

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS**

**MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL  
DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI, 2017.**

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

**AUTORA**

Blanca Timotea Yllaconza Huamán

**ASESOR:**

M.Sc. Evert Fernández Vásquez

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

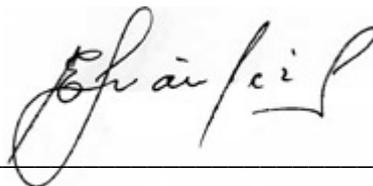
2019

Modelo de Liderazgo Directivo para optimizar el Desempeño Docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, 2017.

Presentado por:

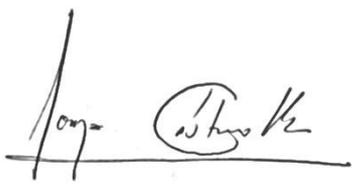


**Blanca Timotea Yllaconza Huamán**  
Autora



**M.Sc. Evert Fernández Vásquez**  
Asesor

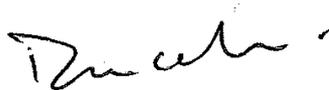
Aprobado por:



**Jorge Isaac Castro Kikuchi**  
Presidente



**Miriam Francisca Valladolid Montenegro**  
Secretario



**M.Sc Daniel Alvarado León**  
Vocal



Nº 000086



# ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 16.00 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 Nº 819-2019 D-FACHSE, de fecha 8/03/2019 conformado por:

- Dr. Jorge Castro Kikuchi PRESIDENTE(A)
- Dra. Miriam F. Valladolid Montenegro SECRETARIO(A)
- M.Sc. Daniel Edgar Alvarado León VOCAL
- M.Sc. Evert Fernández Vásquez ASESOR(A)

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Modelo de Liderazgo Directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya - Ucayali 2017

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) Blanca Timotea Yllaconza Huamán

sustentación que es autorizada mediante Resolución Nº 135-2020 D-FACHSE, de fecha 24/01/2020. 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) 45 puntos que equivale al calificativo de Bueno

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n) apto (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación Con Mención en Gerencia Educativa Estratégica

Siendo las 17.00 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

Jorge Castro Kikuchi  
PRESIDENTE

Miriam F. Valladolid Montenegro  
SECRETARIO

Daniel Edgar Alvarado León  
VOCAL

Evert Fernández Vásquez  
ASESOR

Observaciones: \_\_\_\_\_

## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

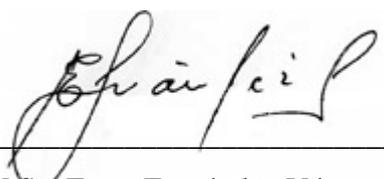
Yo, Blanca Timotea Yllaconza Huamán, investigador principal, y M.Sc. Evert Fernández Vásquez asesor del trabajo de investigación **MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI, 2017** declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo 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, Noviembre de 2022



Blanca Timotea Yllaconza Huamán

Investigadora



M.Sc. Evert Fernández Vásquez

Asesor

## **DEDICATORIA**

Esta tesis está dedicado a la memoria de mi madre Rosa Huamán, quien con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

A mis hermanas y hermanos por su cariño y apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento gracias. A toda mi familia porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañaron en todos mis sueños y metas.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a mis amigos, por apoyarme cuando más lo necesitaba, por extenderme su mano en momentos difíciles.

**BLANCA TIMOTEA**

## **AGRADECIMIENTO**

Me van a faltar paginas para agradecer a las personas que se han involucrado en la realización de este trabajo, sin embargo, merecen reconocimiento en especial a mi Madre y Padre que con su esfuerzo y dedicación me ayudaron a culminar el posgrado y me dieron el apoyo suficiente para no decaer cuando todo parecía complicado e imposible.

Asimismo, agradezco infinitamente a mis hermanos y hermanas por sus palabras de aliento me hacían sentir orgullosa de lo que soy y de lo que les puedo enseñar.

De igual forma, agradezco a mis amigos, que gracias a sus consejos y correcciones hoy puedo culminar este trabajo. A los profesores que me han visto crecer como persona, y gracias a sus conocimientos hoy puedo sentirme dichosa y contenta.

**BLANCA TIMOTEA**

## INDICE

<b>PÁGINA DE JURADO</b>	<b>ii</b>
<b>DEDICATORIA</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPITULO I: ANÁLISIS DE ESTUDIO</b>	<b>16</b>
1.1 Ubicación	17
1.2 Evolución Histórico Tendencial del Objeto de Estudio	20
1.3 Características del problema	27
1.4 Metodología	34
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>37</b>
2.1 Teorías Científicas del Desempeño Docente	38
2.2 Teorías Científicas Relacionadas al Liderazgo Directivo	41
2.3 Conceptualización de Liderazgo	63
2.4 Base Conceptual: Liderazgo Directivo y Desempeño Docente	65
2.5 El liderazgo factor de eficacia escolar hacia un modelo causal	67
2.6 Liderazgo del Directivo	71

2.7 Competencias Profesionales y Liderazgo Directivo	75
2.8 Cómo se percibe el liderazgo del directivo	81
2.9 Definiciones de Desempeño Docente	84
2.10 Competencia Pedagógica del docente	87
2.11 Factores que determinan el desempeño docente	88
2.12 Campos o dimensiones del desempeño docente	89
2.13 Dominios, Competencias y Desempeños en la Docencia	91
2.14 Liderazgo Directivo y Calidad Educativa	93
2.15 Liderazgo Directivo en los Movimientos Sobre Calidad Educativa	98
<b>CAPITULO III : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>103</b>
3.1 Análisis y discusión de los resultados	104
3.2 Presentación de la propuesta	125
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>139</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>140</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>157</b>

## RESUMEN

**El problema quedó formulado así:** se evidencia insuficiente desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes 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 liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali. **El objeto de estudio:** Proceso de gestión del desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali. **Siendo la hipótesis la siguiente:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo basado en la teoría de Oscar Maureira entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya. Iquitos. 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:** Liderazgo Directivo, desempeño docente y Modelo.

## ABSTRACT

The problem was formulated as follows: there is insufficient teacher performance in the Hildebrando Fuentes Educational Institution 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: To design, elaborate and apply a model of directive leadership to optimize the teaching performance in the Educational Institution Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali. The object of study: Process of management of teaching performance in the Educational Institution Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali. The hypothesis is the following: If a model of managerial leadership based on the theory of Oscar Maureira is designed, elaborated and applied, then the teaching performance will be optimized in the Educational Institution Hildebrando Fuentes de Atalaya. Iquitos. 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:** Management Leadership, teaching performance and Model.

## 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 desarrollado 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 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.

**Uribe (2007)** escribe que “así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar”. Se

reconoce que es necesaria la actitud positiva y la voluntad de los profesores para producir y mantener el cambio en el centro escolar, pero no es suficiente. Entonces, “se requiere de personas que escuchen a los docentes, que les muestren las nuevas posibilidades que el cambio ofrece, que se hagan cargo de sus reclamos, que atiendan a su resignación, y que transformen ese ánimo en resolución, en esperanza” (Rojas, A,2006). Tales personas son los llamados líderes y entre ellos tienen que contarse los directores de las instituciones educativas. Sostiene Pareja (2007) que el liderazgo es una función intrínseca a la organización educativa, la cual posee vida propia e idiosincrasia particular; es decir, que “el liderazgo que en ellas se experimente es el que imprime un carácter específico a las distintas fases de desarrollo”. Asimismo, Rojas (2005) manifiesta que “el liderazgo auténtico que puede tener el equipo directivo incide en la mejora de su propia unidad escolar, no sólo por los resultados institucionales sino que también, por las múltiples tareas que le competen al equipo en su conducción”. En consecuencia, otro factor clave a considerar es el liderazgo que el director escolar ejerce en los profesores pues interviene en el buen clima organizacional y es elemento básico en la medición de la calidad educativa.

**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.**

**El problema** quedó formulado así: se evidencia insuficiente desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes 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 Hildebrando Fuentes Atalaya –Ucayali.

**El objetivo general** es: Diseñar, elaborar y aplicar un modelo de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya –Ucayali.

**Teniendo como objetivos específicos:**

\_ Identificar el nivel de desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

\_ Revisar teorías científicas que contribuyan a dar solución al problema.

\_ Diseñar un Modelo de liderazgo directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

\_ Aplicar la propuesta en mención.

**Siendo la hipótesis la siguiente:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en la teoría científica de Oscar Maureira entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes 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 docente como problema y la otra variable independiente el Modelo de Liderazgo Directivo como 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 km<sup>2</sup> es el segundo departamento más extenso —por detrás de Loreto— y con 4,2 hab/km<sup>2</sup> 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.

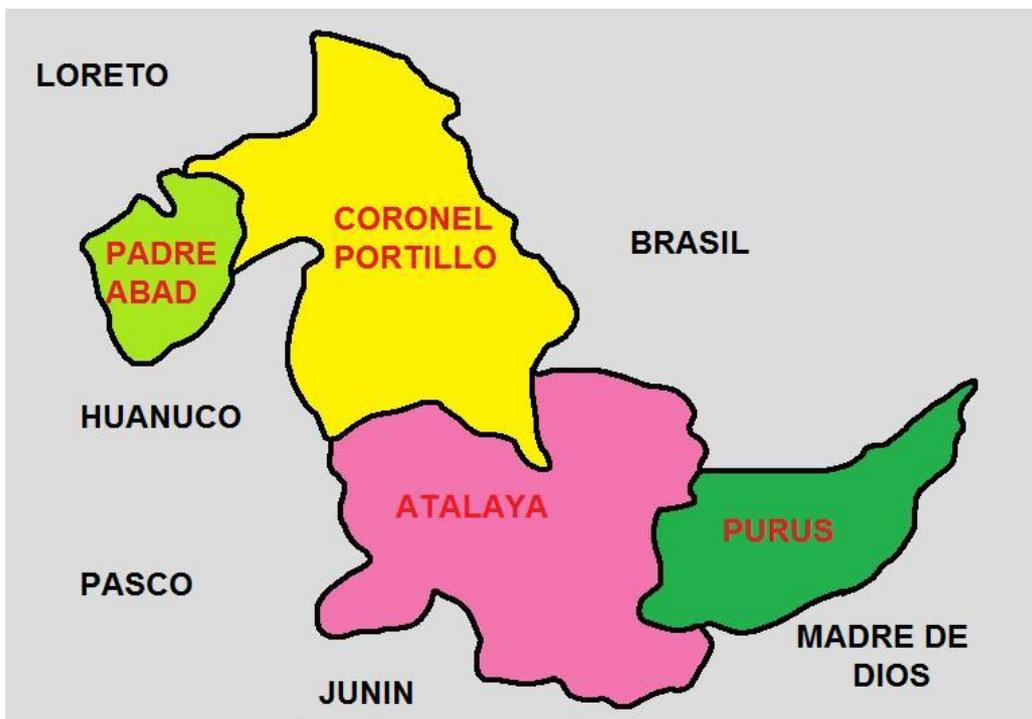
La población alcanza los 10 243 habitantes (2005); (proyectada 2009, 11 618 hab.) y se encuentra a una altitud de 220 msnm.

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 Hildebrando Fuentes tiene sus orígenes: El ocho de Octubre de 1925 en una asamblea general se acordó crear una escuela mixta, nombrando como preceptora a la Sra. Delina Reátegui Mori.

En 1936, adquiere valor oficial con el nombre de centro escolar de varones N° 207 funcionando entre la calle Raimondi y el Jr. Purús, siendo director Fray Ángel Arellano.

En el año 1947 toma el nombre de Escuela Fiscal de varones N° 1227 funcionando con cinco aulas en el actual albergue y carpintería. En el año 1954 se convierte en Escuela Rural Pre-vocacional de varones N° 1227 con talleres de carpintería, mecánica y zapatería.

En el año 1964 se traslada a la ubicación actual. El 22 de enero del año 1965 se crea el Colegio Nacional Mixto funcionando en el Club Lolo Fernández, trasladándose en octubre del mismo año a los ambientes proporcionados por la escuela pre vocacional de varones 1227. En el año 1968 se crea la secundaria de adultos.

En 1974 asume el Ministerio de Educación el pago a los profesores y en 1979 se apertura el sexto grado de primaria.

En el año 1979 ocupa su definitivo local ubicado en Mz.36-36 El 01 de junio del año 1989 por resolución N° 1144 se fusiona el Colegio “Hildebrando Fuentes” con el Centro Educativo N° 64721 a cargo de un solo director, siendo directora Sor Elena de Brito Aguilar, funcionando hasta la actualidad.

**MISIÓN:** Somos una institución integrada inicial, primaria y secundaria de gestión pública, del ámbito urbano que brinda a los estudiantes una formación crítico reflexivo.

Promovemos el desarrollo de competencias y valores, donde se respeta la interculturalidad y la inclusión social de los estudiantes mediante el trabajo pedagógico que se orienta al desarrollo de una conciencia ambiental

**VISIÓN:** Ser una institución líder que brinda una educación de calidad con maestros críticos reflexivos, que desarrollen competencias priorizadas y garantice los aprendizajes fundamentales para la formación integral de los estudiantes a través de proyectos de investigación, practica de valores y fortalecimiento de sus competencias con apoyo de la ciencia y tecnología orientado al manejo sostenible de los recursos para una mejor calidad de vida.

LEMA INSTITUCIONAL: “LEALTAD, SUPERACIÓN Y DISCIPLINA”

## **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).

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 construidos 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.

**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 km<sup>2</sup> es el segundo departamento más extenso —por detrás de Loreto— y con 4,2 hab/km<sup>2</sup> 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 Hildebrando Fuentes 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 un Modelo de Liderazgo Directivo optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes 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 liderazgo directivo sustentado en la teoría científica de Oscar Maureira entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

### **1.4.2. Variables**

**Variable Independiente:** Liderazgo Directivo

**Variable Dependiente:** Desempeño Docente

### **1.4.3. Población**

Son todos los docentes de nivel secundario de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya; los cuales son 32.

### **1.4.4. Muestra**

Es el 100.00% de la población de nivel secundario de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya.

### **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 de tipo aplicada con propuesta.

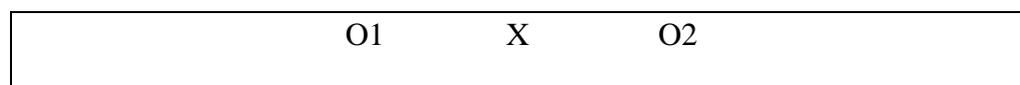
### **1.4.7. Diseño de investigación**

El diseño de investigación es cuasi experimental .Si bien se ha mejorado metodológica y estadísticamente la posibilidad de tener en cuenta y controlar las fuentes de confundidos extrañas, 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). Aplicación del Modelo Liderazgo Directivo.

**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**



X = Es el estímulo o variable independiente

GE = Es el grupo experimental.

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

O2 = Post observación a la muestra del grupo experimental, luego de aplicada la variable independiente (Aplicación del Liderazgo Directivo).

#### **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

**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, después de haber aplicado el programa estímulo, a fin de comprobar la efectividad del estímulo.

### **Instrumento de Recolección de Datos**

El instrumento que se utilizará para ambas variables será Dos cuestionarios.  
(VER ANEXO N° 01 y 02)

#### **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:

**Teoría de la Equidad:** Klingner y Nabaladian, como su nombre lo indica básicamente sostiene que está relacionada a la percepción del trabajador con respecto al trato que recibe: justo o injusto. En la lealtad, en expresiones de buena voluntad y en una mayor eficacia en su trabajo dentro de la organización. Aunque la teoría es clara la dificultad estriba en que muchas veces esta percepción está más vinculada a un estado mental basado en juicios subjetivos. No obstante, significa que la imparcialidad y el buen trato, son elementos fundamentales, apareciendo con igual peso la buena comunicación entre el directivo y los subordinados. Esta equidad está constituida por dos aspectos: a) el rendimiento; b) y la equiparación con otros. En el primer caso es la comparación de su aporte o rendimiento con su trabajo y la retribución que recibe en relación con otras personas.

**Teoría de las expectativas.** De acuerdo a **Klingner y Nabaladian** (2002) esta teoría se centra: En los sentimientos de satisfacción de los empleados, que de este modo irradia un mejor desempeño laboral con respecto a otros. Son tres los factores identificados:

- a) el alcance que un empleado cree que puede tener al realizar el trabajo al nivel esperado;
- b) la evaluación del empleado con el consecuente reconocimiento mediante gratificaciones o sanciones como resultado de que se alcance o no el nivel esperado en el desempeño;
- c) La importancia que el empleado concede a estas gratificaciones o sanciones).

Es indudable que esta teoría nos permite comprender muchas de las reacciones positivas o negativas en el desempeño del trabajador, ya que como ser humano también tiene expectativas y metas. Donde **Maciel** (2005) afirma que en el imaginario de nuestra sociedad (...) el perfil del docente ideal se sustenta sobre el mito que sobrevalora la vocación (docente se nace, no se hace), minimizando la formación. Se estructura sobre la creencia, casi mágica, de que la enseñanza es una labor sencilla (enseñar: tarea fácil).

**Teoría de Rensis Likert:** Como una de las teorías más relevantes y que dio sus cimientos al desempeño laboral, es la **planteada por Rensis Likert en 1946**, quien al realizar investigaciones en una empresa comprobó ciertos patrones de conducta en los líderes de los sectores productivos, así como en los líderes de los sectores de poca producción. Finalmente, sus conclusiones sobre el estilo de liderazgo refieren a que el sector en el que se veía un gran incremento en cuanto a la producción de los trabajadores nada tenía que ver con la presión o con el beneficio de la empresa, por el contrario, el líder de ese grupo mostraba gran interés por el bienestar de sus trabajadores, además de ser más flexibles en cuanto a la supervisión del trabajo y que a su vez sabían dar sus funciones y espacios a cada trabajador. Por el segundo grupo donde se ubicaba el sector menos productivo, los resultados fueron totalmente distintos, puesto que a nivel de productividad del trabajador era muy bajo ya que estaba regido por la exigencia, el autoritarismo, mostrando una motivación nula o baja, totalmente desmoralizados e insatisfechos dentro de su clima laboral.

**Junto a su esposa Jane Gibson Likert**, concluyen que el clima de la organización no está determinado por el nivel de logro que el trabajador logre en la empresa, sino en cómo éste se siente al interactuar en su clima de trabajo junto a otras

personas, por ende, a mayor gestión estratégica mejor desempeño laboral dentro de la organización (**Zambrano, Galviz y Martínez, 2013**).

**Teoría de Litwin y Stringe:** El modelo que establecen los autores **Litwin y Stinger** (1968) tiene sus cimientos en los planteamientos de McClelland quien realizó estudios en el año de 1961 en la Universidad de Harvard, sobre la motivación que puede tener un trabajador dentro de una empresa, este autor divide tres categorías por las cuales surgen estas necesidades motivacionales, la primera la relaciona con el poder que tiene una persona en su trabajo y como ésta lo ejerce, el con el poder que tiene una persona en su trabajo y como ésta lo ejerce, el segundo es la afiliación, cuán identificado se siente el trabajador con su empresa y el último es el logro del trabajador en cuanto a las metas que se propone y en el cumplimiento de las mismas. Teniendo en cuenta estos planteamientos los autores Litwin y Stinger establecen que el clima está determinado por filtros como la estructura en la cual se rige la organización, el liderazgo de los directivos o dirigentes, la toma de decisiones, etc. Además, considera que la motivación del trabajador se encuentra influenciada por el estilo del liderazgo que se ejerza, la tradición o la historia que tenga la empresa, pero esto se desarrolla de manera subconsciente pues ningún trabajador ha manifestado abiertamente sobre el clima que vivencia en la empresa donde labora. Finalmente, en sus planteamientos establecen tres clases de clima que se pueden manifestar dentro de cada subsistema de la organización: el primero es el clima de la autoridad o autoritario, en el cual se evidencia escasa o nula motivación por parte del trabajador, puesto que labora bajo presión, con actitudes negativas a su alrededor por ende la producción es muy baja generando una deficiente satisfacción. La segunda clase de clima se centra en el plano amistoso, en este clima se percibe una alta motivación por parte de los trabajadores, además que sienten una alta afiliación hacia la empresa, pero la productividad no es la

adecuada. Y el tercer y último clima es el que está basado en los logros donde la motivación, la satisfacción, las actitudes positivas son altas lo cual permite una alta productividad.

