

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

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA



TESIS

Estilos de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente
en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya
–Ucayali-2017.

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la
Educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica

AUTORA:

Rosmily Erika Montoya Albites

ASESOR:

M.Sc. Wilder Herrera Vargas

LAMBAYEQUE – 2020

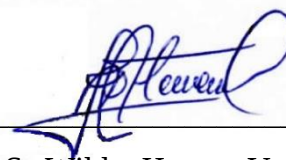
Estilos de Liderazgo Directivo para optimizar el Desempeño Docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali - 2017.

Presentada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, para obtener el grado académico de maestra en ciencias de la educación con mención en Gerencia Educativa Estratégica

Presentada por:

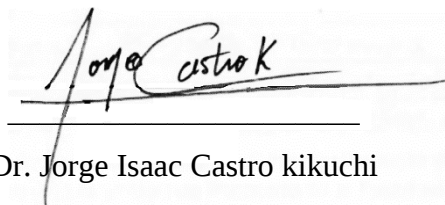


Rosmily Erika Montoya Albites
Autora

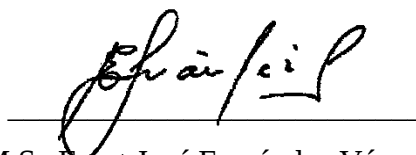


M.Sc. Wilder Herrera Vargas
Asesor

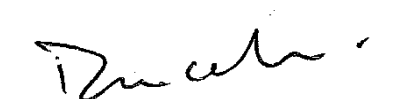
Aprobado por:



Dr. Jorge Isaac Castro kikuchi
Presidente



M.Sc. Evert José Fernández Vásquez
Secretario



M.Sc. Daniel Alvarado León

Vocal



Nº 000081



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 11:00 horas del día 29 de Enero del año dos mil Veinte, en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° 813-2019 D-FACHSE, de fecha 08/03/19 conformado por:

Dra. Jorge Castro Kikuchi PRESIDENTE(A)
M.Sc. Evert Ferrández Viquez SECRETARIO(A)
M.Sc. Daniel Alvarado Leal VOCAL
M.Sc. Wilder Herrera Vargas ASESOR(A)



con la finalidad de evaluar la tesis titulada Estilos de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución educativa Plaisant Cáceres de Atalaya - Ucajali - 2017

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Rosmily Erika Montoya Albites

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 109-2020 D-FACHSE, de fecha 23/01/2020

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 98°, 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien procedieron a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 74 puntos que equivale al calificativo de Buena

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en educación con mención en Gerencia educativa estratégica

Siendo las 12:00 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

ASESOR

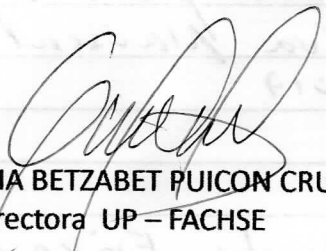
Observaciones: Debe decir grado académico de Maestra en ciencias de la educación

En el Acta de Sustentación de Tesis N° 000081, se evidencia el proceso de sustentación de tesis, la misma que ha sido refrendada por el jurado, conformado por el presidente, secretario y vocal, mas no se registra la firma del asesor cuya labor efectiva es durante el proceso de elaboración de tesis y su presencia en el acto de sustentación de la tesis es voluntaria. Por lo tanto su ausencia no invalida el acto de sustentación.

El/la sustentante cumple con los requisitos para la emisión de su grado académico correspondiente.

Lambayeque, 28 de enero del 2026.




Dra. GLORIA BETZABET PUICON CRUZALEGUI
Directora UP – FACHSE

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, JOSE WILDER HERRERA VARGAS, usuario revisor del documento titulado:

**- ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA
– UCAYALI-2017.**

Cuyo autor es, ROSMILY ERIKA MONTOYA ALBITES.

Identificado con documento de identidad 10659593; declaro que la evaluación realizada por el programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 16 % verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 13 de SEPTIEMBRE del 2022



Dr. JOSE WILDER HERRERA VARGAS
DNI: 16477775
ASESOR

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA -UCAYALI-2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

4%

2

Submitted to Universidad Nacional de Trujillo

Trabajo del estudiante

3%

3

Repositorio.Unsa.Edu.Pe

Fuente de Internet

3%

4

Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Trabajo del estudiante

1%

5

Óscar Calixto La Rosa Feijoó. "Las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de estudiantes de Educación Física en Secundaria.", Sportis. Science Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 2021

Publicación

1%



DR. JOSE WILDER HERRERA VARGAS
16477775
ASESOR

6

Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia

1%

7 (Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012.

Publicación

1 %

8 Nunes, Cely do Socorro Costa. "Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal", Estudos em Avaliação Educacional, 2013.

Publicación

<1 %

9 "Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica", Alianza de Investigadores Internacionales SAS, 2020

Publicación

<1 %

10 Carolina Iturra, Javier Rosales. "Reading together in the classroom. A study of the difference between teacher and student interactions and the requirements of the Ministry of Education in Chile / Lectura conjunta en el aula. Un estudio sobre la distancia entre la interacción profesores alumnos y las prescripciones del Ministerio de Educación Chileno", Cultura y Educación, 2015

Publicación

<1 %



DR. JOSE WILDER HERRERA VARGAS

DNI: 16477775

ASESOR

11 Barros, Daniela Melaré Vieira, Behar, Patrícia, Courela, Conceição, Henriques, Susana, Moreira, J. António, Neves, Cláudia, Oliveira,

<1 %

Isolina and Seabra, Filipa. "Livro de atas das I Jornadas Internacionais Online : educação, tecnologias e inovação", Universidade Aberta, 2014.

Publicación

12

Olga Navarro Martínez. "Optimización de las actuaciones formativas en competencias digitales de los profesionales de Enfermería", Universitat Politecnica de Valencia, 2022

Publicación

<1 %

13

Jorge Victor Wilfredo Cachay Wester, Vanny Judith Soplapuco Vilchez, Carlos Eduardo Wester La Torre, Luis Alberto Rodriguez-Delfin et al. "Molecular characterization of mitochondrial Amerindian haplogroups and the amelogenin gene in human ancient DNA from three archaeological sites in Lambayeque - Peru", Genetics and Molecular Biology, 2020

Publicación

<1 %

14

Alejandro Márquez Jiménez. "¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?", Perfiles Educativos, 2016

Publicación

<1 %

15

Goethals. Encyclopedia of Leadership

Publicación

DR JOSE WILDER HERRERA VARGAS
DNI: 16477775
ASESOR

<1 %

16

Selva Guimarães. "Public Policy and Teacher Education in Brazil after 1990", Policy Futures

<1 %

17

A. De Juanas Oliva, P. Fernández Lozano, R. Martín del Pozo, M. González Ballesteros et al. "Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers", European Journal of Teacher Education, 2009

Publicación

<1 %

18

Antonio Gómez Nashiki. "Student Violence against Teachers in Secondary Schools, Colima, Mexico", Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2014

Publicación

<1 %

19

Allison M. Borden. "Relationships between Paraguayan principals' characteristics, teachers' perceptions of instructional leadership and school outcomes", International Journal of Leadership in Education, 2011

Publicación

<1 %


DR. JOSE WILDER HERRERA VARGAS
DNI. 16477775
ASESOR

20

"The World Bank and Education", Springer Science and Business Media LLC, 2012

Publicación

<1 %

21

Alves, Maria Pimenta, Carvalho, Maria de Lurdes, Ferreira, Carlos, Mendes, Geovana Lunardi, Moreira, António Flávio, Morgado,

<1 %



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Rosmily Erika Montoya Albites
Título del ejercicio: CDI
Título de la entrega: ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESE...
Nombre del archivo: TESIS_-_ROSMILY_MONTOYA_ALBITES.docx
Tamaño del archivo: 525.16K
Total páginas: 127
Total de palabras: 27,251
Total de caracteres: 149,433
Fecha de entrega: 08-sept.-2022 12:19a. m. (UTC-0400)
Identificador de la entrega... 1894895676

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



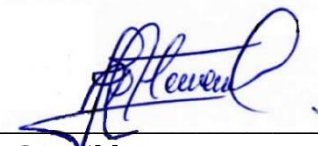
TESIS

ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL
DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MARISCAL CÁCERES DE ATALAYA –UCAYALI-2017

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

AUTORA:
Rosmily Erika Montoya Albites

ASESOR:
M.Sc. Wilder Herrera Vargas
LAMBAYEQUE – PERÚ



M.Sc. Wilder Herrera Vargas
Asesor
DNI: 16477775

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Rosmily Erika Montoya Albites, investigadora principal y MSc. M.Sc.Wilder Herrera Vargas, asesor del trabajo de investigación titulado **Estilos de Liderazgo Directivo para optimizar el Desempeño Docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali -2017.** . Declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 30 de abril de 2022



Bach. Rosmily Erika Montoya Albites
Investigadora principal



M.Sc.Wilder Herrera Vargas
Asesor

DICATORIA

A Dios, Padre todopoderoso por su guía y luz que ilumina mi vida.

A mis hijos Lya y Joshua, por la muestra de apoyo y comprensión durante mis estudios.

A mi madre Bertha Albites, quien ha sido estímulo permanente, ejemplo de lucha y perseverancia.

A mi compañero de vida y estudios Carlos Huayanay, siempre avanzando juntos y forjando conocimientos en esta bella carrera, que es la Educación.

ROSMILY ERIKA

AGRADECIMIENTO

A todos los profesores de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, que se esforzaron en brindarme sus conocimientos y apoyo para seguir adelante día a día.

A mi tutor en esta investigación; al Mg. Hugo Bernal Lozano, por sus conocimientos, recomendaciones, opiniones y esmero para la culminación del estudio emprendido.

Al Director y los Docentes de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres” de Atalaya-Ucayali por permitirme concluir con la etapa final del estudio emprendido, para consolidar una nueva meta profesional.

A mis amigas (os) de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo”, compañeros que de alguna u otra forma me ayudaron para alcanzar este peldaño para mi formación personal como profesional, así como a todas las personas que de una u otra forma se involucraron en esta investigación.

ROSMILY ERIKA

INDICE

PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I: ANÁLISIS DE ESTUDIO	15
1.1 Ubicación	16
1.2 Evolución Histórico Tendencial del Objeto de Estudio	19
1.3 Características del problema	27
1.4 Metodología	33
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	37
2.1 Teorías Científicas del desempeño docente	38
2.1.1 Teorías de Autoeficacia de Bandura	38
2.1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Rotter	42
2.2 Teorías Científicas Relacionadas a los Estilos de Liderazgo Directivo	45
2.3 Conceptualización de Liderazgo	48
2.4 Estilos de Liderazgo Directivo	48

2.4.1 Estilo Autoritario	48
2.4.2 Estilo Transformacional	50
2.4.3 Estilo Transaccional	51
2.4.4 Estilo Laissez Faire	52
2.5 ¿Es el liderazgo del directivo importante en la gestión de la Institución Educativa?	55
2.6 Liderazgo del Directivo	61
2.7 Cómo se percibe el liderazgo directivo	66
2.8 Definiciones de Desempeño Docente	69
2.9 Procesos de precarización de os profesores y su labor docente	72
2.10 Rol Docente como factor de mejoras en el aprendizaje y factores de incidencia de los docentes	74
CAPITULO III : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.1 Análisis y discusión de los resultados	79
3.2 Presentación de la propuesta	102
CONCLUSIONES	113
RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	122

RESUMEN

El problema quedó formulado así: se evidencia insuficiente desempeño docente y se expresa a través de los siguientes indicadores: La falta de interés por la evaluación de su desempeño docente, la desmotivación de los docentes que se muestra cada día en el salón de clases y la acentuada desactualización docente en temas prioritarios como es la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y los procesos de gestión educativa.

Como objetivo general: Diseñar, elaborar y aplicar un modelo de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali. **El objeto de estudio:** Proceso de gestión del desempeño

docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali. **Siendo la hipótesis la siguiente:** Si se diseña , elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario ,transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali. El tipo de investigación aplicada con propuesta .Además, el diseño de investigación es cuasi experimental. 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, se utilizó la prueba estadística T de student (coeficiente de spearman) donde se corroboró la hipótesis planteada.

Palabras claves: Estilos de Liderazgo Directivo y desempeño docente.

ABSTRACT

The problem was formulated as follows: there is insufficient teaching performance and it is expressed through the following indicators: Lack of interest in the evaluation of their teaching performance, the demotivation of the teachers that is shown every day in the classroom and the accentuated teaching outdated in priority issues such as the conduct of the teaching-learning process and educational management processes. As a general objective: Design, develop and apply a model of leadership styles to optimize the teaching performance at the Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali Educational Institution. The object of study: Process of management of teaching performance in the Educational Institution Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali. The hypothesis being as follows: If a model of leadership styles is designed, developed and applied based on the theories of authoritarian, transformational and transactional leadership, then the teaching performance will be optimized at the Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali Educational Institution. The type of applied research with proposal. In addition, the research design is quasi-experimental. Regarding data processing, this will consist in the calculation, selection, classification and ordering of tables or tables, duly codified and tabulated. The tabulation will be done electronically and will be subject to statistical treatment, in order to determine the meaning of those significant relationships. To analyze the data, Excel Software or SPSS version 22 will be used, the statistical test T of student (spearman coefficient) was used, where the hypothesis was corroborated.

Keywords: Leadership Leadership styles and teaching performance.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, el Perú comparte con varios países latinoamericanos la creciente preocupación por la calidad de los docentes. Esta preocupación surgió asociada a la constatación de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales de aprendizajes. De este modo, se estableció una relación lineal entre el desempeño docente y los logros académicos de los alumnos y en varios países se manifestó una tendencia a responsabilizar a los docentes ante la sociedad por los deficientes resultados educativos. Pero se desconocía el peso fundamental que tienen, sobre el logro académico, el contexto social y otros factores, especialmente los extraescolares, tal como lo muestran diversos estudios de factores asociados al aprendizaje desarrollados en Latinoamérica.

Las declaraciones de altas autoridades educativas, las afirmaciones en documentos oficiales y el tratamiento que ha tenido este tema en los medios de comunicación, han producido un efecto contrario al esperado, en lugar de favorecer la valorización y mejora de la docencia, se ha generado una sensación de desconfianza hacia los docentes y, entre ellos, hay desmotivación y baja autoestima, actitudes que no contribuyen a mejorar su desempeño.

Por otra parte, varios estudios (**Fullan y Hargreaves**, 1994; **Tenti**, 2009; **Danielson**, 2011; entre otros) han demostrado que para analizar el trabajo y el desempeño del docente no solo debe considerarse su dimensión individual de enseñanza en el aula, sino también el trabajo colectivo que se expresa en su participación en la comunidad escolar y la interacción con los demás profesores de su escuela. Del mismo modo, el desempeño de los docentes es el resultado de la

convergencia de múltiples factores (formación inicial, formación en servicio, autoestima profesional, remuneraciones, reconocimientos, condiciones de trabajo, compromiso profesional, etc.) cuya interacción permanente promueven el desarrollo de capacidades para la enseñanza, la participación en el desarrollo de las escuelas y la corresponsabilidad en la aplicación de las políticas educativas, tal como lo señala la **UNESCO** (2007).

Asimismo, la dimensión del docente como integrante de un equipo profesional pone de relieve el papel de los directivos de las instituciones educativas como actores clave para orientar a sus comunidades educativas hacia una formación integral y al logro de aprendizajes de calidad para todos sus estudiantes, debiendo, para lograr este efecto, movilizar y potenciar las capacidades y el compromiso de su cuerpo docente. La literatura reciente pone énfasis en la importancia de los directores y de su liderazgo pedagógico para el logro de mejores resultados educativos (**Leithwood**, 2009; **Bolívar** 2012, entre otros).

Desde el movimiento de investigación de las escuelas eficaces, aparece como factor relevante el liderazgo instructivo o pedagógico del director, tanto en el estudio denominado de los cinco factores (**Edmonds**, 1979), como también en el de los doce de **Mortimore** y colaboradores (**Creemers**, 1997).

Los modelos iniciales integrados de eficacia escolar de **Scheerens** (1990) vuelven a remarcar esta función o proceso de gestión escolar como factor relevante para la eficacia e incremento de la calidad educativa entre las variables de funcionamiento del centro.

También, desde el movimiento de la mejora escolar se hace énfasis en el liderazgo, especialmente en el impulso y facilitación de los cambios considerados

necesarios por el centro educativo, para llevar adelante proyectos de mejoramiento de la acción educativa. Actualmente la fusión de ambos movimientos, denominada mejora de la eficacia escolar, presenta en su modelo de desarrollo escolar a nivel de planificación de éste e indica como un ámbito relevante, la dirección participativa con un sentido del cambio que impulsa todo el proceso.

Un modelo de liderazgo, que se viene usando desde la última década y que en los últimos congresos de dirección de centros educativos a nivel internacional (**Deusto**, 2000) sigue teniendo vigencia y completa actualidad, es el liderazgo transformacional de **Bass** (1985), cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Son importantes las investigaciones empíricas realizadas por **Pascual** y colaboradores (1993) y **Bernal** (2000) en el ámbito español, como las de, **Geijsel** y colaboradores (2000) y **Borrrel** y **Severo** (2000) en el campo internacional, que están empleando este modelo, como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas.

Esta adscripción no es fruto de la casualidad. **Bass** (**Pascual**, 1993) sostiene tres premisas clave de por qué el liderazgo es un indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros docentes, por un lado, existe en la bibliografía pedagógica muchos ejemplos positivos de escuelas que han logrado promover y obtener niveles elevados de calidad de enseñanza. Por otro, gran parte de los éxitos de los Oscar Maureira <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf> que dan cuenta estos estudios se atribuyen a un liderazgo eficaz del director. Por último, se pueden mejorar las expectativas del personal administrativo, profesores y alumnos adoptando un nuevo enfoque de liderazgo del director, y éste es el liderazgo transformacional. **Bass** (**Pascual**, 1993) distingue teóricamente dos grandes estilos en el liderazgo, lo que

se denomina Liderazgo transformacional y Liderazgo transaccional, asimismo, habla de un tercer comportamiento directivo al que da el nombre de No liderazgo. Así, define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización.

Vista la riqueza conceptual que encierra el modelo de liderazgo transformacional y el apoyo empírico que posee, nos planteamos la siguiente interrogante global ¿Con qué otras variables relevantes relacionadas con el funcionamiento del centro se asocia el liderazgo, de manera que conjuntamente afecten a la mejora de la eficacia escolar? Así, en primer lugar, damos respuesta a esto, a través de una serie de argumentaciones desde la literatura de investigación. Posteriormente, planteamos un modelo causal que sea una explicación plausible del conjunto de asociaciones de variables incluidas en el modelo. Finalmente, procedemos a validar empíricamente dicho modelo.

Teniendo presente, por un lado, el enfoque teórico de **Bass (Pascual, 1993)**, y por otro, aquellas variables más relevantes que se asocian con el liderazgo en los centros docentes, se trata de establecer un modelo causal que sea una explicación plausible de los efectos del liderazgo sobre la eficacia.

El problema quedó formulado así: se evidencia insuficiente desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya y se expresa a través de los siguientes indicadores: La falta de interés por la evaluación de su desempeño docente,

la desmotivación de los docentes que se muestra cada día en el salón de clases y la acentuada desactualización docente en temas prioritarios como es la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y los procesos de gestión educativa.

El objeto de estudio: Proceso de gestión del desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

El objetivo general es: Diseñar, elaborar y aplicar un modelo de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

Teniendo como objetivos específicos:

_Identificar el nivel de desempeño docente en la Institución Educativa Francisco Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

_Revisar teorías científicas que contribuyan a dar solución al problema y diseñar un Modelo de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

Siendo la hipótesis la siguiente: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario ,transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

El estudio abarca tres capítulos:

Capítulo I: El análisis del objeto de estudio, su ubicación el análisis tendencial del problema, cómo surge el problema y la metodología empleada;

Capítulo II: Se detalla el marco teórico que fundamenta la investigación, de ambas variables en este caso el desempeño laboral docente como problema y la otra variable independiente la solución a la misma

Capítulo III se presentan los resultados, el análisis de los mismos con su discusión y la construcción de la propuesta teórica para luego dar paso a las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas, al final se presentan los anexos respectivos.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

I.- ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN

Ucayali es uno de los veinticuatro departamentos que, junto a la Provincia Constitucional del Callao, forman la República del Perú. Su capital y ciudad más poblada es Pucallpa. Está ubicado al sur del país, en la región Amazonía, limitando al norte con Loreto, al este con Brasil, al sur con Madre de Dios y Cuzco, al suroeste con Junín y al oeste con Pasco y Huánuco. Con 102 199.28 km² es el segundo departamento más extenso —por detrás de Loreto— y con 4,2 hab/km² es el tercero menos densamente poblado, por delante de Loreto y Madre de Dios, el menos densamente poblado. Se fundó el 18 de junio de 1980.

