitos morales compartidos al interior de una organización, por las relaciones entre los miembros y por alcanzar sus objetivos a través de potenciar en la gente su compromiso, motivación y desarrollo profesional.

Bernad Bass (1985). Para este autor: Los líderes transformacionales no sólo reconocen las necesidades de sus seguidores, sino que van más allá; se concentran en el desarrollo de los seguidores, al mismo tiempo que los conducen hacia objetivos organizacionales más elevados de lo que ellos individualmente esperan y que pueden ser alcanzados grupalmente.

Finalmente, ha sido Leithwood junto a sus colegas quienes han llevado estos aportes al campo educativo.

Leithwood y Jantzi (1999). El enfoque transformacional releva los comportamientos y prácticas directivas orientadas a crear una visión y metas para la

escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado, modelar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”.

Hopkins (2001). El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar.

El principal aporte del liderazgo transformacional es que, mediante el cambio cultural, contribuye a la capacidad de una organización para mejorar en forma continua. Es un enfoque que se considera necesario, pero a la vez insuficiente para la mejora, ya que carece de una orientación específica hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Harris et al (2003). Dentro de esta perspectiva de liderazgo, algunas características importantes del líder son su inteligencia emocional y sus habilidades sociales.

Para **Rowan** (1996), el liderazgo transformacional se localiza en las estrategias de cambio educativo para inducir el compromiso organizativo de los implicados a los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela, tiene un mayor impacto en los resultados de los estudiantes.

Elmore (2010) sobre el liderazgo instruccional o pedagógico, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (**Murillo**, 2006; **Murillo, Barrio y Pérez-Albo**, 1999). De hecho, este

vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo pedagógico.

Robinson et al (2009). Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional, por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo.

La característica central de este tipo de liderazgo es su atención al trabajo de los docentes, algunas prácticas alineadas con este foco son: retroalimentar las estrategias de enseñanza, preocuparse del desarrollo profesional docente, de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitorear estos resultados y promover altas expectativas.

Aunque algunos autores lo han mostrado como un tipo de liderazgo que se contrapone al enfoque transformacional, en esta tesis rescataremos las visiones que los sitúan como complementarios. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela y su motivación, en especial de los docentes. Así como el liderazgo transformacional proviene de la línea de investigación de la mejora escolar, el liderazgo pedagógico tiene sus orígenes en la línea de investigación de la eficacia escolar. Al ser líneas de investigación que hoy están fusionadas, así también el liderazgo transformacional ha incluido los aportes del liderazgo pedagógico y vice versa.

Autores como Leithwood y Hopkins apoyan esta idea y proponen un enfoque de liderazgo para el cambio educativo que se preocupe tanto de las condiciones

organizacionales y desarrollo del personal, como de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Harris et al (2003). Para la mejora escolar, el liderazgo debe enfocarse en dos dimensiones: La enseñanza y aprendizaje por una parte y la capacidad escolar por otra.

Robinson (2009) Los líderes exitosos ejercen su influencia mediante las relaciones interpersonales que sostienen y mediante la reestructuración de la forma en que los profesores realizan su trabajo.

Lewis y Murphy (2008). Además, es importante tener en cuenta que, en la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a concretarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan. Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje” (learning-centred approach).

Bolívar (2012). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo; y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes”

Finalmente, **Marks** y **Printy** (2003) realizan un estudio en 24 escuelas que integra ambos tipos de liderazgo, ellos aluden a la complementariedad diciendo que, si un director no demuestra capacidades para un liderazgo transformacional, será difícil que ese director comparta la responsabilidad con los docentes en materia de instrucción, curriculum, y evaluación dentro de un modelo de liderazgo pedagógico más participativo.

Bolívar, López-Yañez y **Murillo** (2013). Junto con los enfoques transaccional, transformacional e instruccional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas. Algunas han clasificado los tipos de liderazgo en función de características personales de los líderes (teorías conductuales), un ejemplo clásico es la rejilla de **Blake** y **Mouton** (1964). Otros han desarrollado teorías de liderazgo que son contingentes, es decir, en las que los líderes se comportan de una determinada manera dependiendo de la situación en la que destacan algunos exponentes como Robert House.

De **Donis** (2007) definió cuatro características básicas de un líder: su visión ganadora caracterizada por poseer pleno conocimiento de las oportunidades que se presentan, saber que los pequeños logros contribuyen a alcanzar las grandes metas, utilizar las crisis como retroalimentación y aprendizaje y saber convertir las deficiencias en ventajas; su pasión por la vocación que le permite esforzarse al máximo y estar prevenido para las oportunidades con mucha anticipación; su integridad que le posibilita actuar con ética, tener la confianza plena del personal en él para poder trabajar por un objetivo común, revisar sus valores constantemente y trabajar para el eterno perfeccionamiento y su audacia y curiosidad para descubrir, investigar e

informarse, reconocer que la información y el conocimiento le brindan ventaja y manejar muy bien los momentos para actuar.

Está establecido que “no importa cuán dotado sea un líder, sus dotes nunca alcanzarán su máximo potencial sin la aplicación de la autodisciplina. Ésta permite que un líder alcance el nivel más elevado y es la clave para un liderazgo duradero” (Maxwell, 2007).

Respecto a las características del liderazgo, afirma tiene muchas facetas como el respeto, la experiencia, la fuerza emocional, la disciplina, el sentido de la oportunidad, entre otros. Destaca que muchos de los factores que entran en juego son intangibles por eso los líderes requieren madurar para ser efectivos.

El mismo autor, agrega que existen cuatro fases para el crecimiento del liderazgo: crecimiento y conocimiento; reconocimiento de la capacidad por parte del equipo; aprender hoy para liderar en el mañana y luchar para la incidencia.

Hernández et al. (2012), afirman que entre las características, capacidades y habilidades de un líder sobresalen las siguientes:

- a. Físicas, como la capacidad de trabajo y resistencia a la fatiga.
- b. Intelectuales, que incluyen la inteligencia media, alta y la fluidez verbal.
- c. Sociales, constituidas por la comunicación, motivación, sociabilidad, sensibilidad social o empatía, simpatía, trabajo en equipo, ecuanimidad, asertividad, cooperación, confiabilidad, delegación y apoyo.
- d. Psicológicas, como el equilibrio, control, autoconfianza, estabilidad emocional, tenacidad, resistencia a la frustración, iniciativa y creatividad.

e. Prácticas, conformadas por el conocimiento, información, aptitudes específicas, eficacia y la responsabilidad.

2.2 TEORÍAS CIENTÍFICAS DEL APRENDIZAJE MÁS INFLUYENTE

El aprendizaje se define como un proceso que reúne las experiencias e influencias personales y ambientales para adquirir, enriquecer o modificar conocimientos, habilidades, valores, actitudes, comportamiento y visiones del mundo. En ese sentido, las teorías de aprendizaje desarrollan hipótesis que describen cómo es que se lleva a cabo este proceso. El estudio científico del aprendizaje inició con rigor en los albores del siglo XX; y entre los principales conceptos y teorías del aprendizaje incluyen (1) el conductismo, (2) la psicología cognitiva, (3) el aprendizaje social, (4) el constructivismo, (5) el constructivismo social, (6) el aprendizaje experiencial, (7) el aprendizaje situado.

2.2.1 Conductismo:

Las perspectivas conductistas del aprendizaje se originaron en los años 1900s, y llegaron a ser dominantes hasta inicios del siglo XX. La idea básica del conductismo es que el aprendizaje consiste en un cambio en comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y la aplicación de asociaciones entre los estímulos del ambiente y las respuestas observables del individuo. Los conductistas están interesados en los cambios mensurables en el comportamiento. Thorndike, uno de los principales teóricos del comportamiento, planteó que (1) una respuesta a un estímulo se refuerza cuando se sigue un efecto positivo de recompensa, y que (2) una respuesta a un estímulo se hace más fuerte a través del ejercicio y la repetición. Skinner, otro conductista influyente, propuso su variante del conductismo llamado ‘condicionamiento operante’. En su opinión, recompensar las partes correctas de la conducta lo refuerza y estimula su recurrencia. Por lo tanto, los reforzadores controlan la aparición de los

comportamientos parciales deseados. El aprendizaje se entiende como la aproximación sucesiva o paso a paso de los comportamientos parciales previstos a través del uso de la recompensa y el castigo. La aplicación más conocida de la teoría de Skinner es la “enseñanza programada” mediante la cual la secuencia correcta de los comportamientos parciales a aprender se especifica mediante un elaborado análisis de tareas. A continuación, un video donde Skinner explica el funcionamiento de su máquina de enseñar.

Representantes : Jhon B. Watson, Iván Petrovich Pavlov, Burrhus Frederick Skinner, Edward L. Thorndike.

Enfoque: Condicionamiento del Aprendizaje.

2.2.2 Psicología cognitiva:

La psicología cognitiva se inició a finales de 1950. Bajo este enfoque las personas ya no son vistas como colecciones de respuestas a los estímulos externos -como es entendido por los conductistas-, sino como procesadores de información. En ese sentido, prestó atención a los fenómenos mentales complejos, ignorada por los conductistas, y fue influenciado por la aparición de la computadora como un dispositivo de procesamiento de información, que se convirtió en análoga de la mente humana. En la psicología cognitiva, el aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos, es decir; el alumno es un procesador de información que absorbe información, lleva a cabo operaciones cognitivas en él y las almacena en la memoria. Por lo tanto, sus métodos preferidos de instrucción son conferencias y la lectura de libros de texto; y, en su forma más extrema, el alumno es un receptor pasivo de conocimiento por parte del maestro. Seguidamente, les dejamos dos recursos audiovisuales donde se puede apreciar el enfoque del individuo como procesador de información.

Representantes : Frederick Bartlett, Jerome Bruner.

Enfoque: Como procesamos la información.

2.2.3 Constructivismo:

El constructivismo surgió entre los años 1970 y 1980, dando lugar a la idea que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales. Por tanto, los aprendices son vistos como los responsables de interpretar y darle sentido al conocimiento y no simplemente como individuos que almacenan la información dada. Este punto de vista del aprendizaje condujo al cambio de la “adquisición de conocimiento” a la metáfora “construcción-conocimiento”. La creciente evidencia en apoyo de la naturaleza constructiva de aprendizaje también estuvo respaldada por el trabajo anterior de teóricos influyentes como Piaget y Bruner. Si bien existen diferentes versiones del constructivismo, lo que se encuentra en común es el enfoque centrado en el alumno mediante el cual el profesor se convierte en una guía cognitiva del aprendizaje y no en un transmisor de conocimientos.

Representantes: Jean Piaget, Jerome Bruner.

Enfoque: Cómo se construye el conocimiento.

2.2.4 Aprendizaje social:

Desarrollada por Albert Bandura en 1977, esta teoría sugiere que las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través de conceptos tales como el modelado, el aprendizaje por observación y la imitación. A través de esta teoría Bandura propuso el llamado “determinismo recíproco” que sostiene que el comportamiento, medio ambiente y cualidades individuales de una persona, influyen recíprocamente unos a otros. En su desarrollo, afirma también que los niños aprenden

de la observación de otros, así como del comportamiento del “modelo”, los cuales son procesos que implican la atención, retención, reproducción y motivación.

Representante: Albert Bandura.

Enfoque: Aprendemos en interacción con los demás.

2.2.5 Constructivismo social:

A finales del siglo 20, la visión constructivista del aprendizaje cambió aún más por el aumento de la perspectiva de la “cognición situada y aprendizaje” que hacía hincapié en el importante papel del contexto y de la interacción social. La crítica en contra del enfoque constructivista y la psicología cognitiva se hizo más fuerte con el trabajo pionero de Vygotsky, así como la investigación antropológica y etnográfica de estudiosos como Rogoff y Lave. La esencia de esta crítica es que el constructivismo y la psicología cognitiva observan a la cognición y el aprendizaje como procesos que ocurren dentro de la mente de forma aislada del entorno y de la interacción con ella, considerándola autosuficiente e independiente de los contextos en que se encuentra. El constructivismo social como un nuevo punto de vista, sugiere que la cognición y el aprendizaje se entienden como interacciones entre el individuo y una situación; donde el conocimiento es considerado como situado, y es producto de la actividad, el contexto y cultura en la que se forma y utiliza.

Representante: Vygotsky, Rogoff, Lave.

Enfoque: Aprendemos de la participación y la negociación social.

2.2 6 Aprendizaje experiencial:

Las teorías de aprendizaje experimental se basan en las teorías sociales y constructivistas del aprendizaje, pero en este caso sitúan la experiencia como el centro del proceso de aprendizaje. Su objetivo es entender las maneras de como las experiencias -ya sea de primera o segunda mano- motivan a los estudiantes y

promueven su aprendizaje. Así entonces, el aprendizaje se trata de experiencias significativas – de la vida cotidiana- que conducen a un cambio en los conocimientos y comportamientos de un individuo. Carl Rogers es un autor influyente de estas teorías, el cual sugiere que el aprendizaje experimental es aquel “aprendizaje por iniciativa propia”, y por la cual las personas tienen una inclinación natural de aprender; además de promover una actitud completa de involucramiento en el proceso de aprendizaje. A continuación, algunas de las reflexiones presentadas por Rogers: (1) “el aprendizaje sólo puede ser facilitado: no podemos enseñar a otra persona directamente”, (2) “los alumnos se vuelven más rígidos bajo amenaza”, (3) “el aprendizaje significativo se produce en un entorno donde la amenaza es reducida al mínimo”, (4) “el aprendizaje es más probable que ocurra y más duradera cuando se dá por iniciativa propia” (Oficina de Aprendizaje y Enseñanza, 2005).

Representante: Carl Rogers.

Enfoque: El Aprendizaje a través de la experiencia e iniciativa propia.

2.2.7 Aprendizaje situado y comunidad de práctica:

La teoría del aprendizaje situado y comunidad de práctica desarrollado por Jean Lave y Etienne Wenger rescatan muchas ideas de las teorías de aprendizaje descritas anteriormente. La teoría del aprendizaje situado hace hincapié en el carácter relacional y negociado del conocimiento y del aprendizaje, cuya naturaleza se desprende de una acción de compromiso con el aprendizaje por parte de los individuos involucrados. De acuerdo con la teoría, el aprendizaje se produce con mayor eficacia dentro de las comunidades. En ese sentido, las interacciones que tienen lugar dentro de una comunidad de práctica tales como; la cooperación, la resolución de problemas, la construcción de la confianza, la comprensión y las relaciones sociales tienen el potencial de fomentar el capital social comunitario que mejora el bienestar de los

miembros de la comunidad. Thomas Sergiovanni refuerza la idea que el aprendizaje es más eficaz cuando se lleva a cabo en las comunidades, afirmando que los resultados académicos y sociales mejorarán sólo cuando las aulas se conviertan en comunidades de enseñanza y aprendizaje. Las comunidades de práctica por supuesto, no se limita a las escuelas, sino que abarcan otros escenarios como el lugar de trabajo y otras formas de organización social.

Representante(s): J. Lave, E. Wenger, T. Sergiovanni.

Se enfoca en: EL APRENDIZAJE ES MÁS EFICAZ CUANDO SE PRODUCE EN INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD.

2.3 UN LIDERAZGO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE

La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con las orientaciones más potentes en la literatura (**Day, Sammons y Hopkins** 2009; **Macbeath y Nempster**, 2009), es el liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership); es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (**Weinstein** et al., 2009). Para lograrlo, entre otros, deja de ser un rol reservado al director, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice **Elmore** (2000), que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”; por eso mismo, el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado. El liderazgo

está en la escuela y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo.

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización). Más específicamente se entiende como un liderazgo centrado-en o para el aprendizaje (*leadership for learning*).

Esta perspectiva no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo sino que expresa, en el contexto escolar, la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (**Swaffield y Macbeath**, 2009).

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (**Macbeath, Swaffield y Frost**, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

En el referido programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Dicho informe señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (**Pont et al.**, 2008).

Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendida como alejada de su competencia, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado, es decir, un “liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz” (**Pont et al.**, 2008).

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (**Stoll y Temperley**, 2009). A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (**Elmore**, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. En este sentido, como dice **Elmore** (2000), resulta necesario desromantizar el liderazgo; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades para el funcionamiento de la organización; y –en su lugar– abogar por un liderazgo

distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros (**Harris**, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo –como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío– no es la solución a todos los problemas, sino parte de ella. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor (**Lieberman** y **Miller**, 2004; **Harris**, 2004); de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (**Stoll** y **Louis**, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Kruse y Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

El impacto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes: efectos y prácticas. La literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quién trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Por eso, no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo.

A nivel de investigación, la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo educativo en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje (**Weinstein** et al., 2009). Los efectos estudiados por la investigación se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a las que tiene el director o equipos directivos en España. La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, si bien dichos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (**Waters Marzano** y **McNulty**, 2003; **Leithwood** y **Jantzi**, 2008; **Leithwood, Louis, Anderson** y **Wahlstrom.**, 2004; **Robinson**, 2007). Estos investigadores concluyen que, dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo.

En una investigación realizada en Chile por **Sergio Garay** (2008), el liderazgo explica el 11% de la varianza en la eficacia escolar, debido a la distinta configuración y competencias que tiene en Chile. De modo paralelo, en otra investigación realizada por **Paulo Volante** (2008) se concluye que “en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos”.

Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (**Hallinger y Heck**, 1998; Marzano, **Waters y McNulty** 2005) señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Además, la propia calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Como constata el informe de la OCDE, a partir de la revisión de investigaciones:

Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela (**Pont et al.**, 2008).

En otras revisiones (**Robinson, Hohepa, y Lloyd.**, 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo educativo puede contribuir decididamente a incrementar sus índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los investigadores han

identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes:

1. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84)
2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
3. Establecer metas y expectativas (0.35)
4. Empleo estratégico de los recursos (0.34)
5. Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

En una amplia investigación, en la que han participado reconocidos investigadores (**Day**, et al., 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entiende que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo –de este modo– mejoras en el aprendizaje del alumnado. En particular, como se describe posteriormente, cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.

2.4 Hacia una dirección educativa. España y Chile

Aun cuando cada país tiene su propia historia y tradición que tanto pesa sobre su configuración actual y que –a la vez– condiciona los posibles cambios futuros; a nivel comparativo, comparten en este tema un diagnóstico y una vía de salida. En las dos últimas décadas, Chile y España, han experimentado un desarrollo espectacular en educación (nivel de cobertura, extensión años de escolaridad obligatoria, cambios en el

currículum, programas de compensación educativa, incremento sustantivo del financiamiento, mejora remuneraciones docentes, etc.). Sin embargo, esto no se ha traducido, de modo significativo, en una mejora de los aprendizajes, como muestran los resultados en PISA y, en el caso de Chile, también en SERCE. Desde luego, hay muchos factores que condicionan dicha mejora, en particular la formación del profesorado y la calidad de los procesos instructivos desarrollados (Uribe, 2007). Pero, como acabamos de defender, el liderazgo de los directivos tiene un papel de primer orden.

En el caso español, por una historia particular (Viñao, 2005), los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo educativo. Institucionalmente ha estado situada con una debilidad estructural y graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos (Ministerio de Educación, 2007). No basta confiar en el compromiso o voluntarismo de todos el profesado de una escuela, porque en tal caso poco se podía hacer para ir más allá de la contingencia y suerte con el profesorado que se cuente en el centro escolar. Sin embargo, están empezando cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, ya reflejados en las nuevas regulaciones legislativas, en un tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional.