## **2.2 TEORÍAS CIENTÍFICAS SOBRE LIDERAZGO DIRECTIVO**

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

Después de la concepción conductual, tuvo espacio la teoría de la contingencia o situacional, que concibe la efectividad de liderazgo condicionada por los factores socioambientales; en el ámbito educativo concibe al líder pedagógico como agente transformacional de la cultura organizativa del centro. Se destaca que (Hogg y Vaughan, 2010) “el liderazgo depende de las demandas de la tarea o de la situación y no es simplemente una propiedad de la personalidad, aunque las cualidades personales pueden desempeñar un papel”. Asimismo, estiman que para este caso, la teoría más

conocida es la de **Fiedler** (1964) que identifica a dos tipos de líderes: los orientados a las tareas y los enfocados a las interrelaciones.

Es importante mencionar que estas teorías, conciben a la persona del director como el centro y único líder, sin embargo, existen trabajos que amplían el concepto de liderazgo a otros miembros escolares. Luego surgen enfoques de liderazgo pedagógico como el instruccional, al final de la década de los setenta. También es menester indicar que desde los años ochenta se han desarrollado diversos instrumentos para medir el liderazgo de los directivos, uno de los principales es el **PIMRS**, Principal Instruccional Management Rating Scale de 1984; este instrumento considera tres dimensiones del liderazgo pedagógico: definición del proyecto escolar, dirección del programa pedagógico y la promoción de un clima escolar de aprendizaje positivo. Los mismos autores, estiman que el liderazgo que más aporta a la mejora de la escuela es el centrado en el alumno, seguido del centrado en los programas, luego el basado en el clima y de último el basado en lo administrativo.

**El liderazgo como rasgo de personalidad:** Citando los resultados de algunas investigaciones Münch (1997) señala, con carácter enunciativo y no limitativo, las cualidades sobresalientes de los líderes como individuos: el dominio de sí mismo, la iniciativa, el sentido común, el optimismo, la sinceridad, justicia y lealtad, el espíritu de logro, y la sencillez y humildad. Palomo (2008) cita las cualidades personales de cualquier líder mencionadas por el investigador Gibb en 1969, a saber: seguridad en sí mismo, alta extroversión, buen nivel de inteligencia, buena empatía y ajuste. Empero, se indica que ya las primeras teorías sobre liderazgo identificaron los rasgos de personalidad característicos del líder (entre 1930 y 1940). Se parte de la premisa asumida como válida de que “los líderes no se hacen, nacen con unas características

innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada” (Murillo, 2006). El supuesto fue que podía hallarse un número finito de características personales, intelectuales, emocionales y físicas que identificasen a los líderes de éxito con habilidades para interpretar objetivos y misiones, establecer prioridades, planear y programar actividades del equipo, solucionar problemas y conflictos, supervisar y orientar a las personas y delegar responsabilidades.

Aunque Aristóteles de Estagira afirmara que desde el mismo instante del nacimiento existen predestinados a la obediencia y otros, al mando según recuerda Palomo (2008) este enfoque presentaba limitaciones. Las críticas a la teoría de rasgos se fundan en dos aspectos: las características de personalidad generalmente se miden de manera poco precisa y no se tiene en cuenta la situación en la que se ejerce el liderazgo, es decir, los elementos del ambiente importantes para determinar quién será líder eficaz (algunos rasgos de personalidad son esenciales en determinadas situaciones y contextos, pero no en otras).

**El liderazgo como estilos de comportamiento:** Bajo este panorama la persona del líder se define por las conductas asumidas, su peculiaridad se pone en evidencia a través de sus acciones. Un modelo conductual del liderazgo coloca su atención en lo que hacen los líderes y cómo lo hacen. Se deben señalar aquí las investigaciones de las universidades de Ohio y Michigan, así como las de Blake y Mouton. Las teorías sobre estilos de liderazgo prescriben un estilo particular de conducta del líder que origina resultados finales de producción y satisfacción de las personas. Alega Pareja (2007) que “de este modo, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal”. En estas teorías individualistas se integran a los rasgos otros aspectos que centran el

análisis en la acción de los líderes estableciendo comportamientos regulares como propios de cada tipo de líder. Las tipologías más divulgadas son los tres estilos de liderazgo de Lewin, los sistemas de liderazgo de Likert (visto anteriormente), el liderazgo orientado hacia las tareas o las personas y la malla gerencial.

Los tres estilos de liderazgo: En los estudios sobre liderazgo de los investigadores Lewin, White y Lippitt a fines de los treinta se pretendió verificar la influencia de tres distintos estilos de liderazgo en los resultados de desempeño y en el comportamiento de las personas. Sorados (2010) indica que “Kurt Lewin y sus colegas realizaron un estudio en la universidad de Iowa, donde exploraron tres comportamientos o estilos de liderazgo denominados autocrático, democrático y de *laissez faire*” .

El líder autoritario o autocrático centraliza totalmente la autoridad y las decisiones; los subordinados no tienen ninguna libertad para elegir. Chiavenato (2002b) dice que “el líder autocrático es dominante, imparte órdenes y espera obediencia plena y ciega de los subordinados. Los grupos sometidos a liderazgo autocrático presentaron el mayor volumen de trabajo producido, y evidentes señales de tensión, frustración y agresividad”

Más que respetado, el líder de este tipo es temido por el grupo, el que solamente trabaja cuando se encuentra presente. El énfasis se halla en el líder directivo que imparte órdenes sin previa consulta y solamente espera el cumplimiento. Este líder es dogmático y firme.

Dirige mediante la habilidad para dar o negar recompensas y castigos. Es muy recomendable en los casos siguientes: para resolver situaciones de emergencia o de crisis, cuando los subalternos evidencian poca madurez emocional y si se presentan deficiencias en los aspectos laborales.

El líder democrático “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). Se caracteriza por la consulta y persuasión a sus subordinados en torno a las decisiones propuestas, y el aliento a la participación conjunta. Es comunicativo en extremo, estimula la participación de las personas y se preocupa igualmente por el trabajo y el grupo. Actúa como facilitador para orientar el grupo, ayudándolo en la definición de los problemas y en las soluciones, coordinando actividades y sugiriendo ideas. Los grupos dirigidos con liderazgo democrático presentaron buena cantidad de trabajo y calidad sorprendentemente mejor, acompañada de un clima de satisfacción, integración grupal, responsabilidad y compromiso de las personas. Es el estilo que se recomienda en las labores pedagógicas y administrativas porque, según los estudios, es el que produce un mayor grado de motivación, tan necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje.

**El líder liberal (laissez faire)** permite total libertad para la toma de decisiones individuales o grupales, participando en ellas sólo cuando el grupo lo solicita y empleando muy poco su poder. El comportamiento del líder es evasivo y sin firmeza. Los grupos sometidos a liderazgo liberal no se desempeñan bien en cuanto a la cantidad ni en cuanto a la calidad del trabajo, y presentan fuertes señales de individualismo, disociación del grupo, insatisfacción, agresividad y poco respeto hacia el líder, el que es ignorado. El liderazgo liberal enfatiza solamente en el grupo. Alvarado (1996) expresa que este liderazgo “depende en gran medida de los subalternos para fijar sus propias metas y medios para alcanzarlos”. Por conceder a los subordinados un alto grado de independencia en sus tareas, las que se limitan básicamente a comunicar, es recomendable cuando el grupo evidencia un elevado grado de madurez y

responsabilidad, es decir cuando manifiestan habilidad y seguridad plenamente confiables.

Resumiendo, en el liderazgo autocrático está centralizado el poder y se mantiene el control de todo y de todos, mientras que en el liderazgo liberal existe un líder no participativo que deja fluir la situación, sin intervenir o intentar cambiar el rumbo de los acontecimientos.

Por otra parte, en el liderazgo democrático el líder trabaja y toma decisiones en conjunto con los subordinados, escuchando, orientando e impulsando a los miembros. La actuación del líder promueve un tipo de comunicación con el grupo en cada uno de estos tres estilos de liderazgo. **Gil** y Giner (2007) expresan que “a largo plazo los autores demostraron en su investigación que era más efectivo y eficiente el estilo democrático, aun cuando con el estilo autoritario la cantidad y calidad de trabajo fueron mayores a corto plazo”.

**La teoría del liderazgo orientado hacia las tareas o hacia las personas:** Esta teoría se fundamenta en el acento que se proporcione al ejercicio del liderazgo. Se pueden presentar dos casos, vertientes o también llamadas dimensiones, a saber: preocupación por la producción o preocupación por los trabajadores de la empresa.

El liderazgo centrado en la tarea (job centered) es un estilo estrictamente preocupado por la ejecución de la tarea y por sus resultados inmediatos puesto que prioriza la cantidad y calidad del trabajo logrado. **Chiavenato** (2002b) agrega que “es típico de organizaciones o unidades que acostumbran concentrar a las personas en cargos aislados e individualizados, superespecializados, con procedimientos rutinarios y estandarizados, siguiendo normas y reglamentos”. Este liderazgo, preocupado exclusivamente por el trabajo, pretende conseguir que las tareas se ejecuten según

métodos preestablecidos y recursos disponibles en pos de optimizar la productividad desdeñando la satisfacción y cohesión del grupo. El interés de los mandos superiores es producir más y mejor en cada periodo de tiempo.

El liderazgo centrado en los individuos (*employee centered*) es un estilo interesado por el aspecto humano de los subordinados, busca mantener un equipo de trabajo actuante que tenga mayor incidencia en las decisiones y existe sensibilidad hacia ellos como personas pues se toman en cuenta sus sentimientos y relaciones. En palabras de **Hellriegel** y **Slocum** (2004), los líderes “son considerados y apoyan los esfuerzos de los empleados por alcanzar metas personales (por ejemplo, satisfacción en el trabajo, ascensos y reconocimiento), y trabajan arduamente para resolver disputas, manteniendo contento al personal, alentándolo y proporcionando refuerzos positivos”. Claramente, se pone mayor énfasis en las personas que en las tareas en sí al procurar la comprensión y ayuda a los subordinados, y manifestando preocupación más por metas y objetivos que por métodos, pero sin descuidar el nivel de desempeño esperado.

Los resultados de las investigaciones revelaron que en las unidades organizacionales con menguada eficiencia, el estilo de liderazgo se hallaba orientado principalmente hacia la realización de las tareas. La excesiva y constante presión para que las personas acrecienten el trabajo cuantitativa y cualitativamente genera en los subordinados desfavorables actitudes hacia el trabajo y los superiores administrativos. A corto plazo, este tipo de liderazgo puede conseguir los mejores resultados de eficacia y productividad; pero al observar lo que sucede en el mediano y largo plazo, se desvirtúa su valor.

**El liderazgo adecuado a la situación:** Tal como expresan Evans y Lindsay (2000), “el comportamiento efectivo de liderazgo depende de factores circunstanciales,

que pueden cambiar con el transcurso del tiempo”. Es decir, no se presenta un estilo determinado que favorezca la calidad, no se puede hablar de un modelo universal o estilo de liderazgo específico. El líder debe ser capaz de adoptar el estilo más adecuado a cada situación considerando la importancia de la situación y el resultado. Esta teoría ha despertado interés puesto que recomienda un tipo de liderazgo dinámico, flexible, no estático y que responde a los cambios que ocurren al interior de la organización, principalmente en el nivel de preparación de los integrantes y la satisfacción laboral. Al respecto, Thieme (2005) sentencia: En consecuencia, este enfoque busca identificar los aspectos situacionales que moderan el impacto que la conducta o rasgos del líder tienen sobre la eficacia del grupo. Están basadas en el supuesto que patrones diferentes de comportamientos (o rasgos) serán efectivos en diferentes situaciones y que el mismo patrón conductual (o de rasgos) no es óptimo en todas las situaciones.

Por lo tanto, como asevera **Zela** (2008), de acuerdo a este enfoque, “un director de centro educativo debería de adecuar constantemente de estilo, en función a las características de los miembros de la institución”; lo que significa que el líder debe tratar de manera diferenciada a cada uno de los integrantes de su equipo, enfatizando el asesoramiento a la persona que lo requiera o dando la mayor discrecionalidad posible a las personas que por su experiencia y grado de autonomía estén preparados para asumir mayores responsabilidades. Si los directores de centros educativos son flexibles en su estilo de liderazgo, entonces serán más eficaces en una gran variedad de situaciones de relación con su personal. Cuanto mayor sea el poder de la posición, la estructuración de la tarea y el nivel de las relaciones entre el líder y miembros del grupo, mayor es la oportunidad situacional para desenvolverse con la aplicación de un liderazgo eficaz. Estas tres dimensiones se pueden combinar en diferentes proporciones para producir

distintos grados de oportunidad situacional que permiten al directivo alcanzar mejores resultados en el desarrollo de sus acciones gerenciales.

**Pareja** (2007) alude que “para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado -no siempre el mismo- que actúe de catalizador y lo saque adelante”. Este cambio de orientación se resume en que es la situación la que define principalmente al líder, no sus rasgos o comportamientos. Las teorías situacionales del liderazgo lo incluyen en el contexto ambiental en que ocurre, teniendo en cuenta el líder, los liderados, la tarea, la situación, los objetivos, etc. Las principales teorías situacionales del liderazgo que se examinan en los siguientes párrafos son la elección de los patrones de liderazgo de Robert Tannenbaum, el modelo contingencial de Fred Fiedler y la teoría del camino - meta.

**Liderazgo contingencial : Jones y George** (2006) precisan que Fred E. Fiedler fue uno de los primeros en reconocer que “el liderazgo eficaz es contingente, esto es, que depende de las características del líder y de la situación” (p. 506). Este autor desarrolló un modelo de líder eficaz a partir de la idea de que no existe un estilo único y mejor de liderazgo, válido en cualquier contexto o situación. “La eficacia del liderazgo se relaciona con dos variables: el estilo del líder -idea procedente de la teoría conductual-, y el control de la situación, como él lo denominó” (**Murillo**, 2006). Este modelo se basa en tres factores situacionales: “las relaciones entre el líder y los seguidores, la estructura de tareas y el poder ejercido por el líder” (**Lupano** y Castro, 2006). Tal como lo explican Jones y **George** (2006) Fiedler no se aparta de los estilos de liderazgo orientados hacia la tarea o hacia las personas. Su conclusión general es que “los líderes orientados a las relaciones son más efectivos en situaciones moderadamente

favorables, y los líderes orientados a las tareas son más efectivos en situaciones muy favorables y en situaciones muy desfavorables”.

Entre otras teorías del liderazgo contingencial se distingue el modelo de **Paul Hersey** y Ken **Blanchard**, citados por **Stoner**, Freeman y Gilbert (1992), quienes sostienen que el estilo más eficaz de liderazgo varía según “la madurez de los subordinados”, la que definen “no como la edad ni la estabilidad emocional sino como el deseo de logro, la disposición a aceptar responsabilidades, la habilidad y experiencia relacionadas con el trabajo”.

Experiencia, motivaciones y conocimientos de los seguidores son elementos importantes que deben considerarse al determinar el estilo correspondiente para un liderazgo efectivo.

Ellos “sugieren que la clave para el éxito del líder consiste en identificar el grado de madurez del colaborador y adoptar el estilo de liderazgo adecuado, el cual, de acuerdo con esta última, puede ser dirigir, persuadir, participar o delegar” (**Hernández**, 2006).

**El líder en la teoría camino – meta:** Thieme (2005) señala que esta teoría del liderazgo situacional “extrae elementos de la teoría motivacional de las expectativas y de las investigaciones de la universidad de Ohio sobre estructura y consideración” y estudia la influencia del líder en la percepción de las metas de trabajo de los subordinados y de autodesarrollo, además de las rutas para alcanzarlas. Se perfila como la teoría de la trayectoria - meta donde la responsabilidad del líder es aumentar la motivación de los subordinados para alcanzar objetivos individuales y organizacionales. Su fundamento reside en la teoría de las expectativas en la cual actitudes, satisfacción, comportamiento y esfuerzo de un individuo en el trabajo se

pueden prever a partir de los siguientes aspectos: planteamiento de retos, manifestación de entusiasmo, apoyo a los individuos para la acción, ejemplo constante y generación de optimismo por las realizaciones. Se postula que los líderes son eficaces cuando logran que las recompensas estén al alcance de los liderados y dependan de metas específicas que consigan los subordinados. Se indica que gran parte del trabajo de los líderes es motivar y convencer a los liderados de que con el esfuerzo se consiguen valiosos resultados para lo que debe mostrárseles el tipo de comportamiento que conduzca al esclarecimiento del camino a seguir. “Los líderes, por lo tanto, tendrían la capacidad de guiar a sus subordinados hacia la consecución de estas metas” (Lupano y Castro, 2006).

Tal como expresa Sorados (2010, p. 44), Robert House propone cuatro tipos de liderazgo, ampliados posteriormente por Dessler, a saber: líder apoyador (se preocupa por el bienestar de las personas y crea un clima de equipo), líder directivo (comunica a los subordinados exactamente lo que se pretende hacer y manifiesta adhesión a la programación y a las normas), líder participativo (consulta a los subordinados sobre las decisiones y valora las opiniones y sugerencias), líder orientado hacia resultados (formula objetivos claros y retos a los subordinados, hace énfasis en el desempeño de alta calidad, demuestra confianza en los subordinados y ayuda en el aprendizaje de cómo alcanzar tales objetivos). Estos cuatro tipos son ejercidos por el mismo líder en distintas situaciones. El enfoque orientado hacia las metas sugiere más flexibilidad que el modelo contingencial y ha llevado al desarrollo de dos propuestas importantes. La conducta del líder es aceptable y satisfactoria si los subordinados sienten que tal comportamiento es fuente inmediata de satisfacción e instrumento de satisfacción en el futuro. La conducta del líder será motivadora si la satisfacción de las necesidades de los

subordinados depende del desempeño eficaz y si da orientación, dirección clara y recompensas a tal desempeño.

Según la teoría del camino - meta existe conexión entre las características personales de los sujetos y el contexto en el que se desenvuelven. “Esta relación hará que, en función de una situación concreta, ciertos rasgos de la persona resulten, o no, idóneos a la hora de liderar una organización determinada, y no a otra cualquiera” (Pareja, 2009). Se indica también que los líderes deben aumentar el número y tipos de recompensas a los subordinados. Además, deben proporcionar orientación y consejería para mostrar cómo se pueden obtener tales recompensas. Esto significa que el líder debe ayudar a los subordinados a tener expectativas realistas y reducir las barreras que impiden el alcance de las metas. Considera dos tipos de variables importantes: las características personales de los subordinados, y las presiones y exigencias del medio que deben ser enfrentadas por los subordinados para conseguir las metas enrumadas hacia la construcción de un proyecto compartido y común.