La Provincia peruana de Atalaya es una de las cuatro provincias que conforman el Departamento de Ucayali, bajo la administración del Gobierno regional de Ucayali en el centro-este del Perú. Limita al norte con la provincia de Coronel Portillo y el Brasil, al este con la provincia de Purús, al sur con el Departamento del Cusco y el Departamento de Junín y al oeste con el Departamento de Pasco.

Atalaya es una ciudad del centro-este del Perú, capital de la Provincia de Atalaya (Ucayali), situado a orillas del río Ucayali, justo en su inicio, en la confluencia de los ríos Urubamba y Tambo.

Fue fundada el 29 de mayo de 1928. Es conocida como «La Esmeralda del Ucayali». Es capital de la Provincia de Atalaya y el distrito de Raimondi.

La población alcanza los 10 243 habitantes (2005); (proyectada 2009, 11 618 hab.) y se encuentra a una altitud de 220 msnm.

Atalaya también es conocido por los lugares turísticos que posee, como La Cueva de Tambo Ushco, La Piedra de Toro, Las Tres Ventanas, La Piscina Natural de Sapani y Las Aguas Heladas de la Quebrada Canuja.

Con el afán de preparar a la Amazonía en el eventual auge de colonizadores, el Estado Peruano decidió poner las bases políticas, sociales y geográficas. Tal es así que, el 28 de septiembre de 1928, se creó el Distrito del Alto Ucayali y el 29 de septiembre de ese mismo año, el Presidente de la República Augusto B. Leguía, promulgó la ley que creó el Distrito del Alto Ucayali, con la localidad de Atalaya como capital.

Posteriormente, con Decreto Ley N° 23416, del 1° de junio de 1982, se creó la provincia de Atalaya, manteniendo a la localidad de Atalaya como su capital, que ascendió al rango de Villa.

Mediante Ley N° 29845, del 15 de marzo de 2012 y publicada el 27 de marzo de 2012, se ascendió a Villa Atalaya al rango de Ciudad.



La Institución Educativa N° 64731, fue creado mediante R.D.D. N° 0496 El 03 de mayo de 1982, iniciándose con 23 alumnos en el primer grado. Siendo la primera directora la profesora Celina Torres Sánchez, hasta el año 1987.

En el año 1988 se hizo cargo de la dirección la Profesora Rosa Torres Eyzaguirre hasta el año 1994. Siendo sucedida por la Profesora Roxana Cachay Vela por un periodo siete años.

En marzo del año 2002 asume la dirección el profesor Pedro Venegas Ramírez que en paz descanse; dando así, el comienzo a una nueva visión institucional: pues se realizaron importantes gestiones para la mejora e implementación de la infraestructura del plantel. Se logró ampliar los servicios educativos mediante R.D.R. N° 0175 del 09 de julio del 2003, denominándose “Colegio Angel Arellano”. Teniendo como docentes al Profesor Herminio Martín Silva y al Profesor Ferrer Quispe Inga, a cargo del primer año de secundaria con 12 varones y 23 mujeres haciendo un total de 35 alumnos y 32 padres de familia.

El 28 de mayo del 2004, se cambió el nombre de la I.E. llamándose ahora “Colegio Nacional Mariscal Cáceres” mediante R.D.D. 01162, siendo aún el director el profesor Pedro Venegas Ramírez.

El año 2007 tuvo a su cargo la dirección el profesor Ferrer Quispe Inga, contando con 14 docentes titulados y atendiendo a más de 400 alumnos.

En el 2008 asume la dirección el profesor Uwer Carrión Troya, con una población estudiantil de 460 alumnos y 16 docentes titulados.

En el año 2009 la dirección fue asumida por el Profesor Augusto Rengifo Vásquez, se tenía una población de 470 alumnos con 19 docentes titulados.

En el 2010 el Profesor Uwer Carrión Troya asumió por segunda vez el cargo de director atendiendo a más de 480 alumnos de ambos niveles educativos.

En el año 2011 el Profesor Reninger Hugo Amasifuen Saavedra asume el cargo de director hasta el año 2012 contando con 22 docentes titulados, y atendiendo a más de 520 alumnos en ambos niveles. Gestión en la que también fue implementada la institución educativa con 10 aulas, distribuida en ambos niveles: 6 para el nivel primaria y 4 del nivel secundario, siendo ejecutadas dicha obra por FONCODES.

En el año 2015 asume la dirección el profesor Octavio Marín Silva, hasta el 2018, teniendo un avance significativo en la implementación curricular.

En la actualidad año 2019, asume la dirección la profesora Rosmily Ericka Montoya Albites, con una población mayor a 989 alumnos y 37 docentes en el nivel primaria y secundaria. El Colegio Nacional Mariscal Cáceres es muy competitiva, porque ha obtenido diferentes logros a nivel Provincial, Regional y Nacional y gracias a la municipalidad provincial de Atalaya contamos hoy en día con una moderna infraestructura, implementada con 18 aulas, laboratorio de Ciencias, Biblioteca escolar, Comedor estudiantil, SS.HH. y Laboratorio de Computo e Internet.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

Dos son los grandes factores que ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño: por un lado, la tradición educativa del país y, por otro, las necesidades educativas prioritarias del mismo.

Efectivamente, la tradición educativa marca de forma importante las distintas decisiones tomadas por los países en estos dos ámbitos.

Así, los sistemas educativos de tradición anglosajona, de los países nórdicos, de los países de Europa central y del este, y de los países de tradición latina (Europa del Sur y América Latina) configuran tal forma que esta tradición incide en cada una de las soluciones adoptadas. No en vano, los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño con otros factores del sistema educativo, y con decisiones relativas a la organización de la función pública.

De esta manera, no es extraño encontrarse con casos como, por ejemplo, en Finlandia, cuyo sistema educativo se define por la gran autonomía que tienen las escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de auto reflexión del docente dentro de la escuela donde labora. Frente a lo acontecido en Francia, país paradigmático en el planteamiento más centralista, donde prima el criterio de equidad en todas las escuelas, lo que hace que aspectos como la selección, promoción o evaluación, sean determinados por las autoridades educativas. En este país, la organización de los docentes, como servidores públicos, es análoga a la de otros funcionarios.

Pero, por otra parte, también se observan diferencias en los planteamientos adoptados en función de las prioridades en la política educativa. Así, en los países de Europa Occidental, la preocupación es atraer a los mejores candidatos hacia la profesión docente y mantenerlos motivados hasta su jubilación. En América Latina y en los países del Este de Europa, por el contrario, la prioridad es elevar la calidad de la docencia.

Con ello, en América Latina y en muchos países del Este de Europa hay una fuerte incidencia en establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción como una manera de mantener motivados a los docentes hasta su jubilación.

A continuación, se revisarán los elementos más relevantes encontrados en el estudio respecto al acceso a la profesión, los sistemas de promoción, la jubilación y el retiro, y los sistemas de evaluación del desempeño.

Dada la diferencia entre la oferta de plazas docentes y la demanda de trabajo por parte de futuros maestros y profesores, en todos los países de Europa y América analizados se ha establecido algún sistema de selección de candidatos para el acceso a la función docente. Esta regla sólo tiene una excepción: Cuba, donde todos los egresados de los centros de formación de docentes tienen una plaza asegurada.

Básicamente, es posible encontrar dos grandes modelos en el acceso a la profesión docente, ambos relacionados con la mayor o menor autonomía en la selección y gestión del personal docente por parte de los centros o autoridades locales. El primer modelo lo conformarían los países anglosajones, nórdicos y bálticos, con una fuerte tradición de autonomía en la selección de educadores por parte de los centros docentes o las autoridades locales. En estos países, cada centro o autoridad local selecciona a sus propios docentes para cubrir vacantes concretas y con sus propios procedimientos de admisión. En esos casos, lo habitual es que el docente tenga una relación laboral de contratado.

En segundo lugar, estarían los países de tradición más centralizada, como son los países del sur de Europa, los países de América Latina y Centroeuropa. En estos casos, la selección la hace la Administrativa central mediante algún sistema equitativo para todo su territorio, que puede ser de concurso-oposición o exclusivamente de concurso de méritos. En este caso, la relación contractual de los docentes con la Administración suele ser sólo la de funcionarios públicos, es decir, relación laboral definida por leyes y permanente a lo largo de toda la vida del trabajador.

En ambos modelos, los requisitos para poder presentarse a la plaza son análogos: titulación (con alguna excepción) y nacionalidad (excepto los países de la Unión Europea y algunos centroamericanos).

En ocasiones también se exige certificados de buena conducta o conocimiento de la lengua vernacular de enseñanza u otros.

La preocupación por mantener a los profesores motivados mediante un reconocimiento externo es general en todos los países de Europa y América. Dos son las estrategias diseñadas para lograrlo. Por una parte, lo que se puede denominar como promoción horizontal, por la cual los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades.

Y, por otra parte, mediante la promoción vertical por la cual los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial.

Todos los países analizados han regulado algún mecanismo de promoción horizontal. Sin embargo, es posible reconocer dos modelos claramente diferenciados:

por un lado, el sistema de escalafón docente, por el cual se establecen una serie de categorías profesionales para los profesores; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre docentes.

Una buena parte de países de América Latina y Europa cuenta con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías profesionales para reconocer el trabajo de sus profesores. Este escalafón puede servir para determinar tanto los complementos salariales como otros beneficios laborales (prioridad en el cambio de escuela, por ejemplo) o profesionales (prioridad para licencias por estudios o elección de horarios).

Otros países, por el contrario, reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías. Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades, que ese incremento se realice a través de una escala retributiva lineal, donde existe un número determinado de niveles sucesivos que se van alcanzando a partir del cumplimiento de una serie de criterios, o mediante una escala retributiva matricial, basada en una red que toma en cuenta diversos factores, y por la cual el salario del docente varía de acuerdo con el cumplimiento de criterios tomados de forma independiente entre sí.

Ambas posturas parten de la necesidad de establecer estímulos externos a los docentes para fomentar su desarrollo profesional; sin embargo, están enfrentadas en la idea de tener un cuerpo de docentes jerarquizado o igualitario. La decisión no es vana, subyacen dos imágenes del sistema educativo. La una, de un sistema jerarquizado, análogo al mundo empresarial. La otra, corresponde a un sistema donde las relaciones de igualdad predominen. Ambas concepciones tienen claras repercusiones para el funcionamiento, el clima y las relaciones de trabajo de los centros.

Respecto a la promoción vertical, existe cierto consenso en todos los países por la regulación de un sistema de ascenso como parte de la carrera docente en el cual el profesor o maestro asume nuevas responsabilidades ajenas a las del docente de aula. El mismo tiene como objetivo, junto con mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño, seleccionar a los mejores para los cargos de gestión, dirección y supervisión. Así, en la práctica, en la totalidad de los países, ser docente es un requisito, legal o de hecho, para ser director o supervisor.

Pese a ello, son muy diferentes los procedimientos para la selección de este personal. En el estudio se han detectado tres grandes modelos: oposición, concurso de méritos y sistema libre. Los criterios más habituales para la selección de directivos en todos los países son los referidos a la experiencia profesional, y la posesión de títulos y de formación específica para ocupar el cargo. Además, en algunos se consideran los resultados de la evaluación del desempeño docente, o la pertenencia a determinado escalafón magisterial.

En todos los países, los docentes tienen derecho a cesar en su actividad laboral por razones de edad o años de servicio, manteniendo ingresos como pensión de jubilación. Sin embargo, existen importantes diferencias en las condiciones y características para este retiro entre diferentes países.

Tres grandes modelos o tendencias se han identificado en este trabajo. Por una parte, se encuentran los países en los que el criterio básico para la jubilación es haber alcanzado una edad determinada, habitualmente entre los 60 y los 65 años, con posibilidad de jubilación anticipada y postergada con límites, y sin diferencias en función del género. Aquí se encuentran la gran mayoría de países de Europa occidental.

En el segundo modelo encontrado, el criterio fundamental de jubilación es también la edad, habitualmente entre los 55 y 60 años, aunque es posible postergar la jubilación de manera indefinida y, además, suelen existir diferencias en las condiciones, en función del género de los docentes. Bajo este modelo se encuentran una gran mayoría de países de Europa del Este. El último modelo se caracteriza por tener como único criterio para la jubilación los años de servicio, o éstos en combinación con la edad, y por tener la posibilidad de poder ser postergada sin limitación temporal. Este modelo es frecuente en América Latina.

De esta forma, las características y condiciones de la jubilación y el retiro parecen deberse más a cuestiones culturales, demográficas y económicas que a razones de carácter pedagógico.

La evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, y estudiosos sobre la materia, pero también familias y sociedad en general. De esta forma, no es de extrañar que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto la Administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América es el propósito de la evaluación, el para qué de la misma. Con este criterio se han detectado cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

De esta forma, la primera idea conclusiva ha de ser la afirmación de que es posible un sistema educativo de calidad sin un sistema de evaluación externa del desempeño docente. En ese caso, se sustituyen la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Y en ese contexto, los centros escolares se constituyen como la unidad básica para la mejora de la educación.

En cualquier caso, parece claro que, si se desea mantener e incrementar la motivación de los profesionales de la educación, reconociendo el buen trabajo de los docentes mediante un incremento salarial o la promoción en el escalafón docente, es necesario contar con un sistema que discrimine el buen desempeño docente del que no lo es tanto. Así, es necesario contar con un sistema de evaluación del desempeño

profesional. Pero, como luego se insistirá, es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente.

1.3 CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA

Según el Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2015), afirma que el desempeño docente es muy importante en los logros de aprendizaje de los estudiantes y que las y los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos. Asimismo, señala que en el desempeño docente influye la formación inicial y en servicio, el sistema de selección, incorporación y permanencia de las y los docentes en el sistema educativo, así como sus condiciones laborales. Además, la Política F del Marco Estratégico, se centra en la formación y en un desempeño docente profesional y eficaz.

La necesidad de formular estándares de desempeño docente se justifica en la medida que constituye un factor que puede contribuir a elevar el profesionalismo de los docentes, por lo que afirma la necesidad de establecer criterios claros, precisos y verificables (**Saravia**: 2012).

En esta perspectiva, **Barrera y Myers** (2011), sostienen la existencia de una interpretación alternativa sobre los estándares, concibiéndolos como referentes o estandartes , como banderas que clarifican y unifican una visión y que sirven para definir lo que es: el buen alumno, la buena enseñanza o el docente sobresaliente ; por tanto, los estándares educativos sirven para realizar evaluaciones formativas destinadas

a mejorar el aprendizaje, el desempeño docente o la gestión escolar; pues, permiten identificar el grado de avance o el nivel en que se está en referencia a los resultados propuestos y servir a las y los estudiantes, docentes, directivos, etc., a tomar decisiones e implementar acciones a fin de acercarse gradualmente a los ideales de excelencia

En referencia a la docencia, **Avalos** (2008), manifiesta que los estándares son una herramienta que permite precisar en forma apropiada los juicios que deban emitirse y las decisiones que deban tomarse en el proceso de evaluación del desempeño de un docente. Suponen acuerdos en significaciones y valores. Comúnmente, se caracterizan por expresar aquello que debe ser y debe poder (o ser capaz de) hacer un docente.

En esta misma línea de pensamiento, **Ingvarson** (citado por **Avalos**, 2008), sostiene que los estándares son declaraciones sobre aquello que se valora en la enseñanza, no son una simple descripción de prácticas existentes, sino que establecen lo que las y los docentes deben saber y poder hacer a la luz de lo que indican las investigaciones y las buenas prácticas docentes. Su formulación requiere identificar las tareas centrales de la enseñanza y en forma precisa los rasgos principales de aquello que los profesores saben y hacen.

La secretaría de Educación Pública de México, sobre los estándares (2010). Para esta entidad estatal, los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua.

Esta concepción pone de manifiesto que los estándares de desempeño profesional docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social donde se espera

que algunos de los saberes socialmente contruidos sean aprendidos por los y las estudiantes .Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares, que indican lo que las y los estudiantes deben aprender y los que los y las docentes deben enseñar, así como los estándares de gestión, que hacen referencia a cómo se organizan las instituciones educativas para favorecer el logro de aprendizajes significativos.

En América Latina se han registrado avances importantes en el campo de la formulación de estándares de desempeño profesional docente. Muchos son los países que han avanzado en esta dirección. Estos avances, según Valdez, obedecen a haber superado aquel supuesto que se manejó entre los años cincuenta y ochenta, de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo gravitaban sobre los logros en la gestión escolar, llegando a asegurar que el sistema educativo reproducía la estructura social y sus desigualdades, Sin embargo, las investigaciones realizadas en los últimos tiempos, han hecho que los sistemas educativos latinoamericanos focalicen su atención en el mejoramiento de la calidad de la educación, a partir de la identificación de la variable desempeño profesional del maestro, como muy influyente y determinante en el logro del salto cualitativo de la gestión escolar .Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes.

En Colombia la evaluación del desempeño profesional de los docentes y directivos docentes toma en cuenta dos grandes categorías: el saber y el hacer. Se evalúan catorce aspectos del desempeño (**Saravia**, 2012): Construcción y desarrollo del PEI, Cumplimiento de normas y políticas educativas, Conocimiento y valoración de los

estudiantes. Fundamentación Pedagógica, Planeación del trabajo, Estrategias Pedagógicas, Estrategias para la participación, Evaluación y mejoramiento, Innovación, Compromiso Institucional, Relaciones Interpersonales, Medición de conflictos, Trabajo en equipo y Liderazgo.

Ministerio de Educación de Chile (2008), cuenta con un Marco para la Buena Enseñanza. En él se establece lo que las y los docentes deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien se desempeñan en las aulas e instituciones educativas. Servirá para que las madres y padres de familia, así como los y las estudiantes sepan que estándares deberán alcanzar las y los docentes; para orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente; para realizar la evaluación del desempeño profesional docente en base a criterios e indicadores consensuados; y sobre todo, para que las y los docentes, individual y colectivamente, examinen sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su autoevaluación con determinados parámetros. Este Marco para la Buena Enseñanza comprende cuatro dominios: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales.

Congreso de la República (2003) La ley general de Educación N° 28044, en el Artículo 13, señala que uno de los factores para el logro de la calidad es el incentivo al desarrollo profesional y al buen desempeño laboral; y en el Artículo 56, se indica que las y los docentes deben participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente.

1 Proyecto Educativo Nacional al 2012, en el Marco del Objetivo Estratégico N° 3, señala entre sus políticas: Generar estándares claros sobre la buena docencia y

acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente, condicionando a su acreditación la capacidad de certificar a los docentes.

El Consejo Nacional de Educación (2011), en el Marco del Proyecto Educativo presentó ocho propuestas de políticas de educación para el período 2011-2016. Una de estas políticas, denominadas banderas, fue la evaluación del desempeño y carrera magisterial, en la que se expresaba la necesidad de acelerar los plazos para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM), cuyas evaluaciones tendrán como centro el desempeño profesional, medido a través de su desempeño en aula y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Según **Quispe, E.** (2016). Ucayali es uno de los veinticuatro departamentos que, junto a la Provincia Constitucional del Callao, forman la República del Perú. Su capital y ciudad más poblada es Pucallpa. Está ubicado al sur del país, en la región Amazonía, limitando al norte con Loreto, al este con Brasil, al sur con Madre de Dios y Cuzco, al suroeste con Junín y al oeste con Pasco y Huánuco. Con 102 199.28 km² es el segundo departamento más extenso —por detrás de Loreto— y con 4,2 hab/km² es el tercero menos densamente poblado, por delante de Loreto y Madre de Dios, el menos densamente poblado. Se fundó el 18 de junio de 1980.

Está formado por las provincias de Coronel Portillo, Atalaya, Padre Abad y Purús. Su capital, la ciudad de Pucallpa, se encuentra en la provincia de Coronel Portillo que está situada al norte del departamento y al lado del río Ucayali. Esta región cuenta con una población, según el censo de 2007, de 432 159 habitantes y está poblado por diversas etnias indígenas del grupo Pano, shipibos y del grupo Arawak. Este departamento recibe su nombre del principal y mayor río que lo cruza de sur a norte: el río Ucayali. Ucayali tiene hoy una educación formal generalizada, pero en condiciones

muy limitadas por la infraestructura, el sistema escolar disperso. Ucayali tiene aún una fuerte carga en analfabetismo, ausentismo y deserción escolar.

De acuerdo con **Ponce** (2005), el desempeño docente lo define como la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener en cuenta el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

En base al diagnóstico de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali, presenta la siguiente problemática: insuficiente desempeño docente. Y se corroborará lo expresado en CADE 2017 en una de sus conclusiones: el mayor problema de la docencia de la Educación Básica Regular en nuestro país, es que en un 83% el insuficiente desempeño docente es lo más preocupante.