En las últimas décadas, en general, se ha operado un doble proceso. Si bien hay todo un conjunto de posibilidades para apoyar esta política de mejora dirigida a potenciar el liderazgo educativo; por otra, partimos de una cultura escolar con graves impedimentos para que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel. España, junto con Portugal, han compartido un modo singular (y único) de dirección escolar

dentro de la Unión Europea (Ministerio de Educación, 2007; Bolívar y Moreno, 2006), en ambos casos el director es elegido por sus colegas. En España, las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad. No siempre que sea “electivo” significa ser democrático, puesto que puede ser también “corporativo”.

Por eso mismo, no es el procedimiento de acceso el que garantiza su carácter democrático, cuanto el modo de funcionamiento y cómo está estructurada la organización.

En su crisis han concurrido diversas causas: los mecanismos de elección no han funcionado en un alto porcentaje (40%) por falta o penuria de candidatos, teniendo –en estos casos– que ser nombrados por la Administración; los ineludibles mecanismos de transacción con los compañeros que lo han elegido no posibilita a la larga una mejora; finalmente, tampoco ha motivado el ejercicio de un liderazgo distribuido, compartido o democrático en una comunidad profesional de aprendizaje. La lógica colegial de naturaleza corporativa impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2006). Por eso, la nueva regulación en España ha cambiado la elección por “selección”.

Un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006). Además de otros procesos o condiciones, parece también evidente que un modelo colegial de elección de directores, presenta serias dificultades para un liderazgo pedagógico o educativo. Así el Informe TALIS (OCDE, 2008) dibuja una dirección en España con escasa capacidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje pues, de acuerdo con la percepción de los agentes educativos, obtiene la puntuación más baja

en liderazgo pedagógico y también en liderazgo administrativo, muy por debajo de la media.

Por eso, tenemos un conjunto de retos pendientes para poder acercarnos a la referida forma de trabajo (**Bolívar**, 2006).

Influidos por las tendencias actuales, que consideran prioritario el papel de liderazgo educativo, contamos ahora con una progresiva convergencia de nuestra legislación y política educativa con dichas orientaciones. Al respecto la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”. De modo similar, por limitarnos a las aprobadas y publicadas, la Ley de Educación de Andalucía reafirma la función de “dirección pedagógica” (art. 132.1). Por su parte, la Ley de Educación de Cataluña especifica que tiene funciones de “liderazgo pedagógico” (art. 142), en particular en el ejercicio de la autonomía pedagógica; paralelamente la Administración educativa debe fomentar y apoyar “la capacidad de la capacidad de liderazgo de los profesionales de la organización y gestión de los centros educativos” (art. 100). A su vez, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros (en Andalucía y otras comunidades) o el “Decret d’autonomía dels centres educatius” de Cataluña,

ambos en fase de borrador, están concretando –y ampliando– el ejercicio de liderazgo pedagógico. Este último, habla de que “la dirección de los centros adquiere un papel de liderazgo global de la acción de los centros públicos”.

Paralelamente, un Informe de **Eurydice** (2008) sobre las reformas de autonomía escolar en Europa, señala como tendencia general el progresivo incremento de descentralización y autonomía en los países europeos, recayendo –dentro de una “nueva

gestión pública”– en el director la responsabilidad de su ejercicio y de la mejora de la calidad. Como se acaba de señalar, también en España, de ser uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos, justo en este momento estamos en un proceso de ampliación real de dicha autonomía. Dado que las circunstancias (autonomía, responsabilización por los resultados) fuerzan a ir en este camino, se está, pues, en una situación de no retorno (**Bolívar**, 2009; 2010). Si el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en ejercicio profesional. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (**Bolívar** y **Moreno**, 2006).

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales. En una iniciativa laudable, presentó en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), determinando las competencias profesionales que deben poseer los directivos con los criterios y descriptores en cuatro grandes ámbitos (liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos). Reconociendo el avance indudable que supone el MBD, como señalan diversos estudios (**Garay** y **Uribe**, 2006), el marco normativo y la situación heredada no permiten el adecuado ejercicio de dicho liderazgo; por lo que “es clave que deje de poseer un carácter sólo indicativo, para atravesar las políticas efectivas que se desarrollan diariamente, en particular por parte de los sostenedores, en relación a los directivos (**Weinstein**, 2009).

Se han iniciado reformas en el marco legal (atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales, asignación de desempeño,

concurabilidad, etc.), así como otras en el ámbito de la evaluación y calidad (Sistema Nacional Evaluación de Desempeño, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar y el sistema de Evaluación de desempeño de docentes directivos y técnico – pedagógicos).

Si dichas medidas no han tenido su reflejo adecuado en un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación se debe a que los directivos no ejercen un liderazgo pedagógico.

Esto requiere incidir en esta dimensión, tanto en el plano regulativo, de formación y de selección-acceso a la dirección. El Marco para la Buena Dirección, así como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, precisan para una adecuada implementación de un liderazgo educativo, más allá de la gestión administrativa actual. La extensa renovación próxima de los actuales directivos que, por su elevada edad (55.9 de media), especialmente en los establecimientos municipalizados (**Carbone**, 2008), se ha de acometer en los próximos años, aconseja atraer a los mejores líderes pedagógicos. Hacer de la dirección una profesión atractiva y desarrollar las competencias para un liderazgo eficaz son dos líneas de acción que aconseja la OCDE (2008) en su conocido informe (*Improving School Leadership*).

Sin embargo, resulta difícil, en las actuales estructuras, el ejercicio de un liderazgo educativo. Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado altamente la sociología de la enseñanza, están “débilmente articuladas”, funcionando cada uno independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases, y –por tanto– tampoco las de un “liderazgo educativo”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, impiden cualquier supervisión educativa por parte de la dirección. La atomización y

fragmentación de la enseñanza, el habitual individualismo, en efecto, impide tanto la colaboración como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de la práctica concreta en el aula. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, como comenta **Elmore** (2000), dado que la estructura institucional, en principio, lo impide.

Hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en un corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección. Una larga tradición, empotrada en la cultura escolar (particularmente en Secundaria), hace que el director de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas, la información que puede tener le suele llegar por vías indirectas. Dado que el aislamiento es uno de sus principales enemigos de la mejora, una dirección pedagógica debiera contribuir a crear una visión compartida de la escuela.

Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien (primer nivel necesario), el liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la innovación curricular de una escuela (**Leithwood, Jantzi y Steinbach**, 1999). La dirección de las escuelas es mayoritariamente –en los mejores casos– transaccional; en otros, simplemente reactiva a los numerosos requerimientos de las distintas instancias. El liderazgo se tiene que

dirigir, por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la transacción con los colegas y las necesidades de transformación que pueden demandarse desde otras instancias.

Al respecto, dice **Elmore** (2008): Para un director, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. La mayor parte de personas que ocupan un puesto dirigente en la escuela están más o menos socializados en una cultura relativamente disfuncional. Esta socialización consiste, entre otras cosas, en aprender a considerar que la mayoría de aspectos de la escuela y de su cultura como adquisiciones establecidas, concentrándose sobre un pequeño número de cosas que la cultura define como posibles. Para que los directivos aprendan a gestionar activamente el proceso de mejora, se precisa poner al día, analizar y modificar todas las reglas, normas y convenciones implícitas que constituyen obstáculos para la acción.

En su revisión de las Reformas Educativas en Chile en las últimas décadas (**Weinstein** y **Muñoz**, 2009) afirman que ésta no ha otorgado un rol significativo a los directivos, no siendo considerados un actor clave para el éxito de los cambios. Se requiere un quiebre, en varias dimensiones, convirtiendo a este estamento en un factor catalizador del cambio en las escuelas. Dentro de la revisión crítica de las políticas de reforma de los 90 y sus resultados, la mejora docente en el aula, como ya lo apuntaba el Marco para una Buena Dirección, demanda nuevos modos de ejercer la dirección de los establecimientos.

De modo paralelo en España, **Bolívar** (2006), basándose en una investigación realizada para el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), señala cómo el modelo electivo por el Consejo Escolar, establecido en 1985, no ha resuelto adecuadamente la dirección de las escuelas, entre otras cosas por la ausencia de

candidatos y su carácter no profesional, abogando por un liderazgo pedagógico. Sorprende, pues, que la política educativa haya mantenido en el olvido durante tanto tiempo a unos profesionales con un papel tan decisivo sobre los resultados escolares. Vamos a señalar algunas conclusiones que, de acuerdo con los análisis previos, pueden sugerir propuestas de interés para ambos países.

En primer lugar, objetivo prioritario de las políticas educacionales en el siglo XXI es garantizar a todos los estudiantes los aprendizajes imprescindibles que les que posibilitem, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. El liderazgo en la enseñanza está, sin duda, para hacerlo posible. Necesitamos, pues, los mejores equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo educativo. Para esto, en primer lugar, como sugiere el informe de la OCDE (Pont et al., 2008), se requiere hacer de la dirección escolar una profesión atractiva. Atraer a los mejores candidatos deben potenciarse en remuneraciones, carrera profesional y formación.

En segundo lugar, se precisa una formación inicial y en servicio adecuadas. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre estrategias para mejorar los resultados escolares.

2.5 TIPOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO

Desde que cobró dinamismo la investigación sobre dirección escolar en la década de los setenta, se ha estado discutiendo respecto de la eficacia que tendrían distintos tipos o estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes. Según la profesora **Alma Harris** (2003), las teorías sobre liderazgo que más han influido a la escuela durante las últimas décadas son el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico, éstas teorías se

basan en la relación que establecen los líderes con sus seguidores y se revisan brevemente en este apartado.

La OECD aclara que su definición de líderes educativos (school leaders) no solo alude a quienes ocupan cargos educativos formales, sino que puede estar distribuida entre varios miembros de la organización. La distribución del liderazgo entre diferentes miembros dependerá de las condiciones de cada escuela en cuanto a sus tipos de gobernanza escolar, estructuras de gestión, niveles de autonomía, tipos de accountability, tamaño y niveles de logro de los alumnos.

Liderazgo Transaccional

Esta concepción, tiene implícita la comprensión de que existe por una parte el líder, y por otra, los seguidores. El liderazgo consiste en coordinar los esfuerzos necesarios para alcanzar el propósito de la organización, esto se realiza mediante la transacción entre tareas delegadas a los seguidores, control del trabajo realizado, evaluación y recompensas que el líder controla (incentivos económicos principalmente). Es una visión de liderazgo bastante cuestionada por su racionalidad, por incidir mediante el control y por basarse en cambios estructurales dejando de lado el cambio cultural.

Este tipo de liderazgo es efectivo para escuelas que tienen un propósito claro y estático o para cambios superficiales. Sin embargo, tal como muestra la teoría de cambio, las escuelas que pretenden mejoras profundas, requieren un liderazgo que incida en la cultura y que promueva el cambio organizacional.

Liderazgo Transformacional

La teoría del liderazgo transformacional tiene su origen en la publicación de **J. M. Burns** (1978). Este investigador estudió la forma en que los líderes motivaban a sus

seguidores para movilizarles más allá de sus intereses personales, hacia los objetivos de la organización en diferentes tipos de instituciones.

De acuerdo a Burns, la mayor distinción entre el liderazgo transaccional y transformacional, dice relación con el proceso por el cual los líderes motivan a sus seguidores (**Nguni, Slegers y Denessen, 2006**). El Liderazgo transaccional pone el motor de la motivación en el interés personal de los seguidores -por tanto ellos siguen al líder en función de las recompensas-; mientras que el liderazgo transformacional apela a los valores y emociones de los seguidores.

La perspectiva del liderazgo transformacional se interesa por los valores y propósitos morales compartidos al interior de una organización, por las relaciones entre los miembros y por alcanzar sus objetivos a través de potenciar en la gente su compromiso, motivación y desarrollo profesional.

Aportes a esta línea de investigación también fueron realizados por **Bernad Bass** (1985). Para este autor, Los líderes transformacionales no sólo reconocen las necesidades de sus seguidores, sino que van más allá; se concentran en el desarrollo de los seguidores, al mismo tiempo que los conducen hacia objetivos organizacionales más elevados de lo que ellos individualmente esperan y que pueden ser alcanzados grupalmente (**Nguni et al., 2006**).

Finalmente, ha sido Leithwood junto a sus colegas quienes han llevado estos aportes al campo educativo.

El enfoque transformacional releva los comportamientos y prácticas directivas orientadas a crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado, modelar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (**Leithwood y Jantzi, 1999**)¹⁰. Se trata entonces de un

liderazgo que compromete a la organización¹¹, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”.

El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar (**Hopkins**, 2001).

El principal aporte del liderazgo transformacional es que, mediante el cambio cultural, contribuye a la capacidad de una organización para mejorar en forma continua. Es un enfoque que se considera necesario, pero a la vez insuficiente para la mejora, ya que carece de una orientación específica hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de esta perspectiva de liderazgo, algunas características importantes del líder son su inteligencia emocional y sus habilidades sociales (**Harris** et al., 2003).

Liderazgo Instruccional o Pedagógico

La teoría sobre liderazgo instruccional (o pedagógico) tiene su origen a comienzos de los años 80, con el estudio de escuelas eficaces en contextos de pobreza (**Bossert, Dwyer, Rowan** y Lee, 1982). Estas dimensiones luego se complementaron con otras más transaccionales como son: gestión del equipo directivo, apoyo pedagógico, monitoreo de actividades escolares y foco en la comunidad (**Leithwood** y **Jantzi**, 1999).

Este tipo de liderazgo, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (**Murillo**, 2006; **Murillo, Barrio** y **Pérez-Albo**, 1999). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo pedagógico. Como plantea **Elmore** (2010).

Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional ... por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo.

La característica central de este tipo de liderazgo es su atención al trabajo de los docentes, algunas prácticas alineadas con este foco son: retroalimentar las estrategias de enseñanza, preocuparse del desarrollo profesional docente, de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitorear estos resultados y promover altas expectativas (**Robinson** et al., 2009).

Aunque algunos autores lo han mostrado como un tipo de liderazgo que se contrapone al enfoque transformacional, en esta tesis rescataremos las visiones que los sitúan como complementarios. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela y su motivación, en especial de los docentes. Así como el liderazgo transformacional proviene de la línea de investigación de la mejora escolar, el liderazgo pedagógico tiene sus orígenes en la línea de investigación de la eficacia escolar. Al ser líneas de investigación que hoy están fusionadas, así también el liderazgo transformacional ha incluido los aportes del liderazgo pedagógico y vice versa.

Autores como Leithwood y Hopkins apoyan esta idea y proponen un enfoque de liderazgo para el cambio educativo que se preocupe tanto de las condiciones organizacionales y desarrollo del personal, como de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Para la mejora escolar, el liderazgo debe enfocarse en dos dimensiones: La enseñanza y aprendizaje por una parte y la capacidad escolar por otra (**Harris et al., 2003**).

Los líderes exitosos ejercen su influencia mediante las relaciones interpersonales que sostienen y mediante la reestructuración de la forma en que los profesores realizan su trabajo (**Robinson, 2009**).

Además, es importante tener en cuenta que, en la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a concretarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan (**Lewis y Murphy, 2008**). Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje” (learning-centred approach). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo (**Bolívar, 2012; Lewis y Murphy, 2008**), y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (**Bolívar, 2009**).

Finalmente, **Marks y Printy (2003)** realizan un estudio en 24 escuelas que integra ambos tipos de liderazgo, ellos aluden a la complementariedad diciendo que si un director no demuestra capacidades para un liderazgo transformacional, será difícil que ese director comparta la responsabilidad con los docentes en materia de instrucción,

currículo, y evaluación dentro de un modelo de liderazgo pedagógico más participativo.

Junto con los enfoques transaccional, transformacional e instruccional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas (**Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013**). Algunas han clasificado los tipos de liderazgo en función de características personales de los líderes (teorías conductuales), un ejemplo clásico es la rejilla de **Blake y Mouton** (1964). Otros han desarrollado teorías de liderazgo que son contingentes, es decir, en las que los líderes se comportan de una determinada manera dependiendo de la situación en la que destacan algunos exponentes como **Robert House** (1971), y **Fred Fiedler** (1967). Finalmente, durante la última década diferentes autores han levantado sus propias teorías de liderazgo en función de las características que debe tener un liderazgo eficaz para la mejora de la escuela. Algunos ejemplos de ello son el Liderazgo Sostenible (**Hargreaves y Fink, 2006**) o, como se mencionó anteriormente, el Liderazgo centrado en el Aprendizaje (**Bolívar, 2010a, 2010b; MacBeath, 2007**). Estas últimas propuestas más allá de competir u oponerse entre sí, son complementarias y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo.

Otro aporte interesante es la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o distrito) donde se encuentran

inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios en el sistema educativo para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como el de otras (Hopkins, 2008).

Liderazgo Distribuido:

Paralelamente a la discusión sobre los diferentes tipos de liderazgo que una persona puede desarrollar, existe creciente interés respecto del liderazgo ejercido de forma complementaria entre varios miembros de la comunidad, desde este punto de vista, lo relevante son las prácticas de liderazgo, más allá de los sujetos que las ejecutan. Asociado a esta visión, en los últimos años es posible encontrar un creciente número de estudios bajo el nombre de “Liderazgo Distribuido”.

Los estudios sobre liderazgo distribuido se caracterizan por analizar el fenómeno del liderazgo desde una perspectiva organizacional, dejando atrás las concepciones de liderazgo que asocian este fenómeno a una función individual. A diferencia de las aproximaciones revisadas en el apartado anterior, que analizan creencias, acciones, características personales y la influencia de individuos reconocidos por otros como líderes al interior de la organización; La perspectiva del liderazgo distribuido plantea que al interior de la organización existe una variedad de fuentes de liderazgo, creencias, acciones, interacciones e influencias reconocidas por quienes participan en ella (Anderson, Moore y Sun, 2009).

Si bien la conceptualización acerca del liderazgo distribuido data de 1954, cuando fue discutida por primera vez por Gribb, se ha avanzado en la elaboración conceptual del término especialmente desde fines de los años noventa (Robinson, 2009).

El interés reciente que ha despertado este tipo de estudios, se basa en las ventajas organizacionales de la distribución del liderazgo, en la medida que permite a las

escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores y desconcentrar el trabajo de quienes ocupan posiciones directivas formales (**Leithwood et al., 2006**). De esta manera, el liderazgo es visto como el potencial de la organización vinculado a su capital humano.

Con el concepto de liderazgo distribuido se intenta poner el foco en la interacción de los múltiples líderes existentes en la organización, más que en lo que hacen o en quienes son, se pretende dejar atrás la visión del líder que dirige para que otros lo sigan y pensar en el liderazgo como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad se comprometen con sacar adelante la organización.... (**Harris, 2008**).

Esta concepción deja atrás la necesidad de líderes “héroes” que muchas veces se da a entender cuando se concentran en una persona las características que éste debe tener y las funciones que debe realizar. Estas personas ideales sin duda existen, pero lamentablemente en menos cantidad que el número de escuelas que los necesitan, por lo que la teoría sobre liderazgo distribuido responde a una necesidad sentida en los sistemas escolares de contar con liderazgos eficaces más allá de las características personales de quienes ocupan cargos formales en la organización. Como dice el Alma Harris y colaboradores:

El desafío organizacional es no depender de personas genio que las conduzcan, sino, crear en ellas una cultura y un grupo humano en el que el conocimiento se genere colectivamente (**Harris et al., 2003**).