**Liderazgo transaccional y liderazgo transformaciona:** En los últimos años se habla mucho de dos clases de personas que ejercen liderazgo, a saber: el líder transaccional y el líder transformacional. Esta propuesta fue perfeccionada por Bernard Bass a fines del siglo próximo pasado pero fue ya sustentada por Burns tal y como lo recuerdan Mendoza y Ortiz (2000) “el modelo de Bass tiene su origen en los conceptos fundamentales que Burns planteó en 1978 donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo”. Gimeno (1995) afirma sobre el liderazgo transaccional contrapuesto con el liderazgo transformacional lo siguiente: El primero, centrado básicamente en tareas, describe las transacciones realizadas entre el director y sus seguidores de modo que aquél garantiza las condiciones de trabajo mientras éstos

orientan su actividad hacia el logro de las metas preestablecidas. El liderazgo de transformación, por el contrario, no se centra tanto en las tareas como en las personas, exigiendo del director la concepción y comunicación de una nueva visión del conjunto de la organización.

El liderazgo transaccional promueve el “motivar y dirigir a los seguidores principalmente mediante prácticas contingentes basadas en premios” (**Hellriegel y Slocum**, 2004). Como expresa Bolívar (2001, p.17) “la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses (por ejemplo, coste-beneficio)”. Este líder persigue la motivación del empleado mediante el intercambio de recompensas contingentes con la determinación de un ambiente donde se perciba un vínculo mucho más cercano entre esfuerzos, metas logradas y grado de desempeño. El líder efectivo es un individuo que conoce con precisión las necesidades y expectativas de los trabajadores y actúa consecuentemente de acuerdo a ellas. Los rasgos principales de este liderazgo son el comportamiento del líder sobre el conocimiento de los seguidores, las motivaciones y el nivel de desempeño. Existen tres componentes primarios del liderazgo transaccional que son la fuerza impulsora para que los subordinados alcancen las metas trazadas, a saber: premios y reconocimientos contingentes, administración activa por excepción (vigilancia del desempeño, toma de acciones correctivas y cumplimiento de las reglas para evitar los errores) y administración pasiva por excepción (espera e intervención ante los problemas graves).

La característica central del liderazgo transformacional es “la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas” (Salazar, 2006). Otro rasgo principal es el llamado efecto cascada o dominó por Mendoza y Ortiz (2006), este

liderazgo “tiene la capacidad de contribuir a que los miembros de la organización se transformen a su vez en líderes, los cuales se encargarán a su vez de ejercer el liderazgo transformacional en el momento en que sea necesario”. Se pretende, pues, la trascendencia motivacional variando el fundamento sobre el cual opera el subordinado y cambiándose la óptica del cumplimiento regular al compromiso e involucramiento total. Se elevan las aspiraciones de logros y el desarrollo personal de todos los integrantes de la organización, mientras que al mismo tiempo se difunde el crecimiento de los grupos y las instituciones con fines trascendentes.

De acuerdo al investigador **Maureira** (2004), el experto Bass afirmó que este liderazgo se encuentra “formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica”. Estos son componentes interdependientes que se observan en la alta motivación de los sujetos para que realicen mucho más de lo esperado, en el aumento del grado de confianza y en la superación de sus intereses inmediatos por los de la institución a la que pertenecen. **Hellriegel** y **Slocum** (2004) ofrecen una síntesis sobre este tipo de liderazgo: El liderazgo transformacional se refiere a anticipar tendencias futuras, inspirar a los seguidores para entender y adoptar una nueva visión de posibilidades, desarrollar a otros para que sean líderes o mejores líderes, y construir la organización o grupo como una comunidad de gente que aprende, que es puesta a prueba y premiada. El liderazgo transformacional se puede encontrar en todos los niveles de la organización: equipos, departamentos, divisiones y la organización como un todo.

## **Liderazgo directivo y calidad educativa.**

**Uribe** (2007, p. 150) asevera que “la evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico”. Es notorio que el desempeño de un profesor se ve afectado por múltiples factores, entre los que se cuentan, económicos, sociales, personales e institucionales, pero dentro de estos últimos la literatura resalta conjuntamente con el clima de la organización el liderazgo de los directores. Enuncia **Rojas** (2006, p. 36) que la dirección consolida gestiones exitosas cuando “los directores y directoras líderes coordinan las acciones de los centros de tal modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje discurren sin quiebres”. Así lo confirma lo expuesto por **Arias y Cantón** (2007) indicando que no existe factor más determinante en una organización que poseer líderes eficaces debido a que “el director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia”. El director líder se emplaza entre la concepción de gestor eficiente (liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por su persona, y en cuanto al ámbito ético, en la expresión tangible de un centro dinámico y comunitario (liderazgo emocional) de ámbito socio educativo (liderazgo pedagógico). La dirección debe verse entonces bajo esta triple valoración, asumiendo sus responsabilidades en procura de la mejora de la calidad educativa con visión de futuro y ejerciendo un accionar humanista.

Sobre lo mencionado, **Thieme** (2005) expresa que este liderazgo:

Es visto como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Las competencias involucradas se demuestran principalmente en la capacidad del director de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

El liderazgo efectivo del director, expresa **Hunt** (2009), involucra “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para proveer a los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivos para mejorar la escuela”. Es notorio que la misma necesita de un director “con un alto nivel de conocimiento profesional acerca de herramientas de liderazgo y gestión educativa, y al mismo tiempo, de atributos ejemplares tanto profesionales como personales” (Rojas, 2005) Este superior jerárquico debe encontrarse plenamente preparado para asumir una amplia gama de herramientas, técnicas y estrategias que coadyuven a la consecución de los objetivos y fines institucionales.

**Alvarado** (2000) manifiesta que el director “para lograr resultados favorables y trascendentes, en la conducción de su personal podría asumir las siguientes estrategias de acción frente a sus subalternos: potenciar, motivar, capacitar o despedir”. Esto es, potenciar las cualidades del docente que puede y desea hacer, motivar al educador que puede pero no desea realizar su trabajo, capacitar al profesor que no puede pero quiere superarse y reubicar o despedir al docente que ni puede ni desea cumplir con sus funciones.

Hablar de liderazgo del director de la escuela es inmiscuirnos en una amplia gama de enfoques y calificativos puesto que “en el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse y por la compleja caracterización del producto

educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización” (**Maureira**, 2004, p. 3). Se puede decir, sin embargo, que es la capacidad legitimada que tienen el director de la institución y el equipo jerárquico para motivar y comprometer al personal, planificar acciones, tomar decisiones, comunicarse con los demás, manejar conflictos institucionales, distribuir y delegar responsabilidades, y ejercitar decisiones considerando la opinión de los diversos actores, en función del logro de la misión, la visión y los valores del centro educativo. **Pareja** (2007) añade que “en este sentido el ‘nuevo liderazgo’, sobre todo por los tiempos que corren, se sitúa en una organización no burocrática -al menos, no tanto como hace años- que debe capacitar e involucrar a sus miembros”. **Gimeno** (1995) al respecto dice: La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo.

**Maxwell** (2007) dice que hay dos requisitos primordiales para generar cambio: “conocer los requerimientos técnicos del cambio, y comprender la actitud y demandas motivacionales para producirlo” El liderazgo es factor para formar directores competentes y producir el cambio escolar, pues ahí se halla la capacidad de crear y construir futuro con significado y compromiso; “ésta es la esencia del liderazgo: la capacidad para construir futuro” (**Goberna**, 2001, p. 93). **Mulford** (2006) sostiene que “la formación de capital social resulta ser mucho más importante para un liderazgo eficaz en los colegios secundarios que el gobierno o la gestión” .En consecuencia,

según expresa **Portilla** (2004) se requieren directores agentes de cambio y crecimiento caracterizados por: Una misión clara del rol de la educación para el cambio. Una visión de lo que debería ser la Institución Educativa y la Sociedad. Un conjunto de valores definidos y profundamente internalizados. Una estrategia para materializar la visión. Una estructura para ejecutar la estrategia. Un grupo muy motivado dispuesto a hacer realidad la visión.

El liderazgo directivo se relaciona, pues, con la cultura, valores, misión y visión en la institución educativa. **Gimeno** (1995) expresa que el director, desde la mirada del liderazgo educativo, “lo que hace es erigirse en representante de la cultura organizativa, a la vez que desde esa posición propicia, en el sentido de alienta y deja que se manifiesten, nuevas reestructuraciones como resultado del desenvolvimiento de esas formas culturales”.

**Molero** (2002) reafirma la idea de que “la cultura influye sobre el liderazgo a través de un conjunto de cogniciones compartidas o prototipos y a su vez los líderes influyen sobre la cultura a través de los proyectos o visiones que formulan” (p. 72). Luego, la puesta en práctica del liderazgo es contextual, por eso la trascendencia de entender profundamente la cultura organizacional. **Bolívar** (1997, p. 28) indica que “un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo”.

También señala que lo más ínsito de un líder es articular una visión conjunta con miras a la consecución de una meta e implicar a los miembros de la escuela en dicha misión. Por lo tanto, según aseveran **Arias y Cantón** (200.): El desarrollo de la dirección, el liderazgo y la calidad se constituyen como referentes básicos en las organizaciones traspasando lo que podría considerarse un mero asunto de investigación

y desarrollo tecnológico de las organizaciones. La sociedad del conocimiento exige organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles que se consiguen fundamentalmente por influencia en la dirección de las mismas.

**Gago** (2004) se halla en consonancia con **Duke**, que entiende la dirección “como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una organización que aprende: integración de los miembros de la organización en un proyecto común que se forja y desarrolla en colaboración” (p. 404). Agrega **Bolívar** (2001) que los directivos deben pasar a ser facilitadores e impulsores del desarrollo profesional docente en lugar de jefes, pues “el liderazgo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión” .Se sostiene al liderazgo como un factor creador de calidad educativa, **Evans** y **Lindsay** (2000) afirman que “es el motor de todo sistema de calidad” y cualquier iniciativa de cambio y mejora continua fracasa sin su consideración. La calidad en sentido general alude a un complejo constructo explicativo de valoraciones que se apoya en tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Este vocablo implica características deseables de aceptación y satisfacción que posee un buen servicio. Aceptando esta definición **López** y **Chiroque** (2004) aseveran que “la calidad educativa existe cuando los alumnos, padres de familia y comunidad aceptan y están satisfechos con los servicios educacionales que reciben”. La calidad educativa, luego, presupone que el servicio educativo responde a las necesidades objetivas y a los intereses subjetivos de las personas, pues solamente las puede existir una seria aceptación y satisfacción.

## **Liderazgo directivo en los movimientos sobre calidad educativa.**

Refiere **Murillo** (2007) que la calidad en las escuelas fue motivo principal de preocupación en muchas investigaciones a partir de mediados de los sesenta debido sobre todo a la publicación del Informe de James Coleman de 1966 titulado La escuela no importa, en la que “a partir de los datos obtenidos, se apuntó que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno”. **Hunt** (2009) comenta que como el informe “encontró efectos relativamente pequeños en las diferencias de los atributos medidos en las escuelas sobre el logro estudiantil, frecuentemente se ha interpretado este hallazgo como indicación que las escuelas, y por lo tanto los docentes, no hacen ninguna diferencia”. Como reacción surgieron movimientos que marcaron la pauta a seguir en la resolución del grave problema de la calidad educativa, todas ellas observaron el liderazgo como un elemento participante fundamental. Las principales propuestas, incoadas en Estados Unidos y acogidas a nivel mundial, han sido principalmente tres: Escuelas eficaces, Mejora de la escuela y Reestructuración escolar. **Bolívar** (1997) expresa lo siguiente: Así a fines de los setenta el movimiento de "escuelas eficaces" quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden hacer algo que marca diferencias. En los inicios del movimiento de las "escuelas eficaces" se trataría de "hacer más de lo mismo" (mejores resultados de lo que ya se hace); en una segunda, manifiesta en la orientación de "mejora de la escuela" (School Improvement), se trataría de "hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor". La tercera vía emergente, a partir de la segunda mitad de los ochenta, estaría en las propuestas de reestructurar y rediseñar los centros escolares para la mejora (movimiento de "reestructuración escolar", "systemic change" "escuelas de desarrollo profesional", "desarrollo organizativo", etc.), con un énfasis en la gestión

basada en la escuela, que conlleva revalorizar el papel de los equipos directivos y profesores.

Las Escuelas eficaces o *effective schools* (1975-1985) es el enfoque que propugnó la obtención de mejores resultados en lo que ya se realizaba en el centro escolar considerando el modelo de los cinco factores: poseer liderazgo fuerte, tener altas expectativas hacia los educandos, gozar de un clima escolar ordenado y tranquilo, buscar la orientación hacia el aprendizaje y evaluar constantemente el progreso de los alumnos (**Murillo**, 2007). Las características más saltantes de este movimiento de acuerdo a **Bolívar** (1997) fueron: autonomía y gestión local, fuerte liderazgo instructivo, estabilidad del profesorado, organización y articulación curricular e instructiva, control sistemático del progreso y logros de los alumnos, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y reconocimiento de éxito académico, apoyo y colaboración entre escuelas y familias, orden y disciplina, colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado y desarrollo continuo del personal docente. Al comienzo el énfasis estaba puesto en un liderazgo instructivo fuerte articulador de una visión compartida, después se habló del liderazgo pedagógico (**Bolívar**, 2001) que “se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje”. El director posee un liderazgo enfocado en el currículo, con una diáfana visión en el desarrollo institucional y la superación del rendimiento académico de los alumnos (dándose un control sistemático del progreso y logros de los estudiantes). Como apunta **Salazar** (2006) “su cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces”.

La Mejora de la escuela o school improvement (1980-1990) puso el acento en el trabajo educativo conjunto y la mejora a nivel organizativo de la institución como totalidad.

Se busca encontrar “procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro” (Murillo, 2007). Desde este movimiento “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” (Maureira, 2004). Luego, existe un interés mayor por el aprendizaje escolar integral con la consolidación de un liderazgo dinamizador y promotor del avance organizativo en aras de un cambio sustancial. Se presenta al líder como articulador de la visión compartida de la institución, “acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro” (Bolívar, 1997).

La Reestructuración escolar (1987-2000) rediseña los roles y estructuras de las escuelas de tal manera que se posibilite la mejora de la calidad educativa; en términos de Bolívar (2001) “propone una autonomía de gestión de los centros escolares, junto a una redefinición de roles y funciones de todos los actores del sistema”. El compromiso con el cambio y una mayor capacitación y poder pretenden contraponerse a una visión burocrática y jerárquica de las organizaciones. En la pretensión del centro de facilitar un aprendizaje significativo y globalizador se requiere de un liderazgo transformacional que promueva el empoderamiento de los actores inmersos en una nueva cultura escolar, profesional y organizativa. Como acota Salazar (2006, p. 10) “el líder transformacional

ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización”, pues así este liderazgo “estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo” (**Mendoza y Ortiz**, 200,). Asimismo, se desarrolla en cuatro ámbitos, a saber: “propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración)” (**Bolívar**, 2001).

### **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.

Según Porter, M. en la conferencia de Expomanagement (mayo 2010) “el Liderazgo es el proceso que ayuda a dirigir y movilizar personas y/o ideas en una determinada dirección, por medios coercitivos. La función esencial del liderazgo es producir un cambio que resulte útil”.

## 2.4 BASE CONCEPTUAL

### LIDERAZGO DIRECTIVO:

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

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

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

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

## **DESEMPEÑO DOCENTE:**

Para **Klingner y Nabaldian** (2002) las teorías explican el vínculo entre la motivación y la capacidad para el desempeño, así como la relación entre la satisfacción en el trabajo y su desempeño y rendimiento.

**Aguirre** (2000) define el desempeño laboral como un procedimiento estructural y sistemático para medir, evaluar e influir sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo, así como el grado de absentismo, con el fin de descubrir en qué medida es productivo el empleado, y así podrá mejorar su rendimiento futuro.

**Chiroque** (2006): define el desempeño laboral como un conjunto de acciones o comportamientos en los docentes que conllevan al logro de objetivos de la organización, y que pueden ser medidos en términos de las competencias de cada individuo y su nivel de contribución a la institución.

**Robbins, Stephen, Coulter** (2013): definen que es un proceso para determinar qué tan exitosa ha sido una organización (o un individuo o un proceso) en el logro de sus actividades y objetivos laborales. En general a nivel organizacional la medición del desempeño laboral brinda una evaluación acerca del cumplimiento de las metas estratégicas a nivel individual.

**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.

## **2.5 EL LIDERAZGO FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR, HACIA UN MODELO CAUSAL**

El interés por abordar la temática del liderazgo en los centros docentes y la eficacia escolar, tiene desde nuestro punto de vista diferentes motivos. En primer lugar,

la experiencia pedagógica acumulada por el autor al trabajar en funciones docentes durante más de quince años en distintos niveles de la organización educativa, tanto en el ámbito escolar como en el universitario, ha contribuido a un conocimiento no superficial del modo de organizar y dirigir de los directivos escolares tanto en departamentos como en centros en general, observando diferencias sustantivas en el modo en que se promueve una cultura de la superación, la innovación, el desarrollo y el entusiasmo en algunos casos, mientras que en otros, el mantenimiento, el anquilosamiento y la permanente autojustificación sobre lo permeable que es la organización educativa, los que actúan como factores que poco pueden aportar en los centros al incremento de la calidad educativa. Todo esto evidencia, a nuestro modo de ver, una problemática que no es periférica, sino más bien de máxima relevancia en tanto y en cuanto condiciona la gran mayoría de los productos que aporta una unidad educativa (departamento, centro, clase).

El estudio del liderazgo en las organizaciones nos aporta un sinnúmero de enfoques y reflexiones en torno a este fenómeno, haciéndose notar como un tema ampliamente estudiado, pero, según algunos autores, el peor comprendido. Parece claro la complejidad del tema a nivel de la organización en general, máxime sí todavía se dirige hacia la organización escolar, en donde el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos (alumno-profesor, profesor-director, director-alumno, etc.).

En el caso de la organización escolar, el conocimiento teórico aportado por más de treinta años de investigación educativa en torno a la eficacia escolar, por un lado, como la mejora por otro, nos conectan claramente con una de las variables de proceso de mayor respaldo en la contribución a la explicación de diferentes productos

educativos (logros académicos, prestigio, innovación, etc.) a nivel de centros docentes como es el liderazgo activo de la dirección escolar.

El cúmulo de investigaciones mayoritariamente en torno al liderazgo, proviene del ámbito anglosajón, con lo cual el factor cultural modera y condiciona la generalización de resultados obtenidos en otros contextos. Generar matizaciones en torno al liderazgo en centros docentes de nuestro contexto es otro elemento motivador.

Otro aspecto que también hemos considerado relevante y novedoso en el planteamiento de nuestro estudio, es el asociar liderazgo con algunas variables que han sido identificadas como necesarias y vitales a nivel de funcionamiento del centro, como son la colaboración y la satisfacción pedagógica de los docentes, puesto que nos parece que todo esfuerzo personal, aunque valioso, resulta insignificante si no hay un verdadero esfuerzo y un trabajo colectivo enriquecedor y satisfactorio, aspectos que interrelacionados debieran contribuir a una mejora de la eficacia de los centros. Las dificultades propias que implican la relación entre estas complejas variables y su medición, nos han llevado a emplear técnicas de análisis más avanzadas, ya que no se trata de simples correlaciones ni de meras descripciones valorativas, como hemos observado frecuentemente en algunos estudios. Las variables incluidas en nuestro estudio son de naturaleza latente, por tanto, el camino para abordar su interrelación, nos conduce a la aplicación de sistemas de ecuaciones estructurales, para así intentar la validación empírica de nuestras proposiciones teóricas.

Por último, a través de diferentes trabajos relativos a la problemática de los factores que contribuyen a la mejora de la eficacia de los centros, hemos encontrado el germen de la necesidad de estudios como el que presentamos. Así, revisando una de las investigaciones más relevantes en relación al rendimiento académico en nuestro

contexto, conducida por **Álvaro Page** (1990), señala, refiriéndose a la actuación de los directores; “que resultaría de gran utilidad fomentar investigaciones que estudiaran este ámbito, con objeto de subsanar los problemas de índole institucional, procedentes de la dirección y organización de centros, que pueden estar obstaculizando el rendimiento escolar de los alumnos”. También la tesis doctoral de Fuentes (1988), además de haber sido de gran ayuda metodológica, señala en el apartado referido a las líneas de investigación futura, que; “es en este contexto en el que hay que plantear hoy las líneas de investigación que interesa desarrollar. Teniendo en cuenta que esta visión amplia y compleja de los procesos educativos que tienen lugar en los centros escolares se sitúa todavía a un nivel demasiado genérico y abstracto, interesa sin duda plasmarla en modelos explicativos lo más precisos posibles que permitan su contrastación empírica”.

Más actuales resultan los planteamientos sobre el tema que nos ocupa de **Álvarez Fernández** (2001) y los debates que está produciendo la ley de calidad, acerca de la necesidad de plantear en nuestro contexto una dirección profesional con un perfil claro de liderazgo. En esta misma línea, la preocupación y el nivel de reflexión académica sobre el liderazgo en las organizaciones escolares, ha estado materializado a nivel internacional por el Tercer Congreso Internacional de Dirección de Centros Educativos: “Liderazgo y Organizaciones que Aprenden” (2000) y el Primer Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español (2001).

En síntesis, creemos que nuestro trabajo, además de poner en evidencia un aspecto vital en el funcionamiento de los centros como es el liderazgo, máxime cuando los centros van ganando paso a paso en autonomía y el trabajo administrativo se reduce con la informatización, toman cuerpo funciones especialmente importantes en la

organización, estrictamente relacionadas con el factor humano, como son la dinamización, animación y visión de conjunto en el trabajo docente.

Desde el punto de vista metodológico abordamos nuestra problemática a través de la compleja técnica de los sistemas de ecuaciones estructurales, los cuales nos acercan a un enfoque más científico sobre el conocimiento de las variables estudiadas. Así, esperamos que el trabajo que presentamos pueda ser una aportación y un punto de partida para la realización de más estudios empíricos relacionados con la temática expuesta.

## **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 algunos 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 elige un estilo de liderazgo adecuado a cada situación o contexto. 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:

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

**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).

## **2.7 COMPETENCIA PROFESIONAL Y LIDERAZGO DEL DIRECTIVO**

Ángel Pérez (2008) en su libro “competencias o pensamiento práctico”, nos dice que competencia es “un viejo término 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.

## **2.8 ¿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.

## **2.9 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 cuán 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.

## **2.10 COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

**Marques** (citado por Soler 2004) establece que las competencias necesarias para la docencia son las siguientes:

**a. Cultural**, que implica el conocimiento de la materia que imparte y de la cultura actual.

**b. Pedagógica**, relacionada con las habilidades didácticas, técnicas de investigación acción, conocimientos psicológicos y sociales para la dinamización de grupos y resolución de conflictos.

**c. Tecnológica**, constituida por las habilidades instrumentales y conocimientos de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

**d. Personal**, conformada por la madurez, seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional.

El propósito de la competencia pedagógica es el alcance de los aprendizajes propuestos. El docente pedagógicamente competente se interesa en:

a. Enfatizar la orientación a los estudiantes.

b. Observar e identificar necesidades y expectativas de aprendizaje para luego aplicar las adecuadas estrategias de formación.

c. Gestionar el desarrollo curricular.

d. Contextualizar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el ambiente del estudiante y los lineamientos establecidos en el Currículo.

e. Adecuar el ambiente escolar con diversidad de materiales y recursos didácticos.

Martínez (2008) establece que el docente debe crear las condiciones para ser el formador y desarrollador de valores; en esto es insustituible, ninguno podrá tocar el espíritu y el pensamiento del estudiante sino él, tiene la responsabilidad de sembrar la semilla de la paz, de la belleza, de la verdad y de la justicia.

**Asimismo, Tardif (2004)**, estima que la pedagogía es el conjunto de medios utilizados por el docente para lograr los objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los estudiantes. Expone que, desde el análisis del trabajo, la pedagogía es la tecnología utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo que son los estudiantes, en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado, constituido por la socialización y la instrucción.

A continuación, se enumeran las diez competencias para enseñar:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; servirse de las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y, conducir su propia formación permanente (**Perrenoud,2007**).

## **2.11 FACTORES QUE DETERMINAN EL DESEMPEÑO DOCENTE**

Se destaca que “entre los factores asociados al docente está su formación profesional, sus condiciones de salud y el grado de motivación y compromiso con su

labor” (Montenegro, 2007). Afirma que a mayor preparación mayores posibilidades de efectividad. Su formación provee el conocimiento para planificar, desarrollar y evaluar el proceso educativo con calidad y de modo constante. Asimismo, entre mejores sean las condiciones de salud, tendrá grandes probabilidades de ejercer sus funciones con éxito. Todo ello, se verá reforzado con el grado de motivación que se adquiera y que repercutirá en el compromiso con la puntualidad, cumplimiento de la jornada, excelentes relaciones, organización, dedicación, concentración y entusiasmo. Subraya que los cuatro factores: formación, salud, motivación y compromiso se complementan y originan una fuerza que mantiene al docente en constante mejoramiento y un alto grado de satisfacción.

Expone que existen dos importantes niveles de factores asociados al desempeño docente: el entorno institucional y el contexto socio-cultural. En el entorno institucional, los factores se pueden agrupar en dos: el ambiente y la estructura del proyecto educativo. Es necesario un ambiente humano adecuado, caracterizado por relaciones de afecto, autonomía y cooperación. Asimismo, contar con un proyecto educativo llamativo y bien definido, que permite al docente, planificar con eficacia.

## **2.12 CAMPOS O DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE**

**El Ministerio de Educación del Perú (2012)** establece que los siguientes campos de acción del desempeño docente son: el mismo docente, el aula, el entorno institucional y el contexto sociocultural.

Para efectos de este estudio se describen los dos primeros campos de acción: la labor que desarrolla el docente sobre sí mismo y la acción pedagógica en el aula. El primero está relacionado con la formación y la organización de su vida personal, incluye los estudios superiores y los eventos de actualización o capacitación y la

constante actualización en el área laboral. **García y Vaillant (2009)** afirman que para el siglo XXI, ser maestro implica tener la claridad de comprender que el conocimiento y los estudiantes presentan cambios a una velocidad a la que no se está acostumbrado. Por lo que se debe redoblar esfuerzos para un aprendizaje continuo.

Sin embargo, el campo donde tiene mayor impacto el desempeño docente, es el aula. La labor en el salón de clases es la más importante, compleja y estrechamente relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Para un buen desempeño docente en este campo, es preciso contar con una adecuada planificación que contemple el antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, así como todo lo sustancial para su desarrollo. Para la efectividad en esta área, el diseño curricular es fundamental ya que, es el instrumento más efectivo y eficaz para que el maestro encuentre las vías hacia dónde dirigirse. En esta tarea intra aula el docente debe tener desarrollado el tacto pedagógico.

**Asensio (2010)** expresa que el tacto pedagógico es la sensibilidad hacia el otro que permite capacitarse y actuar con creatividad. Por su manera de ser, no puede postergarse en cuanto a su uso, es de continua aplicación. Puesto que es un constante intercambio que induce a un ambiente de respeto y confianza.

Destaca que, durante la ejecución de los aprendizajes, el docente debe desarrollar las actividades estipuladas, aplicar los reajustes al plan original, asegurar la participación plena de los estudiantes, llevar a cabo las evaluaciones correspondientes y analizar los resultados obtenidos. Con ello, se refleja la importancia y complejidad del proceso cuya conducción, cuando es adecuada, se consiguen los objetivos y las competencias de los estudiantes.

Al respecto, el Ministerio de Educación de Perú (2012), plantea que la dimensión pedagógica de la docencia es la que tiene los efectos más significativos en la vida de los estudiantes, así como la que le brindará mayor identidad al centro educativo debido a su trascendencia para la calidad de la educación. Constituye el centro o núcleo del desempeño docente, si se toma en cuenta que hace referencia a un saber específico y especializado: el saber pedagógico nacido de la reflexión teórica y práctica.

Refiere que en esta dimensión pueden distinguirse tres aspectos: el juicio pedagógico que implica tener criterios para reconocer la presencia de diferentes modos de aprender, interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda y necesita en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de respuesta en cada contexto; el liderazgo motivacional que involucra la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas heterogéneas en edad, expectativas y características, así como la confianza en sus posibilidades de alcanzar todas las capacidades que necesitan adquirir, sin que importe cualquier factor antagonista y en cualquier contexto socioeconómico y cultural y la vinculación que tiene que ver con el establecimiento de redes personales con los estudiantes, en particular con su dimensión individual, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos.

### **2.13 DOMINIOS, COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LA DOCENCIA**

El buen docente, considera todos los aspectos de su profesión, para ser integral. “El trabajo del docente es principalmente intelectual. Su eficacia no sólo depende de las técnicas utilizadas o de los métodos docentes, sino de la disposición con la que acude al aula y trata a los alumnos” (Mañú y Goyarrola, 2011). El Ministerio de Educación del Perú (2012), plantea los dominios, competencias y desempeños de la siguiente manera:

**a. Dominio referente a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes.**

Se refiere a la planificación del trabajo pedagógico por medio de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e incluyente. Claro está, que debe caracterizarse por su flexibilidad debido a la variación permanente del proceso educativo. “La programación supone, pues, reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad” (Editorial Laboratorio Educativo, 2004). Asimismo, agrega que la planificación debe reconocerse por su coherencia, contextualización, intencionalidad, utilidad, realismo y cooperación.

Los desempeños de este dominio, se relacionan con las competencias siguientes:

a. conocer y comprender las características de los estudiantes y sus contextos, así como los contenidos que enseña, los distintos enfoques y procesos pedagógicos.

b. planear la enseñanza de forma colegiada para garantizar la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en los estudiantes, el uso de los recursos disponibles y la evaluación.

Hay que resaltar que el conocimiento y respeto a las características de los educandos implica una atención con pertinencia cultural y lingüística; es importante reconocer que Guatemala es considerada constitucionalmente como un país multilingüe, pluriétnico y multicultural. Asimismo, entre las políticas educativas vigentes, se encuentra la de educación intercultural bilingüe. Aguado, Gil y Mata (2005) proponen una educación con enfoque intercultural para demostrar coherencia con los compromisos de defensa de los derechos a la igualdad, equidad y participación social, asimismo, porque garantiza lograr objetivos educacionales como la igualdad de

oportunidades y construcción de la propia identidad. Respecto a la planificación de la educación, Vanegas (2005) la concibe como el instrumento que posibilita conocer, prever y actuar sobre una realidad determinada a través un enfoque racional, sistemático, científico y transformador en busca de los propósitos educativos de equidad, pertinencia y significación social de los aprendizajes.

**b. Dominio del ámbito de la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**

Este aspecto, comprende la conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje por medio de un punto de vista que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Los desempeños de este dominio se enfocan en desarrollar la competencia de:

a. instaurar un clima ventajoso para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con el propósito de formar ciudadanos críticos e interculturales,

b. llevar el proceso de enseñanza con alto manejo de los contenidos y el uso de estrategias y recursos pertinentes,

c. evaluar de manera constante el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa.

**2.14 Liderazgo directivo y calidad educativa.**

Uribe (2007) asevera que “la evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico”. Es notorio que el desempeño de un

profesor se ve afectado por múltiples factores, entre los que se cuentan, económicos, sociales, personales e institucionales, pero dentro de estos últimos la literatura resalta conjuntamente con el clima de la organización el liderazgo de los directores. Enuncia **Rojas** (2006) que la dirección consolida gestiones exitosas cuando “los directores y directoras líderes coordinan las acciones de los centros de tal modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje discurran sin quiebres”. Así lo confirma lo expuesto por **Arias** y **Cantón** (2007) indicando que no existe factor más determinante en una organización que poseer líderes eficaces debido a que “el director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia”. El director líder se emplaza entre la concepción de gestor eficiente (liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por su persona, y en cuanto al ámbito ético, en la expresión tangible de un centro dinámico y comunitario (liderazgo emocional) de ámbito socio educativo (liderazgo pedagógico). La dirección debe verse entonces bajo esta triple valoración, asumiendo sus responsabilidades en procura de la mejora de la calidad educativa con visión de futuro y ejerciendo un accionar humanista.

Sobre lo mencionado, **Thieme** (2005) expresa que este liderazgo: Es visto como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Las competencias involucradas se demuestran principalmente en la capacidad del director de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

El liderazgo efectivo del director, expresa **Hunt** (2009), involucra “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para proveer a los directores las habilidades y competencias que les

permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivos para mejorar la escuela”. Es notorio que la misma necesita de un director “con un alto nivel de conocimiento profesional acerca de herramientas de liderazgo y gestión educativa, y al mismo tiempo, de atributos ejemplares tanto profesionales como personales” (Rojas, 2005). Este superior jerárquico debe encontrarse plenamente preparado para asumir una amplia gama de herramientas, técnicas y estrategias que coadyuven a la consecución de los objetivos y fines institucionales.

**Alvarado** (2000) manifiesta que el director “para lograr resultados favorables y trascendentes, en la conducción de su personal podría asumir las siguientes estrategias de acción frente a sus subalternos: potenciar, motivar, capacitar o despedir”. Esto es, potenciar las cualidades del docente que puede y desea hacer, motivar al educador que puede pero no desea realizar su trabajo, capacitar al profesor que no puede pero quiere superarse y reubicar o despedir al docente que ni puede ni desea cumplir con sus funciones.

Hablar de liderazgo del director de la escuela es inmiscuirnos en una amplia gama de enfoques y calificativos puesto que “en el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse y por la compleja caracterización del producto educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización” (Maureira, 2004). Se puede decir, sin embargo, que es la capacidad legitimada que tienen el director de la institución y el equipo jerárquico para motivar y comprometer al personal, planificar acciones, tomar decisiones, comunicarse con los demás, manejar conflictos institucionales, distribuir y delegar responsabilidades, y ejercitar decisiones considerando la opinión de los diversos actores, en función del logro de la misión, la visión y los valores del centro educativo. Pareja (2007) añade que “en este sentido el

‘nuevo liderazgo’, sobre todo por los tiempos que corren, se sitúa en una organización no burocrática -al menos, no tanto como hace años- que debe capacitar e involucrar a sus miembros”. **Jimeno** (1995) al respecto dice: La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo.

**Maxwell** (2007) dice que hay dos requisitos primordiales para generar cambio: “conocer los requerimientos técnicos del cambio, y comprender la actitud y demandas motivacionales para producirlo” .El liderazgo es factor para formar directores competentes y producir el cambio escolar, pues ahí se halla la capacidad de crear y construir futuro con significado y compromiso; “ésta es la esencia del liderazgo: la capacidad para construir futuro” (**Goberna**, 2001) **Mulford** (2006) sostiene que “la formación de capital social resulta ser mucho más importante para un liderazgo eficaz en los colegios secundarios que el gobierno o la gestión” .En consecuencia, según expresa **Portilla** (2004) se requieren directores agentes de cambio y crecimiento caracterizados por: Una misión clara del rol de la educación para el cambio. Una visión de lo que debería ser la Institución Educativa y la Sociedad. Un conjunto de valores definidos y profundamente internalizados. Una estrategia para materializar la visión. Una estructura para ejecutar la estrategia. Un grupo muy motivado dispuesto a hacer realidad la visión.

El liderazgo directivo se relaciona, pues, con la cultura, valores, misión y visión en la institución educativa. **Gimeno** (1995) expresa que el director, desde la mirada del liderazgo educativo, “lo que hace es erigirse en representante de la cultura organizativa, a la vez que desde esa posición propicia, en el sentido de alienta y deja que se manifiesten, nuevas reestructuraciones como resultado del desenvolvimiento de esas formas culturales”.

**Molero** (2002) reafirma la idea de que “la cultura influye sobre el liderazgo a través de un conjunto de cogniciones compartidas o prototipos y a su vez los líderes influyen sobre la cultura a través de los proyectos o visiones que formulan”. Luego, la puesta en práctica del liderazgo es contextual, por eso la trascendencia de entender profundamente la cultura organizacional. **Bolívar** (1997) indica que “un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo”.

También señala que lo más ínsito de un líder es articular una visión conjunta con miras a la consecución de una meta e implicar a los miembros de la escuela en dicha misión. Por lo tanto, según aseveran **Arias y Cantón** (200.): El desarrollo de la dirección, el liderazgo y la calidad se constituyen como referentes básicos en las organizaciones traspasando lo que podría considerarse un mero asunto de investigación y desarrollo tecnológico de las organizaciones. La sociedad del conocimiento exige organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles que se consiguen fundamentalmente por influencia en la dirección de las mismas.

**Gago** (2004) se halla en consonancia con Duke, que entiende la dirección “como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una organización que aprende: integración de los miembros de la organización en un

proyecto común que se forja y desarrolla en colaboración” (p. 404). Agrega **Bolívar** (2001) que los directivos deben pasar a ser facilitadores e impulsores del desarrollo profesional docente en lugar de jefes, pues “el liderazgo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión” .Se sostiene al liderazgo como un factor creador de calidad educativa, **Evans y Lindsay** (2000) afirman que “es el motor de todo sistema de calidad” y cualquier iniciativa de cambio y mejora continua fracasa sin su consideración. La calidad en sentido general alude a un complejo constructo explicativo de valoraciones que se apoya en tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Este vocablo implica características deseables de aceptación y satisfacción que posee un buen servicio. Aceptando esta definición **López y Chiroque** (2004) aseveran que “la calidad educativa existe cuando los alumnos, padres de familia y comunidad aceptan y están satisfechos con los servicios educacionales que reciben”. La calidad educativa, luego, presupone que el servicio educativo responde a las necesidades objetivas y a los intereses subjetivos de las personas, pues solamente las puede existir una seria aceptación y satisfacción.

### **2.15 Liderazgo directivo en los movimientos sobre calidad educativa.**

Refiere **Murillo** (2007) que la calidad en las escuelas fue motivo principal de preocupación en muchas investigaciones a partir de mediados de los sesenta debido sobre todo a la publicación del Informe de James Coleman de 1966 titulado La escuela no importa, en la que “a partir de los datos obtenidos, se apuntó que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno” .Hunt (2009) comenta que como el informe “encontró efectos relativamente pequeños en las

diferencias de los atributos medidos en las escuelas sobre el logro estudiantil, frecuentemente se ha interpretado este hallazgo como indicación que las escuelas, y por lo tanto los docentes, no hacen ninguna diferencia”. Como reacción surgieron movimientos que marcaron la pauta a seguir en la resolución del grave problema de la calidad educativa, todas ellas observaron el liderazgo como un elemento participante fundamental. Las principales propuestas, incoadas en Estados Unidos y acogidas a nivel mundial, han sido principalmente tres: Escuelas eficaces, Mejora de la escuela y Reestructuración escolar. **Bolívar** (1997) expresa lo siguiente: Así a fines de los setenta el movimiento de "escuelas eficaces" quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden hacer algo que marca diferencias. En los inicios del movimiento de las "escuelas eficaces" se trataría de "hacer más de lo mismo" (mejores resultados de lo que ya se hace); en una segunda, manifiesta en la orientación de "mejora de la escuela" (School Improvement), se trataría de "hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor". La tercera vía emergente, a partir de la segunda mitad de los ochenta, estaría en las propuestas de reestructurar y rediseñar los centros escolares para la mejora (movimiento de "reestructuración escolar", "systemic change" "escuelas de desarrollo profesional", "desarrollo organizativo", etc.), con un énfasis en la gestión basada en la escuela, que conlleva revalorizar el papel de los equipos directivos y profesores.

Las Escuelas eficaces o effective schools (1975-1985) es el enfoque que propugnó la obtención de mejores resultados en lo que ya se realizaba en el centro escolar considerando el modelo de los cinco factores: poseer liderazgo fuerte, tener altas expectativas hacia los educandos, gozar de un clima escolar ordenado y tranquilo, buscar la orientación hacia el aprendizaje y evaluar constantemente el progreso de los alumnos (Murillo, 2007). Las características más saltantes de este movimiento de

acuerdo a **Bolívar** (1997) fueron: autonomía y gestión local, fuerte liderazgo instructivo, estabilidad del profesorado, organización y articulación curricular e instructiva, control sistemático del progreso y logros de los alumnos, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y reconocimiento de éxito académico, apoyo y colaboración entre escuelas y familias, orden y disciplina, colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado y desarrollo continuo del personal docente. Al comienzo el énfasis estaba puesto en un liderazgo instructivo fuerte articulador de una visión compartida, después se habló del liderazgo pedagógico (**Bolívar**, 2001) que “se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje”. El director posee un liderazgo enfocado en el currículo, con una diáfana visión en el desarrollo institucional y la superación del rendimiento académico de los alumnos (dándose un control sistemático del progreso y logros de los estudiantes). Como apunta **Salazar** (2006) “su cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces”.

La Mejora de la escuela o school improvement (1980-1990) puso el acento en el trabajo educativo conjunto y la mejora a nivel organizativo de la institución como totalidad.

Se busca encontrar “procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro” (Murillo, 2007). Desde este movimiento “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” (**Maureira**, 2004). Luego, existe un interés mayor por el aprendizaje escolar integral con la consolidación de un liderazgo dinamizador y promotor del avance organizativo en aras de un cambio sustancial. Se presenta al líder como articulador de la visión compartida de la institución, “acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro” (**Bolívar**, 1997).

La Reestructuración escolar (1987-2000) rediseña los roles y estructuras de las escuelas de tal manera que se posibilite la mejora de la calidad educativa; en términos de **Bolívar** (2001) “propone una autonomía de gestión de los centros escolares, junto a una redefinición de roles y funciones de todos los actores del sistema”. El compromiso con el cambio y una mayor capacitación y poder pretenden contraponerse a una visión burocrática y jerárquica de las organizaciones. En la pretensión del centro de facilitar un aprendizaje significativo y globalizador se requiere de un liderazgo transformacional que promueva el empoderamiento de los actores inmersos en una nueva cultura escolar, profesional y organizativa. Como acota **Salazar** (2006, p. 10) “el líder transformacional ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización”, pues así este liderazgo “estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo” (**Mendoza y Ortiz**, 200.). Asimismo, se desarrolla en cuatro ámbitos, a saber: “propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura

(descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración)” (**Bolívar**, 2001).

**CAPÍTULO III**

**ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA**

**INVESTIGACIÓN**

### 3.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

**Tabla N° 01**

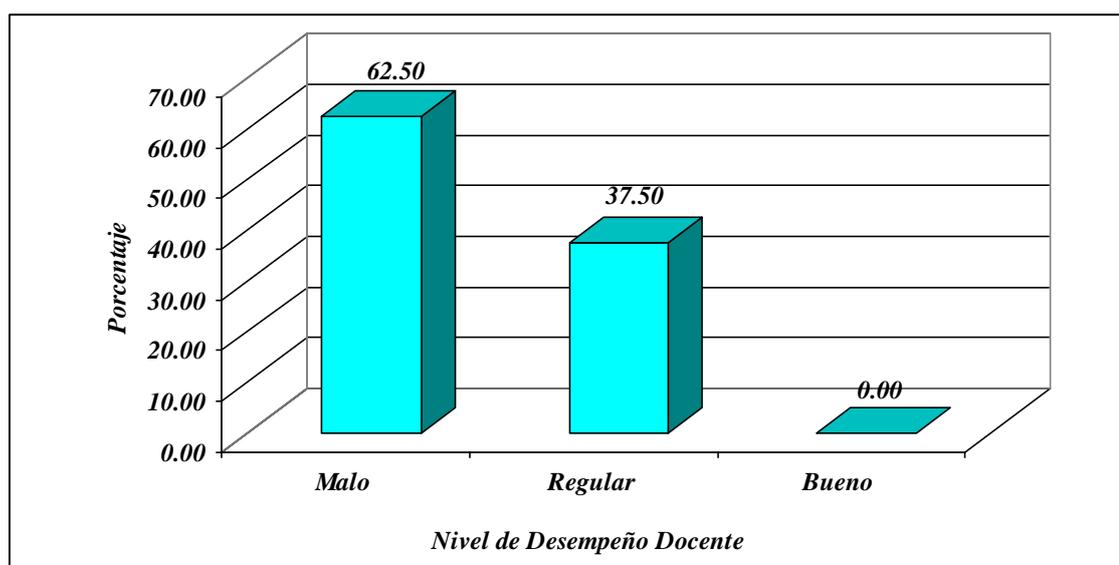
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.**

Nivel de Desempeño Docente	fi	hi%
Malo	20	62.50
Regular	12	37.50
Bueno	00	0.00
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 01**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental el 62.50% su nivel es Malo, el 37.50% su nivel es Regular.

**Tabla N° 02**

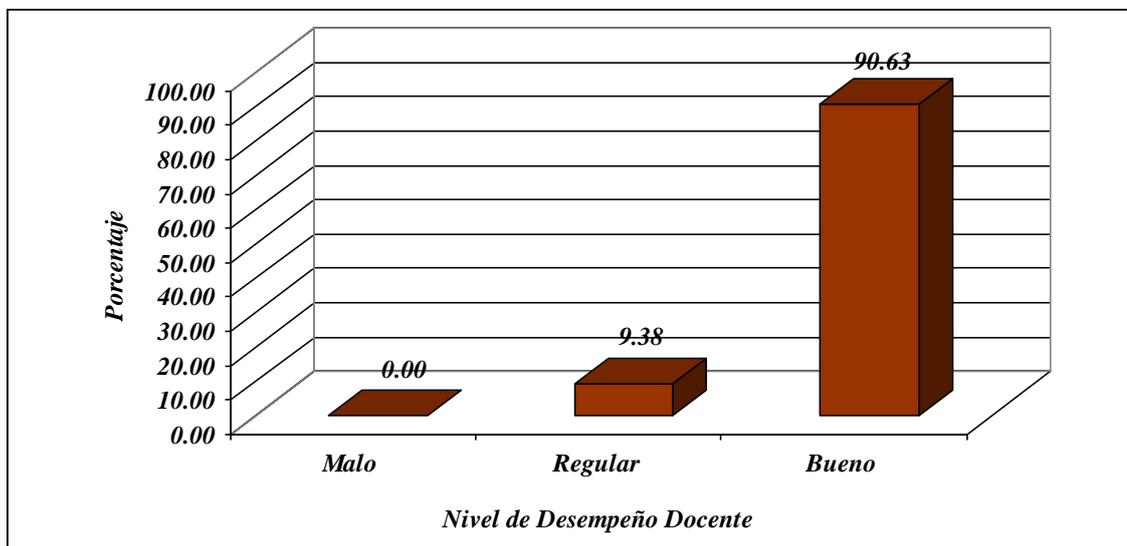
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	0	0.00
Regular	03	9.38
Bueno	29	90.63
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 02**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Post Test del Grupo Experimental el 90.63% su nivel es Bueno, el 9.38% su nivel es Regular.

**Tabla N° 13**

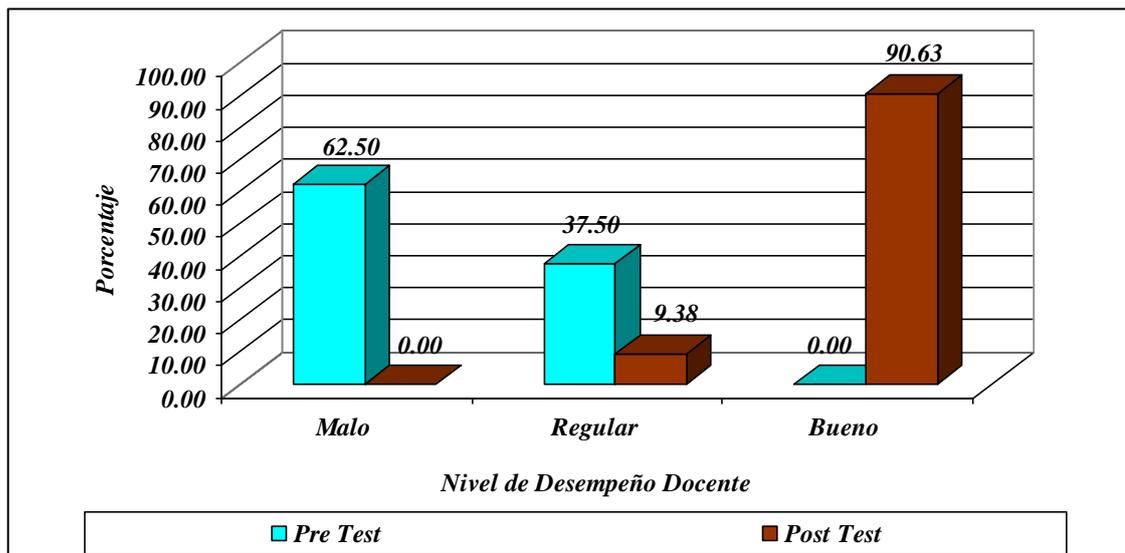
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

Niveles	Nivel de Desempeño Docente			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	20	62.50	0	0.00
Regular	12	37.50	03	9.38
Bueno	00	0.00	29	90.63
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 03**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente 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 Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente en el Pre Test del Grupo Experimental el 62.50% su nivel es Malo, el 37.50% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de Liderazgo Directivo el 90.63% su nivel es Bueno, el 9.38% su nivel es Regular.

## CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 01

### HIPÓTESIS.-

**Hipótesis Nula:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces no se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

**Hipótesis Alternativa:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

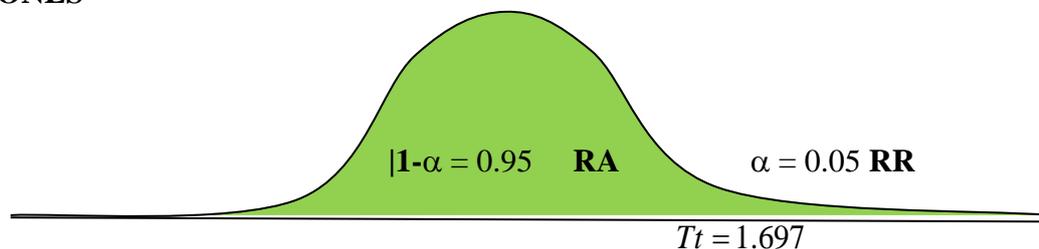
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{58.75 - 0}{\frac{27.55}{\sqrt{32}}} = 12.06$$

Grado de libertad  $n-2=32-2=30$   $T_{\text{tabla}}=1.697$  con un nivel de significancia del 5%

### REGIONES



**DECISIÓN:** Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

**Tabla N° 04**

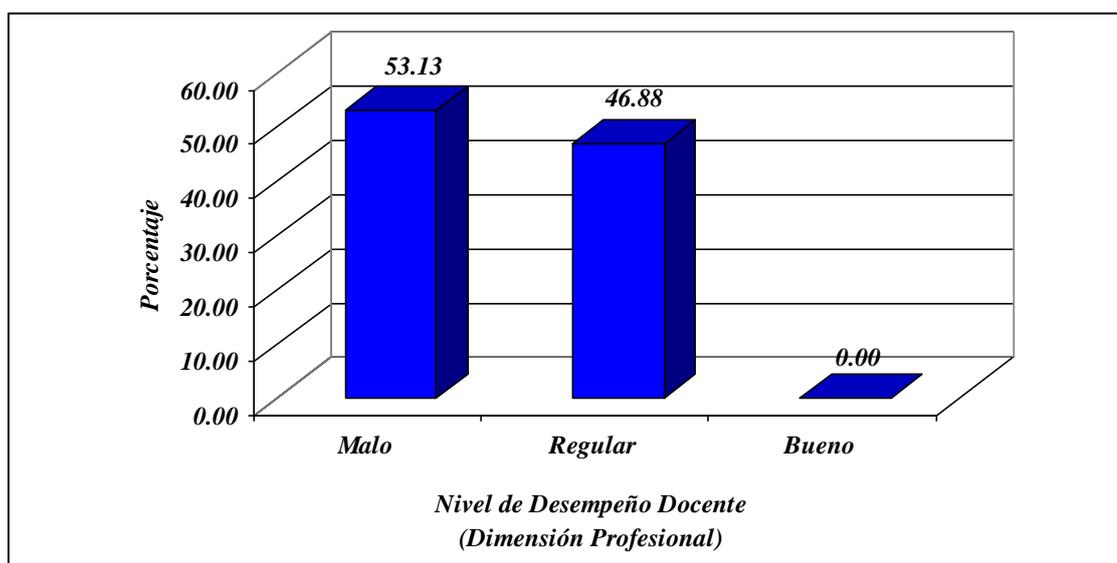
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	17	53.13
Regular	15	46.88
Bueno	00	0.00
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 04**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



**En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental en el Pre Test del Grupo Experimental el 53.13% su nivel es Malo, el 46.88% su nivel es Regular.**

**Tabla N° 05**

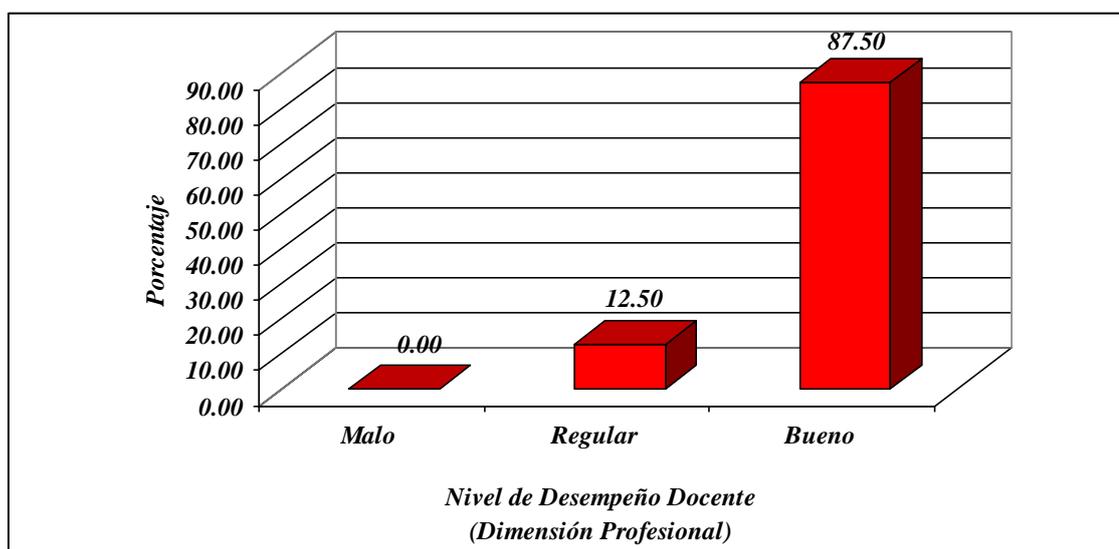
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	0	0.00
Regular	04	12.50
Bueno	28	87.50
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 05**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Post Test del Grupo Experimental.**



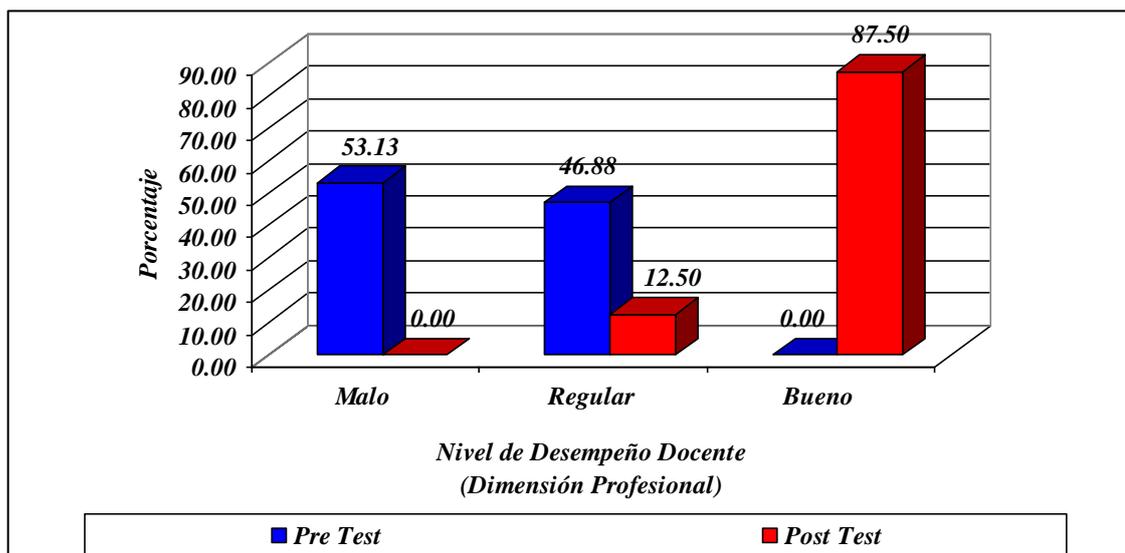
En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental en el Post Test del Grupo Experimental el 87.50% su nivel es Bueno, el 12.50% su nivel es Regular.

**Tabla N° 06**  
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

Niveles	Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	17	53.13	0	0.00
Regular	15	46.88	04	12.50
Bueno	00	0.00	28	87.50
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 06**  
**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) 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 Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en el Pre Test del Grupo Experimental el 53.13% su nivel es Malo, el 46.88% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de Liderazgo Directivo el 87.50% su nivel es Bueno, el 12.50% su nivel es Regular.

## CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 02

### HIPÓTESIS.-

**Hipótesis Nula:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces no se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

**Hipótesis Alternativa:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

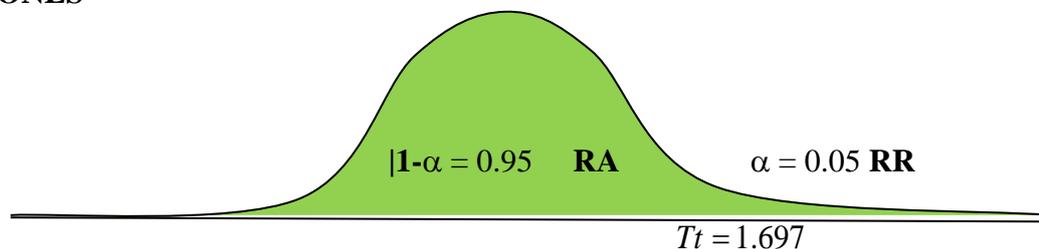
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{S / \sqrt{n}} = \frac{17.81 - 0}{9.30 / \sqrt{32}} = 10.84$$

Grado de libertad  $n-2=32-2=30$   $T_{\text{tabla}}=1.697$  con un nivel de significancia del 5%

### REGIONES



**DECISIÓN:** Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Profesional) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

**Tabla N° 07**

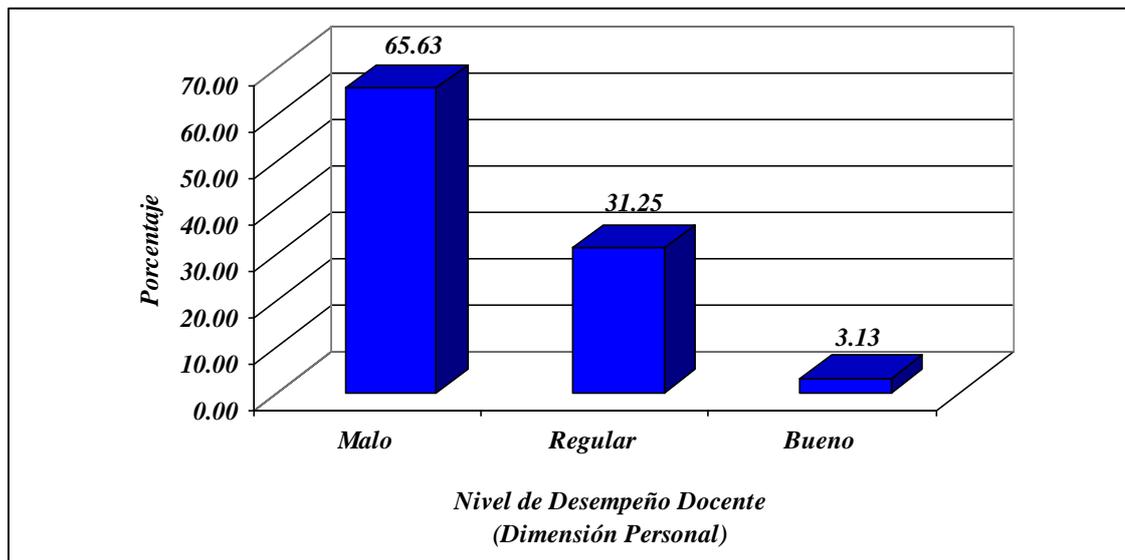
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	21	65.63
Regular	10	31.25
Bueno	01	0.00
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 07**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



**En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental el 65.63% su nivel es Malo, el 31.25% su nivel es Regular.**

**Tabla N° 08**

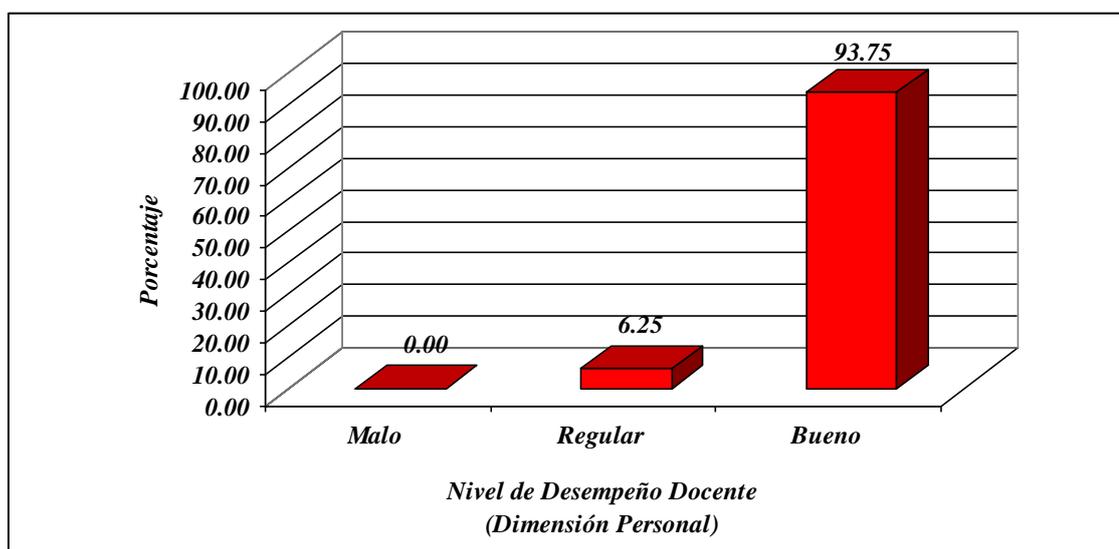
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	0	0.00
Regular	02	6.25
Bueno	30	93.75
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 08**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 08 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Post Test del Grupo Experimental el 93.75% su nivel es Bueno, el 6.25% su nivel es Regular.

**Tabla N° 09**

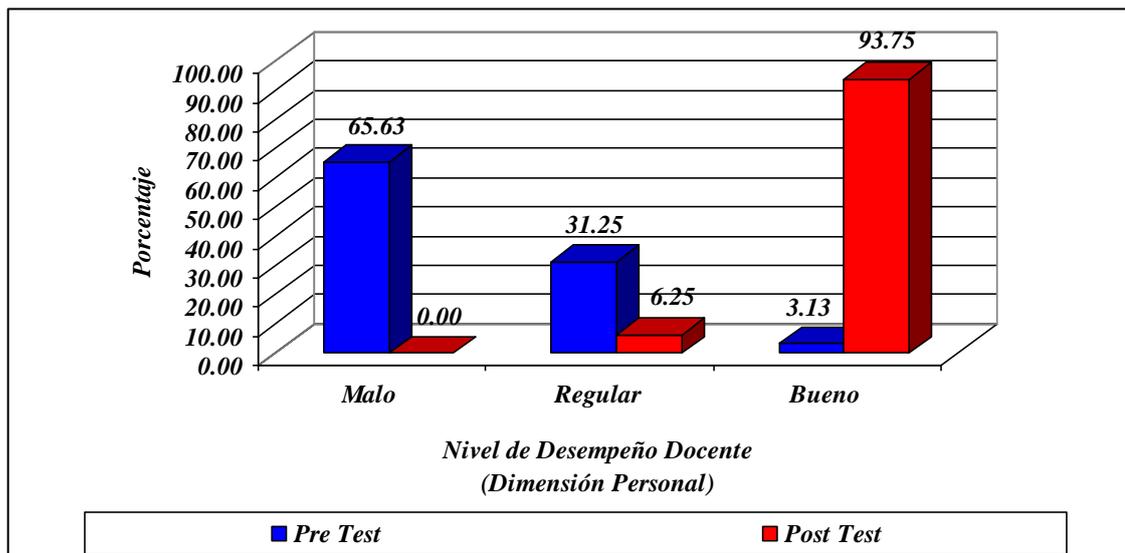
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

Niveles	Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	21	65.63	0	0.00
Regular	10	31.25	02	6.25
Bueno	01	0.00	30	93.75
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 09**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) 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 Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Personal) en el Pre Test del Grupo Experimental el 65.63% su nivel es Malo, el 31.25% su nivel es Regular y luego de la Aplicación del modelo de Liderazgo Directivo el 93.75% su nivel es Bueno, el 6.25% su nivel es Regular.

## CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 03

### HIPÓTESIS.-

**Hipótesis Nula:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces no se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Personal) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

**Hipótesis Alternativa:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Personal) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

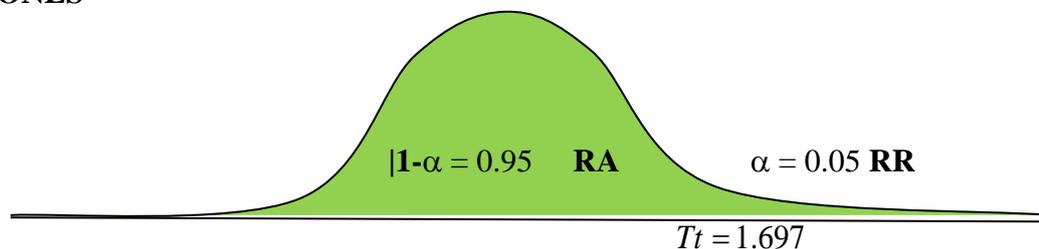
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{22.19 - 0}{\frac{10.56}{\sqrt{32}}} = 11.89$$

Grado de libertad  $n-2=32-2=30$   $T_{\text{tabla}}=1.697$  con un nivel de significancia del 5%

### REGIONES



**DECISIÓN:** Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Personal) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

**Tabla N° 10**

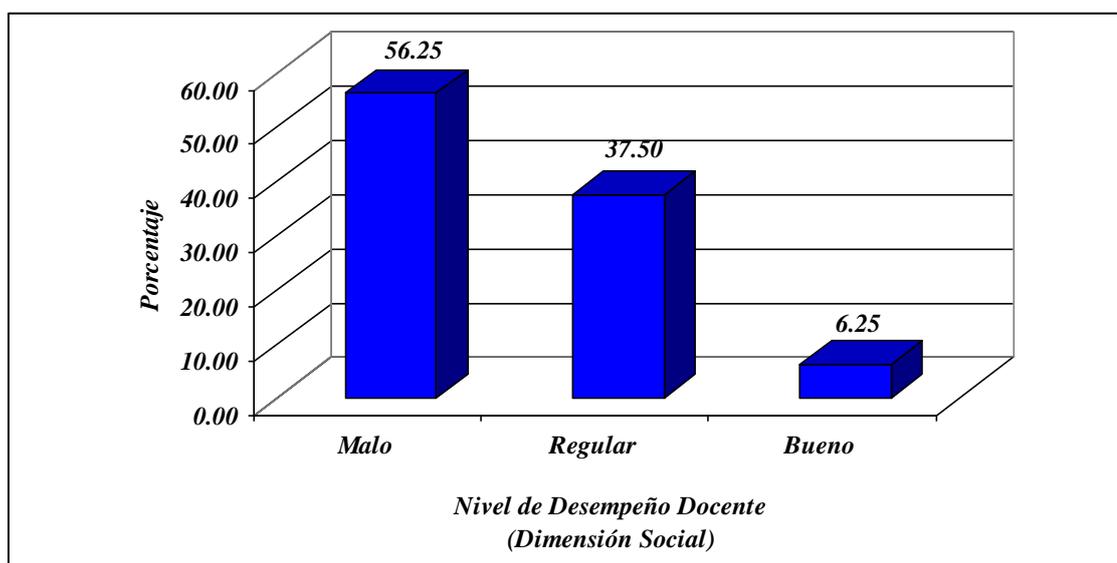
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	18	56.25
Regular	12	37.50
Bueno	02	6.25
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 10**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



**En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental el 56.25% su nivel es Malo, el 37.50% su nivel es Regular y solo el 6.25% es Bueno.**

**Tabla N° 11**

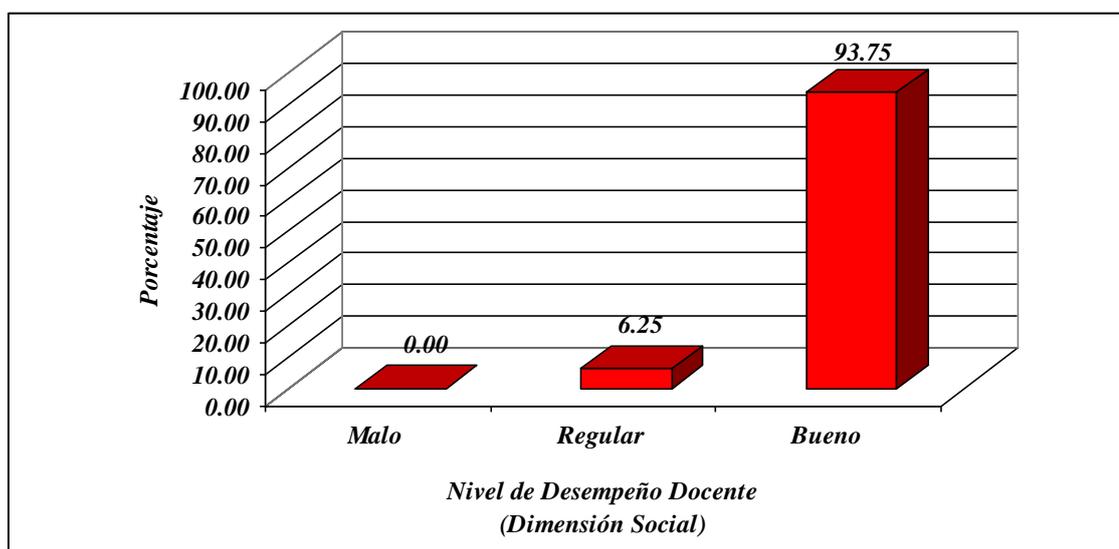
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Malo	0	0.00
Regular	02	6.25
Bueno	30	93.75
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 11**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Post Test del Grupo Experimental el 93.75% su nivel es Bueno, el 6.25% su nivel es Regular.

**Tabla N° 12**

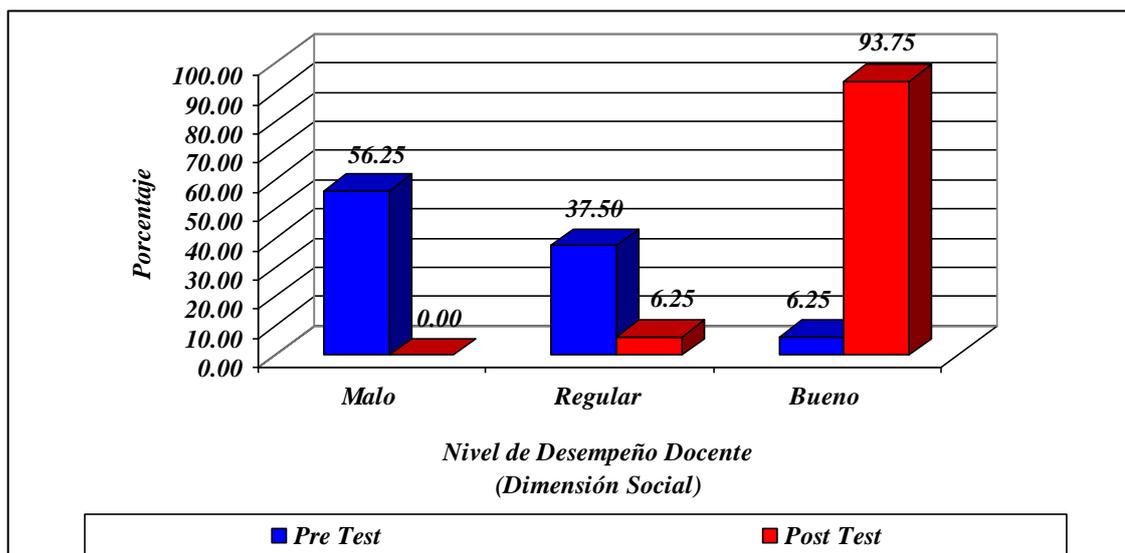
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

Niveles	Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social)			
	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	18	56.25	0	0.00
Regular	12	37.50	02	6.25
Bueno	02	6.25	30	93.75
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 12**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 12 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el Nivel de Desempeño Docente (Dimensión Social) en el Pre Test del Grupo Experimental el 56.25% su nivel es Malo, el 37.50% su nivel es Regular y solo el 6.25% es Bueno. y luego de la Aplicación del modelo de Liderazgo Directivo el 93.75% su nivel es Bueno, el 6.25% su nivel es Regular.

## CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 04

### HIPÓTESIS.-

**Hipótesis Nula:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces no se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Social) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

**Hipótesis Alternativa:** Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Social) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali.

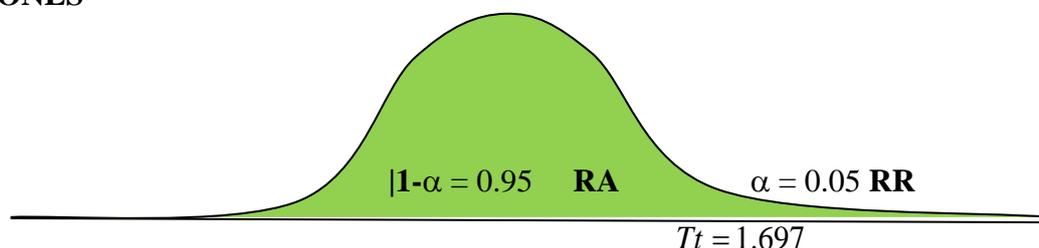
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** T de student (muestras dependientes)

$$T = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{18.75 - 0}{\frac{10.24}{\sqrt{32}}} = 10.36$$

Grado de libertad  $n-2=32-2=30$   $T_{\text{tabla}}=1.697$  con un nivel de significancia del 5%

### REGIONES



**DECISIÓN:** Ho se Rechaza, por lo tanto Si se diseña, elabora y aplica un modelo de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas de Bolívar y Murillo entonces se optimizará el Desempeño Docente (Dimensión Social) en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.

**Tabla N° 13**

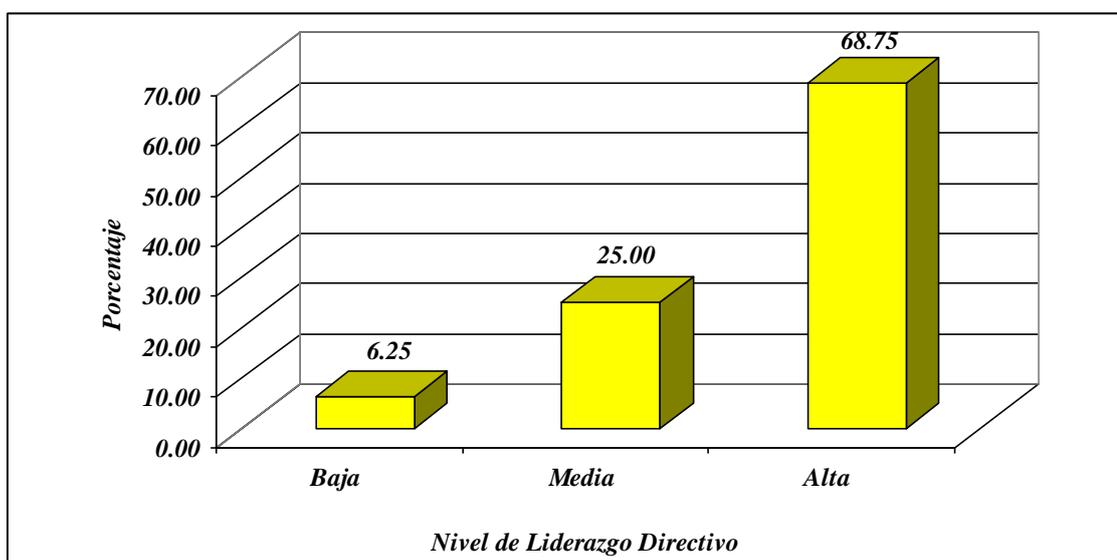
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo**

Nivel de Liderazgo Directivo	fi	hi%
Baja	02	6.25
Media	08	25.00
Alta	22	68.75
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 13**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo**



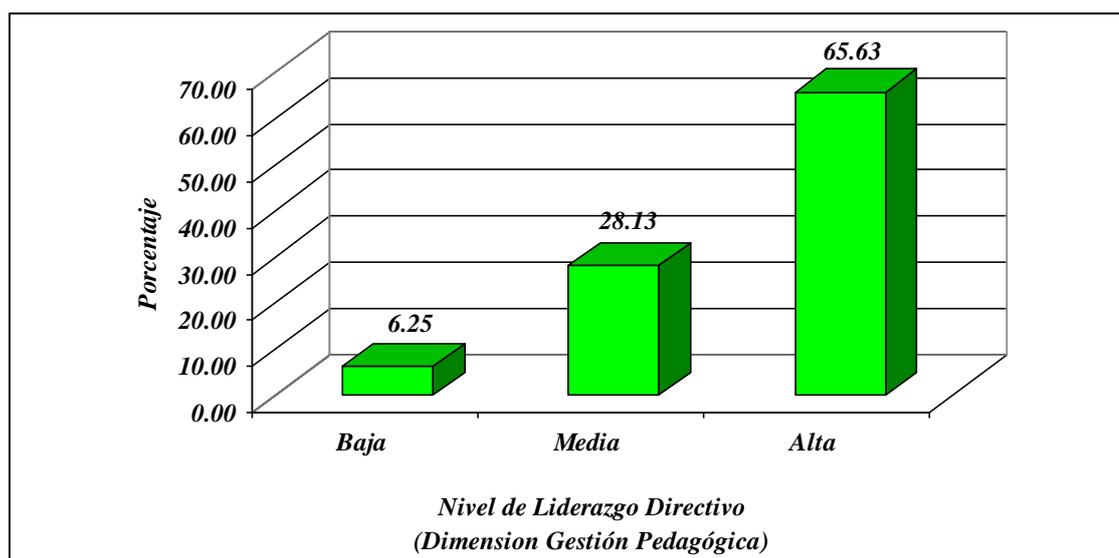
En la Tabla y Gráfico N° 13 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo el 68.75% su nivel es Alta mientras que el 25.00% su nivel es Media y solo el 6.25% su nivel es Baja.

**Tabla N° 14**  
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica)**

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica)	fi	hi%
Baja	02	6.25
Media	09	28.13
Alta	21	65.63
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 14**  
**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica)**



En la Tabla y Gráfico N° 14 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica) el 65.63% su nivel es Alta mientras que el 28.13% su nivel es Media y solo el 6.25% su nivel es Baja.

**Tabla N° 15**

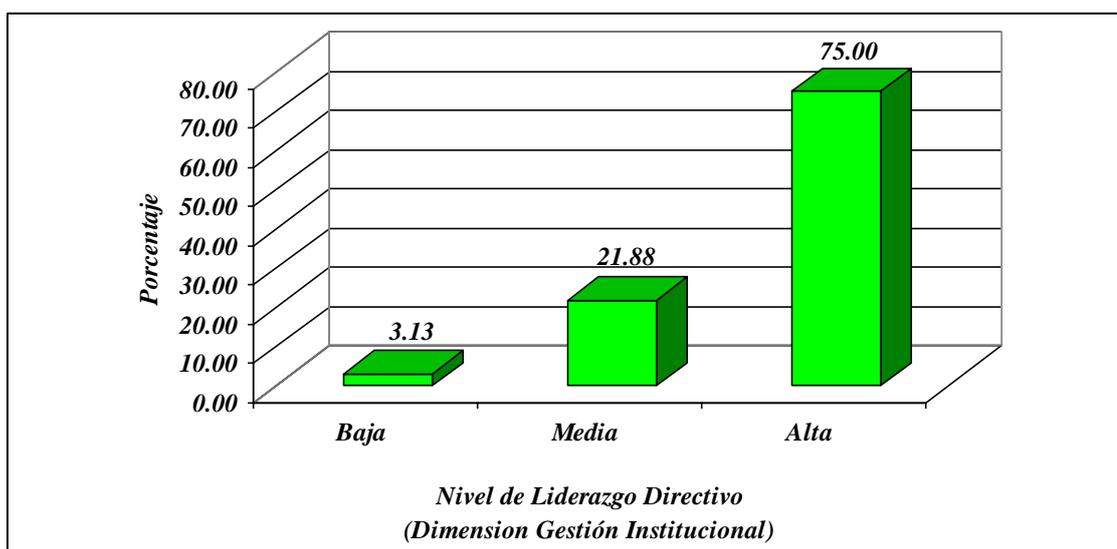
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional)**

<b>Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
<b>Baja</b>	<b>01</b>	<b>3.13</b>
<b>Media</b>	<b>07</b>	<b>21.88</b>
<b>Alta</b>	<b>24</b>	<b>75.00</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Encuesta Aplicada**

**Gráfico N° 15**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional)**



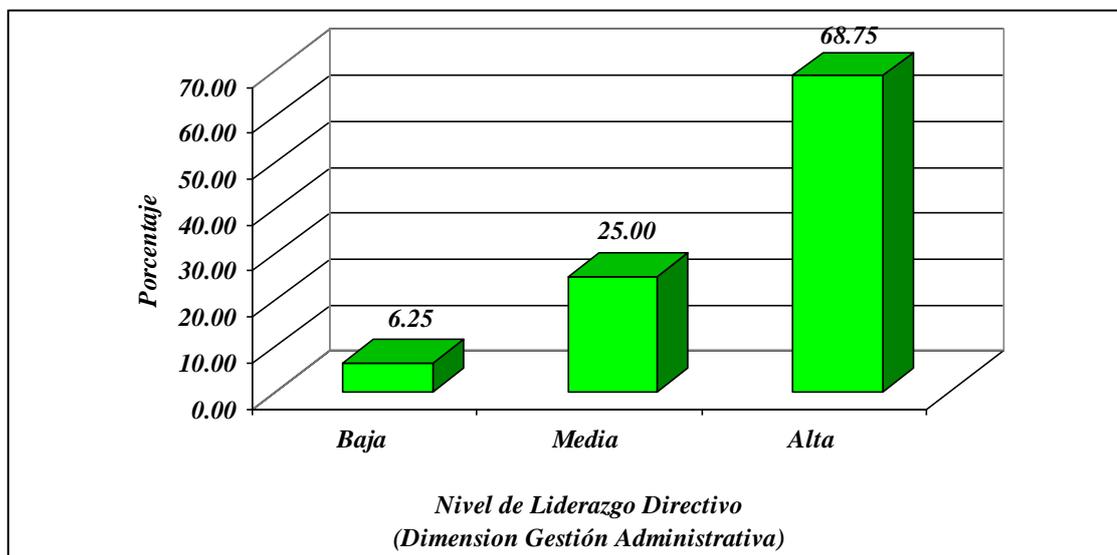
**En la Tabla y Gráfico N° 15 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional) el 75.00% su nivel es Alta mientras que el 21.88% su nivel es Media y solo el 3.13% su nivel es Baja.**

**Tabla N° 16**  
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa)**

Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa)	fi	hi%
Baja	02	6.25
Media	08	25.00
Alta	22	68.75
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 16**  
**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa)**



En la Tabla y Gráfico N° 16 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa) el 68.75% su nivel es Alta mientras que el 25.00% su nivel es Media y solo el 6.25% su nivel es Baja.

**Tabla N° 17**

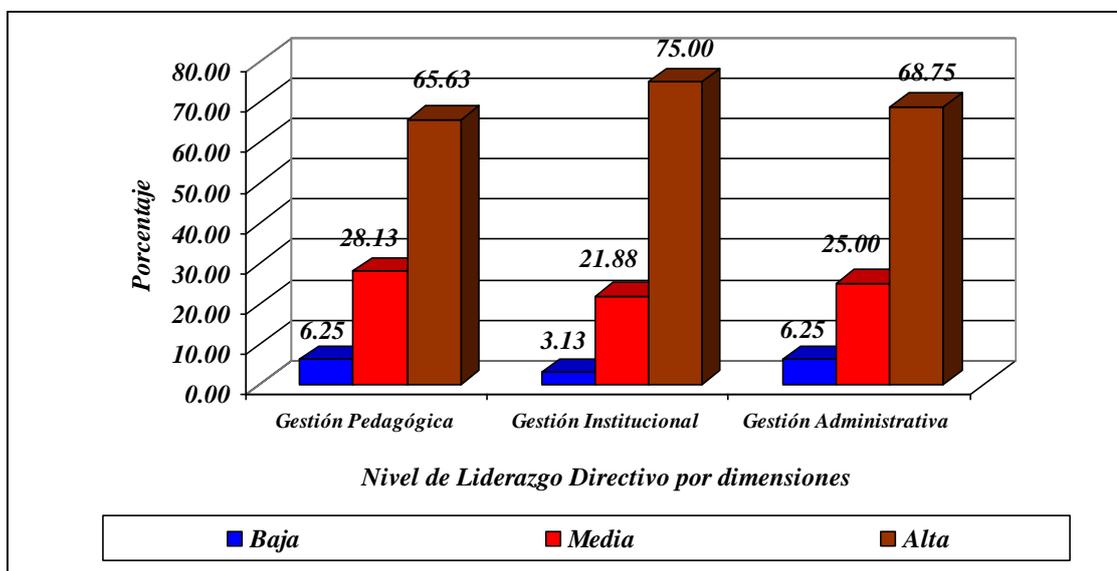
**Distribución de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo por Dimensiones.**

Niveles	Nivel de Liderazgo Directivo por Dimensiones.					
	Gestión Pedagógica		Gestión Institucional		Gestión Administrativa	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Baja	02	6.25	01	3.13	02	6.25
Media	09	28.13	07	21.88	08	25.00
Alta	21	65.63	24	75.00	22	68.75
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>	<b>32</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Encuesta Aplicada

**Gráfico N° 17**

**Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya Ucayali según Nivel de Desarrollo Profesional Docente por Dimensiones.**



En la Tabla y Gráfico N° 17 se observa que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo en la Dimensión Gestión Pedagógica el 65.63% su nivel es Alta mientras que el 28.13% su nivel es Media y solo el 6.25% su nivel es Baja en la Dimensión Gestión Institucional el 75.00% su nivel es Alta mientras que el 21.88% su nivel es Media y solo el 3.13% su nivel es Baja en la Dimensión Gestión Administrativa el 68.75% su nivel es Alta mientras que el 25.00% su nivel es Media y solo el 6.25% su nivel es Baja.

### **3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI.**

#### **I.- INTRODUCCIÓN:**

En estos tiempos modernos donde imperan el paradigma de la globalización y el avance científico y tecnológico en punta, la humanidad entera ha sufrido cambios muy sustanciales en los aspectos: económico, político y social; generando problemas en países en vías de desarrollo; así afectando a la educación en general, dando lugar a muchos paradigmas de reformas educativas y la intervención de otras organizaciones internacionales con miras a mejorar la cultura organizacional.

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 el tipo de liderazgo que la institución desarrolle. Destacando que el Liderazgo Directivo sustentando en los aportes de Oscar Maureira replantea una nueva forma de liderar, donde las funciones son asumidas por los integrantes de una organización y no solo por una persona, que en nuestro caso sería el director, quien a través de este tipo de liderazgo redefine su rol dentro de la institución, como el motivador y gestor de talentos.

La investigadora frente a la crucial problemática del insuficiente desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la ciudad de Atalaya, ha creído conveniente presentar y aplicar una propuesta concreta de un **Modelo de Liderazgo Directivo**. Se han conjugado todos esos elementos dentro de una visión futurista de la educación, pretendemos construir una escuela como una organización inteligente que enfrente a la problemática encontrada en la Institución Educativa

Hildebrando Fuentes y se logre lo tan anhelado: la Calidad de la Educación de Atalaya y Peruana.

## **II.- FUNDAMENTACIÓN:**

### **FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DEL MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO**

La aplicación del Modelo de Liderazgo Directivo para optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya tiene como fundamento filosófico el enfoque sistémico del Dr. Mario Bunge y el Humanismo del Dr. Francisco Miro Quesada Cantuarias.

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

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

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

hombres, para reconocer la dignidad y la nobleza de su condición humana, para luchar por liberación total y definitiva.

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

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

## **FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO.**

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, centrandose 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.

**Bolívar (2012)**. Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo; y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos

de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes".

Por otro, gran parte de los éxitos de Oscar Maureira 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.

### **III.- OBJETIVOS:**

\_ Crear espacios de reflexión crítica sobre los diferentes Modelos de Liderazgo Directivo en las escuelas públicas en nuestro país.

\_ Responder a la centralidad de la gestión estratégica y pedagógico, considerando el liderazgo directivo como una prioridad.

\_ Fortalecer la cultura organizacional en los diferentes niveles de liderazgo directivo de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la ciudad de Atalaya.

\_ Implementar el liderazgo directivo como parte esencial de la cultura organizacional a fin de optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la ciudad de Atalaya.

\_ Brindar una nueva visión de prácticas de liderazgo directivo en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la ciudad de Atalaya.

#### **IV.- ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO 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.

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

			exposición de los materiales del MINEDU			
<b>Planificar y Evaluar en Concordancia con el Currículo Nacional de Educación Básica.</b>	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, PPF, estudiantes. Materiales: PEI, PAT, Equipos informáticos, papelógrafos, cinta maskintape, plumones, refrigerio.	Una por semana durante dos meses  Dos semana durante meses. por dos
<b>Incrementar el rendimiento académico de nuestros estudiantes.</b>	Conformación de pares	Incremento Un 5% rendimiento académico nuestros estudiantes.	Taller motivacional.  Jornada de reflexión y elaboración de Proyecto de Vida	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinador de tutoría.	Humanos: Equipo directivo, docentes, estudiantes. Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra acrílica, plumones,	Un día Una por mes 2 Meses

			Sesiones de aprendizaje contextualizadas y atendiendo el interés de los estudiantes.		papelógrafos, cinta maskintape	
<b>Optimizar el monitoreo y acompañamiento pedagógico a los docentes y coordinadores.</b>	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/
<b>Grupo de Interaprendizaje (GIA) sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos didácticos, etc.</b>	Uno por mes durante dos meses	<b>S/. 300.00</b>
➤ <b>Colegiado sobre el uso de las TICs y su importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.</b>	Uno por mes durante dos meses	<b>S/. 200.00</b>
➤ <b>Colegiado de Planificación curricular acorde con el Currículo Nacional de Educación Básica: Programación anual, unidades, sesiones.</b>	Dos por semana durante dos meses	<b>S/. 600.00</b>
➤ <b>Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico.</b>	Diariamente por dos meses	<b>400.00</b>
➤ <b>Colegiado de promoción del desarrollo docente mediante participación en cursos presenciales e inscripción en cursos virtuales y reconocimientos.</b>	Dos por mes y durante dos meses	<b>400.00</b>

**DECLARACIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS**

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

## VI.- EVALUACIÓN

Argumenta la rigurosidad del diagnóstico, la propuesta de solución, la consistencia del diseño para el logro del liderazgo directivo.

**Matriz para el diseño del Monitoreo y Evaluación del Modelo de Liderazgo Directivo**

ETAPAS	ESTRATEGIAS ¿cuáles son las estrategias que hacen viables las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	ACTORES ¿Quiénes están involucrados en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	INSTRUMENTOS ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizaría en las etapas de monitoreo y evaluación del PA/BP	PERIODICIDAD ¿Cómo organizamos el tiempo en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP	RECURSOS ¿Qué recursos se necesita en cada etapa de monitoreo y evaluación del PA/BP
PLANIFICACIÓN	<b>Elaboración del plan de monitoreo y evaluación del PA/BP:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del comité de monitoreo y evaluación</li> <li>• Elaboración de instrumentos para el Monitoreo y Evaluación</li> <li>• Elaboración de cronograma</li> </ul>	Comunidad educativa	Acta de formación de comité  Matriz de monitoreo y evaluación  Cronograma	Marzo	<b>Humanos. Materiales. Económicos.</b>
IMPLEMENTACIÓN	Ejecución del plan de monitoreo y evaluación.	Equipo Directivo	Lista de cotejo Ficha de	Al culminar cada actividad que puede	<b>Material de escritorio.</b>

	Considera indicadores para la revisión de resultados de acciones ejecutadas en relación con la mejora de los aprendizajes	docentes	autoevaluación	ser bimestral o semestral	<b>Hojas. Plumones. Papelotes. Proyector.</b>
	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	
<b>SEGUIMIENTO</b>	Aplicación de instrumentos cualitativos	Docentes Estudiantes Directivos PPFF	Ficha de observación Lista de cotejo Rúbricas Entrevista a profundidad	Trimestral	<b>Económicos Humanos Materiales</b>
	<b>Análisis e interpretación de los logros de aprendizaje</b>	<b>Docentes Estudiantes Directivos</b>	<b>Evaluaciones de rendimiento académico</b>	<b>Trimestral</b>	<b>Materiales Humanos Hojas de evaluación.</b>

## CONCLUSIONES

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

- ❖ Se identificó que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el nivel de desempeño docente (dimensión Profesional, Personal y Social ) en el pre test del grupo experimental el 62.50% su nivel es malo.
- ❖ Se identificó que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según el nivel de desempeño docente (dimensión profesional, personal y social) en el post test del grupo experimental el 90.63% su nivel es Bueno.
- ❖ Se diseñó, elaboró y aplicó un modelo de liderazgo directivo sustentado en la teoría científica de Oscar Maureira entonces se optimizará el desempeño docente en la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya-Ucayali, mediante la prueba estadística T de Student (muestras dependientes) a un nivel de significancia del 5%.
- ❖ Que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Pedagógica) el 65.63% su nivel es Alta.
- ❖ Que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Institucional) el 75.00% su nivel es Alta.
- ❖ Que los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de la UGEL Atalaya Ucayali según Nivel de Liderazgo Directivo (Dimensión Gestión Administrativa) el 68.75% su nivel es Alta.

## **RECOMENDACIONES**

\_ A la dirección, personal docente, estudiantes de nivel primario y personal administrativo de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes de Atalaya poner todo su esfuerzo posible para difundir la propuesta denominada Modelo de Liderazgo Directivo.

\_ A los docentes de la Institución Educativa Hildebrando Fuentes 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 Modelo 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 BIBLIOGRAFICAS

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.

Alvarado, O. (1996). *Gerencia educativa. Desafíos y oportunidades*. Trujillo (Perú): Ediciones Vallejanas.

Alvarado, O. (2000). *Elementos de administración general*. Lima: Editorial Udegraf.

Alvarado, O. (2002). *Gestión educativa. Instrumentos*. Lima: Editorial Udegraf.

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.

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.

Arana, L y Coronado, J (2017). *Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de Santiago de Surco*. Tesis de maestría para optar el grado de Maestría en Gestión Educativa .Universidad de Champagat .Lima.

Arias, A. & Cantón, I. (2007). *La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad*. León (España): Universidad de León. Revista de Educación, 345, enero-abril

2008, 229-254. Referencia electrónica, recuperado el 24 de marzo del 2010, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_10.pdf)

Arregui, P (2000). *Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes*. Disponible en : [www.oei.es /.../estndares-retos-formacion-desarrollo-profesional-de-los-docentes](http://www.oei.es/.../estndares-retos-formacion-desarrollo-profesional-de-los-docentes).

Assaél, J. & Pavez, J. (2008). *La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2), 41-55. Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>

Avalos, B (2008). *Notas sobre la formulación y el uso de estrategias para evaluar el desempeño docente*. USAID.

Baeza, R. (2003). *Estudio descriptivo comparativo sobre la efectividad del estilo de liderazgo, ejercido en instituciones de educación superior de Iberoamérica, como mecanismo de fortalecimiento de los procesos de autoevaluación institucional para el aseguramiento de la calidad educativa*. Santiago de Compostela (España): Universidad Santiago de Compostela, tesis doctoral.

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

Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Rialp.

Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.

Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos. El liderazgo en educación*, 25-46. Madrid: UNED. Referencia electrónica, recuperado el 24 de marzo del 2010, de <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar4/Bolivar4.pdf>

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

Bolívar, A. (2001). *Liderazgo y reestructuración escolar*. Granada (España): Universidad de Granada. Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de [http://www.programacrece.cl/documentos/liderazgo\\_educativo.pdf](http://www.programacrece.cl/documentos/liderazgo_educativo.pdf)

Bolívar, A. (2012). *Políticas de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Calla, G. (2008). *El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la Región del Callao*. Lima: Universidad Nacional de Educación, tesis de maestría.

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

Carbone, R. (coord.) (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad Alberto Hurtado. Referencia electrónica, recuperado el 14 de mayo del 2012, de: [http://www.oei.es/pdf2/situacion\\_liderazgo\\_educativo\\_chile.pdf](http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf)

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.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina* (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>

Castillo, V. (2010). *Relación del liderazgo de la directora y el desempeño laboral de las docentes de la I.E.I. n° 87 Callao 2009*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.