De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿En qué medida los estilos de liderazgo directivo optimizarán el desempeño docente en la institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali?

El acto de enseñanza aparece como un acto banal en nuestros días, sin tomar en cuenta que el papel del docente es de gran importancia en la formación y preparación de sus alumnos, que muchas veces son ellos los que fungen el papel de todólogo.

En nuestros días, son muchos los cambios que está sufriendo el sistema educativo lo que conlleva que el profesorado deba de adaptarse, usar nuevas tecnologías, cambiar criterios y metodologías, etc. Estos cambios deberían generar un reconocimiento hacia los profesionales de la educación, pero esta situación se convierte en la desvalorización de su oficio.

1.4 METODOLOGÍA

1.4.1. Hipótesis de investigación

Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

1.4.2. Variables

Variable Independiente:

Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo

Variable Dependiente:

Desempeño Laboral

1.4.3. Población

La población está constituida por 40 docentes de la UGEL Atalaya Ucayali

1.4.4. Muestra

La unidad de muestra está conformada por el 100.00% de docentes

Sección A Grupo Experimental (20 docentes)

Sección B Grupo Control (20 docentes)

1.4.5. Unidad de análisis

La presente unidad de análisis está conformada por Un Docente

1.4.6. Tipo de investigación

La investigación es aplicada con propuesta. Si bien se ha mejorado metodológica y estadísticamente la posibilidad de tener en cuenta y controlar las fuentes de confundidos extraños, el enfoque cuasi-experimental es mucho más vulnerable a las amenazas contra la validez inferencial, además, en un cuasi-experimento pueden plantearse más hipótesis alternativas que se ajusten a los datos. No obstante, por otro lado, existe una mayor generalización de los resultados a otras situaciones distintas a la de investigación. A pesar de las limitaciones que presenta la metodología cuasi-experimental. Además, este tipo de estudio es analítico se basa en la medición y comparación de la variable respuesta antes y después de la exposición del sujeto a la intervención experimental (estímulo). Hernández, R (1998). El estímulo es el Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo

1.4.7. Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasi experimental y propositiva .

Diseño Pre Test – Pos Test: se toman datos antes y después del tratamiento, pero no hay seguridad de que las diferencias antes-después se deban al tratamiento.

Grupo Experimental (una sola institución)

O1	X	O2
----	---	----

X = Es el estímulo o variable independiente

GE = Es el grupo experimental.

O1 = Pre observación a la muestra del grupo experimental de docentes, con un Cuestionario de desempeño laboral.

O2 = Pre observación a la muestra del grupo control con un Cuestionario de desempeño laboral

1.4.8. 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 desempeño docente en las instituciones educativas de la localidad y la región.

Instrumento de Recolección de Datos:

Un Cuestionario

1.4.9. 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 utilizará la prueba estadística t de student para muestras dependientes (para corroborar la prueba de hipótesis planteada).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II.- CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS CIENTÍFICAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE:

2.1.1 TEORÍA DE AUTOEFICACIA

La teoría de autoeficacia ha pasado por distintas etapas conceptuales y metodológicas. Desde sus comienzos hasta la actualidad, esta teoría ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia.

Albert Bandura (1977), su máximo impulsor, preocupado por elevar a ciencia la Psicología y validar sus postulados, buscó un método eficaz que resolviera problemas humanos.

A partir de este planteamiento, Bandura trasladó el foco de interés de la psicología del objeto al sujeto; esclareció el conocimiento de cómo opera la motivación; recalcó la importancia de los juicios personales y evidenció que la autoeficacia, con un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (**Bandura, 1977; Garrido, 2004**). Con todo el bagaje investigativo, incluidos los avances y los retrocesos, Bandura vio aceptadas sus hipótesis por la comunidad científica, y conformó la teoría del Aprendizaje Social, la que años más tarde, se rebautizó como teoría Socio-Cognitiva. Dicho cambio, se vincula con la confirmación de la tesis de autoeficacia, en la que el funcionamiento humano está regido por la mente, que es capaz de conocer y discernir en un contexto determinado. El objetivo principal de este vuelco estriba en que Bandura intentó no sólo relevar los procesos cognitivos, sino también, poner límites teóricos a un concepto que se solapaba con otras teorías del aprendizaje social.

Es así como el constructo de autoeficacia tomó la forma y la consistencia suficiente para propiciar la creación de una teoría. Una teoría, cuyo eje central, el pensamiento autorreferente, actúa mediando la conducta y la motivación en las personas (**Bandura, 1987**). No obstante, para que el pensamiento autorreferente sea convergente y coherente con el pensar, sentir y actuar, requiere de la calidad del autoconocimiento y la opinión de eficacia personal que se tenga. De ahí que cambio y adaptación serán las consignas del funcionamiento humano bajo la perspectiva socio-cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

Otro aspecto interesante propuesto por **Bandura** (1977, 1987, 1999) ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para

Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos.

Esta excepción está prefijada por los juicios y/o las opiniones de eficacia personal. Las expectativas de eficacia tienen que ver directamente con la percepción de cómo las personas utilizan los recursos personales, ya que bien o mal, una cosa es disponer y otra muy distinta es tener la capacidad de utilizarlos en el contexto y el momento adecuados. A su vez, las expectativas de resultados, conforman las consecuencias o estimaciones que anticipan las personas tras haber movilizado todos los recursos personales. De ahí que Bandura defienda que un “resultado es la consecuencia de un acto, no es el acto en sí mismo”.

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para **Garrido, Tabernero y Herrero** (1998) ambos conceptos han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: la falta de originalidad, la inconsistencia en sus afirmaciones y la delgada línea conceptual que las separa. Ciertamente es que, en las obras de Bandura, es un tanto complejo identificar cuando los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto, pero es el determinismo recíproco el que da cuerpo y fundamentación a la teoría de autoeficacia.

No obstante, **Bandura** (1987) consciente que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan interrelacionadamente la conducta humana, propuso mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones

emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida, incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida.

Aún más, el sentimiento de autoeficacia puede ser desarrollado a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y las experiencias afectivas.

Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas

potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

Por último, el impacto de lo antes dicho marca profundas diferencias en las personas con un fuerte o un débil sentimiento de autoeficacia. Las primeras, poseen un interés intrínseco que las hace esforzarse y perseverar pese a las dificultades; son capaces de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje y, por ende, de progreso en sus habilidades. Por su parte, las segundas carecen de compromiso; flaquean rápidamente ante las adversidades; evitan tareas complejas; huyen de los problemas y dejan de creer en sí mismas.

2.1.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER

Para empezar, mencionar a **Julian Rotter** (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (**Pintrich y Schunk**, 2006). Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (**Aiken**, 2003), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (**Cano, Rodríguez, García y Antuña**, 2005). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (**Nevid**, 2011). Según es el

comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (**Takahashi**, 2011) a internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias.

A partir de esto **Rotter** (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo. Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (**Woolfolk**, 2006). Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que ejecutan y a los resultados que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de **Rotter** (**Brouwers y Tomic**, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al

constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, **Prieto** (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control – interno o externo– en las conductas de las personas.

Análogamente, Henson, Kogan y Vacha-Haase confirman lo planteado al considerar que Rotter “con su teoría del locus control ha jugado un rol histórico importante en la conceptualización del constructo de eficacia del profesor”. Incluso **Friedman y Kass** (2002) dividen en dos áreas el estudio de la eficacia del profesor: una desde Rotter y otra desde Bandura. Algunos estudios llevados a cabo desde esta línea de investigación son los de **Armor et al.** (1976); **Berman et al.** (1977); **Guskey** (1981), y **Rose y Medway** (1981).

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con un lugar de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes y, por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza.

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos

del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (**Wolters y Daugherty**, 2007; **Zimmerman**, 2000). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por **Bembenutty**, 2007), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (**Zimmerman**, 2000).

2.2 TEORÍAS CIENTÍFICAS SOBRE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO

A lo largo de la historia el concepto de liderazgo ha sido objeto de muchos estudios y las teorías han ido evolucionando repercutiendo en la incidencia directa del recurso humano de una organización. Como resultado se han formulado diversas teorías que se pueden clasificar en tres grandes enfoques según hagan énfasis en las características del líder, sus conductas o en factores situacionales.

El enfoque de rasgos (entre los años 1920 y 1950). Un rasgo es una cualidad o característica distintiva de la personalidad. Este enfoque centró su atención en identificar las características determinantes de un líder que le permitieran influir en el comportamiento de sus semejantes.

Se enmarca dentro de las denominadas Teorías del Gran Hombre que sugieren que ciertas características o rasgos de las personas diferencian a quienes pueden considerarse líderes de los que no lo son. Fue sustentada por Carlyle para explicar que el progreso del mundo es producto de las realizaciones personales de algunos hombres sobresalientes en la historia de la humanidad. La teoría de los rasgos asume que los

líderes comparten ciertas características físicas, psicológicas y sociológicas, que determinan su efectividad. La estatura, la apariencia y la energía son ejemplo de rasgos físicos del líder. Ejemplos de rasgos psicológicos incluyen la inteligencia o el carisma; y las características sociológicas incluyen el nivel de educación, habilidades interpersonales y cooperación. La teoría de los rasgos se enfoca en el individuo como líder e ignora las necesidades de los seguidores o de los requerimientos situacionales. En resumen, el líder debe inspirar confianza, ser inteligente, perceptivo y tener decisión para liderar con éxito.

El enfoque conductual (entre los años 1950 y 1960). Pasó a considerar el comportamiento adoptado por los líderes eficaces e ineficaces llevando a la diferenciación de tres estilos de liderazgo:

Liderazgo autocrático. El líder determina los objetivos, tareas y funciones a realizar y supervisa de forma estricta el trabajo de los subordinados. No delega autoridad y toma las decisiones de forma unilateral.

Liderazgo democrático. El líder determina los objetivos y tareas a realizar teniendo en cuenta a los subordinados que también participan en la toma de decisiones. Liderazgo laissez-faire. Los subordinados determinan la planificación, organización y ejecución del trabajo a realizar. El líder no participa en la ejecución de las tareas y no evalúa el trabajo realizado.

El enfoque situacional (finales de los años 60 hasta mediados de los 80). Sostiene que el éxito de un líder radica en su capacidad de adecuar sus acciones a las circunstancias de la situación. En esta corriente, podemos incluir al Modelo de Contingencia de Fiedler, el Modelo de Liderazgo Situacional de Hersey y Blanchard y el Modelo de Toma de Decisiones de Vroom y Jago. Estos modelos situacionales

comparten tres factores básicos: Primero, describen un repertorio de acciones al alcance del líder; segundo, detallan los elementos críticos para evaluar la situación; finalmente, sugieren un tipo de acción para cada caso.

Las definiciones presentadas por Terry y Franklin, Chiavenato y Leithwood permiten comprender el liderazgo como un proceso de influencia en el que líderes y colaboradores interactúan con el único fin de alcanzar las metas propuestas, construyendo y transformando la misión, la visión y la cultura de la organización. Muchas veces las acciones de los líderes pueden tener un efecto directo en las metas principales de un grupo, pero también puede influenciar en el pensar y actuar de una persona encaminándolo a hacer algo específico o algo más amplio según sus aspiraciones.

Otras concepciones sobre liderazgo lo definen como el proceso en el cual el líder motiva o ayuda a otros a trabajar con entusiasmo para avanzar en la dirección adecuada y alcanzar los objetivos determinados.

En este sentido, **Polo** (2009) define el liderazgo como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo. Agrega además que la misión del líder es descubrir a la gente en donde puede ser importante, aportar una causa en la que la gente crea y ayudar a sus seguidores a que hagan cosas para esta causa y se sientan útiles. Tomando en cuenta lo dicho por Polo y considerando las demandas actuales en educación, en las instituciones educativas se requiere de directores líderes que motiven a los miembros de su comunidad y los movilice hacia el cumplimiento de los objetivos predeterminados por la institución, asimismo, se necesita líderes que sean capaces de percibir las potencialidades de su personal dándoles las funciones de acuerdo a sus habilidades y

encaminándolos hacia una misma causa en la que todos los miembros crean y participen en pro de una meta común.

2.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LIDERAZGO

Entre las diferentes definiciones del liderazgo podemos señalar la que **Manuel Lorenzo Delgado** (2005) nos ofrece: «la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido». De tal manera, el liderazgo en cuanto «capacidad de una persona (o grupo de personas) para influir en otras» (**Gardner y Laskin** 1998), necesariamente depende no sólo de la capacidad de elección y de influencia ejercitada por una o varias personas, sino también de los horizontes de referencia escogidos y de la capacidad de orientar hacia esos horizontes y conseguir que sean compartidos. Es evidente que, también desde la perspectiva educativa, no todos los horizontes de sentido son igual de válidos, ni idóneos para ejercer influencia verdaderamente formativa.

Desde hace cuatro décadas la palabra liderazgo ha sido invocada cada vez con más fuerza con la intención de promover un cambio de orientación en la enseñanza, no exento de dificultades (**Hargreaves, Earl y Ryan** 1998.), que permita crear una escuela de calidad.

2.4 ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO

2.4.1 ESTILO AUTORITARIO:

Con respecto al liderazgo de estilo autoritario indica que es: “conocido como el mito de la eficiencia autoritaria, hizo creer a muchos ingenuos y anti demócratas que la mejor forma de conseguir orden y progreso era entregando el destino en manos de un caudillo con estilo autoritario”. (**Morales**, 2015).

Con respecto a las características que más se manifiestan en este estilo están: el control / poder, la desconfianza y el no delegar responsabilidades en los seguidores. De esta forma el líder busca tener el control total como sinónimo de poder y por ello este tipo de líder desconfía, pues considera que todos le quieren arrebatar su poder, lo cual conlleva a que no delegue responsabilidades pues considera que él todo lo puede hacer y que el delegar significaría perder cuotas de poder.

Así **Sorados** (2010) nos informa que: “los directivos son muy autoritarios, confían poco en los subordinados, motivan mediante el temor y el castigo, ofrecen recompensas ocasionales y solo participan en la comunicación descendente. Las decisiones se toman en los niveles superiores de la organización”.

Nosotros pensamos que, si bien este estilo de liderazgo está presente y se manifiesta en la realidad educativa, creemos también que no es una verdadera forma de liderazgo, y si bien este estilo está centrado en la consecución de metas y objetivos de la organización, también creemos que deja de lado a la persona pues no busca su pleno desarrollo personal ni profesional.

Por otro lado, este estilo de liderazgo es la antípoda del estilo de liderazgo democrático el cual “es el estilo de dirección que permite la participación de los colaboradores en el análisis de los problemas y principales decisiones del equipo de trabajo” (**Hernández**, 2006). Es decir, desde este estilo el líder busca la participación de los seguidores en la toma de decisiones, alienta la comunicación y orienta en la resolución de problemas.

Algunas de las características resaltantes que se han de considerar en el estudio del liderazgo autoritario es lo referido a control – poder, desconfianza y no delegar responsabilidades.

2.4.2 ESTILO TRANSFORMACIONAL:

Bass siguiendo la teoría del poder transformador del líder establecido por **Burns** (1978) crea lo que él denomina el liderazgo transformacional, en donde el líder tiene ciertas cualidades y características como la influencia idealizada o carisma, motivación e inspiración, consideración individualizada, estimulación intelectual estos aspectos ayudan no solo a lograr las metas y objetivos de la organización sino también, el líder, con su apoyo, reconocimiento y estímulo personalizado, busca fundamentalmente que los seguidores se conviertan también en líderes.

En este sentido Burns nos dice que este estilo de liderazgo es más potente y completo pues no solo busca la satisfacción de las necesidades de los seguidores sino también la satisfacción integral de toda la persona, así este autor manifiesta que: “transforming leadership, while more complex, is more potent. The transforming leader recognizes and exploits and existing needs or demand of a potential motives in followers, seeks to satisfaction higher needs and engages the full person on the followers.” (**Burns**, 1978).

Los componentes del liderazgo transformacional han evolucionado a medida que se han realizado mejoras tanto en la conceptualización como en la medición del liderazgo transformacional.

Conceptualmente, el liderazgo es carismático, y los seguidores buscan identificarse con el desafío y la persuasión, proporcionando tanto significado como comprensión. El liderazgo es intelectualmente estimulante, gastando los seguidores en el uso de sus habilidades. Finalmente, el liderazgo se considera individualmente, proporcionando al seguidor el apoyo, la mentoría y entrenamiento.

El liderazgo transformacional, mientras que más complejo, es más potente. El líder transformador reconoce y explora las necesidades existentes o la demanda de un potencial motivo en los seguidores, busca satisfacer mayores necesidades y compromete a la persona completamente sobre los seguidores.)

Algunas características que nos presenta Bass, sobre liderazgo transformacional son influencia idealizada o carisma, motivación e inspiración, consideración individualizada y estimulación intelectual.

2.4.3 ESTILO TRANSACCIONAL:

Este estilo de liderazgo se basa en los acuerdos, alianzas entre el líder y los seguidores en base a incentivos, recompensas, claro está, este acuerdo se logra luego de aceptar los requerimientos, las condiciones en relación a los incentivos o recompensas para cumplir un objetivo o meta establecida.

También es necesario tener en consideración que si bien estos acuerdos entre líderes y seguidores para el cumplimiento de metas, trabajos, en base a incentivos y recompensas puede ser algo beneficioso, el seguidor luego de cumplir con el trabajo se sentirá solo como un trabajador más y no como parte de la organización.

En la escuela, en el aula, también se manifiesta este estilo de liderazgo tanto en los docentes como en los alumnos. Así por ejemplo vemos que el docente castiga o premia con puntos en las notas, o con palabras positivas el buen desempeño en las tareas realizadas por los alumnos. Otro ejemplo se da cuando tanto profesores como alumnos llegan a acuerdos sobre cuáles serán las normas de convivencia en el aula y su respectivo cumplimiento, y sanción en caso de incumplimiento.

El liderazgo transaccional enfatiza la transacción o intercambio que tiene lugar entre líderes, colegas y seguidores. Este intercambio se basa en el líder discutiendo con otros lo que se requiere y especifica las condiciones y recompensas.

Si limitas el liderazgo de un seguidor a recompensas con zanahorias por cumplimiento o castigo con un palo por no cumplir con el acuerdo sobre el trabajo que deben realizar los seguidores, los seguidores seguirán sintiéndose como un idiota.

Otros ejemplos de este estilo se dan en el campo político donde se intercambian votos por un puesto de trabajo. En todo caso las recompensas bien asignadas y bien distribuidas permiten generar un clima organizacional favorable al logro de los fines y objetivos, en tanto que los seguidores pueden ver y constatar que obtienen recompensas en el momento indicado y en igualdad de condiciones para todos. Este aspecto es importante por cuanto las recompensas serían vistas como algo positivo que le toca a cada uno según su esfuerzo y talento, y no ser visto como algo que solo se les dé a algunos por su cercanía o lealtad al líder, tal como sucede en el estilo autoritario en donde las relaciones entre líder y seguidores está basado en relaciones de clientelaje, prebendas o beneficios mutuos exclusivos y excluyentes.

A continuación, siguiendo a Bass presentamos las características del liderazgo transaccional como son: recompensa contingente, dirección por excepción pasiva y dirección por excepción activa.

2.4.4 ESTILO LAISSEZ FAIRE:

La palabra *laissez faire* es una palabra francesa que en castellano significa “dejar hacer, dejar pasar” esta palabra alude a una total libertad de la persona en este caso del seguidor por lo cual se busca la mínima intervención del líder.

Este estilo de liderazgo permite la libertad total, por ejemplo, en la toma de decisiones, en la participación, en la comunicación que se da entre los seguidores y entre los seguidores y el líder. Este líder solo actúa cuando el grupo o el seguidor así lo requieren. Por lo cual este líder hace uso de su poder de forma mínima. Su comportamiento tiende a evadir y es poco firme, de modo tal que no se compromete no se responsabiliza con las acciones o acuerdos a las que arriban sus seguidores.

Algunos autores, como Bernard Bass citado por **Vega y Zavala** (2004) indican que “existe menos concentración en el trabajo por parte de los seguidores y además el trabajo es de pobre calidad”. Además, estos autores, también señalan que “este estilo de liderazgo es menos satisfactorio y efectivo”.

En todo caso este estilo de liderazgo parte de la premisa de que los seguidores están preparados y son muy competentes en la resolución de problemas y en el logro de los objetivos. Esto significa que el seguidor debe tener un alto sentido de responsabilidad, una fuerte motivación, así como las competencias suficientes para el logro de metas u objetivos.

Por ello concordamos con **Alvarado** (1996) en que este estilo de liderazgo “depende en gran medida de los subalternos para fijar sus propias metas y medios para alcanzarlos”. Al respecto algunos autores son más inflexibles con este estilo de liderazgo y nos dicen que: “representa la ausencia de transacción de cualquier clase. El líder evita tomar decisiones, no tiene responsabilidad y no usa su autoridad, es considerada la forma más inefectiva de liderazgo” (**Castro, Martina & Nader**, 2004).