El profesor Antonio Bolívar (2010a) complementa lo anterior señalando que la comunidad educativa debe tener como foco el aprendizaje, esto significa tomar como núcleo de acción la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En sus palabras: “Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo” (**Bolívar, 2010a**).

Por otra parte, existe evidencia de que el liderazgo distribuido, en comparación con el liderazgo directivo, tiene un efecto más directo y sólido en los aprendizajes de los alumnos al incorporar a los docentes, padres y a los propios estudiantes en el proceso educativo (**Leithwood** et al., 2008), aunque los mismos autores observan que existen múltiples patrones de distribución de liderazgo y que algunos de ellos son más efectivos que otros.

Según **Leithwood** y colaboradores (2009), las ventajas del liderazgo distribuido para la efectividad organizacional, están sustentadas por al menos cuatro corrientes teóricas: La teoría del Aprendizaje Organizacional, El Conocimiento Distribuido, la Ciencia Compleja y el Liderazgo de Alta Participación.

a) Teoría del Aprendizaje Organizacional: Esta corriente teórica sugiere que el aprendizaje puede tener lugar más allá del nivel individual y se puede dar de forma colectiva. Según esto, el liderazgo distribuido podría conducir hacia una mejora en la capacidad organizacional. También plantea que para ello se requiere una cultura de colaboración, coordinación y planificación de la distribución del liderazgo.

b) Conocimiento Distribuido: Esta línea de pensamiento plantea que los diferentes recursos de capacidad existen no sólo en los individuos, sino también en los artefactos técnicos y físicos con que ellos interactúan en la organización, tales como procedimientos, políticas y modelos de trabajo compartidos. En este sentido, el liderazgo distribuido tendría como desafío agregar valor mediante el uso de los recursos de capacidad existentes -en muchos casos poco aprovechados- sin necesidad de introducir o aprender nuevas capacidades. El trabajo de los líderes formales sería rescatar estas fuentes de recurso y de expertise y coordinar los procesos de resolución de problemas que puedan surgir de estas interacciones.

J. **Spillane** y su equipo (2001) tienen una concepción del liderazgo distribuido bien asentada en esta teoría. Ellos explican que el contexto en el que los individuos interactúan es un componente integral de su actividad cognitiva, no sólo el escenario en que ella transcurre, pues la forma de desarrollar una tarea se comprende de mejor manera cuando se consideran los elementos o herramientas utilizados en ella. Dicho de otra manera, los individuos desarrollan formas de entendimiento comunes para actuar y pensar. Aun cuando un individuo trabaje solo, éste se puede apoyar en objetos socializados culturalmente tales como métodos computacionales, procedimientos, etc. En este sentido, los autores presentan una teoría del liderazgo distribuido que considera la adquisición, asignación, coordinación y uso de recursos sociales, materiales y culturales necesarios para establecer las condiciones que dan lugar a la enseñanza y aprendizaje.

c) Complejidad de la Ciencia: Esta perspectiva se ubica más bien entre las ciencias físicas, pero ha sido rescatada por quienes estudian las organizaciones. Plantea que el liderazgo en la Era del Conocimiento, requiere un cambio que implica ir más allá de lo individual, y tener una visión de la organización como un sistema complejo y adaptativo, que permite la continua captación y creación del conocimiento. Dicho de otro modo, el desarrollo del conocimiento, su adaptación e innovación, se facilita en organizaciones que son complejas y adaptativas.

Mientras los sistemas burocráticos y jerárquicos implican estrategias más simples, la teoría de complejidad de la ciencia sugiere que la adaptabilidad de las organizaciones es más probable cuando aquellos actores más cercanos a la acción están empoderados para configurar las respuestas de la organización. Los grupos empoderados, esto es, que tienen la capacidad de conducirse a sí mismos, pueden producir soluciones emergentes y creativas en movimientos que oscilan entre la estabilidad y la inestabilidad. En este

tipo de organizaciones, las soluciones provienen de las acciones de actores interdependientes que intercambian información, deciden acciones y responden de forma adaptativa a la retroalimentación y acciones de otros, más que de la imposición de un plan común creado en forma centralizada e impuesto desde arriba.

Una enriquecedora red de interrelaciones en la organización tendrá lugar con mayor facilidad en organizaciones que tengan un liderazgo de tipo distribuido.

d) Liderazgo de Alta Participación: El liderazgo distribuido tiene muchos puntos en común con las teorías de liderazgo participativo. Estas teorías postulan que una mayor participación de los miembros de una organización, aumenta su productividad. Sin embargo, el liderazgo participativo no tiene porqué incluir la distribución del liderazgo, es decir, podría ser entendido como un liderazgo meramente “consultivo”. En este sentido, el liderazgo distribuido estaría ubicado en el extremo superior de lo que puede ser un continuo de niveles de participación al interior de la organización.

Liderazgo distribuido, comunidades de aprendizaje y construcción de capacidad. Existe una fuerte relación entre lo que entendemos por liderazgo distribuido, formación de comunidades de aprendizaje y construcción de capacidad para la mejora escolar. El Liderazgo Distribuido al compartir con otros las responsabilidades formales de los directivos, crea capacidad mediante el empoderamiento de diferentes actores y su formación al interior de la organización. Esta formación con otros y a través de otros, así como las nuevas formas de relación entre los miembros de la organización es lo que conocemos como comunidades de aprendizaje.

Con ello comprendemos que el liderazgo distribuido es necesario para la creación de comunidades de aprendizaje, pues, sin abiertas formas de liderazgo, que den a los actores la oportunidad de colaborar y participar de la mejora organizacional, éstas no pueden desarrollarse. Las comunidades de aprendizaje y el liderazgo distribuido son

sinónimos cuando entendemos que el aprendizaje colectivo es una manifestación del liderazgo distribuido, y a la vez es lo que posibilita la expansión del liderazgo a otros miembros de la comunidad.

Las oportunidades de aprendizaje colaborativo entre los docentes son la principal actividad para la expansión del liderazgo, ya que estas permiten aprender juntos, construir significados y conocimientos en forma colaborativa y colectiva (**Harris et al., 2003**).

López-Yáñez y Lavié (2010), a partir de un estudio de caso en tres centros educativos, analizan la relación entre liderazgo y mejoramiento escolar sostenido, contrastando la experiencia de dos establecimientos cuya mejora logra sostenerse en el tiempo, con la de un establecimiento en el que los proyectos de mejora quedan a la deriva al cambiar el equipo directivo. Concluyen que el liderazgo distribuido sería el sostén de los primeros, debido a que van acompañados de culturas escolares en las que existe una visión compartida de los procesos de cambio e innovación, esta cultura a la vez se basa en que las iniciativas han sido fruto del consenso, en la existencia de confianza entre los miembros del centro, y en procesos de implementación en los que los docentes han ocupado un rol protagónico.

Sin embargo, es importante aclarar que el liderazgo distribuido no es una panacea que pueda instalarse en cualquier escuela ni, de cualquier manera. Para que un liderazgo distribuido pueda desarrollarse, la escuela debe reformarse y adaptar sus prácticas mediante la generación de redes internas de trabajo con otros, en los que los docentes puedan ir aprendiendo/enseñando, empoderándose y tomando ciertos espacios de responsabilidad (**Harris et al., 2003**). Para ello se necesita cierto clima organizacional favorable. Por otra parte, no hay garantías de que una reestructuración

que haga más plana la estructura de la escuela y comparta responsabilidades, funcione. Esto depende de la reculturización que acompaña estos procesos.

En cualquier caso, los líderes formales no pierden su importancia. Ellos son los encargados de crear las condiciones estructurales y culturales para que pueda surgir un liderazgo de este tipo, o bien para que éste se sostenga en el tiempo.

Supuestos a la base de un liderazgo distribuido. En esencia, es posible considerar que son cuatro los supuestos sobre los que se asienta el enfoque de liderazgo distribuido:

_ La capacidad y potencialidad de liderazgo no es fija, sino que puede ser desarrollada y cada miembro de la organización tiene potencialidades para el liderazgo que serán necesarias para el grupo en algún momento (**Harris**, 2008).

_ Los recursos de liderazgo en una organización son más que la suma de las partes y aumentan mediante las relaciones entre sí. Estos recursos deben ser el fruto de un acuerdo en la organización sobre qué actividades de liderazgo se necesitan y cuáles son las personas más indicadas para llevarlas a cabo (**Harris**, 2008).

_ Para poner en marcha un liderazgo distribuido (al igual que en el caso de una comunidad de aprendizaje), se requieren ciertas condiciones internas en las escuelas. "En un lugar en el que los individuos no confían unos en otros, no hay valores compartidos y existen luchas de poder, el liderazgo distribuido está destinado a fracasar" (Harris, 2008). Dicho en otras palabras, la práctica del liderazgo distribuido requiere cambiar la mirada de la estructura como control a una estructura que puede empoderar a otros. Esto requiere un alto grado de confianza.

_ El liderazgo distribuido no puede ser impuesto, debe ser concedido y legitimado por la organización. Así mismo, no puede ser delegado. Se puede empoderar a otros y

dar oportunidades para, pero siempre debe ser una invitación a liderar (**Harris** et al., 2003).

Pese a las virtudes del liderazgo distribuido, a lo largo de esta tesis se desarrolla una visión de liderazgo basada en quienes ocupan cargos directivos formales en la escuela y sus prácticas. Esto responde a las características de los datos con que contamos, y, por otra parte, a que en Chile nuestros principales referentes liderazgo tanto desde la bibliografía disponible, así como desde la política educativa están asociados a los equipos directivos formales (ver en capítulo 3 el Marco para la Buena Dirección, definiciones sobre el rol de los directivos, y otros referentes teóricos ligados a sus características y funciones). El tema del liderazgo distribuido es incipiente en nuestro país, aunque de creciente importancia dadas las necesidades de las escuelas de cambiar sus estructuras para convertirse en centros de aprendizaje continuos tanto para docentes como para estudiantes acorde a las demandas de educación para la Sociedad del Conocimiento.

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA

3.1 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario para directivos y docentes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla N° 01

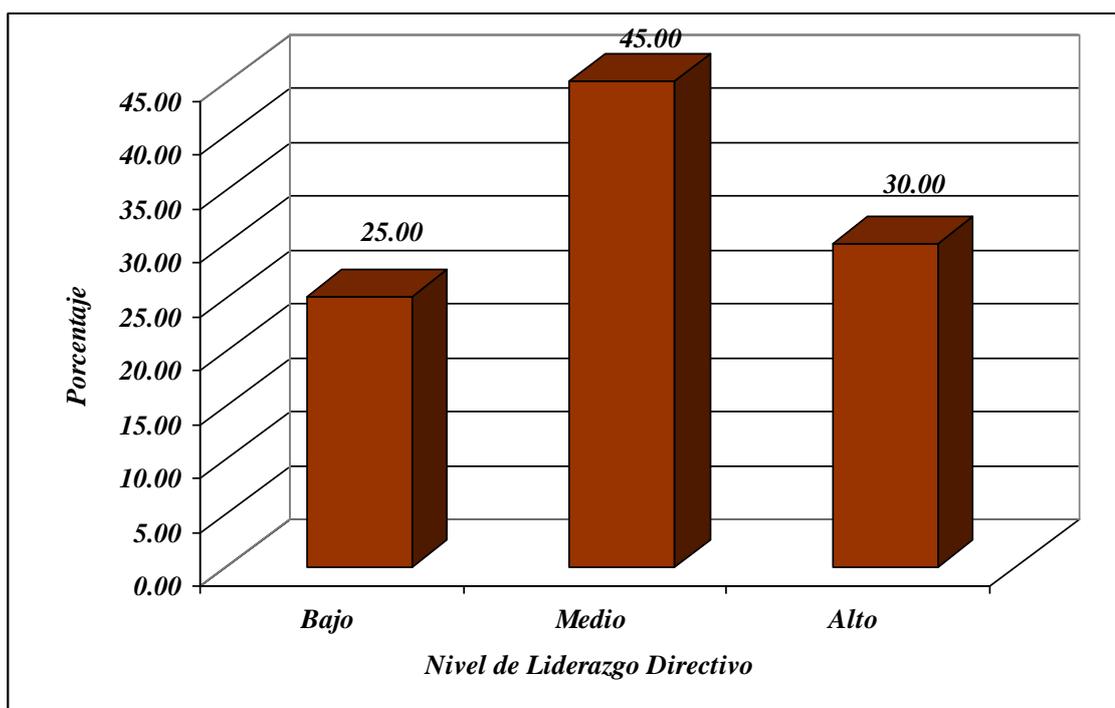
Distribución de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo

Nivel de Liderazgo Directivo	fi	hi%
Bajo	05	25.00
Medio	09	45.00
Alto	06	30.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 01

Porcentaje de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo el 45.00% su nivel es Medio, el 30.00% su nivel es Alto y solo el 25.00% su nivel es Bajo

Tabla N° 02

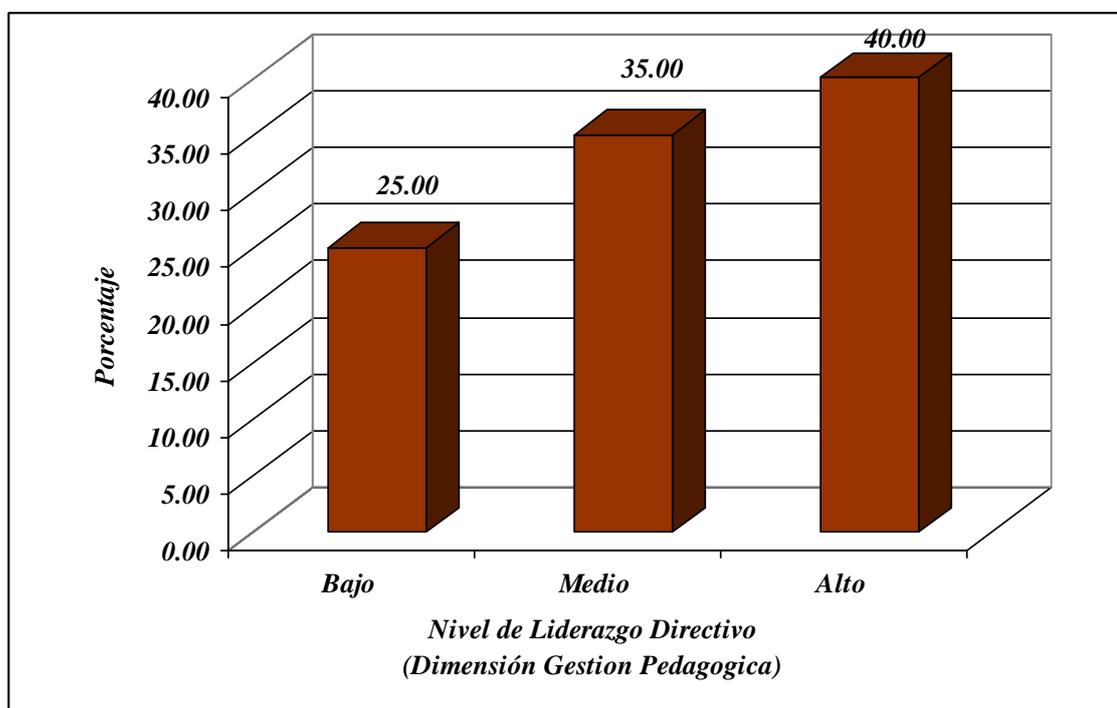
Distribución de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica)

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica).	fi	hi%
Bajo	05	25.00
Medio	07	35.00
Alto	08	40.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 02

Porcentaje de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica).



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica) el 40.00% su nivel es Alto, el 35.00% su nivel es Medio y solo el 25.00% su nivel es Bajo

Tabla N° 03

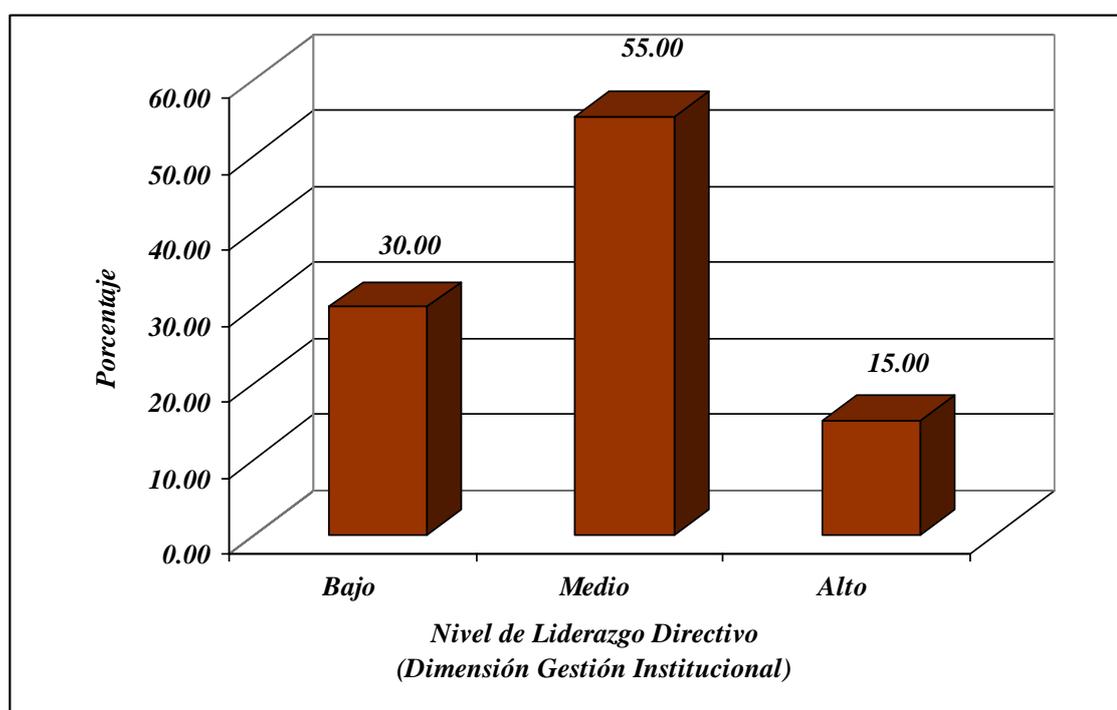
Distribución de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional)

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional)	fi	hi%
Bajo	06	30.00
Medio	11	55.00
Alto	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 03

Porcentaje de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional).