Castro, A. (2006). *Teorías implícitas de liderazgo, contexto y capacidad de conducción*. Anales de psicología. Universidad de Murcia, 22 (1), 89-97. Referencia electrónica, recuperado el 16 de mayo del 2010, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16722112.pdf>

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

Chiavenato, I. (2002a). *Administración en los nuevos tiempos* (2ª Ed.). Bogotá (Colombia): Editorial Quebecor.

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

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

Cuevas, M. & Díaz, F. (2001). *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Ceuta (España): Universidad de Granada. Referencia electrónica, recuperado el 13 de abril del 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf>

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*

Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

Espinoza, J. (2010). *Influencia de la aplicación del programa nacional de formación y capacitación permanente sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa N° 20820, Huacho*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Evans, J. & Lindsay, W. (2000). *La administración y el control de la calidad* (4ª Ed.). México, D.F.: Thomson Editores.

Fernández, J.C. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación*. San Fernando (Chile): Universidad La República. Referencia electrónica, recuperado el 18 de abril del 2010, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>

Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.

Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de Educación Secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

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

Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica de los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. En Ministerio de Ciencia y Cultura, Premios nacionales de investigación educativa 2004. Madrid: CIDE N° 170, colección Investigación, 395-422.

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

García, I. (2006). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo*. Granada (España): Universidad de Granada, tesis doctoral.

Gimeno, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Goberna, R. (2001). *Aprender a liderar equipos*. Barcelona (España): Ediciones Paidós.  
Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional (10ª Ed.)*. México, D.F.: Thomson editores.

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

Gómez, L. y Macedo J. (2011). *Hacia una Mejor Calidad de la Gestión Educativa Peruana en el Siglo XXI*. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2010\\_n26/a04.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a04.pdf)

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.

*origen, evolución y vanguardia* (4ª Ed.). México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.

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.

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.

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>

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>

Lussier, R. & Achua, C. (2002). *Liderazgo. Teoría, Aplicación y Desarrollo de Habilidades*. México, D.F.: Internacional Thomson Editores.

Mansilla, J. (2007). *Influencia del estilo directivo, el liderazgo estratégico y la gestión eficaz de tres directores en el rendimiento promedio de los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 en la institución Inmaculada Concepción*. Los Olivos, Lima-Perú. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis doctoral.

Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1). Referencia electrónica, recuperado el 16 de febrero del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120108.pdf>

Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4

(4e). Referencia electrónica, recuperado el 16 de mayo del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140402.pdf>

Maxwell, J. (2007). *Desarrolle el líder que está en usted*. Nashville (USA): Grupo Nelson, Editorial Caribe.

Mendoza, M. & Ortiz, C. (2006). *El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. Investigación y Reflexión*. XIV (1), 118-134. Referencia electrónica, recuperado el 12 de abril del 2010, de <http://www.umng.edu.co/revcieco/2006/PDF%20de%20Corel/Elliderazgo.pdf>

MINEDU (2012). *Marco de buen desempeño docente. Un buen maestro cambia tu vida*. Lima.

Ministerio de Educación (2007). *Sistema de evaluación del desempeño docente*. Lima: Author, Documento de Trabajo 1.

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.

Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Molero, F. (2002). *Cultura y liderazgo. Una relación multifacética*. Boletín de Psicología. Universidad de Valencia, 76, nov 2002, 53-75. Referencia electrónica, recuperado el 11 de abril del 2010, de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N76-4.pdf>

Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Referencia electrónica, recuperado el 25 de abril del 2012, de <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>

Mulford, B. (2006). *Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, 10 (1). Referencia electrónica, recuperado el 20 de febrero del 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>

Münch, L. (1997). *Fundamentos de administración: casos y prácticas* (2ª Ed.). México, D.F.: Editorial Trillas, reimpresión 2006.

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.

Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e), 11-24. Referencia electrónica, recuperado el 11 de abril del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140403.pdf>

Murillo, F. (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello.

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.

Palomo, M. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo* (5ª Ed.). Madrid: ESIC Editorial.

Pareja, J. (2007). *Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11 (3).Referencia electrónica, recuperado el 19 de febrero del 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>

Pareja, J. (2009). *Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas*. *Educación y educadores*, 12 (1), 137-152. Referencia electrónica, recuperado el 15 de mayo del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83411512010.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.

Portilla, A. (2004). *Dirección de centros educativos*. Arequipa (Perú): Ediciones Calidad 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.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). «Capítulo 9». *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2013. Cambio climático y territorio: Desafíos y respuestas para un futuro sostenible*. PNUD. Consultado el 19 de enero de 2014.

Robbins, S. & Coulter, M. (2010). *Administración* (10ª Ed.). México, D.F.: Pearson Educación.

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

Rojas, A. & Gaspar, G. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago (Chile): OREALC/UNESCO.

Rojas, G. (2005). *Significado que los profesores de un colegio particular pagado, le otorgan a los estilos de liderazgo en esa unidad escolar al equipo directivo*. Santiago Universidad de Chile, tesis de maestría en educación.

Román, M. & Murillo, F. (2008). *La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2). Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>

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*.

Salazar, M. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* UNIrevista, 1 (3). Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de [http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev\\_Salazar.pdf](http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Salazar.pdf)

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).

Saravia, L. & López, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción*. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 1 (2) 75 91. Referencia electrónica, recuperado el 25 de abril del 2012, d <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>

Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Tedesco, J. & López, N. (2004). *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1). Referencia electrónica, recuperado el 17 de mayo del 2010, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>

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

Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

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.

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

Uribe, M. (2007). *Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de la Fundación Chile*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5e), 149-156. Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025022.pdf>

Vaillant, D (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PRELAC-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

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 DIRECTIVO

### Datos generales:

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo F ( ) M ( )

Estimado docente el presente cuestionario sobre Liderazgo Directivo es parte de una investigación educativa con fines netamente académicos, por ello le pido su colaboración. Por favor, conteste marcando con un aspa (X) la respuesta que le resulte natural. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

### Indicaciones:

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones que tratan sobre diversos aspectos de la actividad del docente. Indique la frecuencia con que presentan dichos aspectos, para ello debe utilizar la siguiente escala valorativa y marcar un aspa (X)

Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
------------	------------------	--------------	-------------------	--------------

	ÍTEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
	<b>DIMENSIÓN 1: GESTIÓN PEDAGÓGICA</b>					
1	El director se interesa por el aprendizaje de los alumnos.					
2	El director fomenta el mejoramiento de la enseñanza.					
3	El director valora y reconoce el desempeño óptimo de los docentes					
4	El director motiva siempre para lograr el mejor desempeño de los docentes.					
5	El director logra el cumplimiento eficaz de la función que realiza el docente.					
6	El director toma decisiones acertadas para el mejoramiento y desarrollo de la I.E.					
7	El director es innovador y visionario en el desempeño de sus funciones.					
8	El director promueve el trabajo en equipo.					
9	El director logra el compromiso de los docentes para el mejoramiento de la enseñanza en la I.E.					
	<b>DIMENSIÓN 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL</b>					
10	El director mantiene un adecuado clima institucional.					
11	El director demuestra una comunicación horizontal generalmente.					
12	El director soluciona adecuadamente los conflictos que se presentan en la I.E.					
13	El director aplica y hace uso del PEI.					
14	El director crea una cultura institucional innovadora.					
15	El director mantiene buenas relaciones con los padres de familia y la comunidad.					
16	El director es ejemplo de persona en su vida laboral y social.					
17	El director cumple y hace cumplir las normas y reglamentos.					
18	El director fomenta y logra la colaboración y participación del docente para actividades académicas y administrativas.					
	<b>DIMENSIÓN 3: GESTIÓN ADMINISTRATIVA</b>					

19	El director demuestra eficacia y eficiencia en el desarrollo de sus funciones.					
20	El director es imparcial para sancionar faltas e incumplimientos del docente.					
21	El director se actualiza y capacita permanentemente.					
22	Se siente usted satisfecho por la gestión que realiza el director.					
23	El director cuenta con el respeto y apoyo de los docentes.					
24	El director tiene el conocimiento y la capacidad directiva para desempeñarse en el cargo.					
25	El director es emprendedor laborioso y responsable en el desarrollo de sus funciones.					
26	El director administra adecuadamente los recursos humanos para el normal y efectivo desarrollo de la I.E.					
27	El director tiene las cualidades indispensables para desempeñarse en el cargo.					



## 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: Blanca Timotea Yllaconza Huamán  
Título del ejercicio: trabajo  
Título de la entrega: TESIS MAESTRIA  
Nombre del archivo: TESIS\_-\_BLANCA\_TIMOTEA\_YLLACONZA\_HUAMAN.docx  
Tamaño del archivo: 480.45K  
Total páginas: 158  
Total de palabras: 35,067  
Total de caracteres: 194,838  
Fecha de entrega: 09-sept.-2022 12:32a. m. (UTC-0400)  
Identificador de la entrega... 1895661637

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL  
DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI, 2017.

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

AUTORA  
Blanca Timotea Yllaconza Huamán

ASESOR:  
M.Sc. Evert Fernández Vásquez

LAMBAYEQUE - PERÚ  
2019

**M.Sc. Evert Fernández Vásquez**  
Asesor

# TESIS MAESTRIA

## INFORME DE ORIGINALIDAD

17%

INDICE DE SIMILITUD

17%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://bligoo.com">bligoo.com</a> Fuente de Internet	6%
2	<a href="http://ddd.uab.cat">ddd.uab.cat</a> Fuente de Internet	4%
3	<a href="http://repositorio.uancv.edu.pe">repositorio.uancv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="http://prezi.com">prezi.com</a> Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Tecnológica Indoamerica Trabajo del estudiante	<1%
6	<a href="http://www.ampacorral.org">www.ampacorral.org</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="http://repositorio.uwiener.edu.pe">repositorio.uwiener.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="http://repositorio.upt.edu.pe">repositorio.upt.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
9	<a href="http://hermegildoedinbonifazlievanosnte.blogspot.com">hermegildoedinbonifazlievanosnte.blogspot.com</a> Fuente de Internet	<1%

M.Sc. Evert Fernández Vásquez  
Asesor

		<1 %
10	<a href="http://www.cinterfor.org.uy">www.cinterfor.org.uy</a> Fuente de Internet	<1 %
11	<a href="http://repositorio.utc.edu.ec">repositorio.utc.edu.ec</a> Fuente de Internet	<1 %
12	<a href="http://calidad.florida-uni.es">calidad.florida-uni.es</a> Fuente de Internet	<1 %
13	<a href="http://www.trener.edu.pe">www.trener.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
14	<a href="http://administraciondfh2013.wordpress.com">administraciondfh2013.wordpress.com</a> Fuente de Internet	<1 %
15	Olga Navarro Martínez. "Optimización de las actuaciones formativas en competencias digitales de los profesionales de Enfermería", Universitat Politecnica de Valencia, 2022 Publicación	<1 %
16	<a href="http://rogermendezbenavides.blogspot.com">rogermendezbenavides.blogspot.com</a> Fuente de Internet	<1 %
17	<a href="http://highlyfavoredhairstudio.com">highlyfavoredhairstudio.com</a> Fuente de Internet	<1 %
18	<a href="http://www.enduc.org.ar">www.enduc.org.ar</a> Fuente de Internet	<1 %
19	<a href="http://www.reinadelosangeles.edu.pe">www.reinadelosangeles.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %



20	<a href="http://www.informepedagogico.com">www.informepedagogico.com</a> Fuente de Internet	<1 %
21	<a href="http://dspace.unitru.edu.pe">dspace.unitru.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
22	<a href="http://www.sescam.org">www.sescam.org</a> Fuente de Internet	<1 %
23	<a href="http://sotoarreolaalejandraamerica.blogspot.com">sotoarreolaalejandraamerica.blogspot.com</a> Fuente de Internet	<1 %
24	<a href="http://docplayer.com.br">docplayer.com.br</a> Fuente de Internet	<1 %
25	<a href="http://repositorio.umsa.bo">repositorio.umsa.bo</a> Fuente de Internet	<1 %
26	<a href="http://www.ei-ie-al.org">www.ei-ie-al.org</a> Fuente de Internet	<1 %
27	<a href="http://www.femp.es">www.femp.es</a> Fuente de Internet	<1 %
28	<a href="http://www.iica.org.py">www.iica.org.py</a> Fuente de Internet	<1 %
29	<a href="http://www.servidex.com">www.servidex.com</a> Fuente de Internet	<1 %
30	<a href="http://www.estadonacion.or.cr">www.estadonacion.or.cr</a> Fuente de Internet	<1 %
31	<a href="http://www.tems.edu.uy">www.tems.edu.uy</a> Fuente de Internet	<1 %



32

Leong, S.. "Mentoring and research supervision in music education: Perspectives of Chinese postgraduate students", *International Journal of Music Education*, 2010.

Publicación

<1 %

33

Rodolfo Bächler, Juan-Ignacio Pozo, Nora Scheuer. "How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs / ¿Cómo conciben los docentes el rol de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje? Un análisis del componente afectivo de sus creencias", *Infancia y Aprendizaje*, 2018

Publicación

<1 %

34

[www.azc.uam.mx](http://www.azc.uam.mx)

Fuente de Internet

<1 %

35

[www.sappiens.com](http://www.sappiens.com)

Fuente de Internet

<1 %

36

[noticias.juridicas.com](http://noticias.juridicas.com)

Fuente de Internet

<1 %

37

[www.cerlalc.org](http://www.cerlalc.org)

Fuente de Internet

<1 %

38

[www.educacion.uady.mx](http://www.educacion.uady.mx)

Fuente de Internet



<1 %

39	<a href="http://www.enpro.mx">www.enpro.mx</a> Fuente de Internet	<1 %
40	<a href="http://www.pucallpa.com">www.pucallpa.com</a> Fuente de Internet	<1 %
41	<a href="http://vtext.ru">vtext.ru</a> Fuente de Internet	<1 %
42	<a href="http://www.authorstream.com">www.authorstream.com</a> Fuente de Internet	<1 %
43	<a href="http://www.colombiaaprende.edu.co">www.colombiaaprende.edu.co</a> Fuente de Internet	<1 %
44	<a href="http://www.munisanmiguel.gob.pe">www.munisanmiguel.gob.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
45	<a href="http://www.uned.es">www.uned.es</a> Fuente de Internet	<1 %
46	Barros, Daniela Melaré Vieira, Behar, Patrícia, Courela, Conceição, Henriques, Susana, Moreira, J. António, Neves, Cláudia, Oliveira, Isolina and Seabra, Filipa. "Livro de atas das I Jornadas Internacionais Online : educação, tecnologias e inovação", Universidade Aberta, 2014. Publicación	<1 %
47	Mercedes Mareque, Elena de Prada, Margarita Pino Juste. "Aspiring and inspiring: the role of women in educational leadership", M.Sc. Evert Fernández Vásquez Asesor	<1 %

# Gender in Management: An International Journal, 2022

Publicación

48

[educacion.jalisco.gob.mx](http://educacion.jalisco.gob.mx)

Fuente de Internet

<1 %

49

[evaluaciondocenteecuador.blogspot.com](http://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com)

Fuente de Internet

<1 %

50

[repositorio.ucm.edu.co:8080](http://repositorio.ucm.edu.co:8080)

Fuente de Internet

<1 %

51

[skachat-knigi.blogspot.com](http://skachat-knigi.blogspot.com)

Fuente de Internet

<1 %

52

[www.educared.edu.pe](http://www.educared.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

53

[www.iiap.org.pe](http://www.iiap.org.pe)

Fuente de Internet

<1 %

54

Ethel Kriger. "Redressing Apartheid-Engendered Social Ills a Core Archival Function? Transformation and the Public Archivist in a Post-Apartheid South Africa", Walter de Gruyter GmbH, 2000

Publicación

<1 %

55

[ivandejesus.tripod.com.ve](http://ivandejesus.tripod.com.ve)

Fuente de Internet

<1 %

56

[minasderiosa.blogspot.com](http://minasderiosa.blogspot.com)

Fuente de Internet

<1 %



M.Sc. Evert Fernández Vásquez  
Asesor

57	repositorio.urp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
58	web1.pntic.mec.es Fuente de Internet	<1 %
59	www.aweberbauer.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
60	www.genderandenvironment.org Fuente de Internet	<1 %
61	www.hidalgo.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
62	www.sc-strategic.com Fuente de Internet	<1 %
63	www.usa.edu.co Fuente de Internet	<1 %
64	xipe.insp.mx Fuente de Internet	<1 %
65	Carlos García-Guiu, Fernando Molero, Juan A. Moriano. "Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: the role of organizational justice as a mediating variable / El liderazgo auténtico y su influencia sobre la cohesión grupal y la identificación organizacional: el papel de la justicia	<1 %



M.Sc. Evert Fernández Vásquez  
Asesor

organizacional como variable mediadora",  
Revista de Psicología Social, 2015

Publicación

66

Hugo Gómez-Sevilla, SJ, Huber Flórez.  
"Network innovation: experience in motion in  
the network of Jesuit schools in Colombia",  
International Studies in Catholic Education,  
2021

Publicación

<1 %

67

International Handbooks of Religion and  
Education, 2007.

Publicación

<1 %

68

Maria Cecília dos Santos Queiroz de Araujo,  
Gardênia da Silva Abbad, Luciana Padovez  
Cualheta. "Learning and Transfer of Training:  
a Quasi-Experiment with Longitudinal Design",  
Psico-USF, 2019

Publicación

<1 %

69

[administracion.univalle.edu.co](http://administracion.univalle.edu.co)

Fuente de Internet

<1 %

70

[almeralia.com](http://almeralia.com)

Fuente de Internet

<1 %

71

[basica.sep.gob.mx](http://basica.sep.gob.mx)

Fuente de Internet



<1 %

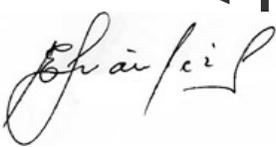
72

[cep.cl](http://cep.cl)

Fuente de Internet

M.Sc. Evert Fernández Vásquez  
Asesor

<1 %

73	eldebate.com.ar Fuente de Internet	<1 %
74	kidneyfailurefight.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
75	psicoterapiaendupla.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
76	redi.unjbg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
77	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
78	www.fraydamian.edu.co Fuente de Internet	<1 %
79	www.unasam.org Fuente de Internet	<1 %
80	www1.hcdn.gov.ar Fuente de Internet	<1 %
81	www1.hezkuntza.ej-gv.net Fuente de Internet	<1 %
82	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 1 (1985)", Brill, 1987 Publicación	<1 % 

M.Sc. Evert Fernández Vásquez  
Asesor

Excluir citas      Apagado  
Excluir bibliografía      Activo

Excluir coincidencias      Apagado

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **EVERT JOSE FERNANDEZ VASQUEZ**, usuario revisor del documento titulado:

**MODELO DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HILDEBRANDO FUENTES DE ATALAYA-UCAYALI, 2017.**

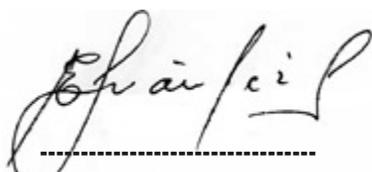
Cuyo autor es, **BLANCA TIMOTEA YLLACONZA HUAMAN**

Identificado con documento de identidad 21513097; declaro que la evaluación realizada por el programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 17 % 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 SEPTIMBRE del 2022



-----  
**EVERT JOSE FERNANDEZ VASQUEZ**

**DNI:16690483**

**ASESOR**

Se adjunta:

\*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

\*Recibo Digital