A continuación, presentamos dos aspectos o características de este estilo de liderazgo los cuales son: liderazgo pasivo evitador y liderazgo coercitivo evitador.

Liderazgo pasivo evitador: En esta característica de liderazgo, el líder trata en lo posible, ya sea por decisión propia o porque le falta las competencias necesarias, de implicarse, relacionarse o verse involucrado con los problemas y la toma de decisiones. Es por ello que a decir de **Bass y Riggio** (2008) este líder cree que muchos de los problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir. Además, también tiene la firme creencia de que cada seguidor debe buscar su propia forma de hacer y cumplir con el trabajo asignado o con el logro de los objetivos.

Podemos indicar que esta característica de liderazgo es perjudicial y dañino para la organización, por cuanto fomenta un clima de falta de liderazgo y por consiguiente genera desorden y caos, pues los seguidores consideran que a pesar de que el líder existe este siempre esta como ausente.

Liderazgo coercitivo evitador: Este tipo de líder constantemente monitorea los trabajos con el fin de encontrar los errores o fallas en el proceso, y esto con el fin de tomar acciones o medidas correctivas, entonces toma decisiones cuando los problemas llegan a convertirse en graves, o también en muchos casos simplemente no toma la decisión de actuar.

Es decir, encuentra el problema, falla o error y simplemente no hace nada al respecto. Al respecto **Bass y Riggio** (2008) nos dicen que este líder tiende a no corregir errores ni fallas, que tiende a demorar la respuesta a asuntos urgentes y sobre todo le cuesta involucrarse cuando surge alguna situación relevante.

Este líder puede ser considerado por sus seguidores como indolente y falto de compromiso con el logro de los objetivos y con los demás. Generando sentimientos de recelo y de incertidumbre en los seguidores.

Desde el liderazgo pedagógico creemos que es necesario e importante que el director líder tenga y desarrolle capacidades de liderazgo transformacional, de liderazgo transaccional, y no solo de liderazgo autoritario o de laissez faire. Puesto que los que más ayudan al logro de los objetivos, metas y fines de una institución son las características del liderazgo transformacional y transaccional.

2.5 ¿Es el liderazgo del directivo importante en la gestión de la Institución Educativa?

Un hecho importante en la investigación sobre liderazgo es el enfoque hacia el campo educativo, pues anteriormente este concepto era visto solo desde el campo de la psicología, la sociología, la administración. Desde este nuevo enfoque se busca que el liderazgo este también orientado en la consecución de ayudar a lograr los objetivos, metas y fines de la educación. De ahí que siguiendo a Davies & West – Burnham (2003). Podemos decir que “el estudio del liderazgo viene a ser un componente central de un genuino debate sobre el futuro de la educación: siendo uno de los cambios significativos en política educativa en todo el mundo”. La importancia actual del liderazgo nos lleva a investigar sobre este aspecto de la realidad, sobre todo en la gestión educativa, con el fin de conocer cómo se manifiesta el liderazgo en la escuela, desde sus directivos, y cuáles son sus características más resaltantes.

Así el liderazgo como fenómeno social, organizacional y político se ha abordado desde diversas disciplinas científicas, iniciándose en la teoría organizacional. Estas investigaciones asumen que el liderazgo es algo natural y por lo tanto innato al ser humano; desde este punto de vista el aprendizaje y la educación sirven muy poco para desarrollar el liderazgo en la persona que no es un líder nato. Esta concepción pre determinista ha cambiado: hoy sabemos que se pueden desarrollar cualidades y

características del liderazgo en todas las personas desde la educación: formar personas líderes necesarias e imprescindibles para la gestión educativa. Puesto que en palabras de **Miguel Ángel Cornejo** (1998): nos dice que “el mundo del mañana depende de la calidad de líderes que forjemos en el presente”. Por ello concordamos con **Sergiovanni** (2003), en que este mundo requiere de docentes y administradores que practiquen un liderazgo basado menos en personalidades, menos en la posición, menos en el mando y más y más en las ideas. Y también porque el “liderazgo es un conjunto de prácticas observables y entrenables que tienen un gran impacto sobre el éxito de las organizaciones” (**Foong**, citado por **Cuadra & Veloso**, 2007).

Por lo tanto, el liderazgo en la gestión educativa es importante, también, porque implica un conocimiento profundo, reflexivo y crítico sobre todos los elementos de la organización y por ende de todos los actores implicados en el proceso educativo como son: los administradores, los docentes, los alumnos, los padres de familia, la comunidad. Con el fin de tener en claro un “know how” o saber cómo realizar, plasmar o llevar adelante un proceso, un proyecto o un plan en la consecución de una meta o de un objetivo establecido.

2.6 Liderazgo del directivo

En el proceso de mejora de las instituciones educativas, el liderazgo que ejerce el director es muy importante en la gestión educativa. Nosotros consideramos que el líder debe ser una persona con fuerte sentido de responsabilidad, persistencia en la búsqueda de lograr las metas y resolver problemas de manera original. Además, para lograr que este liderazgo sea bien llevado se deben considerar ciertos aspectos. Así es necesario primero que la persona que quiera ser líder elija ser líder, es decir, la persona, el directivo debe ser consciente de elegir el rol de lo que significa ser un líder, ya que

alguno directivos pueden tener todas las cualidades y competencias de un líder, pero no desean o quieren liderar, o simplemente en algunos directivos ser líder o ejercer el liderazgo les es algo indiferente. En este sentido, aceptado el liderazgo, el líder elije un estilo de liderazgo adecuado a cada situación o contexto, teniendo en **consideración** las *****.

También un aspecto central del liderazgo es la capacidad para influir en otras personas y así lograr movilizar los esfuerzos hacia el logro de los objetivos. Claro está que para que se de esta influencia es necesario que existan más de dos personas puesto que siempre se influencia en..., además el líder debe tener la condición necesaria de ascendencia, prestigio o buena reputación, pues algunos seguidores tienen ideas preconcebidas o estereotipos los cuales se convierten en obstáculos para que el líder pueda lograr influenciar.

Otro aspecto importante en el ejercicio del liderazgo es la capacidad de decisión, el líder debe reconocer que el decidir por una u otra cosa dentro de lo establecido como pueden ser: las normas, las políticas, los objetivos, siempre van a tener consecuencias tanto en las demás personas como en la organización y el contexto.

Así si un directivo tiene plena conciencia de su entorno y considera que hay aspectos que puede o se debe modificar en la búsqueda de la mejora, entonces tendrá la iniciativa de buscar implementar ese cambio, esa mejora.

Claro está esta iniciativa tendrá siempre un fuerte contenido de responsabilidad. Es decir, el líder, el directivo siempre será responsable de lo que pueda realizar por acción u omisión. Por ello concordamos con Burns en el aspecto de asumir la responsabilidad sobre los cambios promovidos (**Burns**, 1978). En todo caso este

aspecto de iniciativa, en los seguidores es considerado como algo muy importante en el ejercicio del liderazgo.

Si bien es cierto en la escuela, como en toda organización, hay normas, reglamentos, directivas y políticas, son los directores los que propician que se actúe de tal forma y no de otra porque ellos ejercen la máxima jerarquía, así un buen directivo líder desde su posición o jerarquía y con las cualidades de compromiso, influencia, capacidad de decisión e iniciativa, buscara promover en toda la comunidad educativa el liderazgo, pues un buen líder busca que los demás también sean líderes. Así se logrará unificar esfuerzos en el logro de los objetivos y fines de la institución educativa.

En cuanto al marco legal y normativo de la educación peruana en relación al directivo de una institución educativa consideramos que son dos de mayor relevancia, el Marco del Buen Desempeño del Directivo y la Ley General de Educación. En ambos documentos se indica el rol, la jerarquía, los alcances y limitaciones del directivo dentro de un entorno democrático, participativo e inclusivo con miras a lograr los objetivos de la educación. Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014) con el fin de lograr la escuela que queremos, los fines, objetivos y metas de la educación peruana, se proponen cambios que consideren entre otros aspectos: Un modelo de gestión escolar centrado en los aprendizajes; a partir del liderazgo pedagógico del equipo directivo, que permita las condiciones necesarias para alcanzar los aprendizajes fundamentales, deseables y necesarios en las y los estudiantes. Y Una organización escolar democrática, pertinente a las necesidades y contexto de la escuela. Estos aspectos están en concordancia con la Ley General de Educación N° 28044 en tanto considera la democracia como un pilar para el desarrollo de la actividad educativa así este marco nos dice que la institución educativa debe ser “Una organización interna abierta,

comunicativa y flexible, más democrática en sus procedimientos de toma de decisiones”.

También el MBDD (2014) nos dice que “Toda institución educativa necesita liderazgo directivo. Persona o personas que asuman la conducción de la organización en relación a las metas y objetivos. La reforma de la escuela requiere configurar este rol desde un enfoque de liderazgo pedagógico. Un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico”. Estas consideraciones del Marco nos indican aspectos o características de un liderazgo democrático y transformacional. Así en el presente estudio se concuerda, en parte, con la definición sobre liderazgo pedagógico del MBDD el cual indica: se denomina el liderazgo pedagógico como “...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (**Leithwood**, 2009 citado por **MBDD**, 2014). Pero también creemos que es necesario considerar otros aspectos del liderazgo como el carisma, la motivación e inspiración, la consideración individualizada, la estimulación intelectual y la recompensa contingente.

En cuanto a la Ley General de Educación N° 28044, en el artículo 8° sobre principios de la educación hay dos aspectos que son importantes a considerar en cuanto a la relación con el liderazgo directivo así en las letras e y h nos indica:

e) La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas, entre mayorías y minorías, así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.

h) La creatividad y la innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

En la presente ley también nos indica sobre la jerarquía y el rol del directivo en este caso del director:

Artículo 55°. - El director es la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa. Es responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo. Le corresponde:

b) Presidir el Consejo Educativo Institucional, promover las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa.

d) Recibir una formación especializada para el ejercicio del cargo... Entonces tanto en el MBDD y la Ley General de Educación N° 28044 hay puntos en concordancia como es desarrollar la gestión en un ambiente democrático, participativo en donde el líder pueda influenciar, movilizar, transmitir confianza y motivación a los demás actores educativos en función de las metas, los objetivos y fines de la institución educativa.

Por ello siguiendo los lineamientos del MBDD y la Ley N° 28044 concordamos con Rojas y Gaspar en que: Los directores y directoras de los centros escolares son los encargados de la organización y gestión de la enseñanza y las condiciones de los aprendizajes. Ambas tareas deben realizarse de manera óptima si se espera un mejoramiento en la calidad de la educación. Por eso, su labor se debe abocar a una coordinación de acciones impecable y la creación de climas de confianza y motivación (Rojas & Gaspar, 2006).

2.6 COMPETENCIA PROFESIONAL Y LIDERAZGO DEL DIRECTIVO

Ángel Pérez (2008) en su libro “competencias o pensamiento práctico”, nos dice que competencia es “un viejo termino y un nuevo constructo, mejorado ahora por las políticas oficiosas de organismos internacionales tan influyentes”. Esta afirmación es valedera en tanto que organismos internacionales como la OCDE, USAID y la UNESCO, están promoviendo y llevando adelante propuestas para la implementación de las competencias a escala global. Así en el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es el organismo que en 1997 presenta el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), lo cual proporciona el marco guía para la construcción de competencias, los cuales son medidos por la prueba internacional o el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA –por sus siglas en inglés), así nos indica que los principales elementos motivadores de PISA son: Su concepto innovador de “competencia” que se preocupa por la capacidad de los estudiantes de realizar , razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas...su relevancia para un aprendizaje para la vida, que no limita que piensa evalúa competencias curriculares transversales; también pide conocer sus motivaciones para aprender , sus creencias acerca de si mismos y la estrategia de aprendizaje ; y su regularidad, que permite monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje (OCDE, 1997).

Se ve entonces que se presentan las competencias a nivel global y también hay organismos internacionales que se encargan de monitorear y evaluar como es el caso de PISA. Visto así, estamos entonces, ante un concepto que es global. Otro organismo internacional que también está realizando denodados esfuerzos para llevar adelante las

competencias es la UNESCO, es así que en 1996 se presenta al mundo el informe de Jacques Delors, en los cuales se dan a conocer los cuatro pilares de la educación que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como se puede ver estas son las capacidades que se deben desarrollar en una competencia. Así al respecto Delors nos dice: De la noción de calificación a la de competencias...el dominio de las dimensiones cognitivas e informativas en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y atiende a privilegiar la de competencia personal...cada vez con más frecuencia , los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que cambia la calificación propiamente dicha , adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y a la de asumir riesgos.” (Delors, 1996).

Vemos entonces que hay organismos internacionales que están muy comprometidos y preocupados en llevar adelante las competencias. Por ello concordamos con la pregunta que se hace la OCDE en cuanto a competencia: ¿Por qué son tan importantes las competencias hoy en día? La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentar desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sustentabilidad ambiental y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para

alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.

Para el logro de estas destrezas es importante una capacitación constante, continua y la especialización basada en un aprendizaje moral. De ahí que concordemos con Drucker en que: “debemos concentrar la atención en el desempeño y ello requiere un aprendizaje continuo. El mayor beneficio de las competencias no está en aprender lo nuevo, sino en hacer mejor lo que ya hacemos bien. Para hacer mejor las tareas en los servicios, hace falta un aprendizaje moral” (**Drucker**, 2015)

Podemos decir entonces que existe un marco internacional sobre las competencias avalado por las instituciones mundiales que buscan promover y valorar su implementación en todos los países y sistemas educativos, esto porque la situación global así lo determina ya que es necesario e imprescindible estos conocimientos en la era de la información, del conocimiento y la globalización, en donde el conocimiento es un valor en sí.

Ángel Pérez citando a DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), nos dice que competencias es la “capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes , emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (**Pérez**, 2008) también podemos decir siguiendo a Santibáñez “ que estas son capacidades o habilidades que para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, siendo para ello necesaria movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (**Santivañez**,2013).

En esta misma línea para **Hunt** (2009) un verdadero liderazgo del directivo tiene: “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para promover en los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivo para mejorar la escuela”. Todas estas concepciones ayudan a clarificar sobre las competencias de los directores, por ello coincidimos con los autores arriba mencionados y también creemos necesario y pertinente considerar al marco de Buen Desempeño del Directivo como un referente sobre las competencias en los directivos de las instituciones educativas.

En el caso del Perú, el Ministerio de Educación como órgano rector de la educación nacional presenta en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (2014) seis competencias que todo directivo debe tener y aplicar los cuales son:

Competencia 1, Conduce de manera participativa la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno; orientándolas hacia el logro de metas de aprendizaje.

Competencia 2 Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.

Competencia 3 Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de la rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.

Competencia 4 Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional

y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.

Partiendo del concepto de competencias, visto líneas arriba, se puede ver que este concepto engloba los cuatro pilares de la educación como son lo cognitivo o conceptual (saber), los procedimental (saber hacer), los afectivos o las actitudes (saber ser), y el aprender a vivir con los demás o también llamada competencia social.

En cuanto a la competencia actitudinal personal, social. - considero que son las competencias que contribuyen al logro del éxito en una institución educativa. Entre las competencias a nivel actitudinal y personal que se deben desarrollar al máximo están:

- a.- puntualidad. - llegar temprano a las reuniones..... Entrega de trabajos de manera puntual.
- b.- organización y planificación. - metódica y ordenada para cumplir con los objetivos planteados.
- c.- motivación. - muestra interés y compromiso con el trabajo que está realizando,
- d.- tolerancia y paciencia. - con el fin de poder aceptar, respetar y comprender las distintas posturas y /o emociones de los alumnos y lograr transmitir que ellos también desarrollen estas capacidades.

En cuanto a la competencia social. - son las que se refieren a las relaciones interpersonales, como las siguientes:

- a.- capacidad de trabajo en equipo. - en tanto se trabaja de manera coordinada con otros docentes de otras áreas.

b.- capacidad para comunicarse con otras personas no expertas en el tema en tanto el docente puede transmitir información técnica y especializada a otros docentes, padres de familia que tienen poco o nulo conocimiento sobre un tema en particular.

Goleman (2014) con respecto a las competencias del liderazgo nos dice, con respecto a la conciencia de uno mismo, el líder debe tener conciencia emocional de uno mismo, una valoración adecuada de sí mismo, y tener confianza. En cuanto a las competencias de autogestión, el líder debe desarrollar el autocontrol, la transparencia, la adaptabilidad, el sentido del logro, la iniciativa y el optimismo.

Además, con respecto a las competencias sobre conciencia social, Goleman nos dice que el líder debe desarrollar empatía, conciencia organizativa, y capacidad de servicio, es por ello que en las competencias sobre gestión de las relaciones este autor también indica que todo líder debe inspirar, influenciar, buscar el desarrollo personal de los demás, buscar y promover el trabajo en equipo y la colaboración.

2.7 ¿CÓMO SE PERCIBE EL LIDERAZGO DEL DIRECTIVO?

Muchas veces la autopercepción que el directivo tiene sobre su liderazgo difiere de las percepciones que los docentes tengan sobre este liderazgo, a la vez también hay diferencia en las percepciones entre los docentes y, padres de familia sobre el liderazgo del directivo. Es decir, cada persona tiene un modo de percibir la realidad con respecto de otra, pero que se pueden uniformizar las percepciones en base a patrones perceptivos aprobados por una comunidad o comprobadas en la realidad.

Así desde la psicología de la percepción (**Liebert**, 1984) nos dice que “la percepción se concentra en la forma en que se llegan a conocer los estímulos distales del medio ambiente a través de los proximales o patrones de energía e información que

llegan a nuestros receptores sensoriales” entonces la “información que llega desde los órganos sensoriales crea las sensaciones después, el cerebro procesa estos mensajes. Cuando el cerebro organiza las sensaciones en patrones significativos hablamos de percepción” (Coon, D. & Mitterer, J. 2014).

Compartimos con estas definiciones, pero también consideramos que en el proceso de la percepción se presentan elementos que interactúan como la atención, la valoración, la selectividad, la motivación y las emociones.

Desde esta conceptualización, la percepción es uno de los mecanismos que utiliza la persona por medio de los sentidos en el proceso cognitivo del conocimiento del mundo que le rodea. Este mecanismo tiene como recurso importante la atención, es decir la dirección consciente hacia el objeto o parte del objeto determinado.

Estos aspectos recogidos del objeto son fijados en la memoria. Cabe indicar que ésta percibe o puedes también ser objetiva en tanto el objeto no está relacionado con el sujeto que percibe es decir el objeto existe, es independiente del sujeto.

Así en el caso de la subjetividad de la percepción esta también tiene influencia en la valoración que el sujeto tenga sobre el objeto que es percibido.

Al respecto **Caravedo** (2014) nos dice que “la percepción es la condición sine qua non de la valoración y constituye el instrumento por excelencia...para adoptar una actitud o posición determinada respecto de lo observado”. Esta valoración tiene matices de ideas preconcebidas, creencias, valores o estereotipos que tiene el sujeto, es por ello importante la “prueba de la realidad” con el fin de contrastar o verificar si lo que se percibe es real o no. Entonces las imágenes basadas en ideas preconcebidas pueden actuar como elementos discordantes en la relación entre los docentes y el directivo. En

este caso es necesario que el directivo no imponga sus percepciones, a los docentes que tienen percepciones diferentes, sino que debe ser flexible y lograr a través de la comunicación, el ejemplo y la persuasión, que los docentes cambien sus percepciones sobre su liderazgo.

Otro aspecto importante en la percepción es la selectividad, es decir se enfoca en algunos aspectos o características del objeto y se desenfoca en otros aspectos que son relegadas a un segundo plano, así en la percepción se realiza procesos intelectuales como el análisis y la síntesis. En el primer caso se da cuando se analiza los componentes o partes de un todo y en la síntesis cuando el objeto es percibido en su conjunto. Un ejemplo aquí podría ser que en una institución educativa los docentes del nivel primario están por un lado y los docentes del nivel de secundaria están por otro lado no existiendo entre ellos una relación fluida y participación conjunta en la búsqueda de lograr metas y objetivos comunes de toda la institución.

La percepción también puede estar fuertemente influenciada por las expectativas perceptivas que es la disposición para percibir de manera particular inducida por grandes expectativas, por ejemplo, un docente que busca ascender de nivel en el escalafón profesional buscara en el director un apoyo para lograr su objetivo. Al respecto Sachs, nos dice que “otra de las variables importantes que confronta el administrador reside en el área de las expectativas del papel. Su imagen de su propia función y las expectativas de los otros son distintos según la situación”.

(Sachs, 1972). Así si un docente es autoritario y quiere que prevalezcan las reglas y normas en sus alumnos, buscará que el director también quiera que las reglas y normas prevalezcan por encima de los alumnos, de modo tal que si el docente no percibe esa actitud en el director cambiará su expectativa y por ende su percepción.