En la Tabla y Gráfico N° 03 se observa que los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional) el 55.00% su nivel es Medio, el 30.00% su nivel es Bajo y solo el 25.00% su nivel es Alto

Tabla N° 04

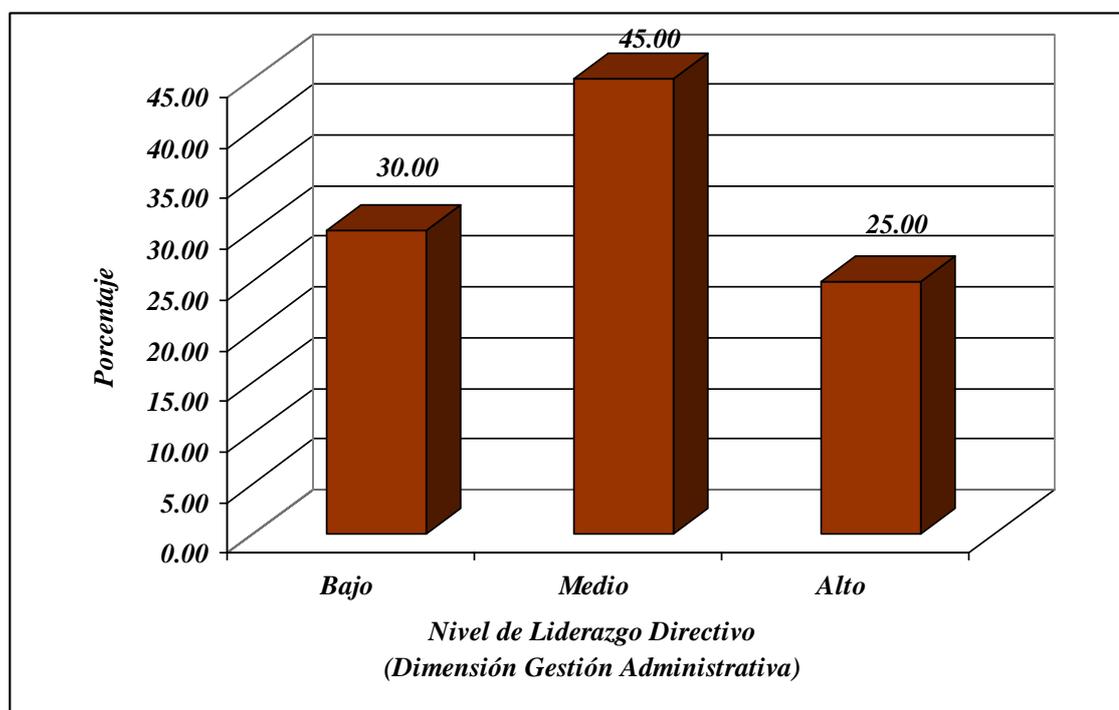
Distribución de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa)

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa)	fi	hi%
Bajo	06	30.00
Medio	09	45.00
Alto	05	25.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 04

Porcentaje de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa).



En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa) el 45.00% su nivel es Medio, el 30.00% su nivel es Bajo y solo el 25.00% su nivel es Alto

Tabla N° 05

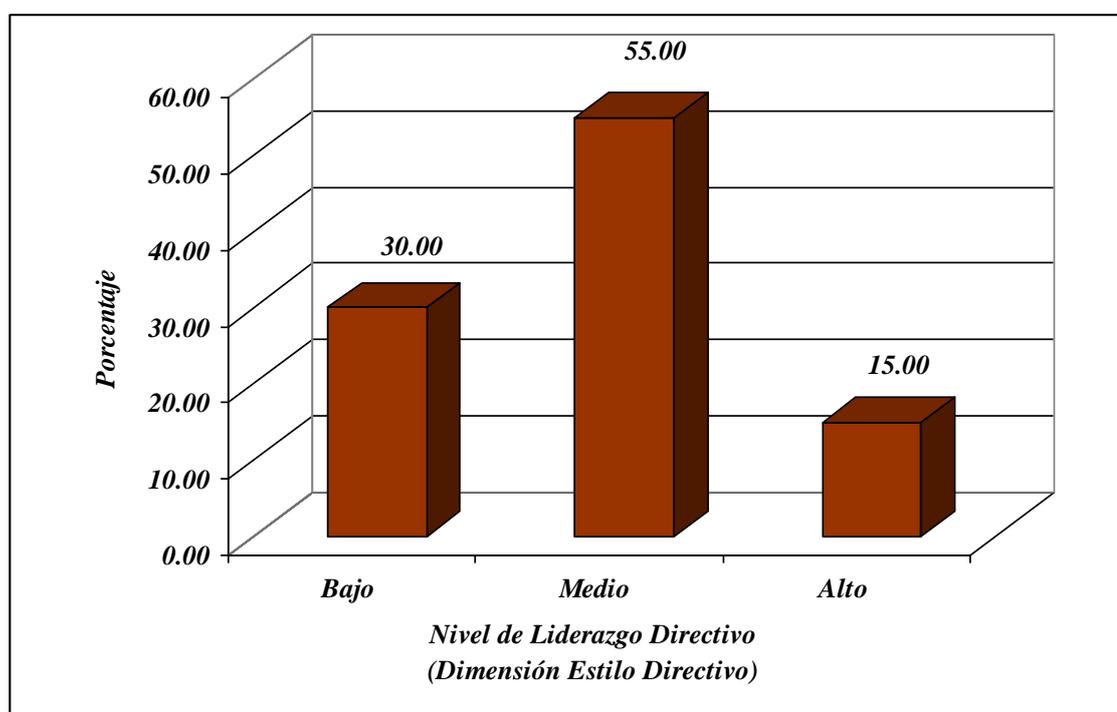
Distribución de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Estilo Directivo)

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Estilo Directivo)	fi	hi%
Bajo	06	30.00
Medio	11	55.00
Alto	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 05

Porcentaje de los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Estilo Directivo).



En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que los Docentes de Secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Estilo Directivo) el 55.00% su nivel es Medio, el 30.00% su nivel es Bajo y solo el 15.00% su nivel es Alto

Gráfico N° 06

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Grupos de Edades.

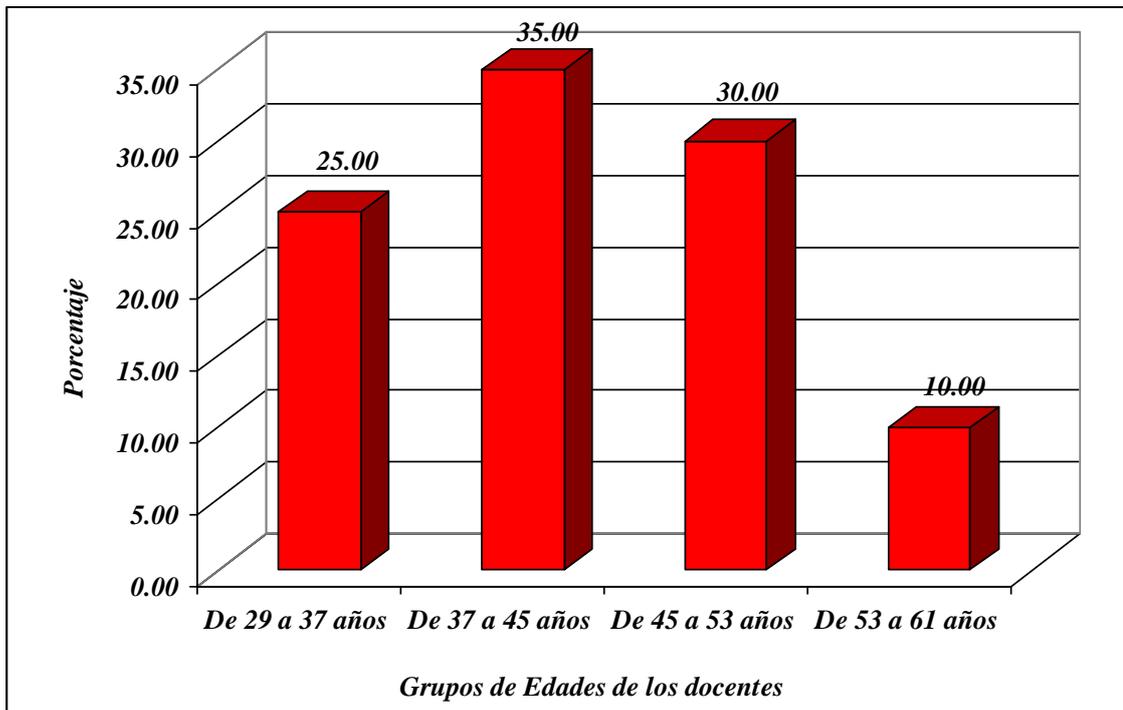


Gráfico N° 07

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según género.

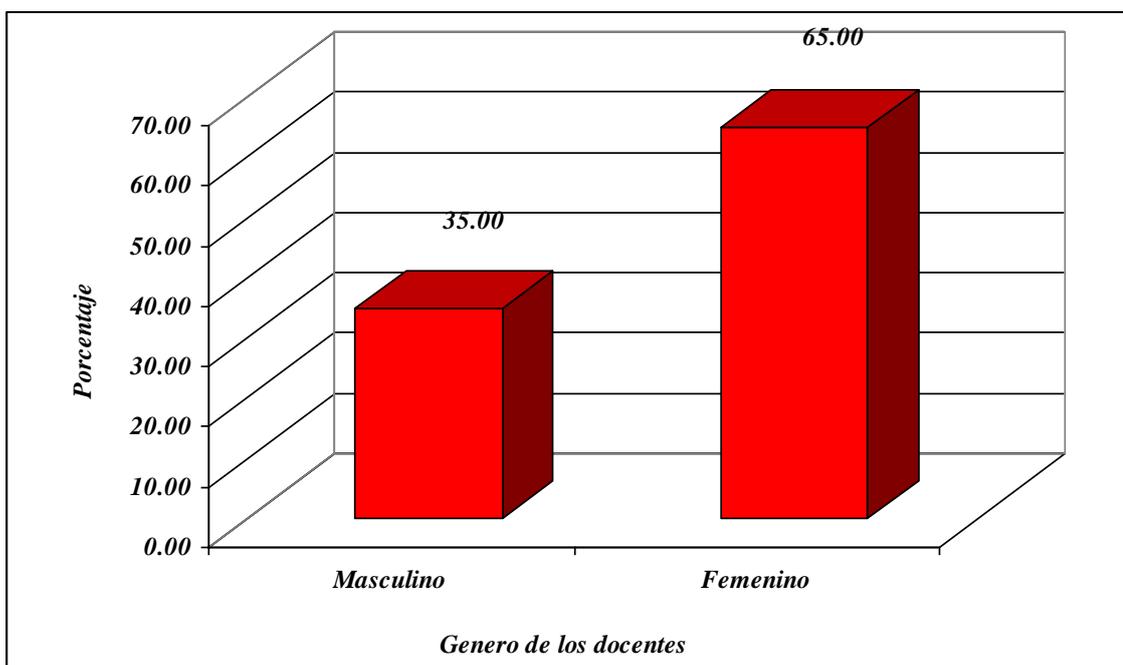


Gráfico N° 08

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según nivel de enseñanza

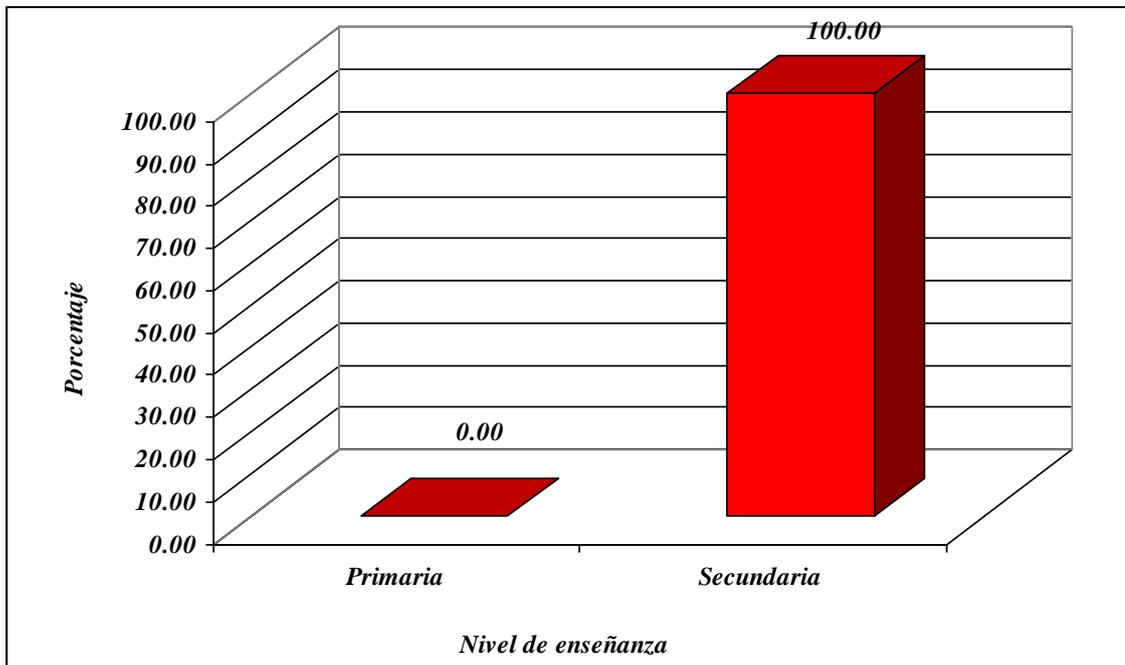


Gráfico N° 09

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según condición de trabajo

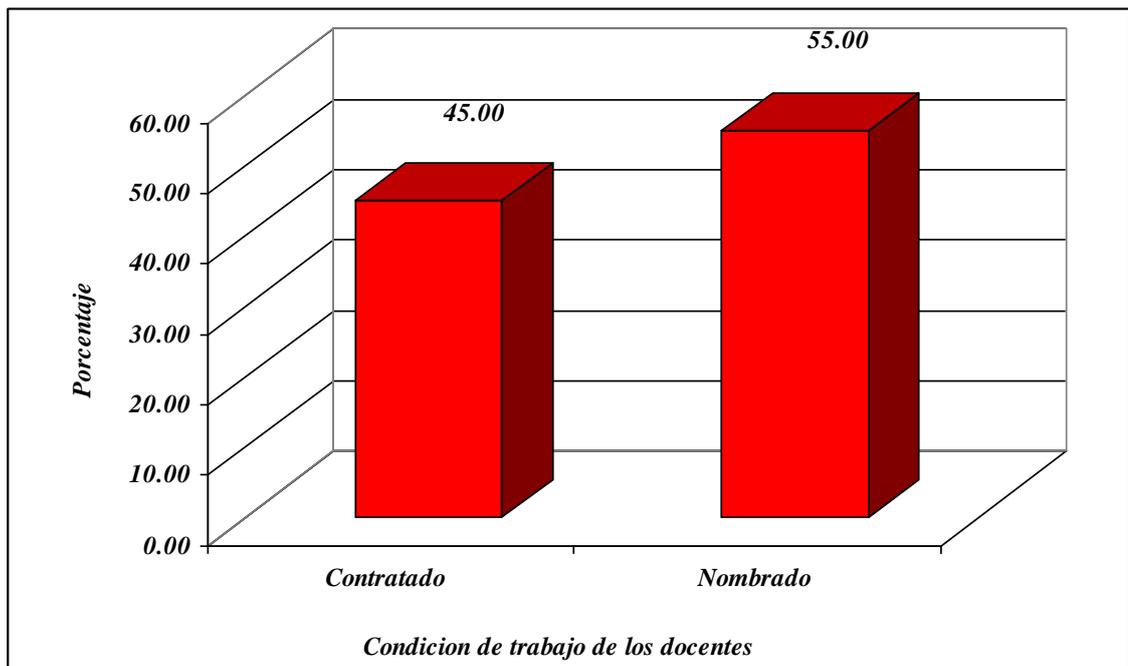


Gráfico N° 10

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Tiempo de trabajo en el colegio (años)

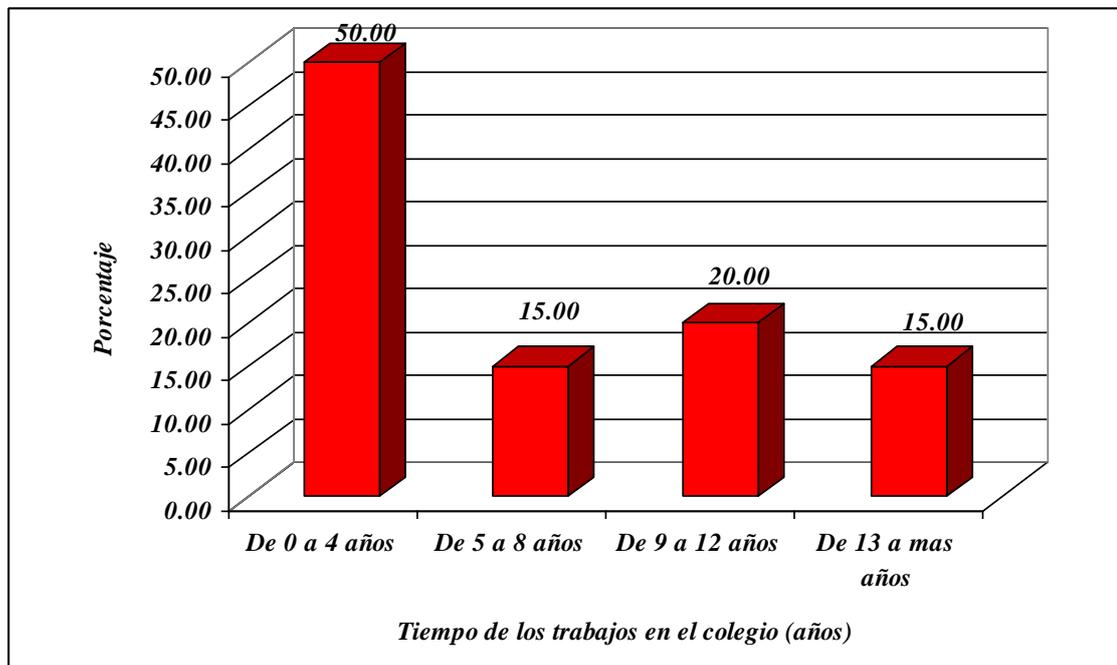


Gráfico N° 11

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Tiempo de servicio en la docencia (años)

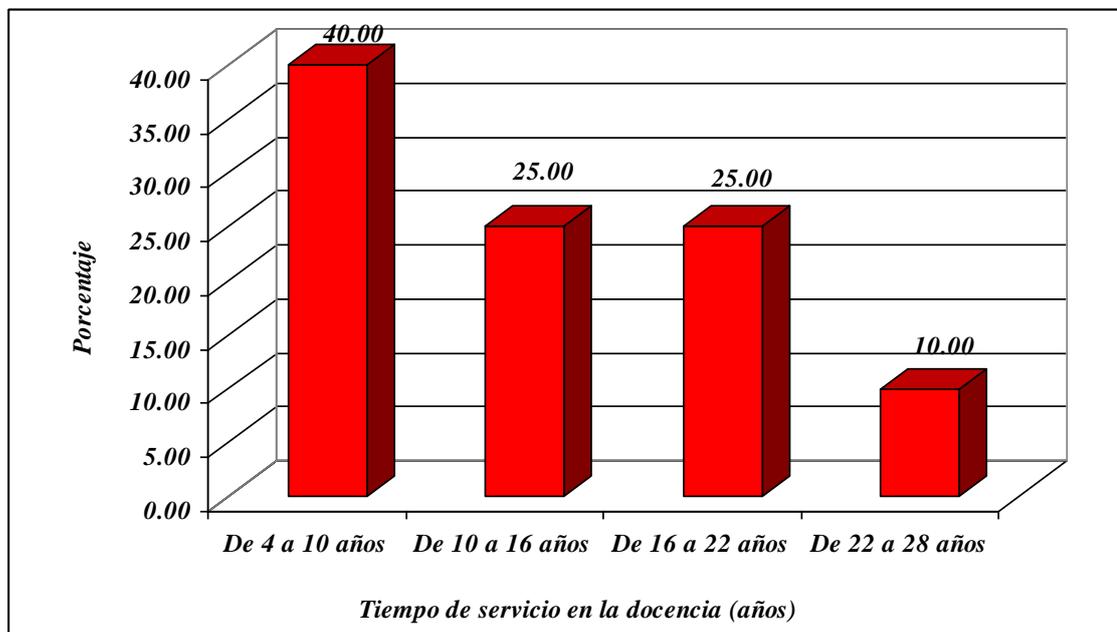


Tabla N° 06

Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje Pre Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje	fi	hi%
Nivel 01	14	82.35
Nivel 02	03	17.65
Nivel 03	0	0.00
Total	17	100.00

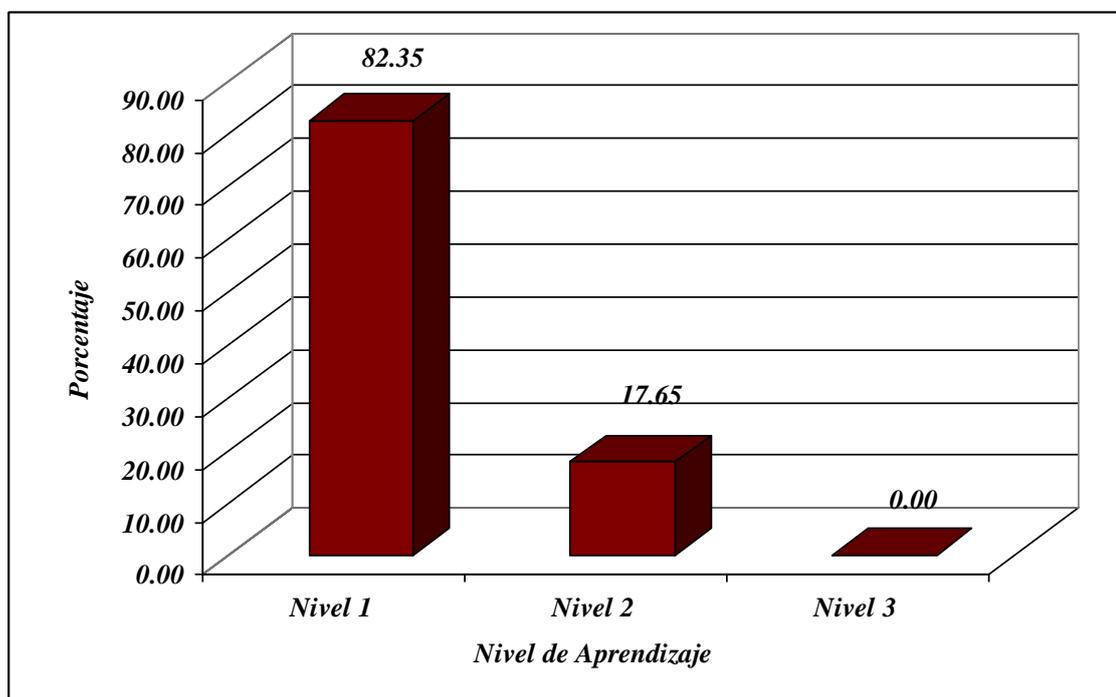
Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 12

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar

Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel

de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 06 y Gráfico N° 12 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Experimental el 82.35% está en el Nivel 01, mientras que el 17.65% está en el Nivel 02.

Tabla N° 07

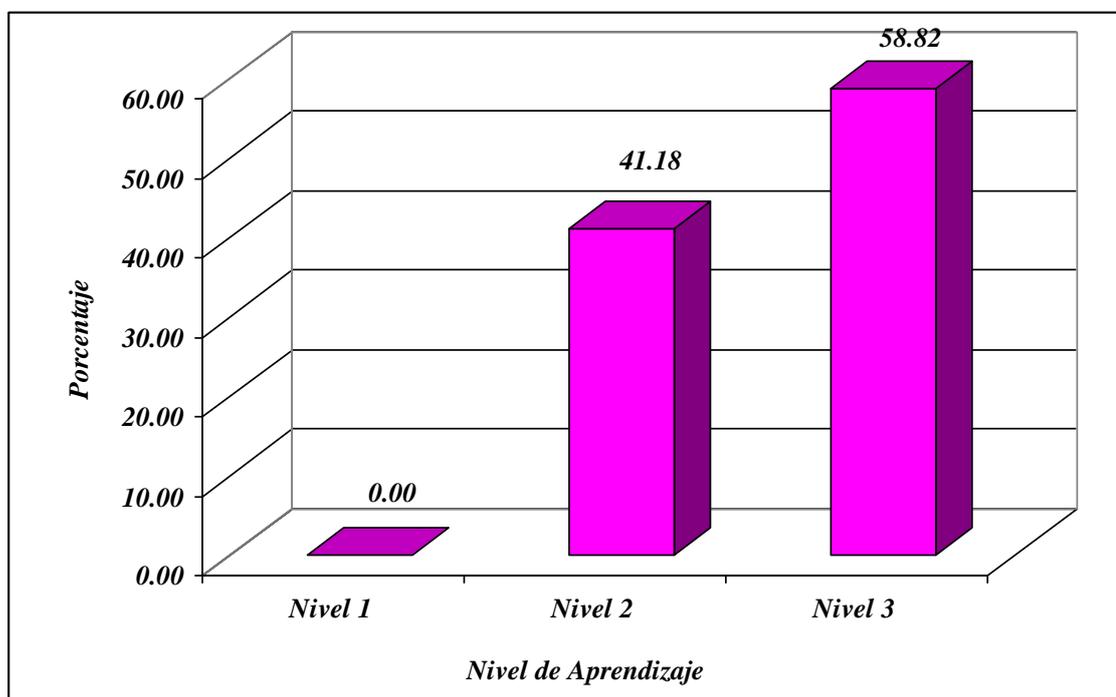
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje Post Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje	fi	hi%
Nivel 01	0	0.00
Nivel 02	07	41.18
Nivel 03	10	58.82
Total	17	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 13

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Post Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 07 y Gráfico N° 13 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje en el Post Test del Grupo Experimental el 58.85% está en el Nivel 03, mientras que el 41.18% está en el Nivel 02.

Tabla N° 08

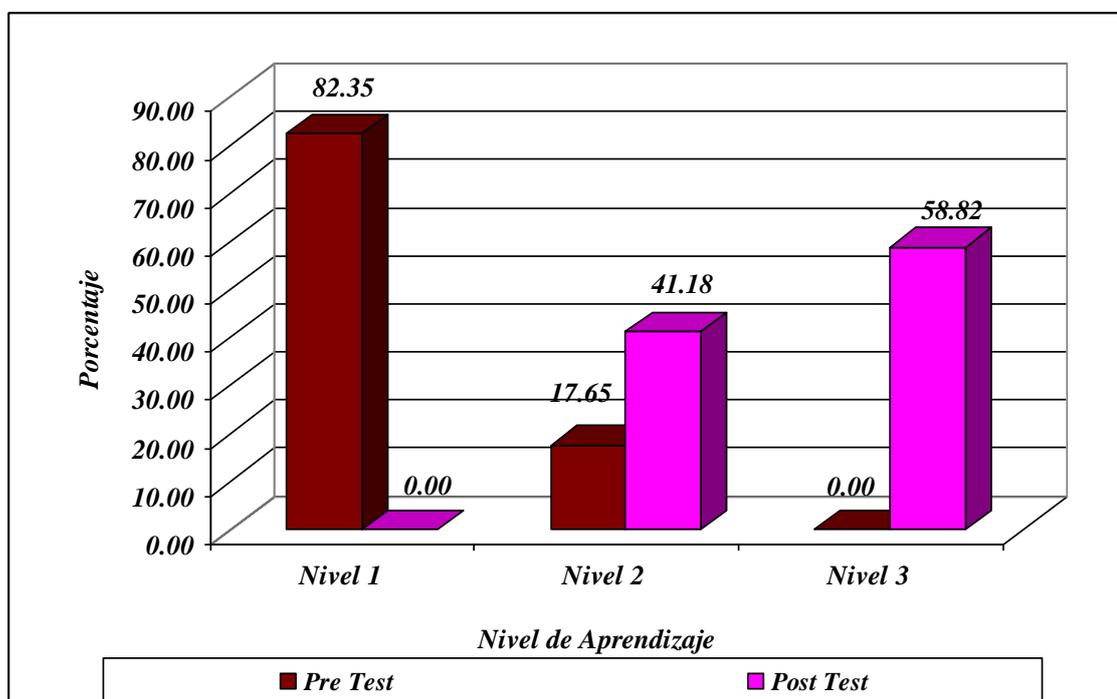
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Aprendizaje	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Nivel 01	14	82.35	0	0.00
Nivel 02	03	17.65	07	41.18
Nivel 03	0	0.00	10	58.82
Total	17	100.00	17	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 14

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



GRUPO EXPERIMENTAL

CONTRASTACIÓN DE HIPOTESIS

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

Hipótesis Alternativa: La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

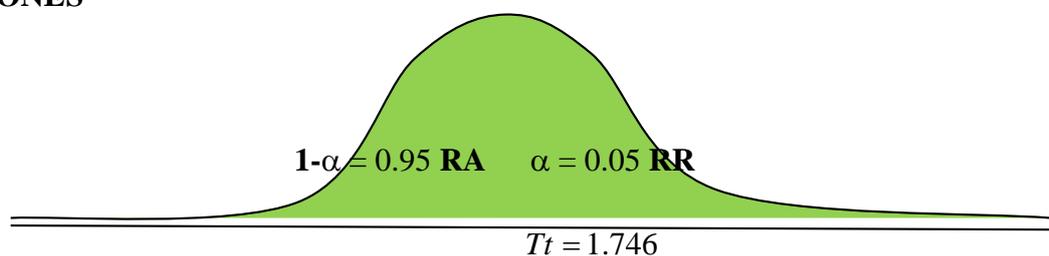
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{5 - 0}{\frac{2.53}{\sqrt{17}}} = 8.92$$

Grado de libertad $n-1=17-1=16$ $T_{\text{tabla}}=1.746$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 09

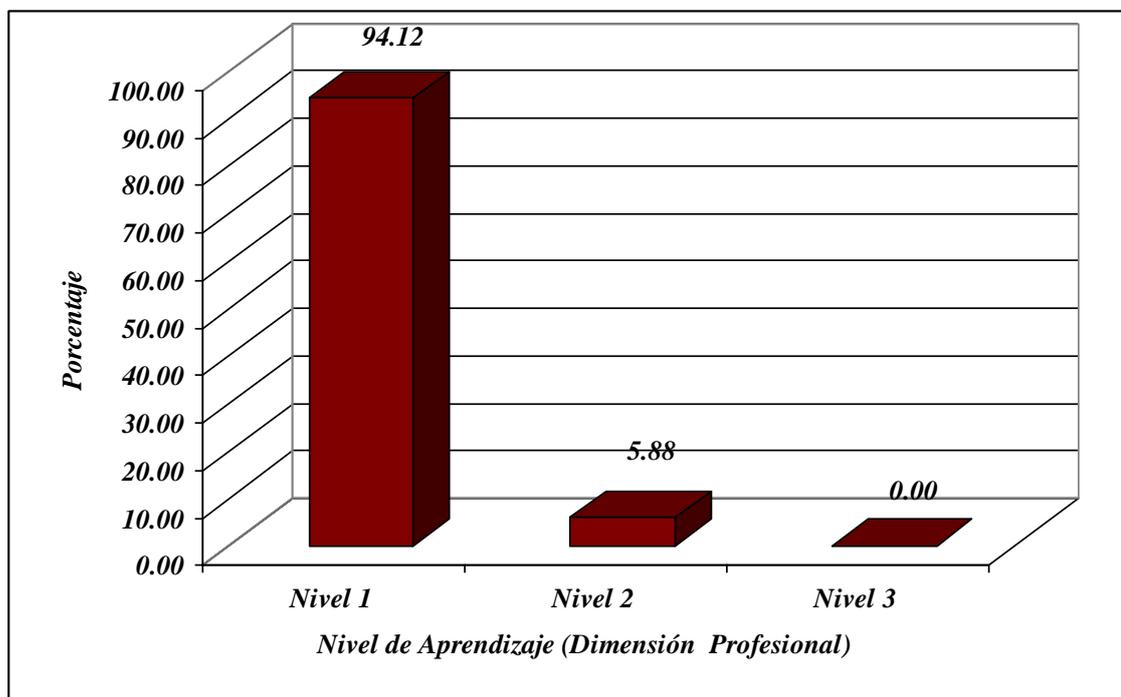
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional)	fi	hi%
Nivel 01	16	94.12
Nivel 02	01	5.88
Nivel 03	0	0.00
Total	17	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 15

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental



En la **Tabla N° 09** y **Gráfico N° 15** se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental el 94.12% está en el Nivel 01, mientras que el 5.88% está en el Nivel 02.

Tabla N° 10

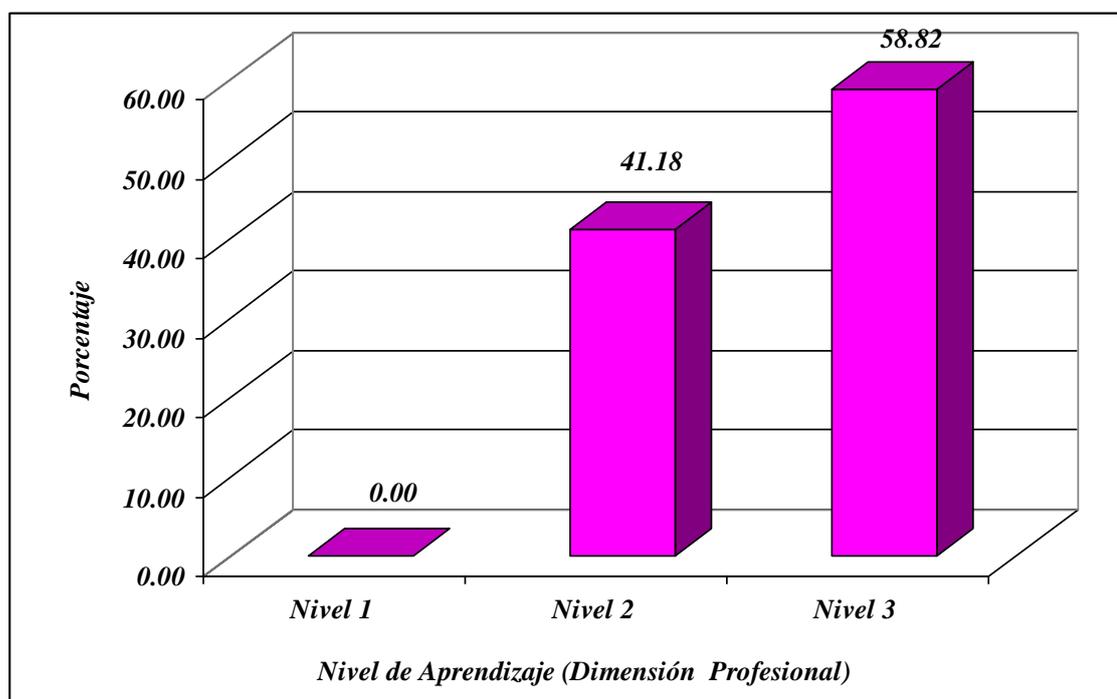
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Post Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional)	fi	hi%
Nivel 01	0	0.00
Nivel 02	07	41.18
Nivel 03	10	58.82
Total	17	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 16

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Post Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 10 y Gráfico N° 16 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Post Test del Grupo Experimental el 58.82% está en el Nivel 03, mientras que el 41.18% está en el Nivel 02.

Tabla N° 11

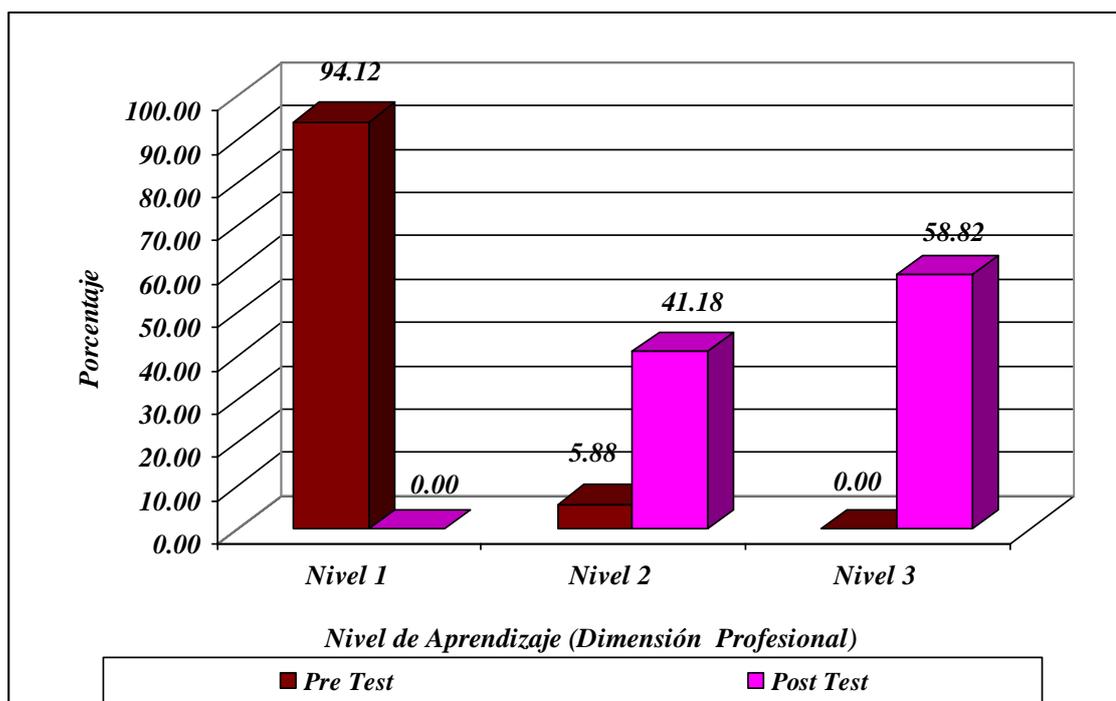
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Profesional)	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Nivel 01	16	94.12	0	0.00
Nivel 02	01	5.88	07	41.18
Nivel 03	0	0.00	10	58.82
Total	17	100.00	17	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 17

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



GRUPO EXPERIMENTAL

CONTRASTACIÓN DE HIPOTESIS

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Profesional) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

Hipótesis Alternativa: La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Profesional) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

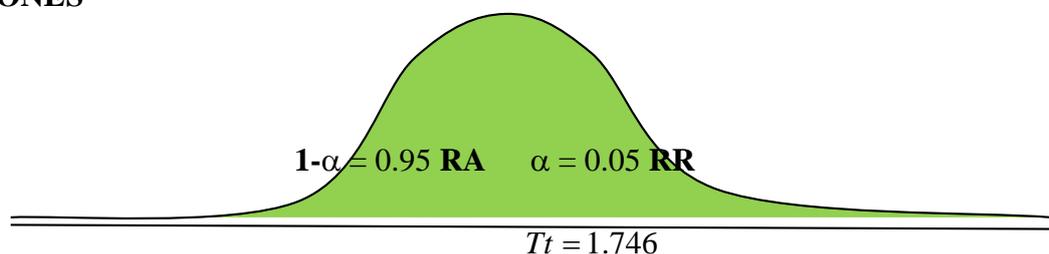
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{6 - 0}{\frac{2.58}{\sqrt{17}}} = 9.48$$

Grado de libertad $n-1=17-1=16$ $T_{tabla}=1.746$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Profesional) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 12

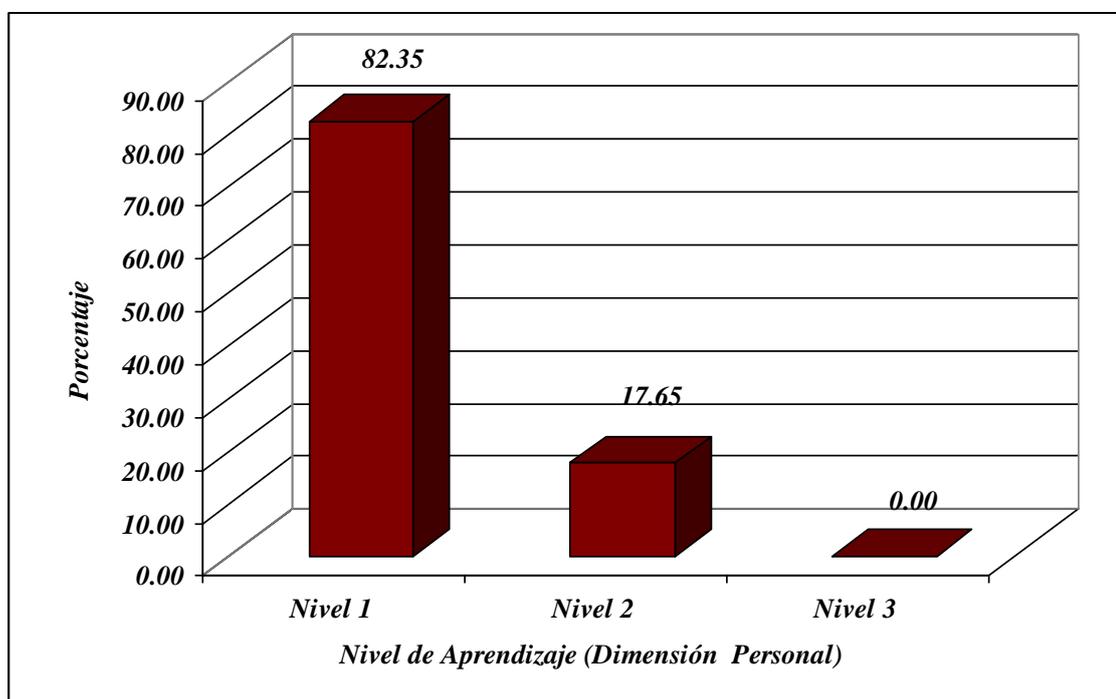
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal)	fi	hi%
Nivel 01	14	82.35
Nivel 02	03	17.65
Nivel 03	0	0.00
Total	17	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 18

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 12 y Gráfico N° 18 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental el 82.35% está en el Nivel 01, mientras que el 17.65% está en el Nivel 02.

Tabla N° 13

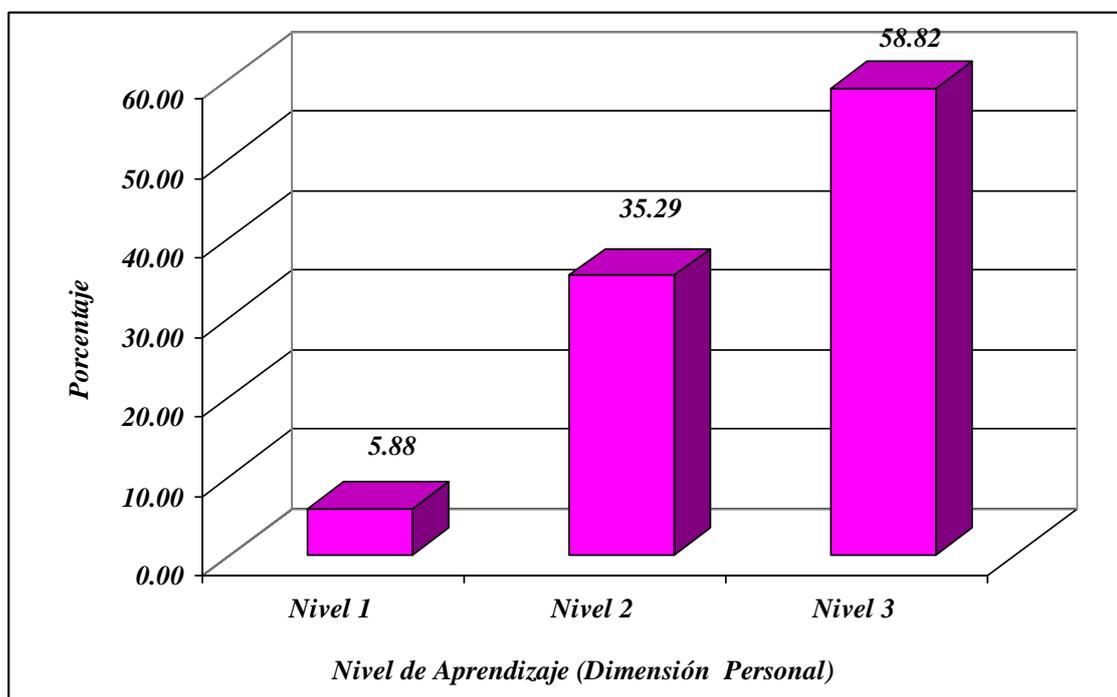
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje	fi	hi%
Nivel 01	01	5.88
Nivel 02	06	35.29
Nivel 03	10	58.82
Total	17	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 19

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental



En la **Tabla N° 13** y **Gráfico N° 19** se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental el 85.82% está en el Nivel 03, mientras que el 35.29% está en el Nivel 02.

Tabla N° 14

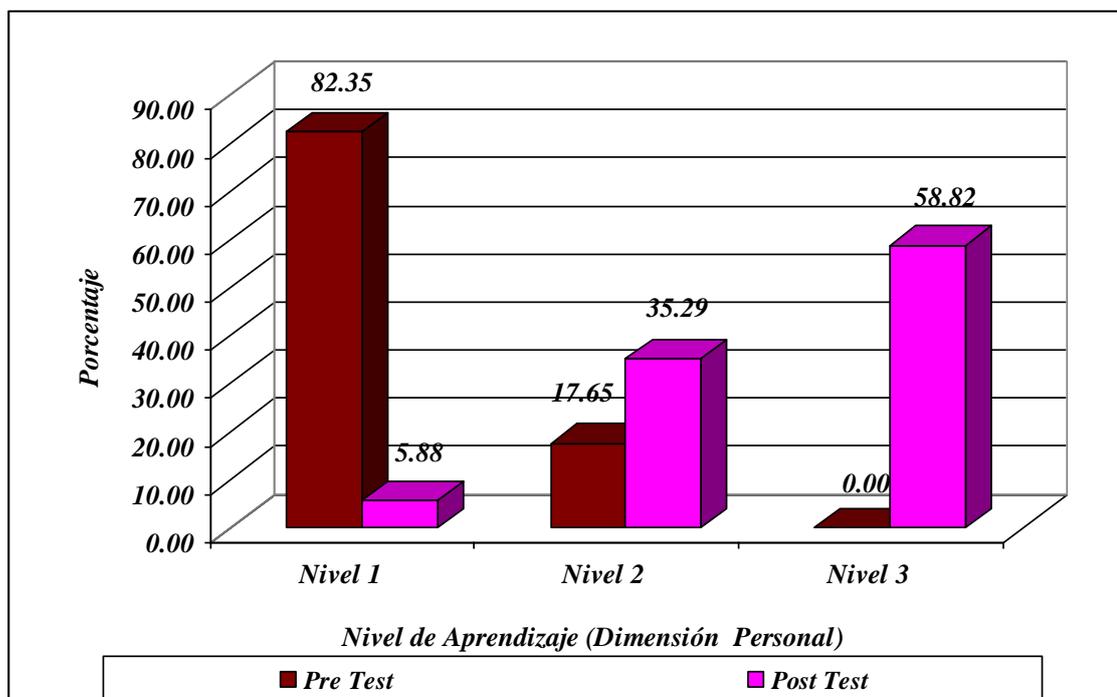
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal)	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Nivel 01	14	82.35	1	5.88
Nivel 02	03	17.65	06	35.29
Nivel 03	0	0.00	10	58.82
Total	17	100.00	17	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 20

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Personal) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



GRUPO EXPERIMENTAL

CONTRASTACIÓN DE HIPOTESIS

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

Hipótesis Alternativa: La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

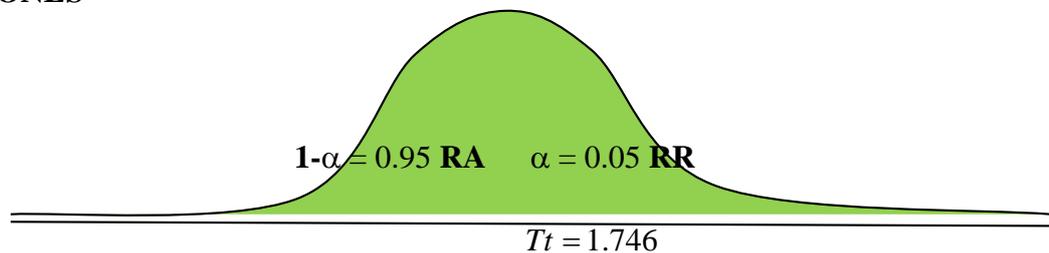
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{6 - 0}{\frac{3.76}{\sqrt{17}}} = 6.13$$

Grado de libertad $n-1=17-1=16$ $T_{\text{tabla}}=1.746$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 15

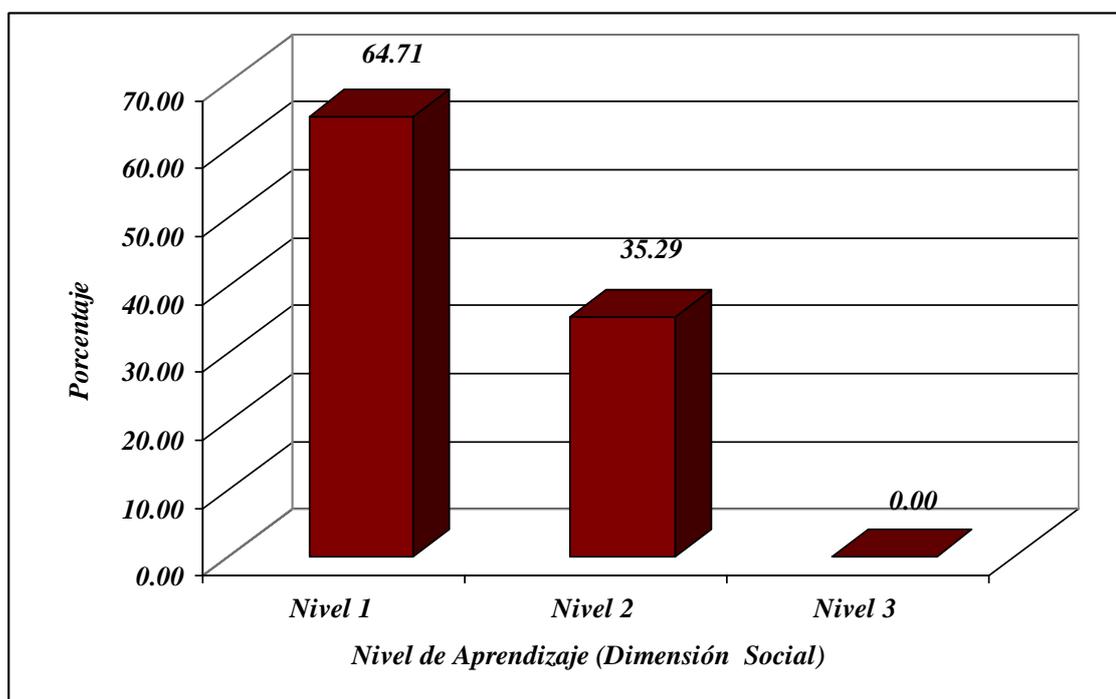
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social)	fi	hi%
Nivel 01	11	64.71
Nivel 02	06	35.29
Nivel 03	0	0.00
Total	17	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 21

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 15 y Gráfico N° 21 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental el 64.71% está en el Nivel 01, mientras que el 35.29% está en el Nivel 02.

Tabla N° 16

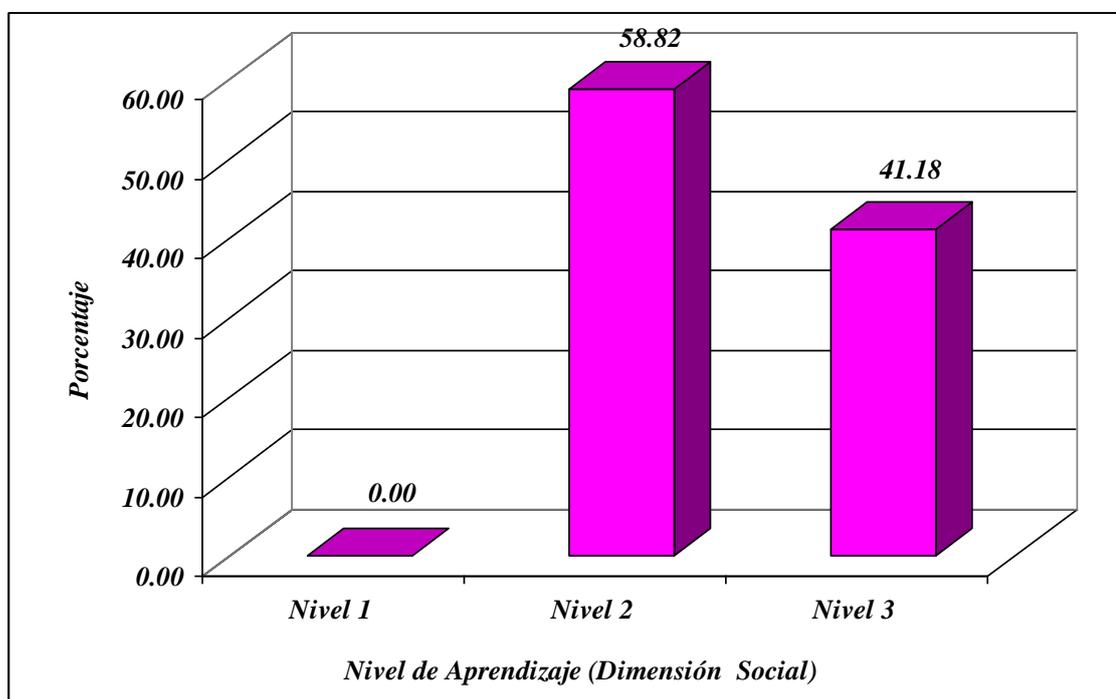
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social)	fi	hi%
Nivel 01	0	0.00
Nivel 02	10	58.85
Nivel 03	07	41.18
Total	17	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 22

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental



En la Tabla N° 15 y Gráfico N° 21 se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental el 41.18% está en el Nivel 03, mientras que el 58.82% está en el Nivel 02.

Tabla N° 17

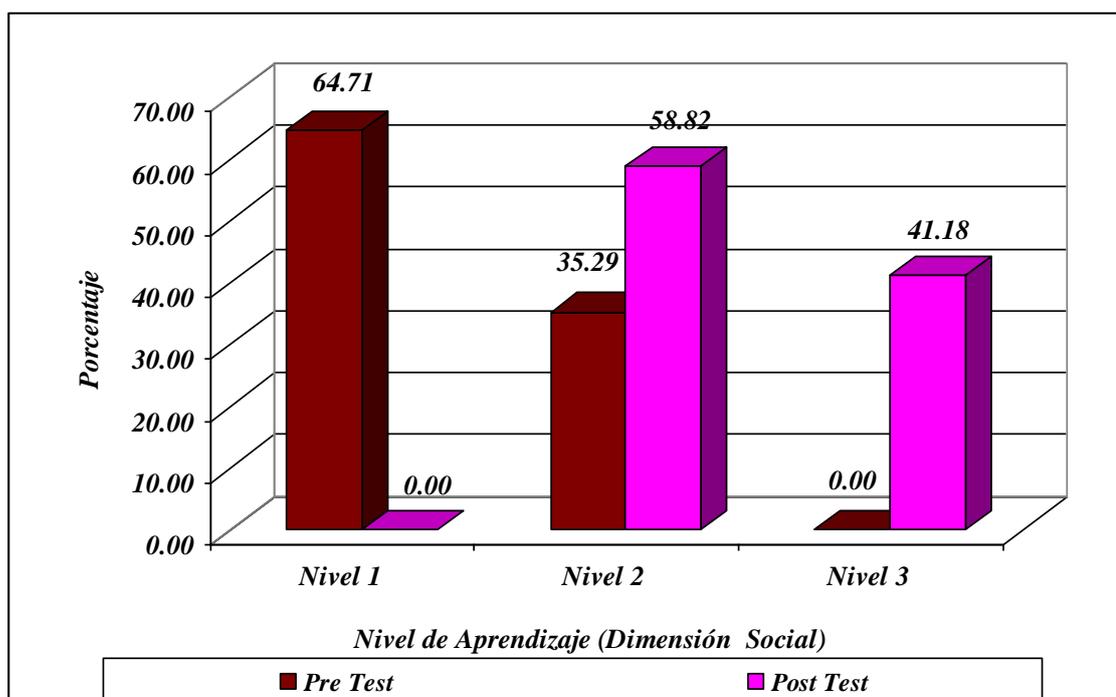
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social)	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Nivel 01	11	64.71	0	0.00
Nivel 02	06	35.29	10	58.82
Nivel 03	0	0.00	07	41.18
Total	17	100.00	17	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 23

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje (Dimensión Social) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



GRUPO EXPERIMENTAL

CONTRASTACIÓN DE HIPOTESIS

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

Hipótesis Alternativa: La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental.

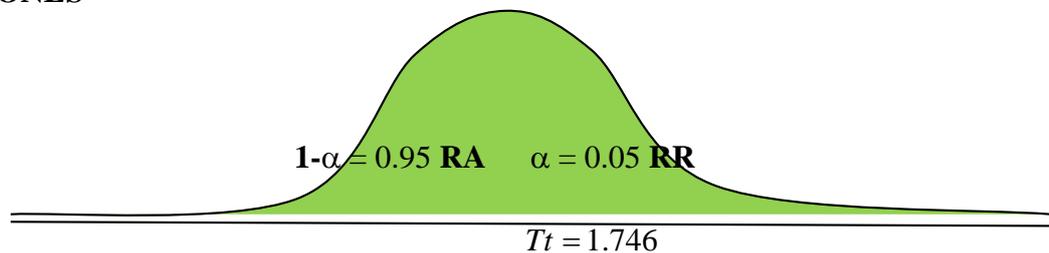
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{5 - 0}{\frac{3.133}{\sqrt{17}}} = 6.27$$

Grado de libertad $n-1=17-1=16$ $T_{tabla}=1.746$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje (Dimensión Personal) de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 18

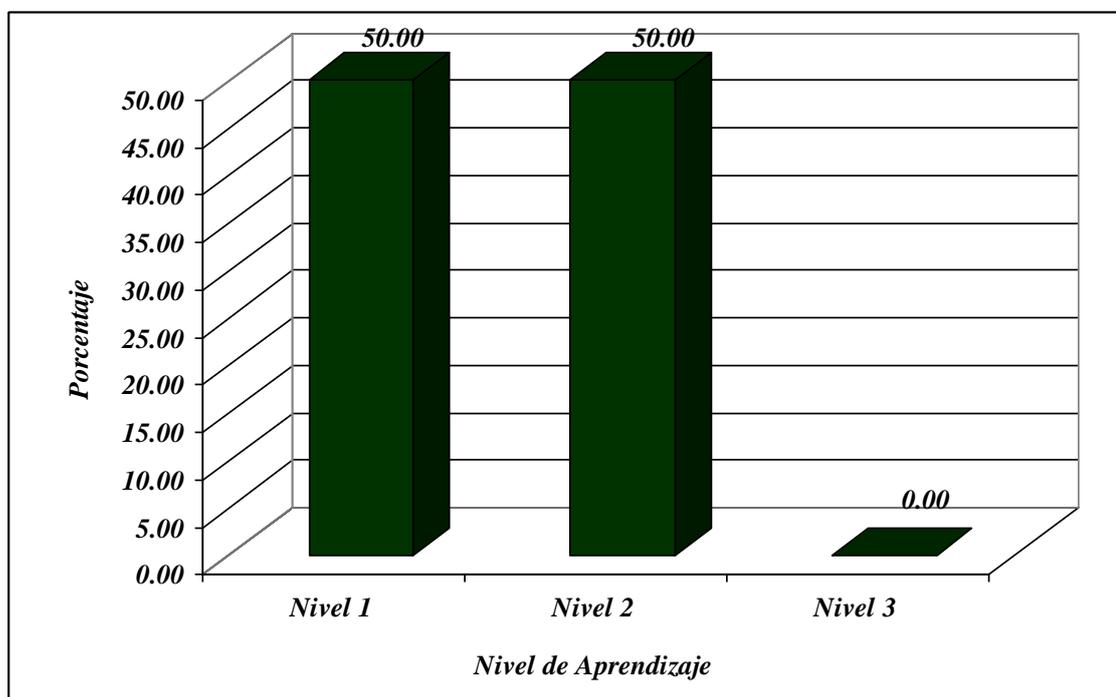
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Control

Nivel de Aprendizaje	fi	hi%
Nivel 01	09	50.00
Nivel 02	09	50.00
Nivel 03	0	0.00
Total	18	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Control

Gráfico N° 24

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Control



En la **Tabla N° 18** y **Gráfico N° 24** se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Control el 50.00% está en el Nivel 03, mientras que el 50.00% está en el Nivel 02.

Tabla N° 19

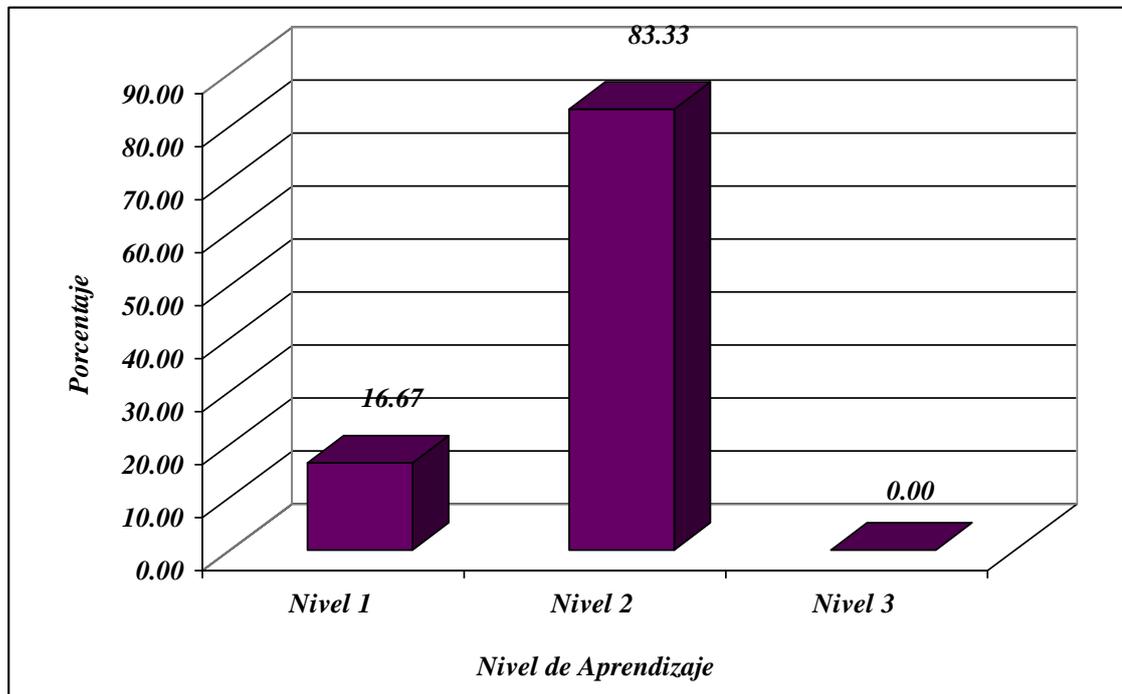
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Post Test del Grupo Control

Nivel de Aprendizaje	fi	hi%
Nivel 01	3	16.67
Nivel 02	15	83.33
Nivel 03	07	0.00
Total	18	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 25

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Post Test del Grupo Control



En la **Tabla N° 19** y **Gráfico N° 25** se observa los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según Nivel de Aprendizaje en el Pre Test del Grupo Control el 83.33% está en el Nivel 02, mientras que el 16.67% está en el Nivel 01.

Tabla N° 20

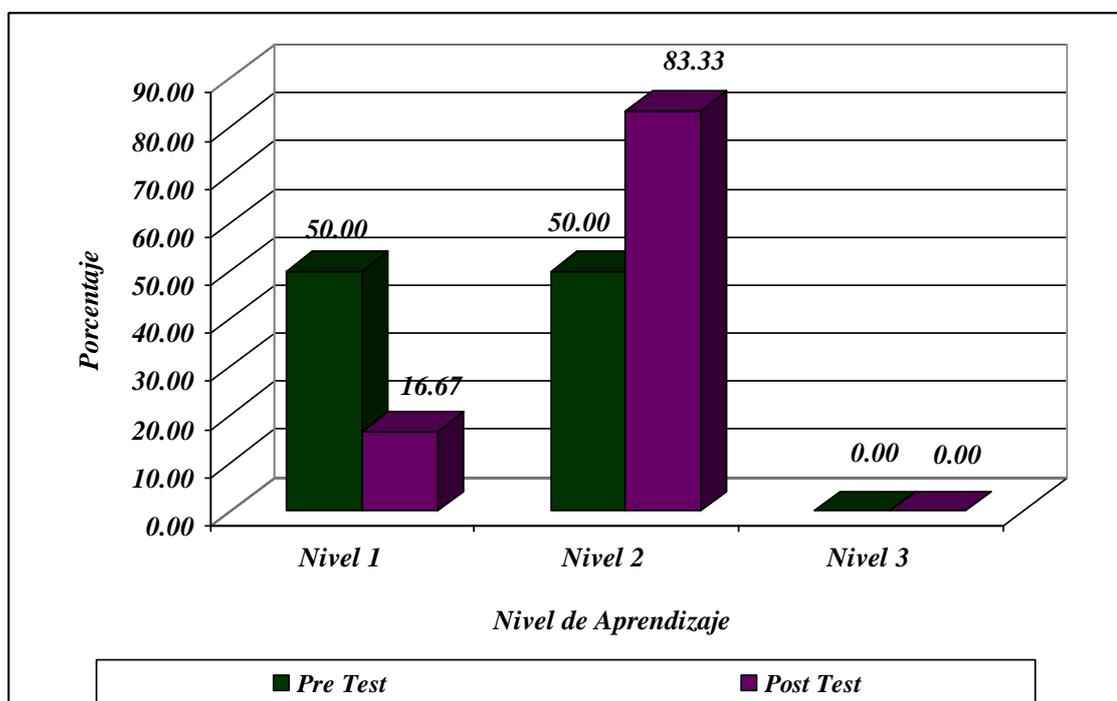
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test y Post Test del Grupo Control

Nivel de Aprendizaje	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Nivel 01	09	50.00	3	16.67
Nivel 02	09	50.00	15	83.33
Nivel 03	0	0.00	0	0.00
Total	18	100.00	18	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 26

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 según el Nivel de Aprendizaje en el Pre Test y Post Test del Grupo Control



GRUPO CONTROL

CONTRASTACIÓN DE HIPOTESIS

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Control

Hipótesis Alternativa: La aplicación del programa de liderazgo directivo optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Control

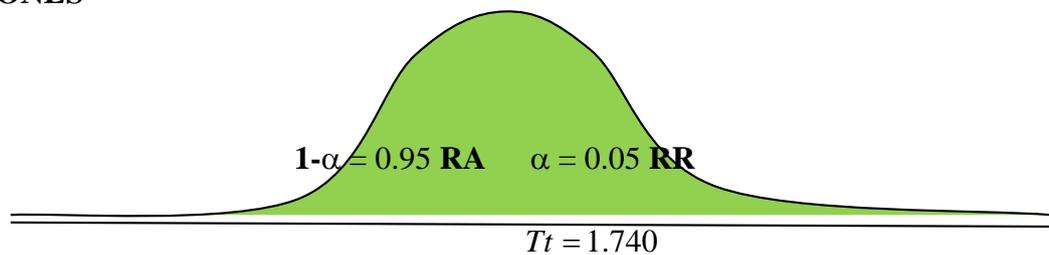
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{0.89 - 0}{\frac{2.68}{\sqrt{18}}} = 1.41$$

Grado de libertad $n-1=18-1=17$ $T_{\text{tabla}}=1.740$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Acepta, por lo tanto La aplicación del programa de liderazgo directivo no optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el Grupo Control, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

3.2 Construcción de la Propuesta: Programa de Liderazgo Directivo de la Institución Educativa Primaria Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

I.- INTRODUCCIÓN

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Sucede que, así como, cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central. Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un “liderazgo para el aprendizaje”, que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar.

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. De allí la pretensión de esta investigación con su respectiva propuesta que es la aplicación de un Programa de Liderazgo Directivo para optimizar los niveles de aprendizaje de las alumnas de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos.

Así, el Informe McKinsey (**Barber** y **Mourshed**, 2007) y la propia OCDE (Pont, **Nusche** y **Moorman**, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción

docente de su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2006). Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Acudir a lo que la investigación internacional pone de manifiesto puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

II.- FUNDAMENTACIÓN

Fundamentación Filosófica del Programa de Liderazgo Directivo

La propuesta del Programa de Liderazgo Directivo para optimizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 5° año de secundaria Institución Educativa Mariscal Oscar Ratymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos tiene como fundamento filosófico el enfoque sistémico del Dr. Mario Bunge y el Humanismo del Dr. Francisco Miro Quesada Cantuarias.

La concepción sistémica consiste en suponer que los objetos en cuestión, lejos de ser simples o de estar aislados, son sistemas o partes de sistemas. A su vez, un sistema es un objeto complejo que tiene propiedades globales y se comporta como un todo debido a que sus componentes están unidos entre sí.

Lo sistémico postula que toda cosa concreta y toda idea son un sistema o un componente de algún sistema. Por consiguiente, es coherente con el idealismo así como también con el materialismo, pueden adoptarlo tanto los creyentes religiosos como los no creyentes.

El humanismo significa también una actitud de respeto profundo por el ser humano, es la afirmación del valor incondicional de la condición humana. Consiste en reconocer al hombre como hombre. Frente al privilegiado que separa a los hombres en dos grupos, los superiores y los inferiores, el humanista se yergue para afirmar la unidad y los inferiores, el humanista se yergue para afirmar la unidad de todos los hombres, para reconocer la dignidad y la nobleza de su condición humana, para luchar por liberación total y definitiva.

Según el reconocido filósofo peruano Dr. Francisco Miró Quesada Cantuarias, el humanismo estaría integrado por aquellos que individualmente o asociados -en grupos políticos, por ejemplo- están interesados en la transformación de la sociedad y el mundo. Más que nada sería una actitud. Analizando sus orígenes en la historia el filósofo peruano nos dice que, el humanismo, es producto de la civilización occidental, de la conjunción del (judeo) cristianismo y el racionalismo.

Para el Dr. Francisco Miró Quesada Cantuarias, el cristianismo es la religión (superior) que da al hombre el más alto valor como tal. Es decir, aprecia su individualidad, no la niega (como si sucede en las religiones orientales típicas). Además, el cristianismo (tradicional) da énfasis a la perdurabilidad de la personalidad aún después de la muerte. Y sobre todo ha dado a occidente sus valores morales más preciados tales como el amor, el servir a los demás, la "superioridad" de la humildad ante el orgullo.

Nuestro pensador reconoce el fracaso de la religión cristiana de convertir totalmente a la sociedad occidental. Mientras lo religioso, lo eclesial pierde terreno ante los intereses seculares - guerras de conquistas, búsqueda de poder y riquezas - el interés por el conocimiento se acrecienta.

Fundamentación Epistemológica del Programa de Liderazgo Directivo

La fundamentación epistemológica de la propuesta del Programa de Liderazgo Directivo para optimizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 5° año de secundaria Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos sustentado en Antonio Bolívar y Murillo

Las definiciones de liderazgo son abundantes. Algunos estudiosos han trabajado en el laberinto de definiciones, o a menudo en los esfuerzos para definir el liderazgo. Liderazgo Transaccional y Transformacional

El modelo de intercambio o modelo transaccional de liderazgo de Hollander, que se materializa desde una perspectiva tradicional. Este modelo está basado en el de “unión bivalente vertical.” Su filosofía subyacente es que el liderazgo está dado en un intercambio de relaciones entre el líder y los subordinados y viceversa. El líder y cada subordinado determinan lo que cada uno espera del otro; este conjunto de expectativas es resultado de los comportamientos de ambos, los cuales están regulados por expectativas, negociaciones, y así sucesivamente. La transacción o intercambio, la premiación contingente por buen desempeño, es lo que ha sido a menudo enfatizado como liderazgo efectivo. El líder transaccional afecta la motivación del seguidor por el intercambio de premios y por el establecimiento de una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. De acuerdo con el criterio de este enfoque, él es un diagnosticador psicológico sensible, que discierne “exactamente” las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia. Las teorías transaccionales se concentran en los efectos del comportamiento del líder sobre el conocimiento de los seguidores, motivaciones y desempeño. Así, este es presentado en intercambio de recompensas constructivas o

correctivas o evitación de disciplina para el acatamiento del seguidor. Entre el líder y los seguidores es posible identificar los siguientes comportamientos: “recompensas contingentes”, las cuales contratan el intercambio de recompensas por esfuerzo y de acuerdo con niveles de desempeño. Esta teoría asume que la gente se motiva por la recompensa y el castigo, ya que, según esta, los sistemas sociales trabajan mejor cuando existe una clara cadena de mando. Cuando el líder transaccional asigna trabajo a los subordinados, se considera que estos son responsables por el trabajo; tanto si o no, ellos posean los recursos para llevar a cabo las tareas encomendadas. Cuando las cosas no llegan a resultados positivos, entonces el subordinado es considerado como el que cometió la falta personalmente y es en consecuencia, “penado” por ella, como también son recompensados por el éxito.

La principal limitación de este modelo es el de asumir que el ser humano es solo racional, una persona quien solo necesita motivaciones materiales o simples recompensas y fuera de ella, su comportamiento es predecible. El fundamento subyacente psicológico es el conductismo.

El modelo transformacional, por sus aplicaciones al ámbito educativo, aparece como una reconceptualización de los años ochenta, en el cual se habla de un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático.

En lugar de hacer énfasis en su dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se orienta en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, inspirándolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos. Liderazgo que, según Leithwood es el más idóneo para las organizaciones que aprenden, ya que favorece las metas comunes y

compartidas. Además, promueve el compromiso colectivo hacia una renovación regular de las metas y valores de la organización e impulsa modos y procedimientos más efectivos y eficientes para llevar a cabo los procesos. Este modelo se separa sensiblemente de la imagen del liderazgo pedagógico o instructivo, que surgió dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre “escuelas eficaces” y que se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (incluida la supervisión). Por todo lo señalado y debido a que, en la experiencia cotidiana de muchas universidades, donde existen relaciones burocráticas y jerárquicas entre directivos y profesores, normas estrictas, órdenes categóricas e inexistencia de decisiones consensuadas, el liderazgo transformacional puede ser una respuesta para organizaciones educativas que aprenden. Dicho en otros términos, y para utilizar las palabras de Sergiovanni, con este modelo, a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) se ha de añadir la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarse a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo; pero, profundizar en la segunda, conlleva a entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás “[...] dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta.”

Central a esta concepción es, entre otras, la consideración de que el líder ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos su asentimiento y compromiso. El líder transformacional se esfuerza en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y se orienta a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras, sino que influye en la cultura de la organización para cambiarla. Una idea central en

esta concepción es la del importante papel que ha de desempeñar el líder, en promover y cultivar una visión que de sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas. Para describir este tipo de liderazgo se cuenta con dos grandes conceptualizaciones; mientras que autores como Burns o Bass, desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional”; desde el ámbito educativo; Leithwood y Louis la presentan como una superación del liderazgo “instructivo.” Las investigaciones acerca del liderazgo transformacional indican que los procesos emocionales son tan importantes como los racionales y que las acciones simbólicas son tan importantes como los comportamientos instrumentales.

III.- OBJETIVOS

_Fortalecer la cultura organizacional en los diferentes niveles de gestión de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de Iquitos a fin de optimizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 5° de secundaria la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de Iquitos.

_Brindar una nueva visión de prácticas de liderazgo directivo en la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de Iquitos.

IV.- CONTEXTO EDUCATIVO

El Programa de Liderazgo Directivo permite establecer los procesos internos y externos a tener en cuenta para la conducción de la escuela hacia la consecución y optimización de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 5° de secundaria de la institución Educativa Mariscal Oscar Benavides Larrea de Iquitos, partiendo de un diagnóstico y contexto escolar ,expresado en los deficientes niveles de aprendizaje de

los estudiantes de 5° de secundaria y la evaluación permanente de los procesos pedagógicos y de gestión a fin de obtener el impacto social deseable.

El Programa de Liderazgo Directivo considera los siguientes componentes:

Actores educativos:

Director de la Institución Educativa

Docentes: Guía y facilitador, que brinda ayuda continua y sostenida para seguir de manera continua al aprendizaje que desarrolla el estudiante ofreciendo apoyo y soporte necesario, es quien reta al estudiante en profundizar el significado y el sentido que atribuye los aprendizajes a lograr.

Estudiantes: Es el centro del aprendizaje.

Padres de familia: Personas que confiaron a la Institución Educativa la formación de sus hijos, son parte esencial en el aprendizaje.

Personal Administrativo: personal que realizan actividades administrativas que apoyan la gestión de los aprendizajes.

Sociedad Civil

Conjunto de personas que comparten características, objetivos, expectativas, intereses privados y públicos, singulares y generales que constituyen un eje fructífero para el desarrollo de los fenómenos sociales, entre ellos los educativos en un contexto determinado.

Políticas educativas

Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública: Tener modelos de funcionamiento para mejor atención a las demandas de los ciudadanos, para la cadena de producción de bienes y servicios considerando como valor público.

La Ley General de Educación y su Reglamento: La I.E. es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo; la I.E. es una comunidad de aprendizaje y el logro de aprendizaje y formación integral.

Evaluación. Resultado de las actividades desarrolladas en el proceso con el objeto de generar cambio en los estudiantes, se obtenga rendimiento satisfactorio y la formación integral de todos los estudiantes de educación básica regular.

V.- DESCRIPCIÓN DEL TALLER DE LIDERAZGO DIRECTIVO

El desarrollo del taller de liderazgo directivo consistió en el desarrollo y aplicación de estrategias las mismas que comprenden objetivos, técnicas y debates, y las cuales pasamos a describir.

La docente facilitadora se presentará ante el grupo de trabajo, explicando brevemente lo que se pretende lograr con la aplicación de estos talleres.

Objetivo: Que el director asuma un liderazgo asertivo, siendo promotores de los valores y buscando despertar en ellos un espíritu de lucha y superación, descubriendo las fortalezas personales, académicas e institucionales como fuente de la nueva creación y en su propia vocación, fomentando el sentido de la trascendencia a través de su actuar pedagógico en aras del logro de una óptima gestión institucional.

La presentación de la docente facilitadora se realizará tomando en cuenta dos fines muy importantes, el primero, establecer cierto grado de empatía y confianza con el grupo; y dar algunos alcances para que el grupo comprendan el enfoque y dirección que se busca dar al taller.

Estrategia 1: Presentación

La docente facilitadora dará indicaciones, buscando en todo momento establecer un nivel adecuado de empatía.

Objetivo: Conocer a todos los miembros del grupo que participarán y el establecimiento de un clima de confianza.

Desarrollo: La docente facilitadora dará la instrucción de formar parejas. Luego, pedirá a los integrantes que conversen y se conozcan a un nivel básico (datos como nombres, edad, comida, etc.).

Luego, los participantes deberán presentarse uno a uno frente al grupo para lograr un nivel superior de familiaridad.

La docente facilitadora dará alcances sobre las instituciones educativas rurales en el país, cómo se formaron y sus características comunes.

Luego, se brindará un espacio a los participantes para desarrollar un conversatorio que gire sobre sus impresiones con respecto a sus respectivos roles y funciones dentro de la institución educativa y para con la comunidad donde se encuentran.

Estrategia 2: Estableciendo un compromiso juntos

Objetivo: Establecer un compromiso con el trabajo educativo que realizan.

Desarrollo: La docente facilitadora comenzará con una explicación de la importancia que tiene que cada miembro del grupo establezca un compromiso con su trabajo y con la institución educativa y la comunidad a la que pertenece

Luego, procederá a sensibilizar a los participantes, explicándoles el rol esencial de los directivos de las instituciones educativas dentro de la comunidad.

Cada participante leerá su compromiso, finalmente, todos los firmarán.

La docente facilitadora debe ser agente motivador y sensibilizador para que los participantes logren interiorizar su compromiso.

Estrategia 3 : El juego de roles

Objetivo: Analizar las diferentes actitudes y reacciones de la gente frente a situaciones concretas.

Desarrollo: Esta estrategia busca representar distintos roles, propuestos por el facilitador, mediante el uso gestos, acciones y palabras que simulen las ocupaciones o formas de pensar de las personas. Entre los roles que se pueden dar están: persona autoritaria, persona apática, etc.

La docente facilitadora explicará la estrategia a los participantes, designando, mediante sorteo, los roles a ser representados.

La docente facilitadora alentará a los participantes a participar activamente en la estrategia.

Una vez terminado el juego de roles, se discutirá lo observado.

La discusión debe centrarse en el comportamiento de los personajes y los argumentos utilizados por ellos.

Es importante tener un tiempo prudencial para prepararse y familiarizarse con los caracteres.

La docente facilitadora explicará la importancia de la visión de cambio en los directivos, docentes y estudiantes de secundaria. Explicará que los roles vistos anteriormente, son en realidad parte del manejo social de las instituciones educativas es que muchas veces limitan la visión.

Se explicará que la apertura al cambio y una mentalidad desprejuiciada nos facilitan el proceso de enfrentar nuevas situaciones tanto en el trabajo como a nivel personal.

VI.-METODOLOGÍA:

El Programa de Liderazgo Directivo se desarrollará a toda la muestra de docentes, directivos y representantes de las estudiantes de 5° de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea para poder potenciar la toma de decisiones, a través de las características y factores del liderazgo transaccional y transformacional. Fundamentalmente se trabajará dos talleres vivenciales de cuatro sesiones de 50 minutos.

El taller está diseñado para aplicar sesiones de trabajo basadas en estrategias de dinámicas, dialogo, debate y taller. A través de la facilitación, los participantes podrán tener la oportunidad de recibir informaciones relacionadas al liderazgo,

técnicas de comunicación humana, tales como: aprender a escuchar, reconocimiento y valoración tanto propio como de otros y mecanismos para el abordaje efectivo de estrategias de intervención y participación.

Asimismo, la metodología llevada a cabo en el taller es activa y participativa, centrada en el fomento de las relaciones interpersonales de los participantes, en la creación de un clima de seguridad y confianza, para que, de tal forma, dicho taller se convierta en un espacio de encuentro, reunión y disfrute.

Las estrategias se desarrollarán de forma interactiva, lo que permitirá a los participantes, compartir experiencias, manifestar libremente inquietudes, formular recomendaciones y aprender de vivencias de los demás participantes en aras de asumir posturas de liderazgo en beneficio personal e institucional

Para la realización de los talleres se emplearán los siguientes medios y materiales: aula, expresión oral, expresión escrita, guía de dinámicas grupales, cuerda, pizarra, tiza, cartulina, plumones, cinta, grabadora y video.

VII.-EVALUACIÓN

La evaluación del taller estará dada por dos momentos:

La evaluación estará dada por los docentes participantes, quienes, a lo largo de las diversas estrategias aplicadas, deberán reflexionar acerca de su actuación, de su modo de sentir cada una de las estrategias.

El segundo momento estará dado por la evaluación aplicada por la docente facilitadora quien observará la actuación de los docentes participantes, el uso de

cada de las formas de trabajar, y el logro del objetivo de cada de las estrategias señaladas.

Se otorgará importancia a dialogo como elemento evaluador, el mismo que se promoverá que los participantes expresen en voz alta sus experiencias de aprendizaje, y así pueden contar con una salida para expresar sus emociones y su compromiso con los demás y para continuar el proyecto.

Taller N°. 1 Hagámoslo Juntos

Este taller trabajó la sensibilización del personal directivo, docentes y representantes de las estudiantes de 5° de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Benavides Larrea de Iquitos para el inicio de la aplicación de la propuesta, la temática que abordó fue trabajo colaborativo y cooperativo.

DISEÑO METODOLÓGICO DEL TALLER:

Sesión 1			
Dirigido a:	Lugar	Fecha	Hora
Estudiantes Directivos Docentes	Institución Educativa Mariscal Oscar Benavides	20 de Octubre de 2018	3:00 p.m
OBJETIVO:	CREAR ENTRE LOS ASISTENTES UN AMBIENTE DE CONFIANZA TRABAJO COLABORATIVO Y ORGANIZACIONES ESCOLARES INTELIGENTES		
Actividad	Tiempo	Estrategia	Recursos
Registro y entrega de materiales	20 minutos	Inscribiremos a las participantes y les haremos entrega de los materiales	Cartulinas, colores, fotocheks
Presentación del taller	15 minutos	Palabras de bienvenida, presentación de los modeladores y de las participantes, el objetivo del taller.	
Dinámica de presentación	10 minutos		
Dinámica de presentación:		La telaraña Los participantes se ubican de pie formando un círculo. A uno de ellos se le entrega una bola de cordel, y al recibirla tiene que decir su nombre. A continuación, toma la punta del cordel y le lanza la bola a otro compañero, quien a su	Un ovillo de hilo

		vez tiene que presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes Van quedando enlazados en una especie de telaraña. Una vez que todos se han presentad, quien se quedó con la bola al final debe regresarla al que antes se la había enviado, Repitiendo los datos que dio ese compañero.	
Introducción del tema	12 minutos	Expositiva: Con la ayuda del material didáctico el facilitador dará a conocer la problemática confianza trabajo colaborativo y organizaciones escolares inteligentes	
Dinámica 2	15 minutos	Se les dará instrucciones para que en su cartulina dibujen para cada quien que es que es la que esta puede llegar a causar	Cartulinas y colores
Elaboración de un árbol de problemas.	25 minutos	Herramienta Grupal: Árbol de problemas: Profundizar en el problema en el sentido del análisis. Este ejercicio debe ayuda a entender mejor la problemática, y distinguir entre causas y efectos. Se realizará en grupos mediante lluvia de ideas; después un representante de cada grupo expondrá las causas y consecuencias que ellos consideraron en su análisis y otros problemas que traería consigo. Se armara el árbol con los aportes de ambos grupos	Papelotes prediseñados. Plumones
Evaluación y cierre del taller	5 minutos	El facilitador realizará una evaluación del trabajo realizado por los equipos y elaborará una conclusión final del taller. Luego se realizarán los agradecimientos respectivos y el cierre del taller.	
Compartir	5 minutos	Repartir refrigerios	
Duración:	1 hora 47 min		

Taller N°. 2 Liderazgo Directivo

En este taller se trabajará la temática de liderazgo directivo sustentado en lo transaccional y transformacional.

DISEÑO METODOLÓGICO DEL TALLER:

Sesión 2			
Dirigido a:	Lugar	Fecha	Hora
Estudiantes Directivos Docentes	I.E Mariscal Oscar Benavides	18 Noviembre de 2018	
OBJETIVO:	CREAR ENTRE LOS ASISTENTES UN AMBIENTE DE CONFIANZA PARA EJERCER LIDERAZGO DIRECTIVO		
Actividad	Tiempo	Estrategia	Recursos
Registro y entrega de materiales	20 minutos	Inscribiremos a las participantes y les haremos entrega de los materiales	Cartulinas, colores, fotocheqs
Presentación del taller	15 minutos	Palabras de bienvenida, presentación de los modeladores y de las participantes, el objetivo del taller.	
Dinámica de presentación	10 minutos		

Dinámica de presentación		Presentación por parejas su nombre. A, quien a su vez tiene que presentar a su compañero	Un ovillo de hilo
introducción del tema	12 minutos	Expositiva: Con la ayuda del material didáctico el facilitador dará a conocer la problemática liderazgo transformacional estudiantil	
Dinámica 2	15 minutos	Se les dará instrucciones para que en su cartulina dibujen para cada quien que es y podemos llegar a ser líderes	Cartulinas y colores
Elaboración de un árbol de problemas	25 minutos	Herramienta Grupal: Árbol de problemas: Profundizar en el problema en el sentido del análisis. Este ejercicio debe ayudar a entender mejor la problemática, y distinguir entre causas y efectos. Se realizará en grupos mediante lluvia de ideas; después un representante de cada grupo expondrá las causas y consecuencias que ellos consideraron en su análisis Se armara el árbol con los aportes de ambos grupos	Papelotes prediseñados. Plumones
Evaluación y cierre del taller	5 minutos	El facilitador realizará una evaluación del trabajo realizado por los equipos y elaborará una conclusión final del taller. Luego se realizarán los agradecimientos respectivos y el cierre del taller.	
Compartir	5 minutos	Repartir refrigerios	
Duración:	1 hora 47 min		

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se identificó en los estudiantes de 5° de secundaria el nivel de aprendizaje de acuerdo al **pre test del Grupo Experimental** el 82.35% está en 01.
- Luego de la aplicación del Programa de Liderazgo Directivo los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la Ciudad de Iquitos 2017 mejoró el nivel de aprendizaje; en base al **Post Test del Grupo Experimental** el 58.85% está en 03.
- Se diseñó, elaboró y aplico el programa de liderazgo directivo entonces se optimizará el nivel de aprendizaje de estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides Larrea de la ciudad de Iquitos en el **Grupo Experimental**.
- Se comprobó la hipótesis de investigación mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

RECOMENDACIONES

- Considero que es necesario brindar oportunidades que contribuyan al surgimiento y desarrollo del liderazgo directivo e imprescindible para la mejora de las instituciones educativas desde el aporte valioso de los directivos y los docentes de nivel secundario en la UGEL Maynas.
- Realizar y divulgar este tipo de investigaciones novedosas que contemplen experiencias de liderazgo directivo en las instituciones educativas públicas en nuestro país y en la UGEL Maynas.
- Ampliar la investigación a otras dimensiones y categorías que inciden en el ejercicio del liderazgo directivo y que pueden surgir a partir de la presente investigación y la incidencia del liderazgo en el mejoramiento del aprendizaje de las estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Oscar Raymundo Benavides DE la ciudad de Iquitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bernal, J (2001). *Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. Departamento de Ciencias de la Educación*. Universidad de Zaragoza.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2009). *La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación*. Espacios en Blanco, 19,35-68.

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 el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bolívar, A. (2010). *La autonomía de los centros educativos en España*. Disponible en: http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm

Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Consejo Nacional de Educación (2014). *Avances y limitaciones: una mirada a la gestión educativa descentralizada en el país. Sistema de seguimiento e información a la*

implementación de los proyectos educativos regionales (SSII-PER). Reporte Nacional Ejercicio 2013.Lima: Autor.

Consejo Nacional de Educación (2015). *Proyecto Educativo Nacional: balance y recomendaciones*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

Fullan, M (2012). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Octaedro.

Fullan, M y Hargreaves, A (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu. Editores.

Gallegos, A (2004). *Gestión educativa en el proceso de descentralización*. Lima: San Marcos.

Ganimian, A (2015). *Bajos resultados, altas mejoras. ¿Cómo les fue a los estudiantes de primaria y secundaria en las últimas evaluaciones internacionales?* Lima, Perú: Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes. Ministerio de Educación (UMC-MINEDU).

Hernández, S, Fernández, C y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición Editorial. McGraw-Hill. México.

Leithwood. K(1994). *Liderazgo para la restructuración de las escuelas*. Rev.Educ.304.

Ministerio de Educación del Perú-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2016) Resultados generales de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015.Recuperado de [http:// umc.minedu.gob.pe/](http://umc.minedu.gob.pe/)

OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Schunk, D (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Segunda Edición. México: Prentice Hall.

Silberman, M (1996). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Argentina: Troquel.

Uribe, M (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. UNESCO OREALC. En: Revista PRELAC, N 1. Año 1.

Zarate, D (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia*, Lima. Tesis de maestría para optar el grado de maestro en la Universidad Mayor de San Marcos.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN



PRESENTACIÓN:

Estimado docente la presente encuesta pretende recopilar información referente al liderazgo que presenta el director en la IE donde usted labora. . Por ello rogaría a usted poder responder con sinceridad, seriedad y en forma personal a las preguntas del cuestionario. Agradezco tu gran apoyo y generosidad por participar en esta encuesta.

DATOS GENERALES:

1. Edad: años.
2. Sexo: Masculino () Femenino ()
3. Nivel de enseñanza: Primaria () Secundaria ()
4. Institución educativa donde trabaja
5. Condición de trabajo: Contratado () Nombrado ()
6. Tiempo de trabajo en el colegio:
7. Tiempo de servicio en la docencia:

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

En el presente cuestionario se hace diferentes preguntas acerca de la labor que realiza tu director en la I.E. marcar una (X) en el casillero que consideres la respuesta correcta según la leyenda de abajo. Siendo el puntaje más favorable el 5 y el puntaje menos favorable el 1.

INSTRUCCIÓN: Marcar solo una respuesta a cada pregunta

5	=	Totalmente de acuerdo
4	=	De acuerdo
3	=	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
2	=	En desacuerdo
1	=	Totalmente en desacuerdo

ITEMS		1	2	3	4	5
Gestión Pedagógica						
1	El director se interesa por el aprendizaje de los alumnos.					
2	El director fomenta el mejoramiento de la enseñanza en la I.E.					
3	El director valora y reconoce el desempeño óptimo de los docentes.					

4	El director motiva siempre para lograr el mejor desempeño de los docentes a su cargo.						
5	El director logra el cumplimiento eficaz de la función que realiza el docente.						
6	Toma decisiones acertadas para el mejoramiento y desarrollo de la I.E.						
7	El director es innovador y visionario en el desempeño de sus funciones.						
8	El director promueve el trabajo en equipo.						
9	Logra el compromiso de los docentes para el mejoramiento de la enseñanza en la I.E.						
10	El director logra los resultados pedagógicos y objetivos esperados en el desarrollo de su gestión						
11	El director promueve la innovación y capacitación del docente para el mejoramiento del desempeño docente.						
12	El director desarrolla una visión compartida con los docentes para el mejoramiento de la I.E.						
Gestión Institucional							
13	El director mantiene un adecuado clima institucional en el centro educativo.						
14	El director demuestra una comunicación horizontal generalmente						
15	El director soluciona adecuadamente los conflictos que se presentan en la Institución Educativa.						
16	La institución educativa tiene el Proyecto Educativo Institucional.						
17	La institución educativa aplica el Proyecto Educativo Institucional.						
18	El director crea una cultura institucional innovadora orientada al éxito y los resultados logrando que los miembros se identifiquen con ella.						
19	El director mantiene buenas relaciones con los padres de familia y la comunidad.						
20	El director es ejemplo de persona en su vida laboral y social.						
21	El director hace cumplir las normas, reglamentos y orientaciones educativas.						
22	El director fomenta y logra la colaboración y participación del docente para actividades académicas y administrativas.						
Gestión Administrativa							
23	El director demuestra eficacia y eficiencia en el desarrollo de sus funciones.						
24	El director es imparcial para sancionar faltas e incumplimientos del docente.						
25	El director se actualiza y capacita permanentemente.						
26	Se siente satisfecho por la gestión que realiza el director.						
27	El director cuenta con el respeto y apoyo de los docentes.						

28	El director tiene el conocimiento y la capacidad directiva para desempeñarse en el cargo.						
29	El director es emprendedor laborioso y responsable en el desarrollo de sus funciones.						
30	El director administra adecuadamente los recursos humanos para el normal y efectivo desarrollo de la I.E.						
31	El director mantiene y promueve la mejora de los recursos materiales de la institución para una mejor labor educativa						
32	El director tiene las cualidades indispensables para desempeñarse en el cargo.						
Estilo Directivo							
33	El director muestra un estilo anárquico o liberal (dejar hacer, dejar pasar)						
34	El director es democrático en el desarrollo de sus funciones						
35	El director en la realización de sus funciones muestra un estilo autoritario						
36	El director muestra diferentes estilos de liderazgo de manera correcta y adecuada según la situación requerida						