Otros aspectos que pueden influenciar en la percepción son la motivación y las emociones. Así en cuanto a la motivación, si un docente es participativo, buscara que el directivo tenga la cualidad de fomentar la participación.

En cuanto a la propia percepción del directivo a decir de **Sachs** (1972) la percepción que el administrador tiene de su propio papel cambia muy a menudo, de situación en situación. Puede ser que se vea como una figura de autoridad en relación con el profesorado, pero que su actitud resulte un tanto sumisa frente a la asociación de padres de familia. Por lo tanto, su comunicación será muy diferente de la que tenga con la asociación de padres. Por ello es necesario que el directivo reconozca la complejidad de imágenes que los demás poseen de él, pues así podrá comprender que es lo que los demás esperan de él y poder actuar juntos hacia un mismo objetivo.

2.8 DEFINICIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE.

Jiménez (2000). El profesional de la enseñanza tiene, en gran medida, la responsabilidad de la educación y la cultura de una sociedad y, por ende, debe ser consciente de la influencia personal y social que genera el desarrollo de su labor

Saravia y López (2000). Desempeño docente es así el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y “comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los alumnos”. Luego, el ejercicio de la docencia requiere de un profesional que posea el dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprenda los procesos en que está inserto, que decida sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabore estrategias de enseñanza acorde a las necesidades de los estudiantes, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintos modos

para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus educandos.

Espinoza (2010) remarca que “la función del profesor no se reduce a la transmisión de conocimientos por importante que sean para la formación intelectual, sino que se orientan a la formación integral es decir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona”.

Román y Murillo (2008) destacan que: Las competencias profesionales de los profesores, principalmente referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como factores importantes que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes. Desde allí, entonces, es que interesa conocer cuan preparados están dichos profesionales para implementar procesos de calidad, que asuman la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas con el anhelo y el derecho de aprender a ser y a desenvolverse exitosamente en la escuela y en la sociedad.

Hunt (2009) resume la opinión de los entendidos sobre efectividad docente “significando el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados”.

La importancia del desenvolvimiento del profesorado en su enseñanza es destacada por **Rojas y Gaspar** (2006) afirmando que “en aquellas situaciones en las que existe un cuerpo docente, un colectivo profesional amplio y extendido que dispone de altas capacidades para enseñar, las probabilidades de que se produzcan aprendizajes, aun en medio de situaciones de pobreza, son mayores”. **Latorre** (2005) también señala que “buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus

alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener”. Este horizonte profesional, implica concebir a los docentes como actores sociales de cambio e investigadores permanentes, no sólo como eficaces operarios que conocen su materia y que tienen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea dispuesto por el sistema. El campo del desempeño docente es visto, así como una práctica investigativa, lo cual precisa el contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas en el dominio de la didáctica y en la plena comprensión y entendimiento de los contenidos y capacidades que se pretenden.

MINEDU (2012); propone que el desempeño profesional docente comprende: La preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

Hidalgo (2009) .Conjunto de actividades que un docente lleva a cabo en el marco de su función como tal y comprenden desde la programación y preparación de las clase hasta las coordinaciones con otros docentes y con los directivos para cuestiones relativas al currículo y la gestión de la institución educativa, pasando por supuesto por el desarrollo de las clases o sesiones de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, el seguimiento individualizado de los alumnos, la información que se le debe brindar a los padres y la evaluación de la propia práctica.

Rojas (tomado de Arregui 2012). Manifiesta que el desempeño docente constituye una complejidad de tareas y su evaluación debe dar cuenta de esa complejidad. Si habla de complejidad de tareas se puede afirmar que está relacionado

con el trabajo docente desde la planificación hasta la evaluación a los estudiantes en el aula.

Romero (2014). Señala al desempeño docente: como el quehacer pedagógico que se manifiesta mediante el despliegue de sus funciones técnico pedagógicas, el dominio de las disciplinas que desarrolla, la planificación y organización de los cursos, su rol como consejero, las dimensiones de evaluación que realiza, su conducta y el compromiso con su institución los cuales producirán satisfacción de los requerimientos y de las expectativas del alumnado y de la comunidad.

Uribe Neyra (2010). Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en el estudiante el despliegue de sus capacidades, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales, con los estudiantes, directivos, funcionarios, colegas, padres de familia y representantes de las instituciones de la comunidad en general.

2.9 PROCESOS DE PRECARIZACIÓN DE LOS PROFESORES Y SU LABOR DOCENTE

Un primer aspecto importante de considerar respecto de las transformaciones docentes es la constatación de que las reformas educativas de los últimos años han llevado una serie de exigencias profesionales en los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones materiales de trabajo (**Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004**).

Esto ha implicado una adecuación de los docentes al nuevo contexto social, caracterizado por el rompimiento de los clivajes tradicionales y por el fomento de

relaciones identitarias individuales (PNUD; 2002). Por ello, los docentes deben adaptarse a diversas expectativas de los distintos actores de la sociedad, siendo una de las más importantes la existencia de una “jornada de trabajo sin límites, donde la sociedad espera que el docente esté disponible más allá de los tiempos remunerados” (**Parra**, 2008). Esto ha generado un deterioro de la profesión docente de aula, al punto que “en América Latina, la antigüedad es un mecanismo fundamental de ascenso, y la mejor manera de mejorar ingresos es salir del trabajo de aula, es decir, aspirar a cargos directivos” (**Vaillant**, 2005 en **Parra**, 2008).

Junto con lo anterior, **Manuel Parra** (2008), ha dado cuenta de la existencia de algunas contradicciones en el desarrollo de la profesión docente, especialmente referidas a la flexibilidad laboral de estos. Así, se considera que la falta de autonomía que este tienen para planificar los planes educativos “versus exigencia de creatividad en el aula” (**Parra**, 2008), lo que vendría a menguar su capacidad de convertirse en un actor fundamental en el aula, degradando su rol a una cuasi – profesión, donde “los docentes están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus clientes o su carrera” (**Dubet**, 2000). De esta forma, es claro que la introducción de las nuevas reformas educativas han provocado una serie en los paradigmas de aprendizajes de los estudiantes, la organización escolar, el contexto social de la educación, entre otros factores, todos los cuales han implicado un aumento del tiempo de los docentes deben dedicar a la atención de los estudiantes y apoderados, para el desarrollo de reuniones con colegas, planificación de actividades, y otra serie de actividades, lo que repercute directamente en la condiciones laborales de los docentes (**Oliveira, Gonçalves y Melo**, 2004). De ahí la importancia de entender el rol de los docentes en el desarrollo de los aprendizajes y del rol de las evaluaciones en el mejoramiento de la calidad de la educación.

2.10 ROL DOCENTE COMO FACTOR DE MEJORAS EN EL APRENDIZAJE Y FACTORES DE INCIDENCIA DE LOS DOCENTES.

“¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos” (**Robalino**, 2005). Como lo expresa fehacientemente la frase arriba expuesta, existe una perspectiva que pone en el centro de las reformas educativas y del desarrollo de los aprendizajes a los docentes, lo que nos obliga a dar cuenta de la relación existente entre la profesión docente y el desarrollo de procesos evaluativos.

Al respecto, es necesario indicar que actualmente existe un cierto consenso en la idea de que “el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes” (MINEDUC, 2000). De esta forma, las instituciones encargadas de implementar la política educativa consideran que la principal labor del docente es “educar. Y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación” (MINEDUC, 2000). De esta manera, se pone en el centro de la formación al docente, convirtiéndose en un actor inalienable del proceso de enseñanza aprendizaje.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación de nuestro país considera que la misión de los docentes es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Para poder realizarlo, debe contribuir desde los distintos espacios estructurados para la enseñanza “sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales” (MINEDUC, 2000).

Así, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (**Ibarra**, 2006).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con el estudiante, “es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos” (**Robalino**, 2005). De esta manera, se establece una relación entre el desempeño profesional y el nivel de involucramiento y responsabilidad que sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación, dando cuenta de variables individuales que afectan en el desarrollo de aprendizajes de calidad de los educandos.

Sin embargo, estas visiones no son las únicas. Por ejemplo, la investigadora Magaly Robalino, en un artículo de la Revista Docencia, considera que la preocupación central de los docentes, como lo condiciona el sistema de enseñanza actual, “está dentro del aula, en la “transmisión de información” ... La mayoría de los docentes siguen cumpliendo un papel pasivo aprendido en las instituciones formadoras y, repetido una y otra vez, a través de eventos de “capacitación” para acciones coyunturales; lo cual, además, es reforzado en la mayoría de los sistemas, por la carrera y la evaluación docente” (**Robalino**, 2006). Esto implica que el mejoramiento de los sistemas educativos está profundamente ligado con el espacio que los actores (docentes) pueden

ocupar, entendiendo el contexto en el que se desenvuelven, más que con las posibilidades y los procesos de interacción que estos desarrollan con los educandos.

De hecho, esta última idea fue la que se instaló en el momento en que la mayoría de los países de América Latina desarrollaron reformas educativas y desarrollaron mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se incorporó en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente estaba profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asumió implícitamente el concepto de que el docente es el único factor relevante para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, son los docentes los responsables de los malos o los buenos resultados educativos, es así como se plantea que “es indispensable que los docentes tengan como propósito y responsabilidad central el aprendizaje de los estudiantes” (Treviño et al, 2010). De esta forma, se ocultó una idea fundamental: Que los docentes se encuentran en un espacio social determinado y en un sistema educativo que en gran medida no pueden transformar. Este olvidado supuesto es, precisamente, el que esta investigación busca poner en el centro del debate.

Sin embargo, parece importante mencionar que durante los últimos años se ha producido una nueva oleada de investigaciones que han reflatado la discusión respecto de la calidad de los aprendizajes y el rol de los docentes en este proceso.

Tal como dice un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “se están produciendo cambios en diversas direcciones, entre otros: aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes, gestión escolar y políticas educativas; la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios; la

necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes, etc.” (UNESCO, 2005).

Así, en esta formulación de estas nuevas interrogantes se ha puesto un nuevo foco en el desarrollo de los aprendizajes, donde lo central no es sólo la adquisición de habilidades y conocimientos básicos sino fundamentalmente “la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a pensar en todos los esfuerzos que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia” (UNESCO, 2005).

A pesar de que estas investigaciones, en su gran mayoría, no consideran las características sociales y materiales del desarrollo profesional, si son aportes en la comprensión de los procesos educativos y el rol del docente. Como es de esperar, estos elementos nos llaman a realizar un análisis del rol que de los procesos evaluativos en el desarrollo de aprendizajes de mejoramiento de la calidad de la educación.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla N° 01

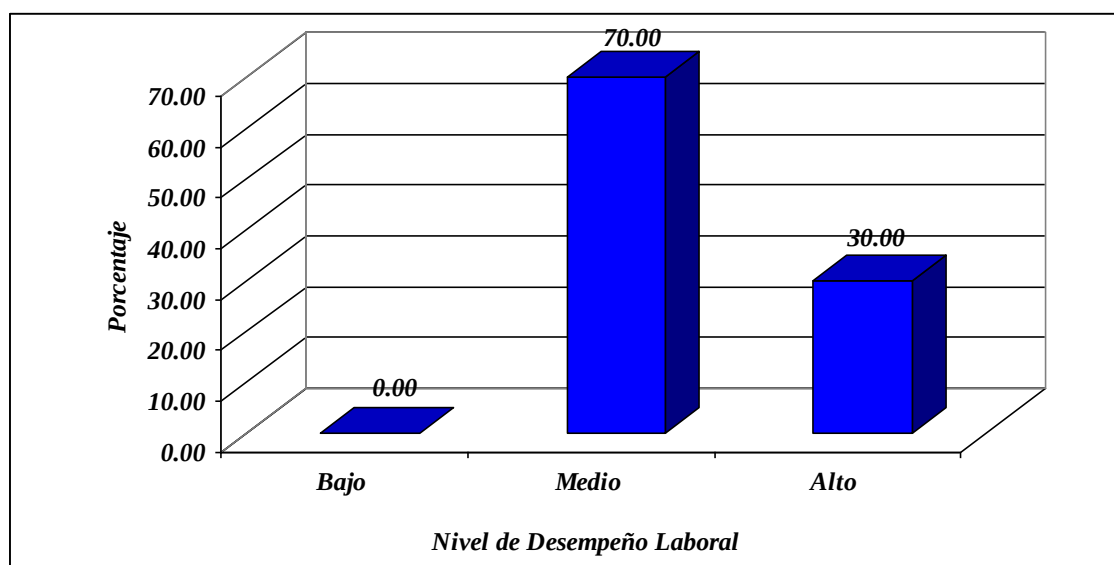
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	14	70.00
Alto	06	30.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 01

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Experimental el 70.00% es Medio, el 30.00% su nivel es alto.

Tabla N° 02

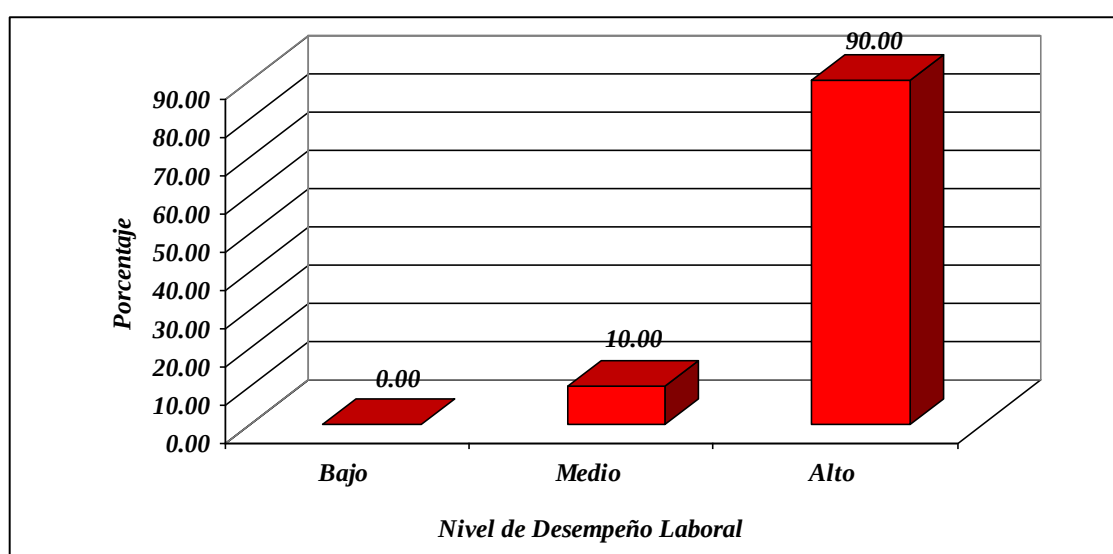
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	02	10.00
Alto	18	90.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 02

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Experimental el 90.00% es Alto, el 10.00% su nivel es medio.

Tabla N° 03

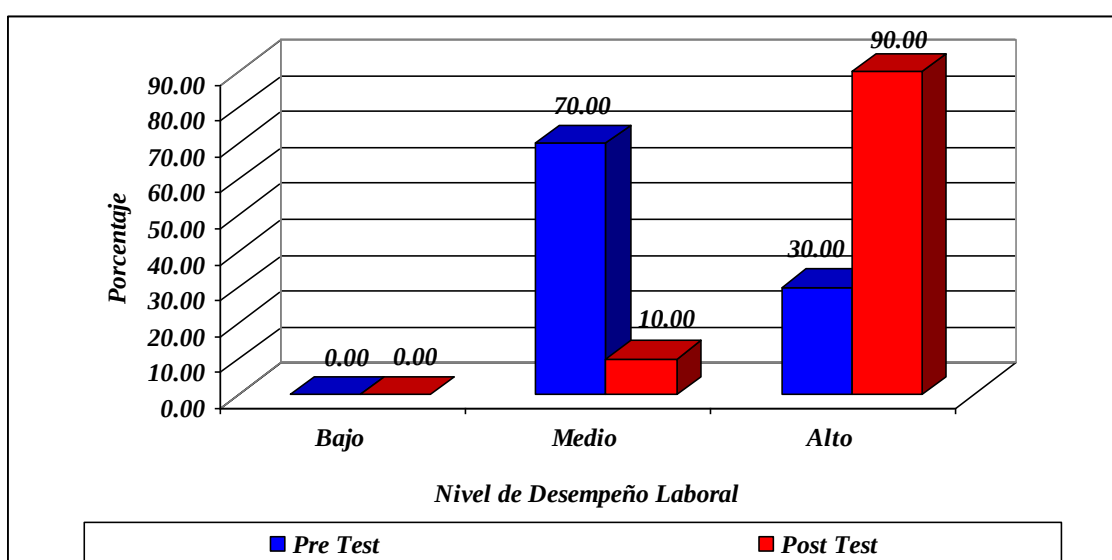
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Laboral			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	0	0.00	0	0.00
Medio	14	70.00	02	10.00
Alto	06	30.00	18	90.00
Total	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 03

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 03 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Experimental el 70.00% es Medio, el 30.00% su nivel es alto mientras que en el Post Test 90.00% es Alto, el 10.00% su nivel es medio.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 01

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario transformacional y transaccional entonces no se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

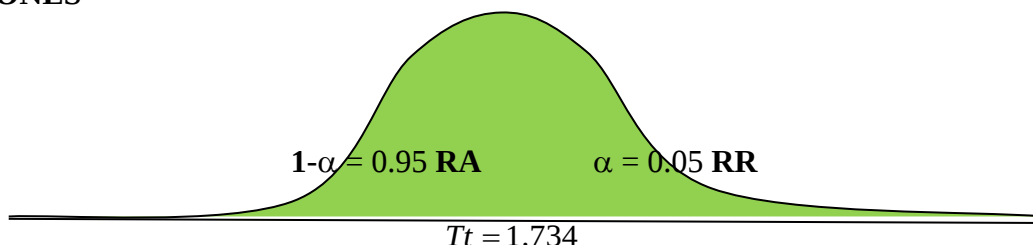
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{25.5}{15.74/\sqrt{20}} = 7.37$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=1.734$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 04

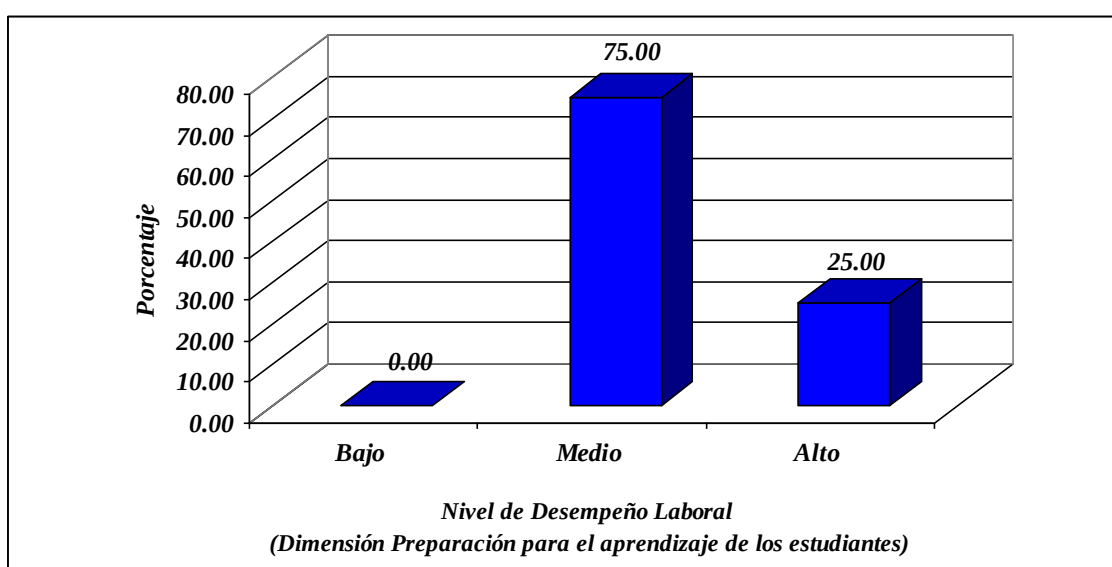
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes)	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	15	75.00
Alto	05	25.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 04

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental el 75.00% su nivel es Medio, el 25.00% su nivel es Alto.

Tabla N° 05

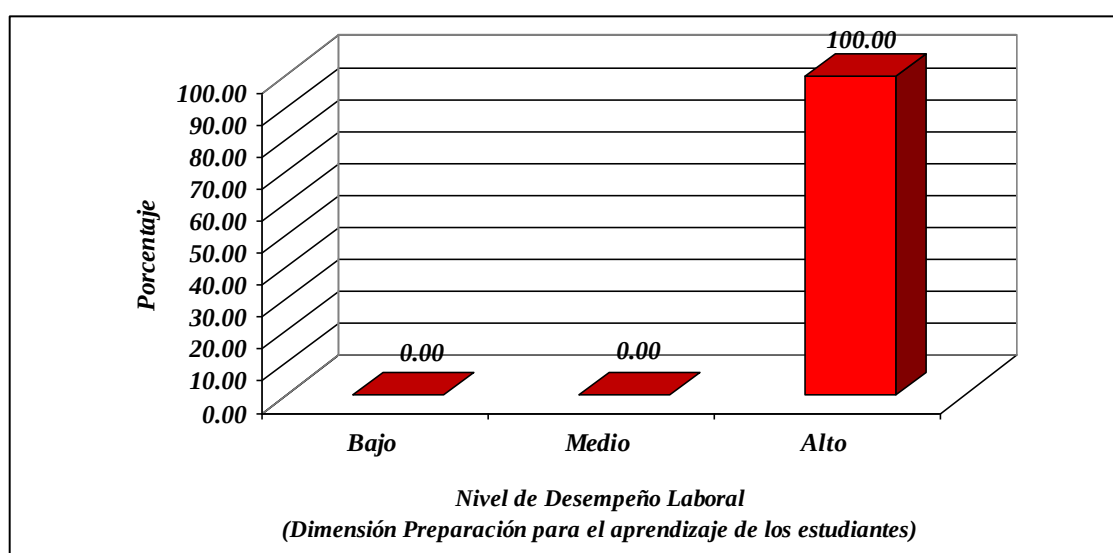
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes)	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	0	0.00
Alto	20	100.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 05

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental el 100.00% su nivel es Alto.

Tabla N° 06

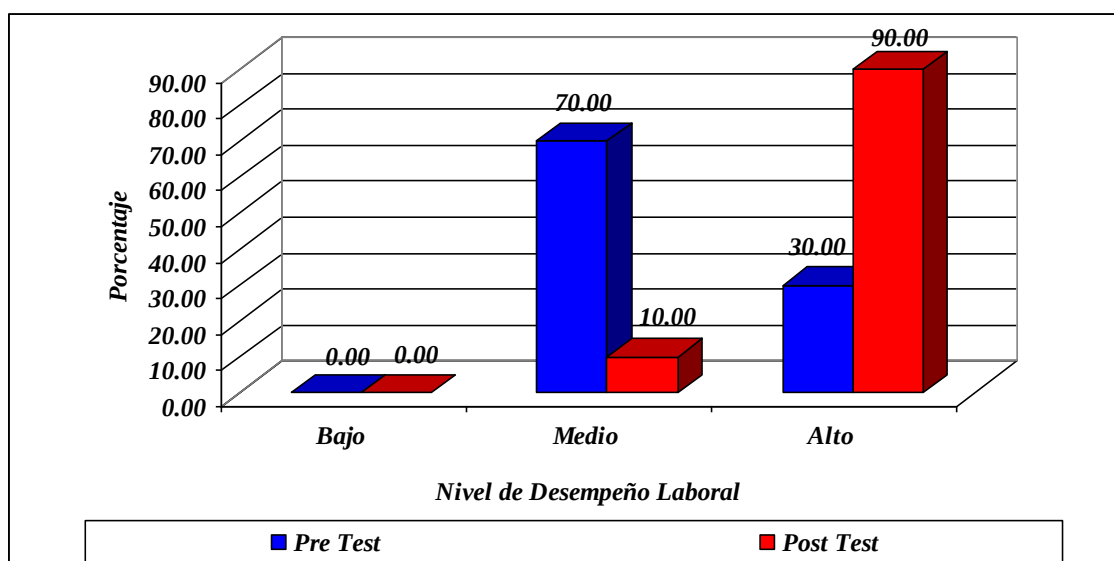
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	0	0.00	0	0.00
Medio	14	70.00	02	10.00
Alto	06	30.00	18	90.00
Total	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 06

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 06 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental el 75.00% su nivel es Medio, el 25.00% su nivel es Alto mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el 100.00% su nivel es Alto.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 02

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario transformacional y transaccional entonces no se optimizará el desempeño docente (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

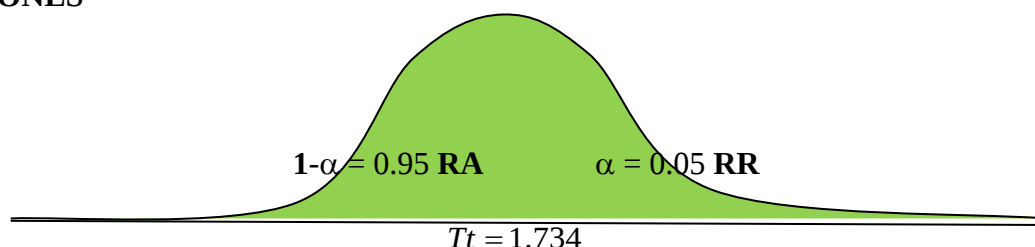
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{8.20}{\frac{7.09}{\sqrt{20}}} = 5.17$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=1.734$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: H_0 se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 07

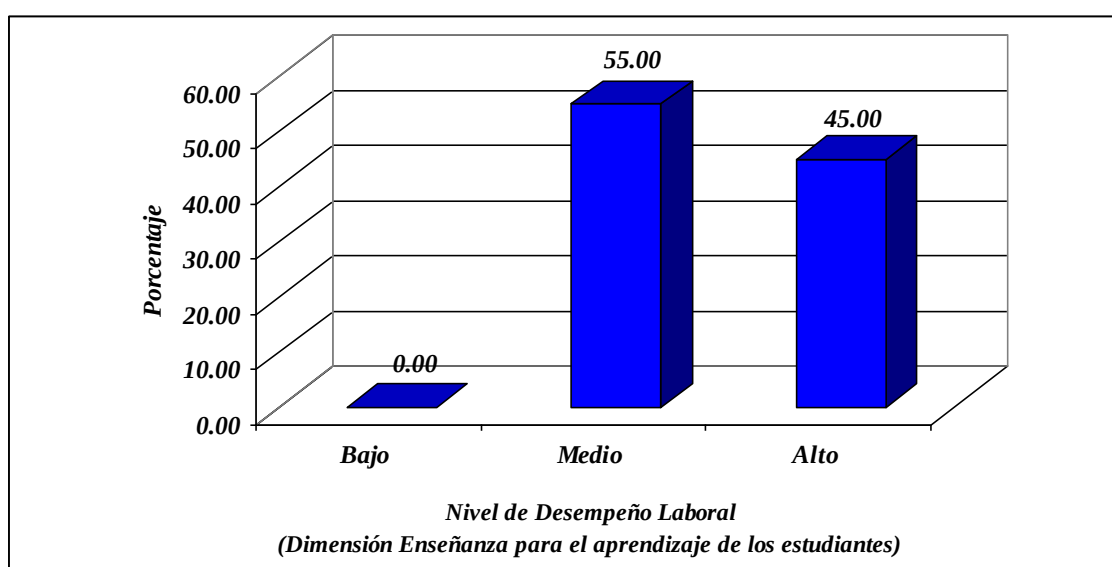
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes)	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	11	55.00
Alto	09	45.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 07

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.00% su nivel es Medio, el 45.00% su nivel es alto.

Tabla N° 08

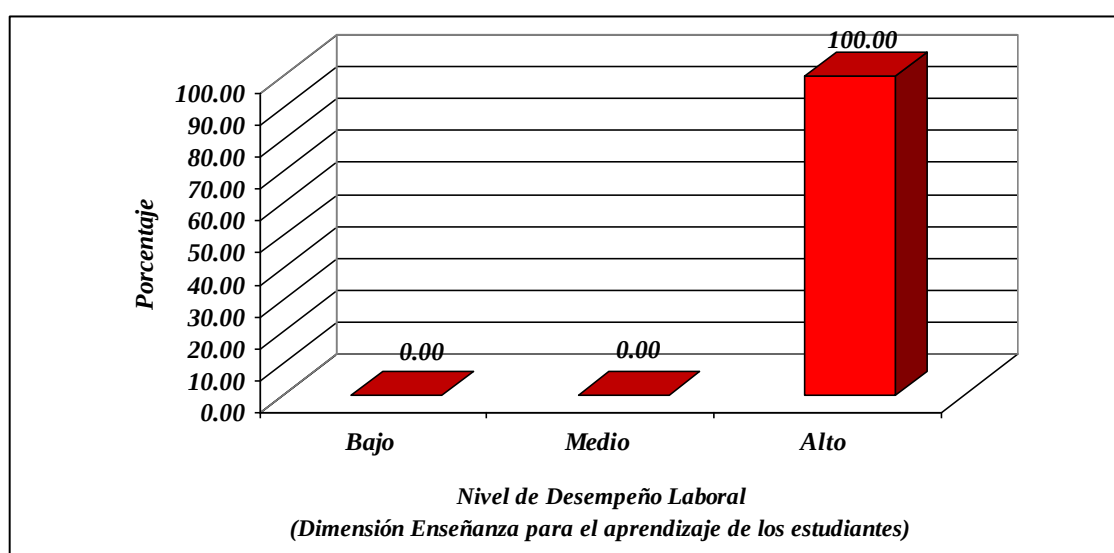
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes)	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	0	0.00
Alto	20	100.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 08

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 08 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Post Test del Grupo Experimental el 100.00% su nivel es alto.

Tabla N° 09

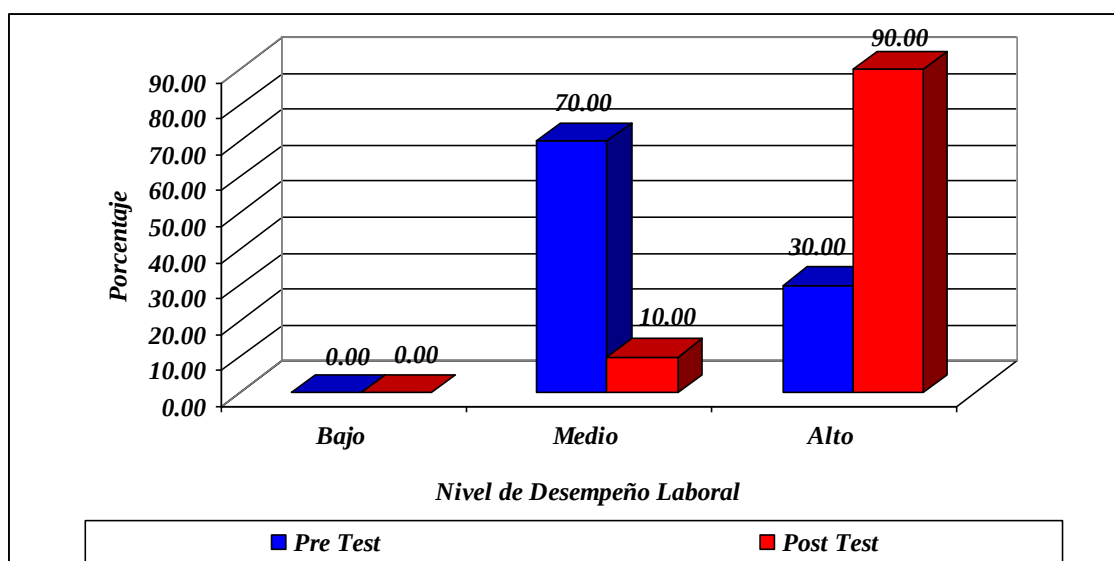
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.

Niveles	Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	0	0.00	0	0.00
Medio	11	55.00	0	0.00
Alto	09	45.00	20	100.00
Total	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 09

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 09 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.00% su nivel es Medio, el 45.00% su nivel es alto mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el 100.00% su nivel es alto.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 03

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario transformacional y transaccional entonces no se optimizará el desempeño docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.

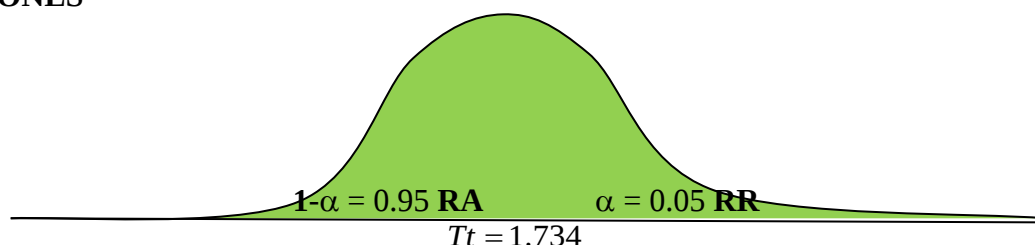
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S/\sqrt{n}} = \frac{17.75}{10.06/\sqrt{20}} = 7.89$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=1.734$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes) en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 10

Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Control.

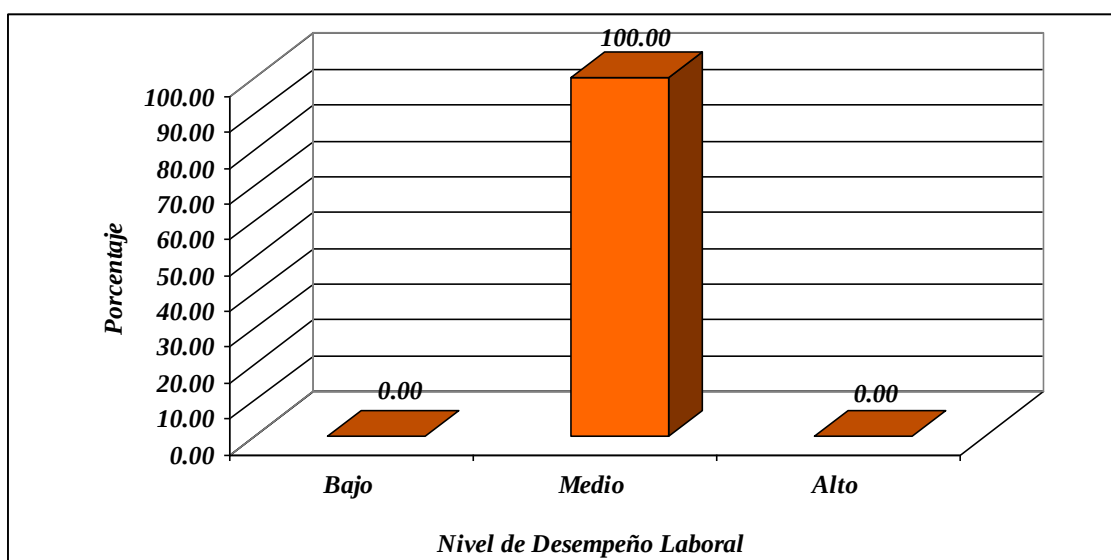
Nivel de Desempeño Laboral	fi	hi%
Bajo	0	0.00
Medio	20	100.00
Alto	0	0.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 10

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya

Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Control.



En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Control el 100.00% su nivel es medio.

Tabla N° 11

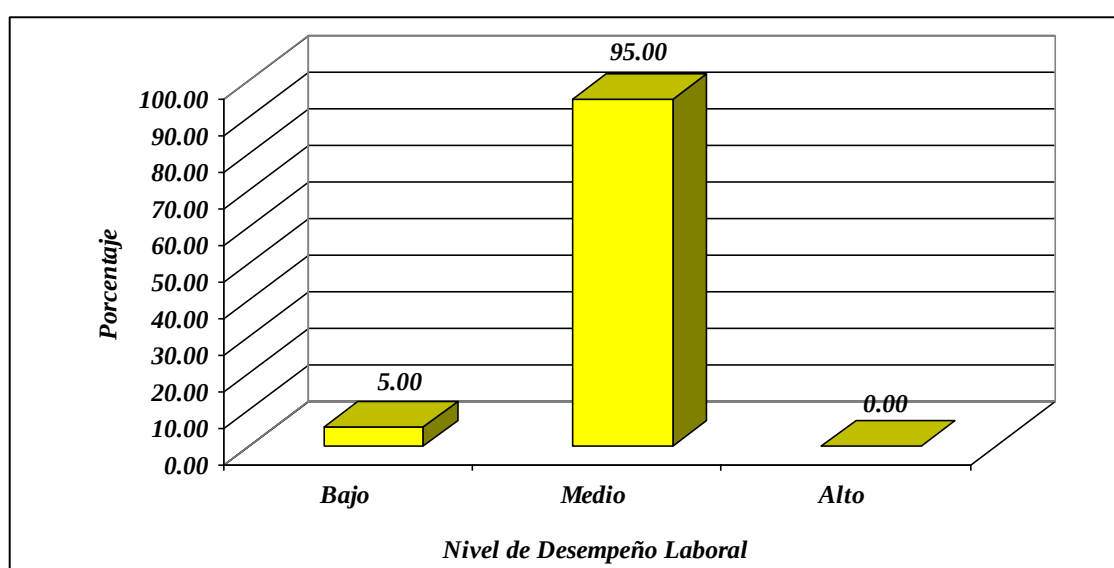
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Control.

Nivel de Desempeño Laboral	fi	hi%
Bajo	1	5.00
Medio	19	95.00
Alto	0	0.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 11

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Control.



En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Post Test del Grupo Control el 95.00% su nivel es medio.

Tabla N° 12

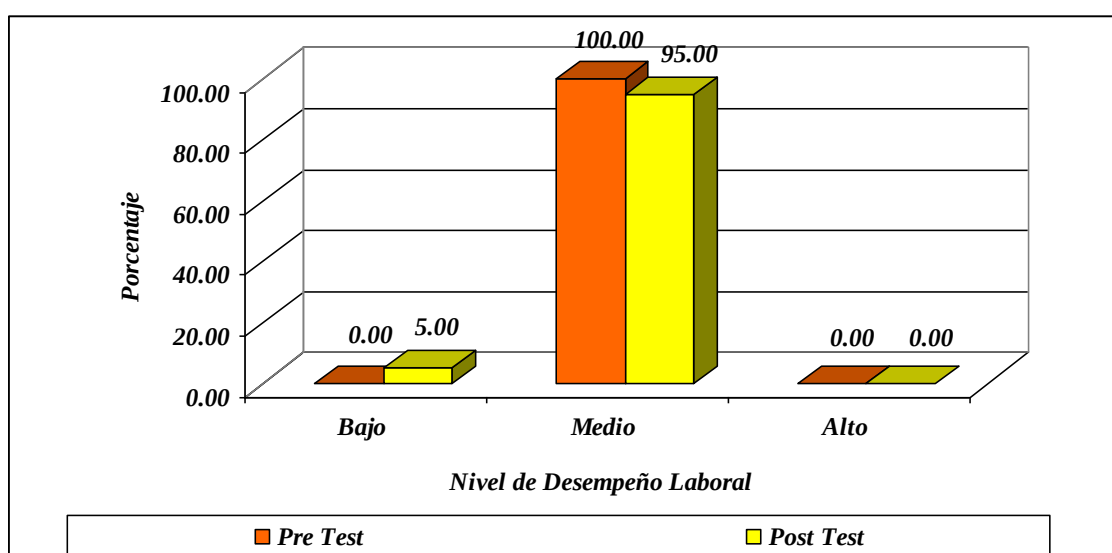
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test y Post Test del Grupo Control.

Niveles	Nivel de Desempeño Laboral			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Bajo	0	0.00	1	5.00
Medio	20	100.00	19	95.00
Alto	0	0.00	0	0.00
Total	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 12

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test y Post Test del Grupo Control.



En la Tabla y Gráfico N° 12 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño Laboral en el Pre Test del Grupo Control el 100.00% su nivel es medio mientras que en el Post Test del Grupo Control el 95.00% su nivel es medio.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 04

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario transformacional y transaccional entonces no se optimizará el desempeño docente en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali en el Grupo Control.

Hipótesis Alternativa: Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali en el Grupo Control.

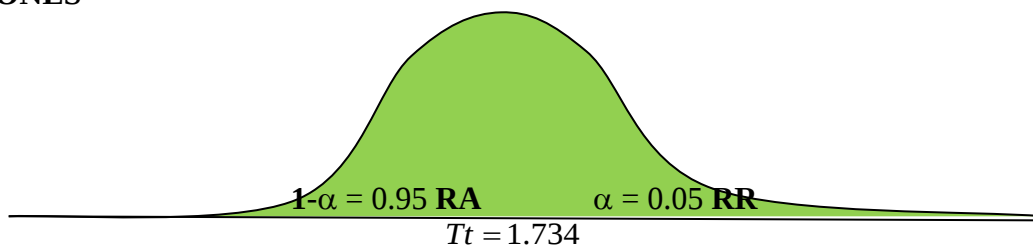
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S / \sqrt{n}} = \frac{17.75}{10.06 / \sqrt{20}} = 7.89$$

Grado de libertad $n-2=20-2=18$ $T_{\text{tabla}}=1.734$ con un nivel de significancia del 5%

REGIONES



DECISIÓN: Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali en el Grupo Control, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

Tabla N° 13

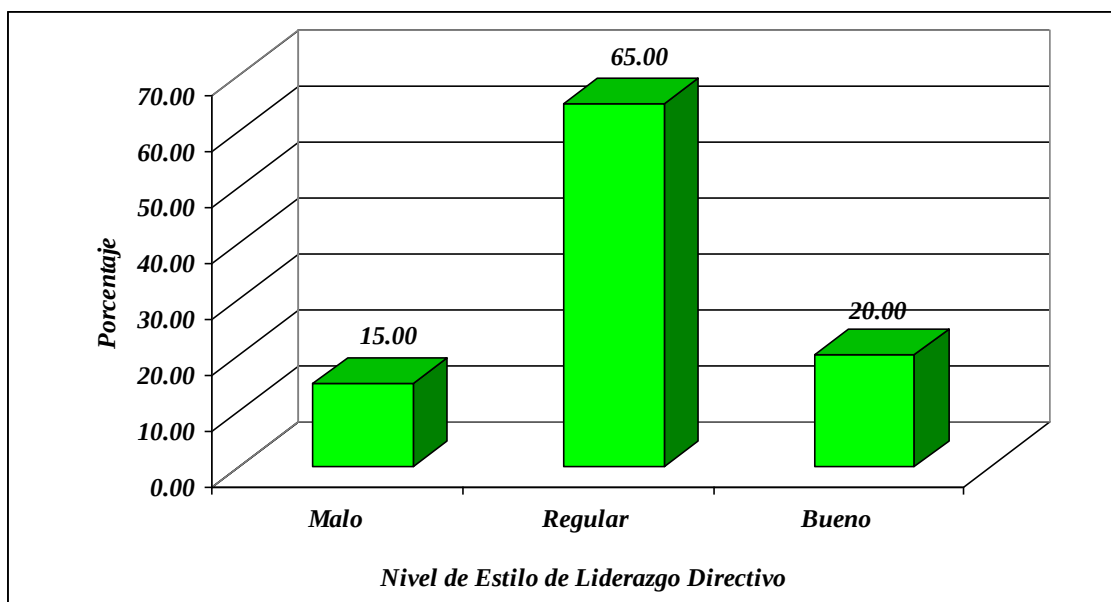
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo	fi	hi%
Malo	03	15.00
Regular	13	65.00
Bueno	04	20.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 13

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 13 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo en el Pre Test del Grupo Experimental el 65.00% su nivel es Regular, el 20.00% su nivel es Bueno y el 15.00% su nivel es Malo

Tabla N° 14

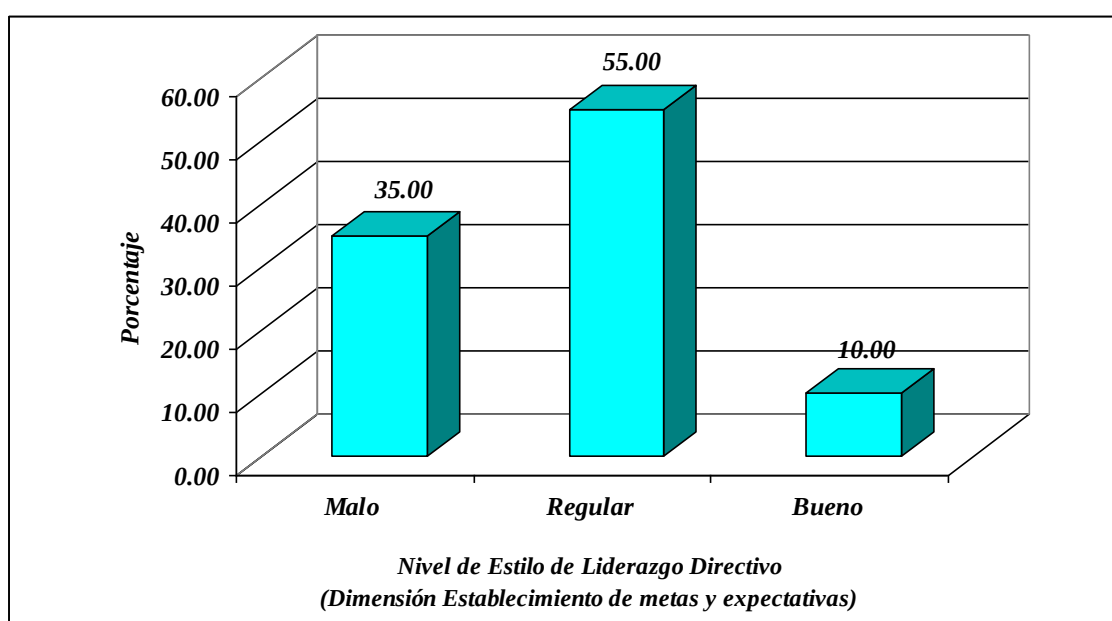
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Establecimiento de metas y expectativas) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Establecimiento de metas y expectativas)	fi	hi%
Malo	07	35.00
Regular	11	55.00
Bueno	02	10.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 14

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Establecimiento de metas y expectativas) en el Pre Test del Grupo Experimental



En la Tabla y Gráfico N° 14 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Establecimiento de metas y expectativas) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.00% su nivel es Regular, el 10.00% su nivel es Bueno y el 35.00% su nivel es Malo.

Tabla N° 15

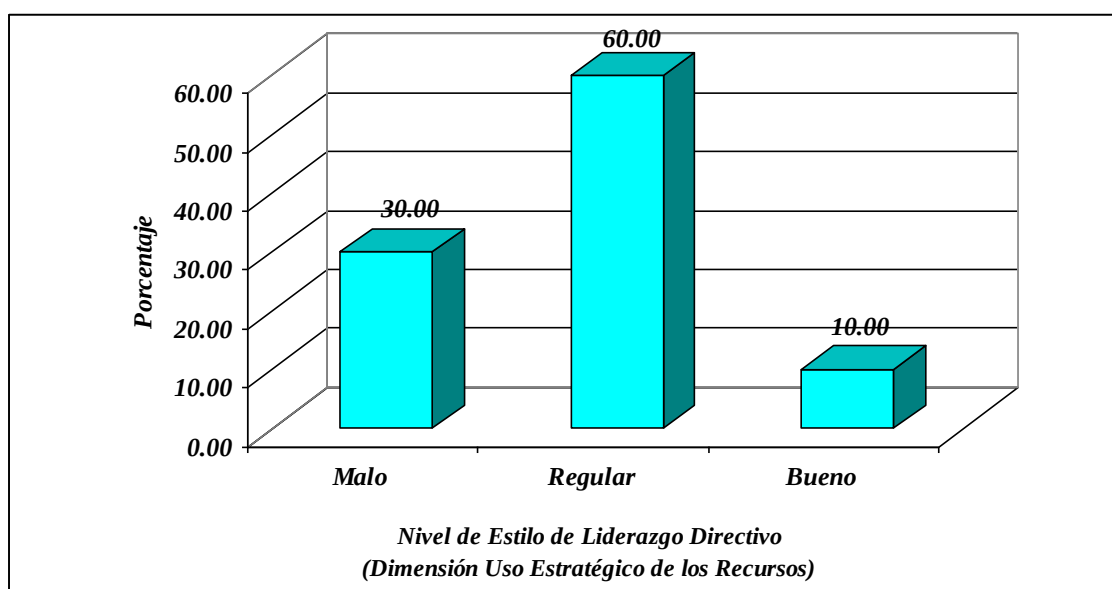
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Uso Estratégico de los Recursos) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Uso Estratégico de los Recursos)	fi	hi%
Malo	06	30.00
Regular	12	60.00
Bueno	02	10.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 15

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Uso Estratégico de los Recursos) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 15 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Uso Estratégico de los Recursos) en el Pre Test del Grupo Experimental el 60.00% su nivel es Regular, el 10.00% su nivel es bueno y el 30.00% su nivel es Malo.

Tabla N° 16

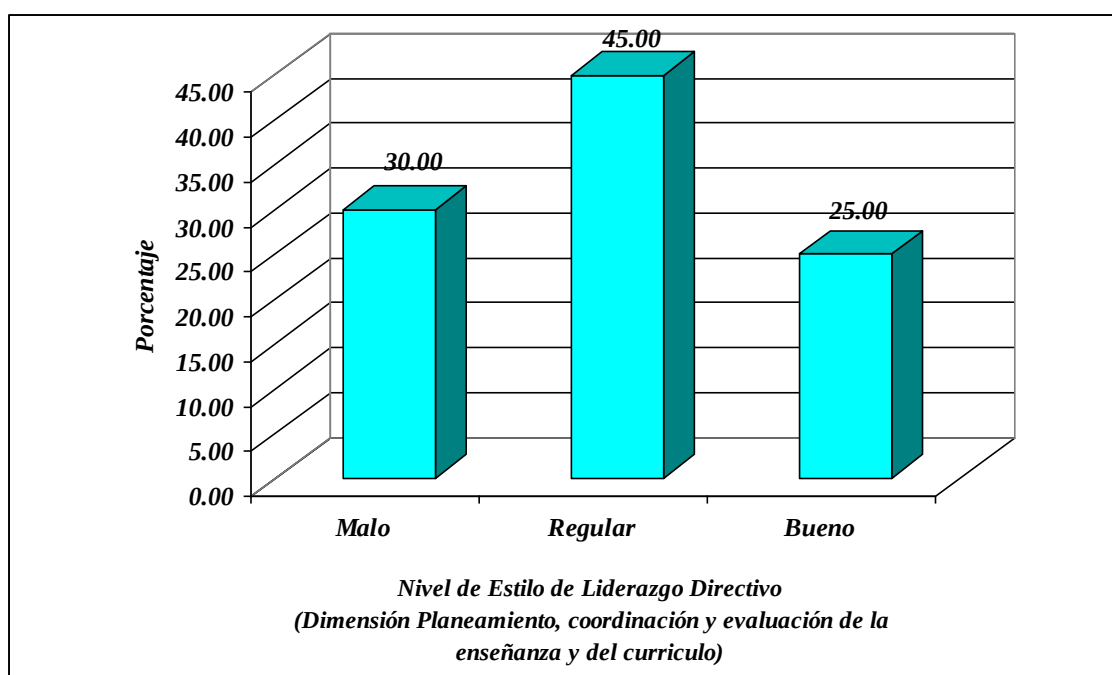
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Planeamiento, coordinación evaluación de la enseñanza y del currícul	fi	hi%
Malo	06	30.00
Regular	09	45.00
Bueno	05	25.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 16

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo) en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 16 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Uso Estratégico de los Recursos) en el Pre Test del Grupo Experimental el 45.00% su nivel es Regular, el 25.00% su nivel es bueno y el 30.00% su nivel es Malo.

Tabla N° 17

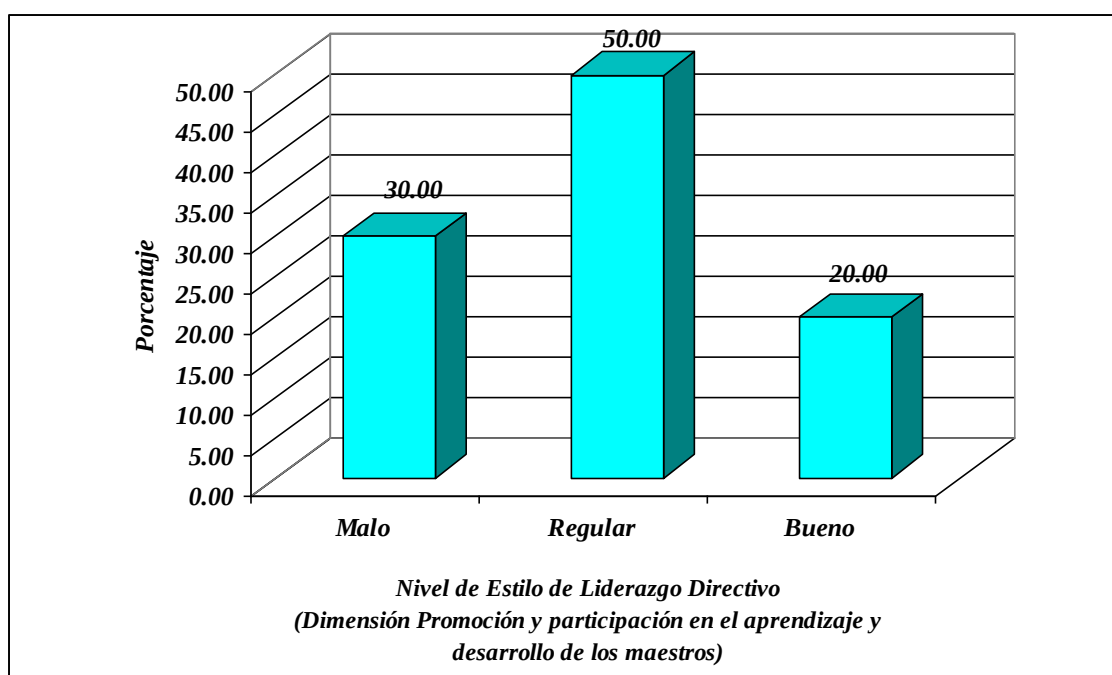
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo de los maestros)	fi	hi%
Malo	06	30.00
Regular	10	50.00
Bueno	04	20.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 17

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo (Dimensión Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros) Directivo en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 17 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros) en el Pre Test del Grupo Experimental el 50.00% su nivel es Regular, el 20.00% su nivel es bueno y el 30.00% su nivel es Malo.

Tabla N° 18

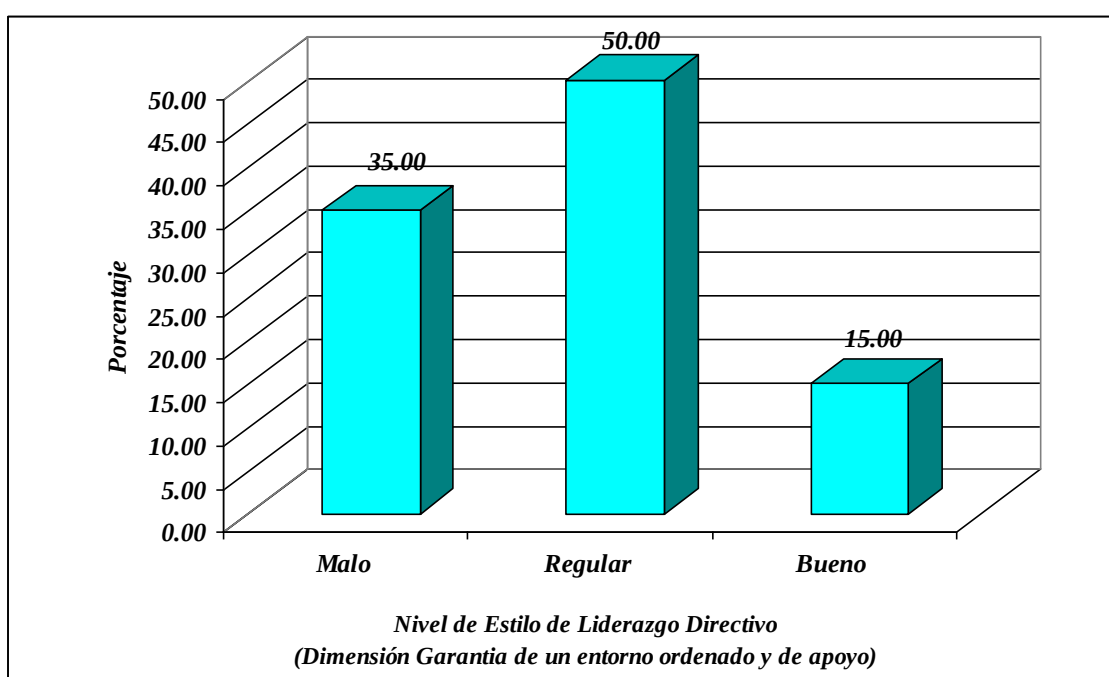
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Garantía de un entorno ordenado y de apoyo) en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Garantía de un entorno ordenado y de apoyo)	fi	hi%
Malo	07	35.00
Regular	10	50.00
Bueno	03	15.00
Total	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 18

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo (Dimensión Garantía de un entorno ordenado y de apoyo) Directivo en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 18 se observa que los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo (Dimensión Garantía de un entorno ordenado y de apoyo) en el Pre Test del Grupo Experimental el 50.00% su nivel es Regular, el 15.00% su nivel es bueno y el 35.00% su nivel es Malo.

Tabla N° 19

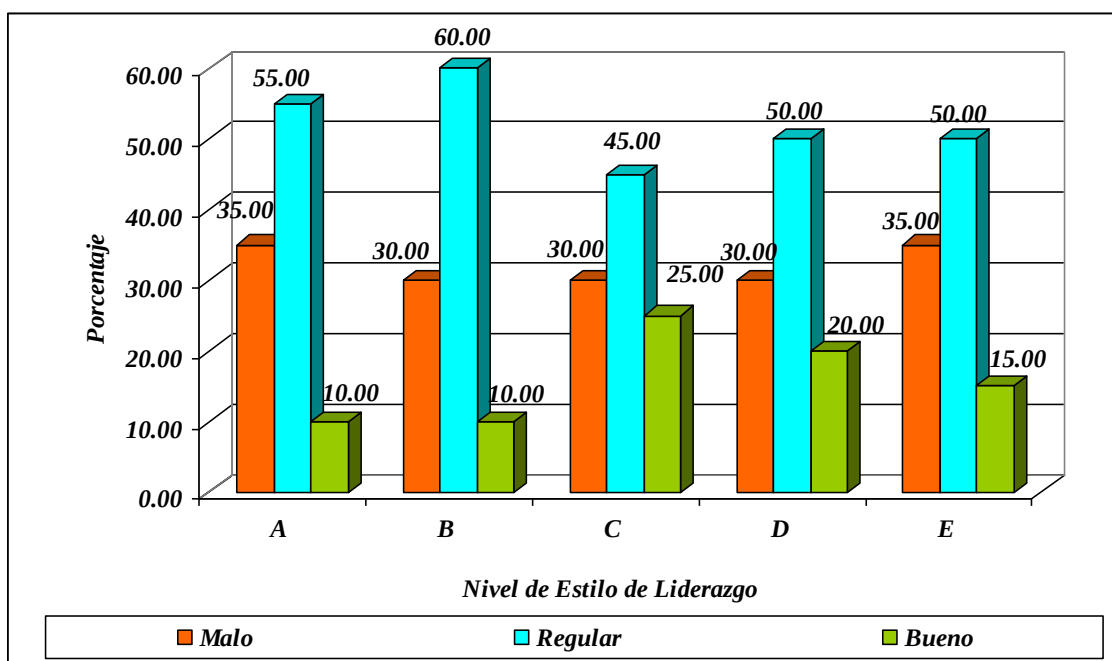
Distribución de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo por Dimensiones en el Pre Test del Grupo Experimental.

	Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo por Dimensiones									
	A		B		C		D		E	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Malo	07	35.00	06	30.00	06	30.00	06	30.00	07	35.00
Regular	11	55.00	12	60.00	09	45.00	10	50.00	10	50.00
Bueno	02	10.00	02	10.00	05	25.00	04	20.00	03	15.00
Total	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00	20	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Gráfico N° 19

Porcentaje de los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Estilo de Liderazgo Directivo por Dimensiones en el Pre Test del Grupo Experimental.



Leyenda

A=	Establecimiento de metas y expectativas
B=	Uso Estratégico de los Recursos
C=	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo
D=	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros
E=	Garantía de un entorno ordenado y de apoyo

3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA MODELO DE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 664731 MARISCAL CACERES DE ATALAYA.

I.- INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los estudios que se han realizado en las instituciones educativas se ven influenciados por los estilos de liderazgo directivo. Por tal motivo, se vienen investigando temas relacionados al liderazgo educativo pues se asume en muchas ocasiones que, el éxito de una institución va de la mano con la gestión educativa que ejercen los directivos docentes y personal administrativo.

El estudio del liderazgo desde el ámbito educativo toma relevancia, ya que se considera que el éxito de las instituciones educativas se ve relacionado con los estilos de liderazgo directivo que la institución desarrolle.

Partiendo de la propuesta de un programa de Estilos de Liderazgo Directivo fundamentado en el teórico Bernard Bass contribuirá a optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya.

II.- FUNDAMENTACION EPSTEMOLÓGICA

En este contexto, tanto en Chile (Garay y Uribe, 2006) como en España (Bolívar, 2006), conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales.

Este tipo de planteamientos y discusión ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación.

Por eso, en este trabajo nos vamos a mover entre una revisión de las grandes líneas de acción en la literatura actual y el deseable reflejo en las orientaciones legislativas. Con

todo, la gran rémora es la cultura escolar establecida, que impide que la dirección pueda ejercer un papel de liderazgo pedagógico, capaz de promover la mejora (Kruse y Louis, 2008).

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.

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 manifestó puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

Fortalecer el desempeño docente aplicando el desarrollo del trabajo colegiado, realizando acompañamiento pedagógico y gestionando los aprendizajes, también se tiene que realizar acompañamiento integral al estudiante y gestionar la convivencia escolar y la participación, promover la convivencia escolar y promover la participación de la comunidad educativa. Brindar soporte al funcionamiento de la Institución Educativa, se tiene que administrar los recursos, organizar la jornada laboral, monitorear el desempeño y rendimiento, fortalecer capacidades y reportar asistencia, licencias y permisos; también administrar recursos económicos y programar y ejecutar los gastos. Describe procesos que implican participación, colaboración y toma de decisiones concertadas.

III.- OBJETIVOS:

- _ Proponer un programa denominado Estilos de Liderazgo Directivo en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya para lograr optimizar el desempeño docente.
- _ Crear espacios de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.
- _ Aplicar formas de seguimiento al aprendizaje óptimo de los estudiantes.
- _ Responder a la centralidad de la gestión estratégica y pedagógico, considerando el liderazgo directivo como una prioridad.

IV.- JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta tiene una justificación teórica basada en el planteamiento de teorías científicas de los estilos de liderazgo Transformacional y Transaccional.

Dentro de la educación uno de los recursos más utilizados para llevar a las prácticas políticas de inclusión educativa son los programas de Evaluación del desempeño docente.

El marco de la educación inclusiva pretende conseguir objetivos más amplios además de la excelencia académica, surge como propuesta que entiende que la escuela ha de favorecer el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. El desarrollo del clima organizacional lo definen como herramientas dirigidas a incrementar la competencia de actuación en situaciones críticas con el objetivo de lograr el óptimo desempeño laboral docente.

V.- ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN MODELO DE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO

Presenta las estrategias priorizadas por cada uno de los objetivos específicos y argumente brevemente cada una de ellas teniendo en cuenta los criterios de priorización.

Objetivo general: Proponer un Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo						
Objetivo específico	Estrategia	Metas	Actividades	Responsables	Recursos	Cronograma
Prever espacios de discusión crítica y democrática	Conformación de pares pedagógicos por especialidad	Capacitación actualización continua del 100% del equipo directivo.	Jornada de reflexión. Grupo de Interaprendizaje sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos didácticos, etc. Taller de Capacitación y actualización sobre el uso de estrategias didácticas	Director, subdirectora, coordinadores pedagógicos	Humanos: Un capacitador, directivos, docentes, coordinadora de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico. Materiales: Equipos informáticos, material impreso, paleógrafos, cinta maskintape, plumones; refrigerio.	Una por mes durante dos meses Uno por mes durante dos meses. Uno por mes durante dos meses
Utilizar de manera eficiente los recursos TICs y Materiales del MINEDU.	Conformación de equipos por especialidad	Uso del 80% de los recursos TICs y Materiales del MINEDU	Taller de computación básica. Colegiado sobre el uso de las Tics y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Colegiado:	Coordinador de Recursos Educativos, Coordinador de innovación y soporte tecnológico, auxiliar de Biblioteca.	Humanos: Coordinador de innovación y soporte tecnológico, directivos, docentes. -Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra digital. Textos, manuales, Obras Refrigerio.	Uno por mes durante dos meses. Uno por mes durante dos meses. Uno por mes durante dos meses

			Exhibición y exposición de los materiales del MINEDU			
Planificar y Evaluar en Concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica.	Taller con Equipos por especialidad	Que el 80% de los documentos de gestión y los procesos de evaluación estén acorde con lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica.	evaluación y actualización de documentos de gestión: PEI, PAT, RI y Plan de Convivencia Escolar. -Colegiado de Planificación curricular acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica: Programación anual, unidades, sesiones. -Taller de evaluación poniendo énfasis en la evaluación formativa	SubDirectora, coordinadores pedagógicos	✓ Humanos: Directivos, docentes, coordinadora de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico, coordinador de AIP, administrativos, PPFF, estudiantes. Materiales: PEI, PAT, Equipos informáticos, papelógrafos, cinta maskintape, plumones, refrigerio.	Una por semana durante dos meses Dos semana durante meses. por dos
Incrementar el rendimiento académico de nuestros	Conformación de pares	Incremento Un 5% rendimiento académico nuestros	Taller motivacional. Jornada de reflexión y elaboración de	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinadorde	Humanos: Equipo directivo, docentes, estudiantes. Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra	Un día Una por mes 2 Meses

estudiantes.		estudiantes.	Proyecto de Vida Sesiones de aprendizaje contextualizadas y atendiendo el interés de los estudiantes.	tutoría.	acrílica, plumones, papelógrafos, cinta maskintape	
Optimizar el monitoreo y acompañamiento pedagógico a los docentes y coordinadores.	Conformación de pares	El 100% docentes de y coordinadores pedagógicos reciben un óptimo monitoreo y acompañamiento pedagógico	-Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico, consensuado y validado. -Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico. -Círculos de interaprendizaje entre directivos y docentes sobre monitoreo y acompañamiento pedagógico. -Sesiones compartidas con maestros	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinador de tutoría.	Humanos:Coordinadores Pedagógicos, directivos, docentes Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra acrílica, plumones, fichas de monitoreo y rubricas de desempeño docente	3 días Diariamente por dos meses Uno por mes

Presupuesto

Actividades	Período	Costo S/
Grupo de Interaprendizaje (GIA) sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos didácticos, etc.	Uno por mes durante dos meses	S/. 300.00
➤ Colegiado sobre el uso de las TICs y su importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	Uno por mes durante dos meses	S/. 200.00
➤ Colegiado de Planificación curricular acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica: Programación anual, unidades, sesiones.	Dos por semana durante dos meses	S/. 600.00
➤ Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico.	Diariamente por dos meses	400.00
➤ Colegiado de promoción del desarrollo docente mediante participación en cursos presenciales e inscripción en cursos virtuales y reconocimientos.	Dos por mes y durante dos meses	400.00

DECLARACIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS

Actividades	Período	Costo S/
➤ Grupo de Interaprendizaje sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos didácticos, etc.	Uno por mes durante dos meses	S/. 300.00
➤ Colegiado sobre el uso de las TICs y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Uno por mes durante dos meses	S/. 200.00
➤ Colegiado de Planificación curricular acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica: Programación anual, unidades, sesiones.	Dos por semana durante dos meses	S/. 600.00
➤ Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico.	Diariamente por dos meses	400.00
➤ Colegiado de promoción del desarrollo docente mediante participación en cursos presenciales e inscripción en cursos virtuales y reconocimientos.	Dos por mes y durante dos meses	400.00
TOTAL		1900.00

VI.- EVALUACIÓN

Argumenta la rigurosidad del diagnóstico, la propuesta de solución, la consistencia del diseño para el logro de la calidad educativa.

Matriz para el diseño del Monitoreo y Evaluación del Plan de Acción

ETAPAS	ESTRATEGIAS	ACTORES	INSTRUMENTOS	PERIODICIDAD	RECURSOS
	¿cuáles son las estrategias que hacen viables las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Quiénes están involucrados en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Cuáles son los instrumentos que se utilizaría en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Cómo organizamos el tiempo en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP	¿Qué recursos se necesita en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP
PLANIFICACIÓN	Elaboración del plan de monitoreo y evaluación del PA/BP: • Organización del comité de monitoreo y evaluación • Elaboración de instrumentos para el Monitoreo y Evaluación • Elaboración de cronograma	Comunidad educativa	Acta de formación de comité	Marzo	Humanos. Materiales. Económicos.
			Matriz de monitoreo y evaluación		
			Cronograma		
IMPLEMENTACIÓN	Ejecución del plan de monitoreo y evaluación.	Equipo Directivo	Lista de cotejo Ficha de	Al culminar cada actividad que puede	Material de escritorio.

	Considera indicadores para la revisión de resultados de acciones ejecutadas en relación con la mejora de los aprendizajes	docentes	autoevaluación	ser bimestral o semestral	Hojas. Plumones. Papelotes. Proyector.
	Verifica la adopción de Medidas correctivas y flexibles durante la implementación de la alternativa de solución	Equipo directivo	Lista de cotejo Ficha de autoevaluación Ficha de análisis documental		
	Se identifica lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones en base a la propuesta de solución	Equipo directivo Docentes	Ficha de autoevaluación y evaluación	Al culminar la propuesta	
SEGUIMIENTO	Aplicación de instrumentos cualitativos	Docentes Estudiantes Directivos PPFF	Ficha de observación Lista de cotejo Rúbricas Entrevista a profundidad	Trimestral	Económicos Humanos Materiales
	Análisis e interpretación de los logros de aprendizaje	Docentes Estudiantes Directivos	Evaluaciones de rendimiento académico	Trimestral	Materiales Humanos Hojas de evaluación.

CONCLUSIONES

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

- ❖ Se identificó en los docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según nivel de desempeño docente en el Pre Test del Grupo Experimental el 70.00% su nivel es medio mientras que después de la aplicación Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo el 90.00% su nivel es alto.
- ❖ Se precisó en los Docentes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya Ucayali según Nivel de Desempeño docente (Dimensión Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y Preparación para el aprendizaje de los estudiantes) en el Pre Test del Grupo Experimental el 55.00% su nivel es medio mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el 100.00% su nivel es alto.
- ❖ Se revisó teorías científicas para construir la propuesta de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional en la Institución Educativa Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali.
- ❖ Se diseñó, elaboró y aplicó el modelo de estilos de liderazgo directivo basado en las teorías del liderazgo autoritario, transformacional y transaccional entonces se optimizará el desempeño docente en las dimensiones: preparación para el aprendizaje de los estudiantes; Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; en la I.E. Mariscal Cáceres de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

RECOMENDACIONES

_ A la dirección, personal docente, estudiantes de nivel primario y personal administrativo de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya poner todo su esfuerzo posible para difundir la propuesta denominada Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo.

_ A los docentes de la Institución Educativa N° 64731 Mariscal Cáceres de Atalaya asumir el reto de optimizar el desempeño docente

_ A los egresados del programa de Maestría en Gerencia Educativa Estratégica de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, realizar estudios de investigación con mayor profundidad sobre los estilos de liderazgo directivo.

_A la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, específicamente a la Unidad de Posgrado se sugiere difundir estas propuestas de solución y publicar en revistas indexadas los resultados de investigaciones de carácter científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. La Habana: Ciencia y Técnica.*

Aguerrondo, I.(2004). “Los desafíos de la política educacional relativos a las reformas de la formación docente”. En *Oficio de profesor na América Latina e Caribe*. São Paulo, Fundación Víctor Civita.

Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón. et al. (eds.), La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.

Bernal, J.L.(2000). Liderazgo Escolar: Eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa, Investigación inédita. Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, convocado por orden de 23 de septiembre de 1997 (BOE del 10-X-97).

Alvariño , C; Arzola, S.; Brunner, J.J.; Recart, M.O.; Vizcarra, R. (2000). “*Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura*”. Revista Paideia.

Añorga Morales, J., Pérez Mayra, & García Wilfredo. (1995). *La educación avanzada, la profesionalidad y la conducta ciudadana*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Barriga, R (2016).*Clima organizacional y desempeño docente en la Universidad Jaime Bausate y Meza*. Jesús María .Lima. Universidad Nacional de San Marcos .Facultad de Educación .Unidad de Postgrado.

Batlle, F. (2010). *Acompañamiento docente como herramienta de construcción*. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 5 (8).

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

Borrel, N. y Severo, L.(2000): *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación física de las universidades del estado de Paraná, Brasil*. Actas del III congreso internacional sobre dirección de centros educativos, Liderazgo y organizaciones que aprenden. ICE Deusto, pp. 473-487.

Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*. Editorial Trillas. México.

Caballero, J. (2001). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cano, E (2005). *Como Mejorar las competencias de los docentes*. Editorial Grao, Barcelona.

Carmi , C. (2016) *Escrito para el 8 Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas Docentes*.

Carriego, C. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. Revista Iberoamericana de Educación.

Chiavenato, I. (1992). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Tercera Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. D.F.

Chiroque, S (2006) *Evaluación del desempeño docente*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*. Recuperado de :<http://www.Educared.edu.pe/directivos/articulo/823/evaluación-de-desempenos-docente/>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Diez, E. y Domínguez, G. (1996): *La cultura de las organizaciones educativas*: Base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio; en I. Cantón Mayo (ed.), *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 81 - 121). Barcelona: Oikos-tau.

Escudero Escorza, T. (2000). *Evaluación de centros e instituciones educativas: Las Perspectivas del evaluador*.

Gamarra, H (2014) *Percepción de los Directivos y Docentes sobre cuatro categorías del clima organizacional en una Institución Educativa de la UGEL 4 de Comas*. Tesis de maestría en gestión de la educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.

Gobierno Regional de Ucayali .(2008). *Perfil Educativo de la Región Ucayali*.

González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis Doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Hernández S. Fernández C. Baptista L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición Editorial. McGraw-Hill. México.

Hernández S. Fernández C. Baptista L. (2014). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición Editorial. McGraw-Hill. México.

Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago (Chile): PREAL, Editorial San Marino.

Jiménez, B. (2000). *Evaluación de la docencia*. En Jiménez (ed.), Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Editorial Síntesis, 173-206.

Jones, G. & George, J. (2006). *Administración contemporánea* (4ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Juárez, R. (2010). *Estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas según percepción de docentes de la red n° 2 distrito Ventanilla - Callao*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.

Latorre, M. (2005). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 37. Referencia electrónica, recuperado el 11 de abril del 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>

López, M. & Chiroque, S. (2004). *Innovaciones educativas para el cambio*. Lima: Ediciones Fargraf.

Lupano, M. & Castro, A. (2006). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación*. Revista Psicodebate 6. Psicología, cultura y sociedad, 107-121. Referencia electrónica,

recuperado el 24 de abril del 2012, de
<http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>

Mejía, E.(2008). *La investigación científica en educación*. Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ministerio de Educación (2012). *Resolución Ministerial N 0547-2012-ED*. Marco de buen desempeño docente para docentes de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Resolución Ministerial N 0547-2012-ED*. Marco de buen desempeño docente para docentes de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). *Resolución Ministerial N 0547-2012-ED*. Marco de buen desempeño docente para docentes de Educación Básica Regular. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú (2005).*Reglamento de la Gestión Educativa*.DSN0 009-2005- ED.

Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, y CI DE, Chile.

Navarro, J (2002). *El docente latinoamericano: En, J.C:Navarro, Ed, ¿Quiénes somos los maestros?* Carreras e incentivos docentes en América Latina.Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.

OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile:OREALC UNESCO.Oscar Maureira <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf>

Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E.(1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao.:Ediciones Mensajero.

Perrenoud, Ph (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Santiago, Chile. Tecnología Educativa.

PREAL (*Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*) (2004). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL.

Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (octava edición). México:

Romero, A (2014) *Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima*. Tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión Pontificia Universidad Católica del Perú.

Salazar, L y Andrade, P.(2008). *Guía para la Formulación Concertada del Proyecto Educativo Regional de Ucayali*.

Saravia ,L (2005) *El desempeño docente: clave en la carrera pública magisterial*. Recuperado de [http:// saravia.wordpress.com/ 2009/05/07/el desempeño-docente-clave en – la-carrera pública-magisterial](http://saravia.wordpress.com/2009/05/07/el-desempeño-docente-clave-en-la-carrera-pública-magisterial).

Serna, H. (1997). *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión – Teoría y Metodología*. 3R. Editores. Bogotá.

Tenti, E (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Ugel Atalaya brinda servicio de internet gratuito a través de sistema Wi Fi (2015, Diciembre 17). Gaceta Ucayalina. Recuperado de <http://www.gacetaucayalina.com/2015/12/17/ugel-atalaya-brinda-servicio-de-internetgratuito-a-traves-de-sistema-wi-fi/>

UNESCO (1995). *Reforma Educacional e Investigación Educativa*. Nuevos desafíos para vincular la investigación, la información y la toma de decisiones. Tokio: Unesco.

UNESCO (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan de Puerto Rico: CEPAL.

UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño docente y carrera profesional*. Santiago, Chile: Unesco.

Vaillant, D y Rossel, C (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia*. Santiago de Chile: PREAL.

Valdés, H (2004). *El desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS



Cuestionario de Liderazgo

Estimado docente (a), el presente cuestionario está elaborado para evaluar “el liderazgo pedagógico”, por lo que agradecemos su importante y valiosa información. Lea atentamente y marque la respuesta con un aspa en la columna del número que corresponde de acuerdo a la leyenda. Recuerde solo debe marcar una alternativa en cada pregunta.

VALOR	1	2	3	4	5
CÓDIGO	N	CN	AV	CS	S
CATEGORÍA	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nº	PREGUNTAS	N	CN	AV	CS	S
	ESTABLECIMIENTO DE METAS Y EXPECTATIVAS	1	2	3	4	5
1	El equipo docente define y prioriza las metas de aprendizaje entre todas las demandas de la I.E. para obtener efecto sobre los resultados de los y las estudiantes.					
2	El equipo docente genera consenso con los docentes sobre las metas de aprendizaje, para que estas se impregnen en todo el quehacer y los procedimientos del aula.					
3	El equipo promueve que las expectativas y metas, así como como los logros obtenidos, sean conocidos por todos					
	USO ESTRATÉGICO DE LOS RECURSOS	1	2	3	4	5
4	El equipo docente regula y asegura que el personal, estén alineados a los propósitos y metas pedagógicas					
5	El equipo docente regula y asegura que los materiales estén alineados a los propósitos y metas pedagógicas.					
6	El equipo docente regula y asegura que los recursos económicos estén alineados a los propósitos y metas pedagógicas.					
7	El equipo docente prioriza la asignación de recursos (personal, material, económico) especialmente cuando estos son escasos.					

	PLANEAMIENTO, COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DEL CURRÍCULO	1	2	3	4	5
8	El equipo docente reflexiona con el personal docente sobre la enseñanza.					
9	El equipo docente coordina y revisa el currículo con los profesores, buscando una secuencia y articulación entre todos los grados.					
10	El equipo docente retroalimenta a los docentes en su práctica en aula, basándose en la observación de sesiones de aprendizaje.					
11	El equipo docente monitorea sistemáticamente el progreso de los estudiantes para la mejora de sus resultados.					
	PROMOCIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS MAESTROS	1	2	3	4	5
12	El equipo docente se involucra en el aprendizaje de los estudiantes.					
13	El equipo docente participa en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes como líderes y aprendices al mismo tiempo.					
	GARANTÍA DE UN ENTORNO ORDENADO Y DE APOYO	1	2	3	4	5
14	El equipo docente garantiza que los docentes puedan enfocarse en la enseñanza, estableciendo un entorno ordenado tanto dentro como fuera del aula.					
15	El equipo docente garantiza que los estudiantes puedan enfocarse en el aprendizaje, estableciendo un entorno ordenado tanto dentro como fuera del aula.					
16	El equipo docente promueve normas claras y pertinentes.					
17	El equipo docente respalda y valora al docente el cual se refleja en la confianza en su trabajo y protección frente a presiones externas de los padres y madres de familia.					



Cuestionario para medir el desempeño docente

INSTRUCCIONES: Estimado docente (a), el presente cuestionario está elaborado para evaluar su “desempeño”, por lo que agradecemos su importante y valiosa información. Lea atentamente y marque la respuesta con un aspa en la columna del número que corresponde de acuerdo a la leyenda. Recuerde solo debe marcar una alternativa en cada pregunta

VALOR	1	2	3	4	5
CÓDIGO	N	CN	AV	CS	S
CATEGORÍA	Nunca	Casi Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Nº	PREGUNTAS	N	CN	AV	CS	S
	PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	1	2	3	4	5
1	Demuestro conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de mis estudiantes y de sus necesidades especiales.					
2	Demuestro conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseño.					
3	Demuestro conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseño.					
4	Elaboro la programación curricular analizando con mis compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.					
5	Selecciono los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.					
6	Diseño creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.					
7	Contextualizo el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de mis estudiantes.					

8	Creo, selecciono y organizo diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.					
9	Diseño la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.					
10	Diseño la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo.					
	ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	1	2	3	4	5
11	Construyo, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.					
12	Oriento mi práctica a conseguir logros en todos mis estudiantes, y les comunico altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.					
13	Promuevo un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.					
14	Genero relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.					
15	Resuelvo conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.					
16	Organizo el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.					
17	Reflexiono permanentemente, con mis estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrollo actitudes y habilidades para enfrentarlas.					
18	Controlo permanentemente la ejecución de mi programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.					
19	Propicio oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.					
20	Constato que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.					
21	Desarrollo, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y					

	comprensible para todos los estudiantes.					
22	Desarrollo estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en mis estudiantes y que los motiven a aprender.					
23	Utilizo recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.					
24	Manejo diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.					
25	Utilizo diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.					
26	Elaboro instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.					
27	Sistematizo los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.					
28	Evalúo los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.					
29	Comparto oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje					