



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y
EDUCACION



PROGRAMA DE COMPLEMENTACION
ACADEMICA DOCENTE

TRABAJO DE INVESTIGACION PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER
EN EDUCACION

**“INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN EL BUEN DESEMPEÑO
DOCENTE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 318 “GLORIA
CHAVEZ CULQUI “UBICADO EN LA COMUNIDAD CAMPESINA DEL
DISTRITO DE SAN JUAN BAUTISTA EN LA REGION LORETO”**

Autora:

PROFESORA: LIZ ROMERO RAMIREZ

ASESOSR: Ms. BEDER BOCANEGRA VILCAMANGO

MAYNAS 2018

INDICE

CARATULA	01
INDICE	02
AGRADECIMIENTO	03
RESUMEN	04
PRESENTACION	07
DIAGNOSTICO	08
HIPOTESIS	13
MARCO TEORICO	22
PROPUESTA	60
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFIA	64
ANEXOS	72

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis adoradas hijas Fresia Aracelly, Julissa Mishell a Jimena Yamileth que en paz descanse y a mi compañero de vida Máximo García Vela por su apoyo y comprensión, durante este proceso de formación profesional que significa para mí un logro importante en mi carrera Docente.

RESUMEN:

La investigación tiene como propósito principal determinar la relación que existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel inicial de la Institución Educativa Inicial N° 318 “ GLORIA CHAVEZ DE CULQUI durante el año 2018. Tanto la encuesta sobre liderazgo directivo como la ficha de evaluación del desempeño docente fueron aplicadas sobre toda la población conformada por 16 profesores, sin criterios de exclusión. Se obtuvieron como resultados la no correlación entre los aspectos estudiados y se concluye que el desempeño docente está vinculado a diversos factores, tales como: clima organizacional, cultura escolar, situación económica, etc., y que la percepción del liderazgo ejercido por la Directora es sólo un aspecto más. Se incluye un análisis descriptivo comparativo con los aspectos sociodemográficos considerados, tales como edad, género, estado civil, tiempo de servicios, área de enseñanza y otros. En los últimos años se viene dando un fuerte cuestionamiento al accionar del profesorado público en su quehacer laboral debido al deficiente aprendizaje de los alumnos, determinado por los magros resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales llevadas a cabo.

Aunque al comienzo se pretendió establecer una relación de causa efecto entre el bajo rendimiento escolar y la enseñanza brindada por parte de los profesores supuestamente deficientes, luego se analizaron seriamente los diversos factores que intervienen en el proceso. Diferentes medidas se han tomado al respecto, como la distribución gratuita de textos escolares, control de las horas efectivas de aprendizaje, utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC), plan lector, olimpiadas de matemática, empleo de la metodología de proyectos educativos, capacitación y actualización permanente, etc. Específicamente, buscando mejorar la tarea docente se promulgó la Ley 29062 Ley de la Carrera Pública Magisterial que rige de manera paralela a la Ley 24029 Ley del Profesorado, la misma que otorga incrementos salariales sustantivos según el

nivel magisterial y la carga horaria laboral, pero siguiendo una evaluación periódica del desempeño profesional.

Ante este panorama de cambios y propuestas, la presente investigación examina el ejercicio laboral del profesional de la educación en relación al estilo de liderazgo de la Directora en la realidad de la Institución Educativa Inicial N° 318 “GLORIA CHAVEZ DE CULQUI durante el año 2018.

El presente estudio se desarrolla dentro del terreno delimitado por la educación, la administración y la gestión. Estas disciplinas enmarcan el campo de este trabajo investigativo que busca asociar, como se menciona, el grado o nivel del desempeño docente con la percepción que se tiene del liderazgo de los directivos. Este estudio, de manifiesto interés por la aguda coyuntura presentada para los administradores de la educación en las escuelas y los subordinados en su quehacer educacional, se desarrolló durante el año escolar 2018 en un centro escolar con nivel inicial UBICADO EN LA COMUNIDAD CAMPESINA DEL DISTRITO DE SAN JUAN BAUTISTA EN LA REGION LORETO 2018 en él. Se consideró a la totalidad de los profesores del nivel inicial, los cuales laboran en el turno mañana.

Por convenir al trabajo, no hay criterios de exclusión por sexo, edad, tiempo de servicios, grados obtenidos, estado civil o especialidad; sin embargo, debido a que estas características pueden ser empleadas como criterios para formar grupos de comparación y analizar los rasgos particulares de la población, se observan con la finalidad de obtener información relevante que enriquezca la presente investigación, la misma que se encuentra en un plano compatible con el trabajo de investigación.

Palabras clave: Liderazgo directivo, desempeño docente, evaluación

Summary and keywords

The main purpose of the research is to determine the relationship between management leadership styles and teacher performance at the initial level of the Initial Educational Institution No. 318 "GLORIA CHAVEZ DE CULQUI during 2018. Both the survey on managerial leadership and the The teacher performance evaluation sheet was applied to the entire population made up of 16 teachers, without exclusion criteria. The non-correlation between the studied aspects was obtained as a result and it is concluded that the teaching performance is linked to several factors, such as: organizational climate, school culture, economic situation, etc., and that the perception of the leadership exercised by the director is just one more aspect. A comparative descriptive analysis is included with the sociodemographic aspects considered, such as age, gender, marital status, time of services, teaching area and others.

Keywords: Management leadership, teaching performance, evaluation

PRESENTACION:

Por esa razón, la presente investigación tiene como propósito analizar el liderazgo de la directora y el desempeño laboral de las docentes de la Institución Educativa Inicial N° 318, Ubicada en la Comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto. Para ello se contó con el aporte de diversos autores, los cuales están referidos a los estilos de liderazgo, así como al desempeño laboral del docente. Se utilizó una metodología de tipo descriptivo, Hay una exigencia de la sociedad peruana con respecto a la constatación de la eficacia y eficiencia de la calidad educativa, tanto en los procesos como en los resultados y su impacto. No es inane reiterar que las escuelas secundarias vienen operando sin alcanzar la apreciada calidad, debido entre otros factores al desempeño docente y la gestión de no pocos directores que se desvían de los fines que su cargo amerita y deterioran el clima institucional. Existen directivos carentes de capacidad para priorizar una adecuada gestión pedagógica e institucional, mientras que otros tampoco evidencian disposición al cambio para mejorar el servicio educativo. Por lo cual esta investigación tiene la inquietud de analizar el liderazgo de la directora como factor concomitante en el desarrollo de la calidad en la Institución Educativa Inicial N° 318, ubicada en la Comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

DIAGNOSTICO DEL PROBLEMA.

La percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente en la I.E.I N° 318, ubicado en la comunidad campesina de San Juan Bautista en el distrito de San Juan Bautista, Provincia de Maynas en la Región Loreto, en el año 2018, precisa los indicadores que son objeto de análisis en el proceso de investigación, los estilos de liderazgo representa una combinación coherente de filosofías, habilidades, rasgos y actitudes que se manifiestan en el comportamiento de una persona, en este caso la Directora de la Institución Educativa. Al patrón general de acciones explícitas e implícitas desde la perspectiva de las docentes se le conoce como estilo de liderazgo, al respecto. Davis y Newstrom (2015:198) define los estilos de liderazgo como el conjunto de acciones explícitas e implícitas de los líderes, según lo vean los docentes

Tratando de combinar constantemente filosofía, habilidad, rasgos y actitudes que parte del comportamiento de una persona. Lo permite al director de la institución Educativa tener control del personal a su cargo así como a toda la comunidad escolar conduciendo a la Institución Educativa a consolidar una cultura sólida, en ese sentido señala lo siguiente.

Autocrático, Democrático, laissez faire. Es importante determinar en qué categoría de liderazgo se ubica la Directora de la I.E.I N° 318, evaluar las competencias Gerenciales, inteligencia emocional, las habilidades gerenciales, la pedagogía de proyecto, la utilización adecuada de estrategias de enseñanza y la evaluación efectiva.

ASPECTOS DEL DESEMPEÑO LABORAL DE LAS DOCENTES

La percepción del trabajo realizado por las docente en la I.E.I N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de San Juan Bautista, Provincia de Maynas Región Loreto, en el año 2018, debe ser visto como el trabajo realizado por las docente a partir de instrucciones encaminadas al logro de objetivos, haciendo énfasis en alcanzar la calidad, la excelencia o la eficiencia del proceso académico, para lo cual debe cumplir diferentes funciones y roles como facilitadoras, orientadoras, investigadoras, promotoras social. Las docentes deben actuar como promotoras de experiencias educativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el educando desarrollo de la creatividad, participación activa de su aprendizaje, transferencia de los conocimientos, habilidades, destrezas a situaciones de la vida real y el desarrollo tanto de actitudes como valores

Analizar la pedagogía de proyectos en el desempeño laboral de las docentes, que debe ser considerado como un Instrumento de planificación que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para abordar necesidades inmersas en el P.E.I.C., a través de herramientas pedagógicas que proporcionan en el educando aprendizajes significativos e integrales. El Proyecto de Aprendizaje debe involucrar los espacios que propone el Sistema Educativo Peruano, para la formación de un ser social en las dimensiones del saber.

Analizar si las docentes enfatizan el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita. Estas pueden emplearse como estrategias de enseñanza, es esencial que las docentes posean dominio de cuáles estrategias deben aplicarse en cada momento de la enseñanza, pues algunas de ellas, son apropiadas para el inicio más no para el desarrollo o cierre de la clase.

Analizar los conceptos de evaluación que emplean las docentes como el proceso mediante el cual las docente deben obtener información de primera mano acerca del rendimiento y/o desempeño del alumno, la cual debe llevarse a cabo durante todo el año escolar, comprendiendo un diagnóstico al inicio de cada nuevo proyecto de aprendizaje, así como la valoración de la actuación diaria del estudiante, para luego llegar a la obtención de resultados finales.

DIAGNOSTICO DEL PROBLEMA

La educación a nivel mundial, ha sufrido cambios y transformaciones significativas, convirtiéndose en un verdadero reto para la nueva gerencia, tomando en cuenta que: se debe aprender cómo trabajar efectivamente en equipo, intermediar para solucionar un problema, desarrollar una buena reputación con los docentes, todo lo cual constituye actualmente los aspectos más importantes de una directora.

En tal sentido, el estado debe, dirigir los cambios necesarios para conformar el gerente de la actualidad, obligándoles a no permanecer aferrados a los viejos esquemas, sino a ejercer un liderazgo en sus instituciones, el cual les permita conducir al personal de la Institución Educativa hacia el logro de las metas propuestas.

Por ello la acción directiva debe sustentarse en un estilo de liderazgo capaz de dar respuesta a todas las situaciones que se presenten en la institución educativa, el cual se adapte a los cambios producidos continuamente en el ámbito educativo. Por esa razón, la gestión escolar debe estructurarse en torno a una acción directiva que conozca y utilice un conjunto de técnicas necesarias para alcanzar los objetivos educativos, que han de ponerse en práctica por todos aquellos a quienes les corresponde dirigir una institución.

Visto de esta forma, la acción gerencial de la directora debe estar sustentada en un liderazgo capaz de dar respuesta a todas las situaciones presentes en la institución Educativa, el cual se adapte a los cambios producidos continuamente en el ámbito educativo, así como generar estrategias efectivas para propiciar la optimización del desempeño laboral de los docentes.

En consecuencia, el papel de la directora será el de intervenir en la planificación y ejecución de estrategias, encaminadas no sólo a obtener el máximo beneficio, produciendo resultados con individuos autónomos, para lo cual requiere asumir un liderazgo apropiado a las diferentes situaciones laborales, propiciando así la

optimización del desempeño laboral del docente, influencia del liderazgo directivo en el buen desempeño docente en la Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto.

Que el desempeño de las docentes debe ser visto como el trabajo realizado a partir de instrucciones encaminadas al logro de objetivo.

FORMULACIÓN.

PROBLEMA GENERAL.

¿Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS.

¿Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo autoritario coercitivo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto?

¿Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo autoritario benevolente y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto?

¿Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo consultivo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto?

¿Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo participativo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto?

OBJETIVOS E HIPÓTESIS OBJETIVOS. OBJETIVO GENERAL.

Determinar la relación significativa entre la percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2016

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Determinar la relación significativa entre la percepción del liderazgo **autoritario coercitivo** y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

Determinar la relación significativa entre la percepción del liderazgo **autoritario benevolente** y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

Determinar la relación significativa entre la percepción del liderazgo **consultivo** y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

Determinar la relación significativa entre la percepción del liderazgo participativo y el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS GENERAL.

La percepción del liderazgo directivo se relaciona significativamente con el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.

La percepción del liderazgo autoritario coercitivo se relaciona significativamente con el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

La percepción del liderazgo autoritario benevolente se relaciona significativamente con el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

La percepción del liderazgo consultivo se relaciona significativamente con el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

La percepción del liderazgo participativo se relaciona significativamente con el desempeño docente Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto 2018.

JUSTIFICACIÓN.

Su trascendencia radica en contrastar empíricamente los aspectos estilos de liderazgo directivo y desempeño docente como importantes factores vinculados al cambio y mejora de la calidad educativa. Al hacerse evidente que los actores de la enseñanza son influenciados en su labor por diversos elementos se precisa el conocer si hay una relación significativa entre el tipo de liderazgo directivo y el accionar del profesorado de un centro de educación secundaria. Los beneficiarios de esta investigación son los estudiantes, docentes, personal directivo y padres de familia de la Institución Educativa Inicial N° 318, ubicado en la Comunidad Campesina de San Juan Bautista en el Distrito de san Juan Bautista Provincia de Maynas en la Región Loreto, empero otros centros de estudios pueden asumir como un valioso mecanismo de retroalimentación de sus procesos pedagógicos los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio.

ASPECTO METODOLOGICO.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es descriptiva, el estudio de la problemática planteada referida al liderazgo ejercido por la Directora y el desempeño laboral de las docentes se evidencian sistemáticamente las manifestaciones de la variable e indicadores en forma independiente para reconocer la magnitud del problema.

Además, es analítica sustentándose en lo expuesto por Finol y Camacho (2015) quienes plantean que este tipo de estudios reinterpreta los datos en función de criterios teóricos presentados en el marco referencial dependiendo de objetivos de análisis.

La presente investigación, se categoriza como un estudio de campo, no experimental, transeccional, pues se refiere al método que se emplea cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad donde se desarrolla la problemática, en un solo momento y sin intervenir en el comportamiento de las variables.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De igual forma, se utilizó un diseño transaccional por cuanto las variables se miden en un sólo momento, de manera independiente, sustentándose en lo planteado por

Hernández y Otros (2010) quienes en relación a este diseño de investigación indican “estos tienen como objetivo el indagar la incidencia, los valores en que se manifiestan una o más variables en un determinado momento” (p.187-188).

Los diseños transaccionales se utilizan cuando el investigador desea conocer la información en un momento específico de la investigación, la cual ofrece un panorama de como se ha venido manifestando la variable durante un determinado tiempo, es aplicable generalmente en los estudios de carácter social.

POBLACIÓN MUESTRAL

POBLACIÓN

Se define como el universo conformado por el conjunto de elementos que poseen características y atributos parecidos, la población consiste en la totalidad de un tema de estudios que poseen elementos que comparten una característica determinada. En esta investigación la población está representada por 1 Directora y 40 docentes pertenecientes a la Institución Educativa Inicial de la I.E.I. N°318 ubicado en la comunidad campesina del Distrito de San Juan Bautista, en la Región Loreto.

I.E.I. N°318	Directivos	Profesoras
	1	40
Total	1	40

MUESTRA

La muestra se considera como la parte de la población que se sometió a investigación o al estudio. “una muestra en un sentido amplio no es más que eso, una parte del todo llamado universo y que sirve para representarlo” los efectos de esta investigación se tomó la población total, a la que se denomina en cuenta, la misma es definida por ser esta muy reducida y estadísticamente manejable, además, tiene la ventaja de extraer conclusiones sin riesgo de hacer generalizaciones que puedan no ser ciertas.

Esta decisión se sustenta en lo planteado por Bernal (2009) quien expresa que “las poblaciones pequeñas deben tomarse en su totalidad como una forma de garantizar la consecución de datos confiables para el estudio”

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN (DESCRIPTIVA)

El presente trabajo inicia con un estudio de la gestión de la Directora y desempeño laboral de las docentes en base a la abundante bibliografía y publicaciones que existe en relación a estos temas. Posteriormente se concentra en áreas más específicas como son Estilo de Liderazgo que ejerce la Directora de la I.E.I N°318, ubicado en la comunidad campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

Elementos del Liderazgo, ejercido por la Directora de la I.E.I N° 318, ubicado en la comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto y Aspectos del desempeño laboral de las docente en la I.E.I.N° 318, ubicado en la comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

Este ámbito en el que centra su atención este trabajo de investigación, identificando e indagando variables y conceptos concernientes al mismo, mediante el recurso de la investigación bibliográfica y documental y aplicando en forma directa los instrumentos de recolección de información creados específicamente para recopilar antecedentes que permitan conocer más y evidenciar claramente la situación real del Estilo de Liderazgo que ejerce la Directora de la I.E.I N°318, ubicado en la comunidad campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

Es así que desde la comprensión de los conceptos relacionados sobre gestión directoral y clima institucional, pasando por la aplicación del instrumento de estudio de información aplicado a las profesoras y a los representantes institucionales hasta el procesamiento de los datos recabados, tienen como objeto describir la situación tal como se presenta en relación con Elementos del Liderazgo, ejercido por la Directora de la I.E.I N° 318, ubicado en la comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

La difusión de los conceptos básicos sobre el fenómeno de estudio, permitirá que en la segunda etapa (de aplicación del instrumento), que las docentes posean la comprensión que les será necesaria en su apreciación, valoración y situación personal ante la gestión Aspectos del desempeño laboral de las docente en la I.E.I. N° 318, ubicado en la comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista en la Región Loreto.

La aplicación del instrumento de estudio de información sobre Estilo de Liderazgo que ejerce la Directora, será una instancia en que la profesora participante se involucrará en su subjetividad apreciativa; observará la relación del fenómeno ante su relación con la institución, sus colegas y las autoridades de la I.E.I... Podrá discriminar las dimensiones funcionales, humanas y estructurales que participan en la gestión cotidiana. Podrá comprender la magnitud, complejidad y repercusión que tiene el tema

de estudio en todas ellas, y cómo su respuesta en uno u otro sentido afecta a los resultados.

De esta manera se producirá en la persona de la profesora (y consecuentemente en su conducta) una transformación que será intencional, controlada, inteligente. Esto constituirá la fase en su carácter participativo.

Para la investigación, esta recolección de los aportes vivenciales y experiencias de las involucradas - de la percepción del Estilo de Liderazgo que ejerce la Directora proporcionarán los elementos esclarecedores del estado de cosas, y permitirá el análisis con una visión diagnóstica y con una proyección constructiva orientada al mejoramiento. Tal como la característica de un tipo de estudio de investigación con componentes de acción.

VARIABLES

DEFINICIÓN CONCEPTUAL.

VARIABLE CORRELACIONAL X: LIDERAZGO DIRECTIVO.

Es la influencia interpersonal ejercida por la Directora, de manera regular y constante, en las diferentes situaciones del quehacer educativo que se presentan en el recinto escolar, encauzada por medio del proceso de comunicación humana y mantenida para la consecución de las metas y el logro de los objetivos educacionales propuestos.

VARIABLE CORRELACIONAL Y: DESEMPEÑO DOCENTE.

Es el conjunto de acciones específicas que realiza el docente en el centro escolar como experto en el campo de la planificación, organización, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje dando evidencia de sus competencias profesionales.

DEFINICIÓN OPERACIONAL.

El liderazgo de la directora considerado como la variable correlacional X, operacionalmente hablando, se mide a través del grado de aparición de las dimensiones: estilo autoritario coercitivo, estilo autoritario benevolente, estilo consultivo y estilo participativo, las que corresponden a los sistemas de liderazgo de Likert. Cada dimensión se desagrega en los siguientes indicadores:

<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>
---------------------------	---------------------------

Estilo autoritario o coercitivo	AC1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario coercitivo. AC2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario coercitivo. AC3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario coercitivo. AC4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario coercitivo.
---------------------------------	--

Estilo autoritario benevolente	AB1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario benevolente. AB2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario benevolente. AB3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario benevolente. AB4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario benevolente.
--------------------------------	--

Estilo consultivo	C1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo consultivo. C2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo consultivo.
	C3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo consultivo.

C4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo consultivo.

Estilo participativo	P1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo participativo. P2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo participativo. P3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo participativo. P4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo participativo.
----------------------	--

El nivel del desempeño docente, anotado como la variable correlacional Y, es el conjunto de prácticas y actividades correspondientes al trabajo pedagógico del docente en el aula y la institución educativa, el cual consta de tres dimensiones: Planificación del trabajo pedagógico, Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y Responsabilidades profesionales, las que corresponden a los criterios asumidos en el sistema de evaluación del desempeño docente peruano en el año 2015. Cada una de estas dimensiones se materializa en los indicadores descritos a continuación.

<i>DIMENSIONES</i>	<i>INDICADORES</i>
---------------------------	---------------------------

A. Planificación del trabajo pedagógico	A1. Conocimiento de las características fundamentales de sus estudiantes. A2. Conocimientos sobre el nivel, especialidad y las áreas curriculares que enseña. A3. Organización de las competencias, capacidades y actitudes en relación al proyecto curricular de la institución educativa y el Diseño Curricular Nacional. A4. Desarrollo de estrategias, recursos y métodos didácticos para las sesiones de aprendizaje. A5. Formulación de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación de aprendizajes.
---	---

B. Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje	B1. Se promueve un clima adecuado en el aula. B2. Organización del ambiente físico del aula, espacios y equipos. B3. Empleo de un lenguaje claro y sencillo durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. B4. Desarrollo de los contenidos con claridad y rigurosidad conceptual, aplicando diferentes métodos y estrategias didácticas para sus estudiantes. B5. Promoción del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. B6. Promoción del desarrollo del pensamiento creativo y crítico en sus estudiantes. B7. Uso de los recursos didácticos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. B8. Evaluación de procesos y logros de aprendizajes.
---	--

C. Responsabilidades profesionales	C1. Participación activa en la gestión institucional de la institución educativa. C2. Cumplimiento de las responsabilidades administrativas y laborales. C3. Evaluación de la eficacia de la práctica pedagógica.
------------------------------------	--

C4. Manifiesta
práctica de
valores.

Se considera, además, relevante el obtener información sobre algunas variables demográficas, tales como: edad del docente en años cumplidos, género del docente, estado civil, especialidad, tiempo de servicios (experiencia laboral en años cumplidos) y el grado académico alcanzado en educación.

MARCO TEORICO.

LIDERAZGO.

Existen muchas definiciones de lo que es un líder. En las dimensiones de las teorías de liderazgo al líder se le enfoca y analiza considerando sus características personales (carácter, habilidad, destreza), los roles (figura, enlace, tomador de decisiones, motivador), los comportamientos, las fuentes y usos de poder (Evans y Lindsay, 2000, p. 231). Por su parte, Silíceo, A., Angulo y Silíceo, F. (2001) afirman que todo líder tiene que poseer cualidades de actitud (generosidad, valentía, convicción, sabiduría y riesgo), conductas de inspiración (motivación, pasión, congruencia, credibilidad e integridad, fe y esperanza) y comportamientos de interrelación (disposición y presencia, comunicación, capacidad de escuchar, convencimiento y negociación). El educador y psicólogo norteamericano Rensis Likert describe los cinco comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder eficaz (Murillo, 2006, p. 12), a saber: el fomento de relaciones positivas, el mantenimiento del sentimiento de lealtad al grupo, el entusiasmo para alcanzar altos estándares de rendimiento, la posesión de conocimientos técnicos y la capacidad de coordinación y planificación.

La acepción de liderazgo proviene originalmente de la voz inglesa *lead*, verbo que denota la capacidad de conducir a un grupo de individuos, ya sea en un conflicto bélico, en una causa política, en una institución, etc. Por ende, líder es sinónimo de conductor y liderazgo de conducción. Rojas y Gaspar (2006, p. 18) manifiestan que el “liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos”. Bolívar (1997) amplía la definición señalando que “el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes” (p. 26). García (2006, p. 103) se identifica con la definición propuesta por Hersey, Blanchard y Johnson citando que liderazgo “es el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación”. Por su parte, Hellriegel y Slocum (2004, p. 250) lo definen como “proceso de desarrollar ideas y una visión, viviendo según los valores que apoyan esas ideas y esa visión, influyendo en otros para que las incorporen en su propia conducta y tomando decisiones difíciles sobre los recursos humanos y otros aspectos”. Silíceo et al (2001) sintetizan el significado del término liderazgo como “la influencia para el logro de un fin valioso” (p. 32).

Para Jones y George (2006) el liderazgo es “el proceso por el cual una persona ejerce influencia sobre la gente e inspira, motiva y dirige sus actividades para ayudar a alcanzar los objetivos del grupo o de la organización” (p. 495). Luego, el liderazgo, fenómeno social que aparece en los grupos sociales y en las instituciones, se constituye en una influencia interpersonal ejercida en una situación dada, dirigida a través del proceso de comunicación humana para la consecución de uno o más objetivos específicos y, como lo explica Goberna (2001, p. 78), “las condiciones para que se dé el liderazgo efectivo necesitan de la alianza de dos características importantes: el poder y la autoridad”. Como las organizaciones se hallan constituidas por individuos que laboran juntos, interactúan en distintas actividades y en diferentes niveles, algunas de estas personas ocupan posiciones en los diversos estamentos administrativos para dirigir el trabajo de los demás, convirtiéndose así en responsables de la actividad conjunta del grupo, lo cual implica liderazgo. Chiavenato (2002a) expresa que:

El liderazgo es un proceso clave en toda organización y ha sido una preocupación constante tanto de las organizaciones que lo necesitan como de teóricos e investigadores. Los líderes causan profundo impacto en la vida de las personas y las organizaciones. Por estas razones, la complejidad del asunto ha conducido a plantear infinidad de teorías y a intentar explicar qué es el liderazgo. La conclusión es que todavía no existe un enfoque amplio y universalmente aceptado al respecto. (p. 571)

Robbins y Coulter (2010, p. 370) aseveran que “líder es alguien que puede influir en los demás y que posee autoridad gerencial. Liderazgo es lo que hacen los líderes. Es un proceso de guiar a un grupo e influir en él para que alcance sus metas”. Un director o un gerente debieran ser líderes pero el liderazgo no debe confundirse con la dirección o la gerencia, y como afirman Silíceo et al (2001) su ejercicio implica que un líder “ha de definir su tarea a partir de una visión, de una misión y de un código de valores” (p. 13). Los líderes deben estar en los niveles institucionales, intermedios y operacionales de las organizaciones puesto que las empresas los requieren en todos sus niveles y áreas de actuación. Se acota que liderazgo no significa lo mismo que administración; el administrador es responsable de los recursos y de funciones como planear, presupuestar, organizar, dirigir, ejecutar y controlar la acción organizacional para alcanzar objetivos. La calidad del liderazgo se pone de manifiesto en actividades como consolidar la visión, alinear actitudes, inspirar y motivar; el líder influye en el grupo para ayudarlo a alcanzar las metas planteadas, lo persuade de que esas son las metas correctas y los motiva para que logren sus objetivos. Todas las relaciones de una organización conllevan líderes y liderados: comisiones, equipos de trabajo, relaciones entre línea y asesoría, supervisores y subordinados, etc. “Una persona emerge como líder si el grupo le atribuye características propias del liderazgo emparentadas con las teorías implícitas de los seguidores” (Castro, 2006, p. 89), es decir, si el conjunto le adjudica rasgos peculiares vinculados con las concepciones de los seguidores y su idiosincrasia; por lo que es posible encontrar diferentes tipos de líderes según las características particulares del conjunto.

Chiavenato (2002b) manifiesta que “en rigor, el administrador debería ser también un líder para tratar adecuadamente con las personas que trabajan con él. El líder, por su parte, puede actuar en grupos formales e informales, y no siempre es un administrador” (p.557). Entonces, el administrador se puede apoyar por completo en la autoridad de su cargo o adoptar un estilo de conducta más participativo que implique decisión compartida con el subordinado. Aquí se ve otro aspecto importante del liderazgo, el cual es la comunicación del líder que afecta el comportamiento y desempeño de los liderados con su claridad y exactitud, pues la dificultad de comunicar es una deficiencia que perjudica al mismo. El poder y la aceptación de los liderados también son dos características emergentes de lo dicho. Consecuentemente, el administrador puede adoptar un estilo autocrático e impositivo o democrático y participativo para lograr que las personas realicen las tareas. Empero, no hay que olvidar lo que expresan Silíceo et al (2001): “la esencia

del liderazgo es la determinación personal de guiar a otros para el beneficio individual y colectivo, a través de una serie de conductas y actitudes que se construyen con esfuerzo” (p. 51).

Lo expresado se puede aplicar al caso concreto de la realidad escolar donde el director líder debe guiar la determinación de lo que se va a realizar de forma correcta, proporcionar al personal los insumos y las condiciones necesarias para el trabajo efectivo, verificar que las tareas se hagan eficientemente y evaluarlas, e introducir cambios o innovaciones para corregir o mejorar el funcionamiento institucional. Hay que agregar que todo personal directivo debe tener presente que ocupar el puesto de la dirección no es ubicarse en una situación de privilegio que le posibilite comodidades injustificadas, ni usufructuar el cargo rehusando funciones y tareas de su competencia. El profesor universitario Alvarado (1996) expresa que “dirigir es convertir en propia y de máxima responsabilidad la tarea encomendada, poniendo en ella todo el interés que se concede a los asuntos personales; es integrarse al grupo de personas que nos han sido asignadas como colaboradoras” (p. 111).

Elementos del liderazgo.

La capacidad de liderazgo es muy importante para cualquier director de una institución educativa naciente, en crecimiento o en constante transformación. Pero, ¿cuáles son los elementos primordiales de todo liderazgo? García (2006, p. 102) cita a Fiedler y Chemers para señalar que se pueden hallar dos elementos comunes en cualquier definición: “la existencia de una relación entre unas personas en la cuales la influencia está distribuida en forma desigual” y los seguidores que consienten esta relación. Es más completa la postura de Alvarado (1996), quien sentencia que el ejercicio del liderazgo implica la interrelación de por lo menos cuatro elementos fundamentales: los objetivos, el estilo, los seguidores y el poder. Los objetivos son el elemento clave de cualquier actividad como la educación y la administración. “Un líder debe tener bien claro tanto los objetivos institucionales así como aquellos referidos a la satisfacción de los intereses individuales” (p. 48) porque solamente de esta forma se puede lograr la supervivencia y el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la empresa educativa. Un segundo elemento viene a ser el estilo, el cual consiste en las diferentes conductas y actitudes que manifiestan los líderes en el ejercicio de su poder con la finalidad de integrar intereses, consolidar preocupaciones por el servicio y lograr los objetivos de la organización. Asimismo, la esencia del liderazgo es la adhesión, la subordinación, el seguimiento y la emulación de los integrantes del grupo, es por ello que los seguidores conforman el tercer elemento. También es necesario establecer los tipos de poder que tienen los sujetos denominados líderes, luego el poder sería el último elemento primordial a examinar.

BASES DEL PODER EN EL LIDERAZGO.

El liderazgo es, de cierta manera, un tipo de poder personal. A través del liderazgo, una persona influye en otras en función de las relaciones existentes. La influencia es una transacción interpersonal en la que una persona modifica o provoca la modificación del comportamiento de otra, de manera intencional. Así, siempre hay un líder influyente y los liderados influenciados. Chiavenato (2002a) sentencia que “esta definición indica que el liderazgo incluye el uso de la influencia y que todas las relaciones interpersonales pueden implicar liderazgo” (p. 560). La influencia es una noción ligada al concepto de poder y de autoridad. Poder es el potencial de influencia de una persona sobre otras, que puede ser ejercido o no. En una institución, el poder es la capacidad de afectar y controlar las acciones y decisiones de las otras personas, incluso si ellas se oponen. “La autoridad, entendida como la libre aceptación de las órdenes de quien dirige” (Goberna, 2001, p. 79), es el poder legítimo, poder legal socialmente aceptado que tiene una persona en virtud del papel o posición que cumple en una estructura organizacional.

Una persona que ocupa una alta posición en una empresa tiene poder por el hecho de su puesto, lo cual se denomina poder de posición. El poder del director de la Dirección Regional de Educación del Callao es mayor que el del director de una institución educativa, debido a la autoridad formalmente atribuida a su situación jerárquica, y no debido a las características personales que lo llevaron hasta el cargo. Sin embargo, la capacidad de influir, persuadir e incentivar a los liderados está muy ligada al poder que se percibe en el líder y se da por niveles. De acuerdo a Maxwell (2007, pp. 9-13) esta influencia se manifiesta en cinco niveles, los cuales en orden creciente son: influencia de posición (por el mero lugar o puesto que la autoridad ocupa), influencia de permiso (por la ascendencia que se tenga en los subordinados), influencia de producción (por los resultados vistos en la organización), influencia del desarrollo (por lo que recibieron los sujetos para su crecimiento) y la influencia de la personalidad (por el respeto y aprecio).

Asimismo, Jones y George (2006, pp. 498-499) expresan que “hay varios tipos de poder: legítimo, de recompensa, coercitivo, experto y referido. Los líderes efectivos dan pasos para tener suficientes niveles de cada tipo de poder y usan el que tienen en formas provechosas”. El poder legítimo es la autoridad que se tiene en virtud del puesto ocupado en la jerarquía de la organización, el poder de recompensar es la capacidad que se tiene para conceder premios o estímulos, el poder coercitivo viene

a ser la autoridad para obligar y sancionar, el poder experto o de competencia se basa en conocimientos, habilidades y pericia del directivo y el poder referido proviene de la admiración, respeto y lealtad de los

Subalternos. El liderazgo fidedigno se deriva, generalmente, del poder de competencia y el poder de referencia del líder, es decir, de su poder personal. Cuando se funda en el poder de la recompensa, la coerción o la legitimación, se basa exclusivamente en el poder de la posición que la organización le confiere. El desafío del administrador está en saber buscar con decisión el poder de competencia y de referencia para ejercer un liderazgo basado en el poder personal. De forma taxativa, se afirma que en las nuevas organizaciones educacionales los títulos y las funciones jerárquicas otorgan escasa autoridad hasta el instante en el que el líder evidencie competencias.

Funciones administrativas de liderazgo.

Lussier y Achua (2002) recuerdan que Mintzberg definió función como el conjunto de comportamientos que se espera de una persona al realizar una labor e identificó diez funciones que los líderes realizan para lograr los objetivos en las organizaciones. Al decir de ellos, “representan las actividades de comportamiento predominantes que llevan a cabo administradores o seguidores” (p. 10). El autor citado planteó la agrupación de estas funciones en tres categorías, actividades de naturaleza interpersonal, informativa y decisional. Las funciones interpersonales de liderazgo comprenden actividades de representación, de líder y de enlace; mientras que las funciones informativas de liderazgo comprenden acciones de monitoreo, de difusión y de portavoz; y las funciones decisionales se dividen en las funciones de emprendedor, manejo de dificultades, de asignación de recursos y de negociador. Resulta importante mencionar estas funciones administrativas puesto que a partir de éstas los psicólogos sociales identificaron los estilos de acción del líder en la consecución de los propósitos personales y grupales.

Por lo expresado, Alvarado (2000, p. 110) refiere que el reconocido y clásico autor de temas administrativos Rensis Likert aporta a la teoría su propuesta de los cuatro estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario benevolente, consultivo y participativo. Agregando, además, lo siguiente:

Otros autores que han estudiado los estilos directivos y que son muy divulgados son: K. Lewin (Autócrata - Demócrata - Liberal); Blake y Mouton con el Grid Administrativo (Estilos 1.1. - 9.1. - 1.9. - 5.5. - 9.9.), el de William Reddin con su estilo bidimensional (énfasis en la relaciones o en las tareas) y los estilos de Fiedler, con sus estilos

contingenciales basados en tres condiciones: relaciones jefe - subalterno (buenas o malas), la estructura de la tarea (estructurada o no estructurada) y el poder del puesto (fuerte o débil). (p. 111)

TEORÍA SOBRE LIDERAZGO DE LIKERT.

Reseña Reyes (2004, p.30) que el exponente de la administración participativa y la psicología industrial Likert y sus asociados de la universidad de Michigan “han estudiado seriamente los patrones, estilos de los líderes y administradores durante tres décadas”. Con el devenir de las investigaciones él desarrolló ciertas ideas y enfoques para la comprensión del comportamiento de los líderes. Manifestó que hablar de estilos de liderazgo es referirse “al conjunto de cualidades y técnicas que el gerente ejerce para dirigir a sus subordinados” (Münch, 1997, p. 146). El sustento teórico de este estudio corresponde, pues, a la fundamentación sobre liderazgo directivo de este experto en la materia. Valencia (2008) informa lo siguiente sobre este autor:

Likert (1968) determinó la existencia de cuatro sistemas administrativos basándose en las características y estilos de la dirección presente en una organización. Estos cuatro son: Autoritarismo-coercitivo, autoritario-benevolente, participativo y consultivo. Estos encabezamientos o epígrafes fueron presentados por primera vez en su obra *New Patterns of Management*, de Rensis Likert (1961). Posteriormente fueron cambiados en *El factor humano en la empresa: Su dirección y valoración* (1968), respectivamente, a sistema 1, sistema 2, sistema 3 y sistema 4. (p. 49)

No obstante el tiempo transcurrido y la aparición de nuevas teorías de liderazgo, la propuesta de Likert, que aparece como materia de conocimiento en cualquier libro especializado, no ha perdido su utilidad. Además, esta base teórica fue seleccionada debido al empleo que ha tenido en las investigaciones nacionales relacionadas al tema motivo del presente estudio. Al respecto, refiere también el investigador Valencia (2008) que “las personas no trabajan en las organizaciones, según Likert; sino que las personas son la organización” (p. 43). Respetando esta orientación personalista propuso los cuatro estilos directivos, pero antes de establecer los mismos se tiene que considerar la descripción de los cuatro criterios o factores que los determinan, a saber: los procesos decisorios, los sistemas de comunicación, las relaciones interpersonales, y el sistema de recompensas y castigos.

Los procesos decisorios constituyen el factor esencial en la permanencia de una organización cuya influencia se relaciona con el sujeto que tiene el poder y la autoridad para ejercerlo (por ejemplo, el líder directivo), se dirigen objetivamente

partiendo de la valoración de las fuentes informativas y la consiguiente evaluación de los alcances de la toma de decisiones, así como su impacto. Por otra parte, el sistema de comunicación alude

a la manera cómo se manifiesta el intercambio de información entre la autoridad y los subordinados. Sin la clara, adecuada y pertinente comunicación no se puede dar un eficaz y eficiente trabajo colectivo, pues la información errónea, insuficiente o no transmitida de manera oportuna ocasiona diversos fallos en los dirigidos y genera el resquebrajamiento o nulidad de un proceso decisional. Como afirma Reyes (2004, p. 30) el comportamiento del directivo efectivo “se basa en la comunicación para mantener a todas las partes funcionales en una unidad”.

Asimismo, las relaciones interpersonales, vistas como el conjunto de habilidades demostradas para el trabajo en equipo con fines y metas precisos, se refieren a la interacción que por medio de la comunicación se desarrolla entre el director, para este caso, y el personal docente, el cual constituye el grupo profesional de la educación que tiene al frente. Las recompensas y castigos pretenden enrumbar las acciones del personal en el logro de los objetivos, reforzando conductas positivas que alienten la consecución de metas y desalentando comportamientos negativos que vayan en contra de los fines institucionales. Ejemplos de recompensas son la felicitación escrita o la designación para participar en eventos o capacitaciones representando a la institución; en cuanto a las sanciones o medidas correctivas, se tienen la llamada de atención verbal, la amonestación escrita y el proceso administrativo.

LIDERAZGO AUTORITARIO COERCITIVO.

Sorados (2010) lo nombra como autoritario explotador. “Los directivos son muy autoritarios, confían poco en los subordinados, motivan mediante el temor y el castigo, ofrecen recompensas ocasionales y sólo participan en la comunicación descendente. Las decisiones se toman en los niveles superiores de la organización” (p. 37). Este estilo se halla centralizado totalmente en la cúpula por lo que las decisiones unidireccionales son monopolizadas por el nivel superior y siempre vienen de arriba hacia abajo. Se presenta una comunicación vertical descendente de carácter precario para llevar órdenes, notándose un claro distanciamiento entre el directivo y los subordinados que se encuentran aislados en los cargos. La ejecución se encuentra supeditada al temor de los castigos, las sanciones y las medidas disciplinarias con obediencia estricta al reglamento interno. El establecimiento de metas se rige por la cadena de mando al carecer de confianza en los subalternos. La satisfacción de necesidades se halla en un nivel fisiológico y de seguridad. Asimismo, se desarrolla

una organización informal en contraposición a los objetivos de la institución y, por lo tanto, perjudicial.

LIDERAZGO AUTORITARIO BENEVOLENTE.

Valencia (2008, p. 50) indica que “la administración obsequia una confianza condescendiente a sus empleados, como la del amo con sus servidores”. Asimismo, las actitudes de subordinación del personal no son tan pronunciadas como en el caso anterior pero se mantiene la centralización, las decisiones importantes se toman en la cúspide de la estructura de la organización y hay delegación solamente en asuntos rutinarios. La comunicación es relativamente precaria y se mantiene una impronta vertical descendente con la escucha de las opiniones de los subalternos. Existe cierta confianza tolerante y condescendiente con los empleados manifestada en las decisiones que se les otorga bajo un marco establecido con políticas de control. La organización informal que aparece de manera incipiente es considerada todavía como una posible amenaza para el desarrollo de la empresa. Además, los castigos y correctivos se presentan con menor arbitrariedad y las recompensas sociales surgen de forma ocasional.

LIDERAZGO CONSULTIVO.

Este estilo o sistema es indicado por Gil y Giner (2007) como el que permite la consulta a los subordinados y la delegación, pero el derecho a la última palabra siempre proviene de la dirección. “Tienen cierta confianza en los subordinados, pero no completa; suelen usar constructivamente las ideas y opiniones de éstos” (p. 324), es decir, las decisiones vitales, generales y de política amplia provienen del nivel superior, permitiendo la toma de decisiones concretas a niveles inferiores. La comunicación discrecional fluye en ambos sentidos tanto vertical como horizontalmente. Los subalternos tienen cierta autonomía en su trabajo promoviéndose la participación en los procesos de control. La empresa intenta facilitar la evolución de una organización informal saludable puesto que existe confianza en la persona y sus relaciones. Énfasis en las recompensas materiales y en el otorgamiento de reconocimientos para promover el involucramiento del personal con las metas del centro de labores, las sanciones no son frecuentes.

LIDERAZGO PARTICIPATIVO.

El denominado sistema 4, donde los directivos tienen completa confianza en el trabajo de los integrantes del grupo en todos los aspectos, es “el más efectivo en la toma de decisiones y además de ser el más productivo” de la empresa (Reyes, 2004, p. 31). Aquí se proporcionan recompensas económicas y reconocimientos sociales, las sanciones son raras y se deciden por el grupo, se pone en práctica un sistema de participación grupal con

políticas definidas, se consigue el involucramiento del grupo en la realización de altos objetivos de performance, se promueve el desarrollo de nuevas metodologías y procesos, la comunicación es en todos los sentidos, existe proximidad psicológica entre superior y subordinado, toma de decisiones a nivel de grupo, etc. “Los intercambios entre la administración y los empleados son extensos y amistosos, con un alto grado de confianza. La responsabilidad del proceso de control está muy distribuida, e incluso las unidades inferiores participan por completo” (Valencia, 2008, p. 51). En este caso, las organizaciones formal e informal por lo general son la misma; se llega, por ende, a la obtención de las metas debido a la confluencia de los grupos sociales en un interés común.

Gil y Giner (2007, p. 324) expresan que “Likert y su grupo llegan a la conclusión de que el sistema más eficiente era el liderazgo participativo y democrático”. Con la finalidad de ampliar el bagaje teórico sobre liderazgo y confrontar los otros criterios tomados para definir una tipología específica sobre el tópico a continuación se examinan en orden cronológico, algunos de los principales enfoques teóricos existentes respecto al liderazgo: las teorías de rasgos de personalidad, las teorías sobre estilos de liderazgo, las teorías situacionales de liderazgo y liderazgo transaccional - liderazgo transformacional.

EL LIDERAZGO COMO RASGO DE PERSONALIDAD.

Citando los resultados de algunas investigaciones Münch (1997, p. 147) 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, p.1). 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” (p. 15). 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” (p. 25).

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” (p. 568). 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, p. 105). 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” (p. 51). 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” (p. 314).

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” (p. 571). 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, p. 254), 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.

LA MALLA GERENCIAL.

De acuerdo a Hernández (2006), Likert fue quien propuso acertadamente que la atención a la tarea o eficiencia, y la atención a las necesidades humanas y grado de aceptación de su autoridad por los colaboradores son dos factores que “no se pueden mezclar en una misma escala, pero dentro de una matriz con dos ejes y escalas, uno horizontal y otro vertical, sí se puede representar la efectividad en el eje diagonal” (p. 215). El modelo *managerial grid* o malla gerencial surge así basándose en el supuesto de que existe una falsa dicotomía entre la preocupación por la producción y la preocupación por las personas. Chiavenato (2002b) refiere que Blake y Mouton construyeron “una malla gerencial para demostrar que el interés por la producción y el interés por las personas son aspectos complementarios y no mutuamente excluyentes” (p. 573) y es misión del líder unir esas dos preocupaciones para lograr resultados eficaces en el grupo. Agrega sobre la matriz de dos ejes Hernández (2006, p. 265) que “conceptualmente, y como instrumento de medición y diagnóstico de liderazgo, es muy útil porque permite conocer en dónde hay diferencias entre el ideal del liderazgo gerencial y la efectividad de la ejecución del titular de un área”.

Evans y Lindsay (2000, p. 227) afirman que el aporte de Blake y Mouton fue “sugerir que era necesario un elevado grado de interés y preocupación, tanto hacia la producción como hacia las personas, y que era posible capacitar gerentes efectivos para desarrollar un interés equilibrado con respecto a ambos”. De esta forma aparecen los dos ejes que conforman la malla gerencial: el eje horizontal se refiere a la preocupación por la producción, es decir, por el trabajo que se debe realizar, mientras que el eje vertical se refiere a la preocupación por las personas, es decir, por su motivación, liderazgo, satisfacción, comunicación, etc. Cada eje está

subdivido en 9 grados. El grado mínimo es 1, que significa poca preocupación del administrador; el grado máximo es 9, que indica la máxima preocupación.

En la malla gerencial hay una increíble variedad de estilos administrativos, pero se toman como referencia las esquinas y el centro de la malla para explicarlos mejor. El objetivo es desplazarse gradualmente en ésta hasta alcanzar el estilo que constituye la excelencia gerencial: el énfasis en la producción y resultados, simultáneamente con el énfasis en las personas. El interés por los sujetos y la preocupación por la producción conforman, pues, dimensiones perpendiculares que se plasman en un sistema de coordenadas donde se aprecian 5 estilos fundamentales (Palomo, 2008), a saber: estilo 1.1 *laissez-faire* o de la administración empobrecida, estilo 1.9 club social denominado club de administradores, estilo 9.1 de tarea también llamado de los autócratas administradores del trabajo, estilo 5.5 de la mediocridad o de los autócratas benevolentes, y estilo 9.9 de compromiso en toda regla señalado como el de los administradores de equipo.

EL LIDERAZGO ADECUADO A LA SITUACIÓN.

Tal como expresan Evans y Lindsay (2000, p. 227), “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. (p. 157)

Por lo tanto, como asevera Zela (2008, p. 69), 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” (p. 16). 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.

LA ELECCIÓN DE LOS PATRONES DE LIDERAZGO.

Hernández (2006) escribe que el esquema de Tannenbaum, llamado “dinámica o continuo de estilos de liderazgo para guiar las intervenciones y modelar la forma adecuada que convenga a cada situación, es muy conocido en el mundo y se considera una herramienta básica del director” (pp. 261-262). Se considera que el líder debe elegir racionalmente entre los patrones más adecuados a la situación en que se encuentre. Tal como lo indican Gil y Giner (2007, p. 326), para Robert Tannenbaum y Warren Schmidt “un estilo de dirección es apropiado dependiendo de la situación, de la personalidad del directivo y del subordinado y de la fuerza que ambos ejerzan”. Esto es, el liderazgo es un fenómeno situacional que depende básicamente de tres aspectos: las fuerzas que operan en la personalidad del directivo, las fuerzas que hay en los subordinados y las fuerzas existentes en la situación. Frente a estas tres fuerzas, el líder elige un patrón de liderazgo adecuado para cada situación, de modo que ajuste sus fuerzas personales a las fuerzas de los subordinados y a las de la situación. Se trata de encontrar la sintonía entre esas

tres fuerzas interactivas. Existe un *continuum* de patrones de liderazgo, entre los cuales puede escoger el administrador.

De este enfoque situacional se puede inferir algunas proposiciones, tales como: el liderazgo es cerrado y se basa en controles del líder cuando las tareas son rutinarias y repetitivas; un líder puede asumir diferentes patrones de liderazgo, cada uno de ellos adecuado y específico para cada subordinado, tiempo o tarea, en consonancia a las fuerzas involucradas. Así, de acuerdo a Tannenbaum, “la acción correcta del liderazgo depende de la situación que se afecta por elementos cambiantes del individuo, la organización, etc.” (Hernández, 2006, p. 264).

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, p. 12). 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, p. 110). 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” (pp. 507-508). En palabras de Reyes (2004, p. 44), “en condiciones intermedias de favorabilidad, el líder considerado es a menudo el más efectivo, y estas situaciones son las más comunes en los grupos de trabajo”.

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” (p. 117). 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, p. 268).

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” (p. 158) 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, p. 111).

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 retadores 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, p. 140). 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 TRANSFORMACIONAL.

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 (2006, p. 119) “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. (p. 20)

El liderazgo transaccional promueve el “motivar y dirigir a los seguidores principalmente mediante prácticas contingentes basadas en premios” (Hellriegel y Slocum, 2004, p. 273). 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, p.5). Otro rasgo principal es el llamado efecto cascada o dominó por Mendoza y Ortiz (2006, p. 132), 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, p. 4), 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. (p. 277)

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 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” (p. 231). 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. (p. 25)

El liderazgo efectivo del director, expresa Hunt (2009, p. 31), 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, p. 21). 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, p. 112) 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, p. 14) 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. (p. 15)

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” (p. 38). 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; “ésa 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” (p. 20). 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. (p. 97)

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” (p. 22). 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 (2007. p. 230):

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” (p. 14). Se sostiene al liderazgo como un factor creador de calidad educativa, Evans y Lindsay (2000, p. 226) 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 educativos que reciben” (p. 41). La calidad educativa, luego, presupone que el servicio educativo responde a las necesidades objetivas y a los intereses subjetivos de las personas, pues solamente así 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 sobretudo 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” (p. 21). Hunt (2009, p. 12) 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. (p. 30)

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, p. 46). Las características más saltantes de este movimiento de acuerdo a Bolívar (1997, p. 31) 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, p.16) 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, p.4) “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, p. 25). 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, p. 3). 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, p. 34).

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, p. 5) “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, 2006, p. 120). 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, p. 19).

DESEMPEÑO DOCENTE.

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 (Jiménez, 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” (Saravia y López, 2008, p. 89). 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, p. 48) remarca que “la función del profesor no se reduce a la trasmisión de conocimientos por importante que sean para la formación intelectual sino que se orientan a la formación integral es decir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona”. Román y Murillo (2008) destacan que:

Las competencias profesionales de los profesores, principalmente referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se consolidan como factores importantes que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes. Desde allí, entonces, es que interesa conocer cuan preparados están dichos profesionales para implementar procesos de calidad, que asuman la diversidad de estudiantes que llegan a sus aulas con el anhelo y el derecho de aprender a ser y a desenvolverse exitosamente en la escuela y en la sociedad. (p. 2)

Hunt (2009, p. 5) 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, p. 70) 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” (p.4). 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 desarrollar en el educando.

DIDÁCTICA DEL DOCENTE.

Medina y Salvador (2002, p. 7) manifiestan que la didáctica “es el tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”. De consuno, Bernardo (2004, p. 19) la define siguiendo a Lorenzo Delgado como una “ciencia prescriptiva que trata teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza”. Debido a esto su objeto de estudio es la

enseñanza sistemática del docente, siendo su contenido la cultura organizada y cuya finalidad es la educación del alumno. En rigor, la didáctica es considerada

Como un campo o rama disciplinar de la pedagogía que trata sobre la sistematización e integración de los aspectos teórico metodológicos del proceso de comunicación que tiene como fin el enriquecimiento de los sujetos implicados. Bernardo (1997, p. 14) añade que “referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos”.

Murillo (2007) afirma que “los procesos de aula, en especial la calidad de la enseñanza, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y la motivación de los alumnos, lo que afecta a sus resultados académicos” (p. 75). El docente del nivel secundario, en consecuencia, tiene que enseñar con el ejemplo y demostrar en todo momento su competencia en la materia a su cargo. Asimismo, enseña para el cambio facilitando los saberes teóricos y prácticos de su área respectiva de manera crítica, creativa y activa. Las estrategias didácticas que emplea cuentan con clara formación prospectiva, con una secuencialidad coherente de aprendizajes y con la praxis consuetudinaria de una educación democrática y participativa de carácter horizontal. Además, el profesor debe respetar en su desempeño los aportes de las nuevas teorías psicopedagógicas, los cuales proponen tres tipos de conocimientos a considerar en la enseñanza. Bernardo (2004, p. 39) los sintetiza de la siguiente manera: el conocimiento del mundo real (conocimiento del *qué* o declarativo), el conocimiento estratégico (conocimiento de *cómo*, cognitivo y metacognitivo) y el conocimiento del *por qué* (conocimiento condicional). Esto permite la derivación de los tres aspectos que toda profesión debe enseñar en cualquier materia, al ser necesarios e ineludibles: conceptos o contenidos ¿qué hay que aprender?; procedimientos ¿cómo aprender?; y los valores, actitudes, hábitos y normas correspondientes.

MÉTODOS APLICADOS EN LA ENSEÑANZA.

Según Espinoza (2010, p. 68), “método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje”. En otras palabras, se define el método didáctico como el conjunto de procedimientos articulados que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de forma más adecuada al estudiante y al contexto en el que se desenvuelve. También se sostiene que hay necesidad de justificar racionalmente por qué se sigue una secuencia y no otra, tal es la función de la metodología

didáctica. Las estrategias de enseñanza se desprenden del método a emplear y vienen a ser “estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos en este sentido pueden considerarse análogas a las técnicas” (p. 55). En consonancia con estos autores Bernardo (1997, p. 14) escribe:

Podría definirse el método didáctico como la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados. También puede decirse que el método didáctico consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de la persona.

Si bien es cierto que de acuerdo al criterio empleado los métodos se pueden agrupar de distintas maneras, a continuación se menciona la clasificación dada por Bernardo (1997) considerando el grado y tipo de participación de los alumnos: métodos de enseñanza individualizada en correspondencia a una pedagogía diferencial (individualización didáctica, plan Dalton, sistema Winnetka, enseñanza programada) y métodos de enseñanza socializada que priorizan “el desenvolvimiento de la aptitud de trabajo en grupo y del sentimiento comunitario” (p. 24) (método de proyectos, método cooperativo individualizado). En cuanto a las técnicas de enseñanza señala las siguientes: trabajo en equipo, exposición didáctica, interrogatorio, simposio, mesa redonda, panel, discusión dirigida, torbellino de ideas y juego de roles. Además, sobre los procedimientos didácticos se apuntan: deductivos, inductivos, analógicos o comparativos, simbólicos, intuitivos, sistemáticos, ocasionales, globalizados, de especialización, de concentración, analíticos y sintéticos.

RECURSOS DIDÁCTICOS.

Moreno (2004) desde una visión panorámica didáctica distingue entre recursos, medios y materiales. Los recursos aluden a la capacidad de decidir sobre las estrategias que se van a emplear en el proceso. “Los medios didácticos podríamos definirlos como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y, finalmente, los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje” (p. 3). Empero, medios y materiales se toman comúnmente como sinónimos. Al respecto, Bernardo (1997, p. 158) dice que “el material facilita el trabajo independiente y en equipo, permitiendo al profesor dedicarse más a la preparación y control de las actividades escolares, y al contacto personal con los alumnos”.

Con el fin de optimizar el aprendizaje del educando es imprescindible prever todos los recursos necesarios para el desarrollo de las asignaturas así como la adecuación del ambiente de estudio. Se entiende a los recursos didácticos como el aprovechamiento de los medios y materiales que auxilian la tarea de la enseñanza y facilitan la comprensión de los contenidos durante el desarrollo del proceso de construcción del conocimiento. Permiten

presentar el tema de una forma clara, objetiva y agradable; brindan al estudiante formas variadas de aprendizaje; estimulan el interés y la motivación del aula; contribuyen al acercamiento docente discente; y facilitan la comunicación con eficiencia del tiempo empleado. Entre los recursos didácticos más usuales se tienen: el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, el resumen, la red semántica y los organizadores previos. Por otra parte, según Bernardo (1997, p. 159) los materiales didácticos se pueden clasificar en materiales impresos (libros, cuadernos de trabajo, separatas, fichas), materiales de ejecución (equipos de taller o laboratorio, imprenta, computadora), materiales audiovisuales (proyector multimedia, cine, televisión, video, internet, software educativo multimedia) y materiales tridimensionales o realistas (naturales como una piedra o una planta, manufacturados como esculturas o mapas, y representativos como las obras de arte). No obstante el auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), apunta Moreno (2004), “los materiales en soporte de papel, sobre todo el libro de texto, siguen siendo los más utilizados” (p. 11).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE.

La evaluación del desempeño es “un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones” (Stegmann, 2004, p. 2). La mejora del aprendizaje escolar expresado en el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias evaluadas en base a criterios e indicadores concretos, requiere de oportunidades de aprendizaje que dependen de la calidad del desempeño del profesor y que involucra el pleno cumplimiento de sus funciones y responsabilidades. Expresa Calla (2008, p. 29) que en los últimos años los sistemas educativos en Latinoamérica han priorizado “esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable ‘desempeño profesional del docente’ como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar”. Así la evaluación del desempeño encuentra su justificación en la valiosa información que brinda para la toma de decisiones, la enmienda de las deficiencias, la repotenciación de las fortalezas y el crecimiento del personal. Por lo que grados académicos, títulos y experiencia no deben ser criterios básicos en la determinación de un docente competente, es su desenvolvimiento en las sesiones de clase y su labor efectiva en el centro escolar lo que debe sustentar la idoneidad del educador y su real valía. Este desempeño es producto del manejo de un saber complejo y profundo, resultado del pleno dominio

de conocimientos de su especialidad, didáctica y metodología, conducta profesional e investigación (Jiménez, 2000).

Arimatea (2008, p. 132) expone que “el desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente. Para esto, la evaluación presenta funciones y características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación”. De ahí la importancia de definir estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso evaluativo. Considérese también que una correcta evaluación posee carácter formativo y se halla al servicio de la superación de la praxis profesional del trabajador de la educación, no del menoscabo de su imagen ante la sociedad con la intención de disimular las deficiencias de un sistema educativo en emergencia. Lo dicho ha exigido el desarrollo de sistemas evaluativos del desempeño docente (SEDD), en aras de conseguir información y conocimiento relevantes que contribuyan a mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje. Un SEDD vendría a ser “un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el propósito de contribuir al aseguramiento de aprendizajes de calidad” (Flores, 2008, p. 94). Román y Murillo (2008) comparten lo siguiente:

Los SEDD deben proveer información de los resultados y proceso del desempeño docente individual y del funcionamiento del conjunto de los docentes en la escuela. Pero también debe iluminar aquellos factores y condiciones que permiten mejorar dicho desempeño, incidiendo así tanto en el fortalecimiento de la carrera y el desarrollo profesional de los maestros, como en el mejoramiento de los propios centros educativos donde ellos han de poner en juego sus competencias profesionales. (p. 3)

El documento de trabajo del Ministerio de Educación (2007, p. 10) sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente indica que esta evaluación “se configura como un proceso participativo y de carácter sistemático que permite valorar la calidad personal, social y profesional del docente, teniendo en cuenta el contexto, sus capacidades y los resultados del aprendizaje”, contrastando el ejercicio profesional del educador en comparación con los criterios e indicadores de la tarea que realiza y enfatizándose su desenvolvimiento en la enseñanza y su potencial de desarrollo. Assaél y López (2008, p. 48) precisan que este sistema “evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa por su desempeño funcionario-administrativo, ni por los resultados de rendimiento escolar de sus alumnos”. La complejidad de este ejercicio consiste en una asociación de

conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el docente competente integra en el cumplimiento de sus responsabilidades. Semejante es la definición de Fernández (2007) al postular que:

Es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y objetivos de su realidad, con el propósito de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con: alumnos, padres, directivos, docentes y representantes de las instituciones de la comunidad, con la máxima intervención de los participantes. (p. 5)

La metodología del análisis funcional permite definir los contenidos de evaluación del desempeño docente en su labor pedagógica e institucional, agrupándolos en dominios, criterios e indicadores. En su elaboración se siguen los aportes de la investigación, el marco para una buena enseñanza y los fundamentos del marco curricular nacional. Como lo describe Stegmann (2004, p. 6) el docente evaluado tiene que cumplir un conjunto mínimo de saberes y competencias exigibles por la trascendencia de su labor; la determinación de este conjunto reposa sobre la base de conocimientos necesarios para un correcto ejercicio docente y los elementos que constituyen el buen proceso de enseñanza aprendizaje. Fernández (2007, p. 11) reitera que existen cuatro dominios claves en el trabajo del profesor, a saber: la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje escolar y el profesionalismo docente. Tomando esta línea, la investigación pondera los tres dominios o aspectos señalados por el Ministerio de Educación (2007) en el documento del SEDD bajo el Marco de las Buenas Prácticas Pedagógicas, marco que “designa un conjunto de prácticas o desempeño que corresponden al trabajo pedagógico del docente y que gozan de reconocimiento profesional derivados de la investigación, el juicio de especialistas y la experiencia” (p. 12).

Los dominios asumidos por el SEDD nacional son planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales. Estos tres focos de interés describen campos del desempeño que reúnen un conjunto de capacidades definidas como estándares de desempeño, los cuales pertenecen a la definición de las principales funciones y actividades que efectúa un docente para su buen ejercicio profesional. Informa Stegmann (2004, p. 5) que “los estándares de desempeño se han formulado como descripciones de formas de desempeño siguiendo el ordenamiento lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula”. Asimismo, “cada uno de los criterios tiene a su vez una serie de indicadores o descriptores que ilustran

las competencias posibles de alcanzar” (Assaél y Pavez, 2008, p. 48). En el caso peruano se presentan tres dominios, 18 criterios y 52 indicadores de contenido.

A continuación se describen los tres dominios o facetas establecidos por el SEDD peruano en el documento de trabajo del Ministerio de Educación (2007, p. 13). La planificación del trabajo pedagógico engloba planear y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo los contenidos curriculares a enseñar, así como los principios y capacidades pedagógicas necesarios para conseguir aprendizajes de calidad en los alumnos. Aquí es relevante el tratamiento de los contenidos de la disciplina y el marco curricular nacional pues se debe realizar la planificación de la programación curricular de manera coherente y secuencial, así como la determinación de estrategias de enseñanza aprendizaje, diversificación de contenidos y organización de actividades de evaluación. El segundo aspecto, gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se refiere al entorno del aprendizaje y el clima en el aula donde interactúan estudiantes y docente; también alude a las capacidades pedagógicas que el profesor muestra durante las sesiones de aprendizaje, articulando el orden y la comunicación clara de los contenidos con la aplicación de metodologías que ponen al educando en el centro del proceso. El último dominio, responsabilidades profesionales, abarca el cumplimiento del compromiso con los procesos de aprendizaje, el afán de superación profesional, la capacidad para reflexionar sobre su práctica y la de sus pares, y su identificación con las metas y desempeño institucional; además, comprende el apoyo y comunicación con los estudiantes, padres de familia y representantes de la comunidad.

Precisa Flores (2008, p. 80) que la evaluación del profesorado es una opción de reflexión y mejora de la praxis educativa, “pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional”. Arimatea (2008, p. 135) reitera que “el propósito fundamental del sistema de evaluación es el de mejorar la calidad del desempeño de los docentes, en función de un mejoramiento de la educación ofrecida en los establecimientos del país”. De aquí se infieren los objetivos generales que posee un sistema evaluativo: estimular el interés por el desarrollo profesional docente, contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de la escuela y favorecer la formación integral de los educandos. Se puede añadir a lo dicho que las escuelas secundarias tienen como función sustantiva la enseñanza, la difusión de los conocimientos y el servicio a la sociedad. Además, para responder a las exigencias del mundo moderno deben de asegurarse la participación de recursos humanos

de alta calidad, los cuales vienen a ser los docentes. ¿Cómo hacer para que el profesor sea efectivo promotor y facilitador de aprendizajes? La respuesta es evaluar su desempeño con el fin de identificar los niveles de logro alcanzados y señalar las debilidades y fortalezas de la docencia en procura de una mejora continua.

PROPUESTA.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se emplean: los diagramas de flujo, para describir de forma analítica los procesos del desarrollo de la investigación; la encuesta, con el fin de obtener información acerca de la percepción del liderazgo directivo en los docentes del nivel secundario; la ficha de evaluación, para valorar el nivel del desempeño docente en el nivel secundario; y el registro de casos y anecdotario, necesario para describir y analizar puntos especiales del desarrollo de la investigación. Los principales instrumentos a utilizar en la medición de las variables de estudio son:

INSTRUMENTO 1.

ENCUESTA SOBRE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO.

El instrumento fue elaborado por Rensis Likert considerando los estilos de liderazgo y fue nuevamente publicado en español por Alvarado. Su propósito es medir el nivel de liderazgo directivo de acuerdo a la percepción de los docentes del nivel secundario. Se mide el grado de aparición de los estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario benevolente, consultivo y participativo, según aspectos referidos a los procesos decisorios, sistema de comunicación, relaciones interpersonales y sistema de recompensas y castigos. Tomado de Alvarado (2002, p.141), fue adaptado y validado por Castillo (2010) en su tesis de maestría. Además, la confiabilidad fue probada con el alfa de Cronbach (.744), valorándose como buena la consistencia interna del mismo.

El cuestionario tipo encuesta consta de 20 ítems, cinco por cada estilo de liderazgo considerando los elementos clave procesos decisorios, sistema de comunicación, relaciones interpersonales y sistema de recompensas y castigos. La duración de la aplicación de la encuesta es de aproximadamente 20 minutos, tiempo en el cual el informante y sujeto de la muestra marca por cada reactivo sólo una de las opciones de la siguiente escala ordinal:

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente 5: Siempre

INSTRUMENTO 2.

FICHA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE.

Su fin es determinar el nivel del desempeño docente en el nivel secundario descrito al tamiz de las dimensiones planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales. Este instrumento fue tomado y adaptado de la propuesta del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD, 2007) del Ministerio de Educación. De este sistema se consideran los procedimientos heteroevaluativos; debido a limitaciones de tiempo y consideraciones de disponibilidad no se aplicaron técnicas autoevaluativas, coevaluativas u otras. La validez de contenido, mediante el juicio de cinco expertos, es refrendada con la V de Aiken, el que arroja una $V = .950$, la que se considera como excelente. Asimismo, la consistencia interna ha sido medida con el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach (.952), nuevamente excelente.

El tiempo de llenado de la ficha por el informante es de aproximadamente 20 minutos. En este caso heteroevaluativo colaboran como sujetos informantes el subdirector técnico pedagógico y el director del centro escolar, los que completan la valoración del desempeño de los 40 docentes examinados según la información recabada en la realización del plan de supervisión y monitoreo del año 2009. La ficha está constituida por 45 ítems repartidos de la siguiente forma: 13 ítems con respecto a planificación del trabajo pedagógico, 22 ítems relacionado a la gestión de los procesos de

enseñanza aprendizaje y 10 ítems sobre responsabilidades profesionales. Se marca por cada reactivo sólo una de las opciones de la escala ordinal siguiente:

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente 5: Siempre

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

CONCLUSIONES:

El análisis del proceso de investigación está dirigido a analizar las estrategias de liderazgo aplicadas por la Directora y el desempeño laboral de las docentes de la I.E.I. N° 318 ubicada en la Comunidad Campesina del Distrito de San Juan Bautista, en la Región Loreto 2016 permite elaborar las siguientes conclusiones.

a). La Directora de la I.E.I. N° 318 implementa un estilo de liderazgo dirigido a propiciar un mejoramiento del desempeño laboral de las docentes, por cuanto ofrece espacios de participación a las docentes para la toma de decisiones en asuntos relacionados con el bienestar de la I.E.I. N° 318. Se ha determinado que la directora posee un nivel elevado de elementos de liderazgo necesario para el adecuado ejercicio de su función, demostrando poseer competencias y habilidades que le permiten conducir con acierto al personal de la institución.

De igual forma, las docentes manifestaron que la directora se comporta de manera democrática, comportándose siempre de forma democrática por cuanto toma en cuenta al personal para tomar decisiones a quienes brinda apoyo en caso de ser necesario. Además, expresaron que la directora comparte la autoridad y responsabilidad de las actividades realizadas, resaltando y valorando las capacidades de las docentes para planificar, organizar y llevar a cabo las actividades de manera exitosa.

También se determinó que la Directora posee los elementos que caracterizan su liderazgo efectivo, por cuanto realiza seguimiento a las acciones de las docentes, haciendo uso de su conocimiento al momento de dar solución a los problemas que se presentan en la institución, demostrando con ello un manejo adecuado.

Se concluye, señalando, que el liderazgo es el factor esencial para ayudar a los individuos o grupos a identificar sus objetivos, motivándolos y auxiliándolos en su desempeño en la organización. Es decir, es un proceso de influencia asumido por una persona quien lo asume para generar conductas posibles de ser asimiladas, puestas en práctica para lograr las metas institucionales.

b). El desempeño laboral de las docentes en la I.E.I. N° 318, es alto por cuanto están laborando según los parámetros establecidos por el ente rector, planifican proyectos de aprendizaje relacionados con el Proyecto Educativo Integral Comunitario de la

institución, éstos son elaborados en equipo entre las docentes, considerando la necesidad de los niños y la comunidad.

Asimismo, ambas poblaciones expresaron que las docentes implementan estrategias adecuadas de enseñanza, por cuanto desarrollan una práctica caracterizada por la enseñanza magistral, donde los alumnos se concretan a copiar, bien sea del pizarrón o de los libros de texto, con participación activa en el proceso de construcción de los aprendizajes.

De igual forma, se evidenció que la evaluación se realiza al culminar la actividad diaria, mediante la aplicación de guía de observación, entrega de fichas de aplicación y evaluación, de saberes, valorando la actuación de los niños durante el desarrollo del proyecto, lo cual es fundamental para determinar los avances de éstos, así como las dificultades que presentan con determinados contenidos.

RECOMENDACIONES:

Se debe difundir “un mayor énfasis en el liderazgo distribuido en las escuelas” con la finalidad de conseguir el mejoramiento de la calidad educativa en el nivel Inicial (Mulford, 2006, p. 16). Pues, como ya se precisó, el liderazgo participativo desempeña un papel importante en la conformación de una comunidad educativa fuerte (buena comunicación y trato), una comunidad profesional docente idónea y una comunidad de aprendizaje profesional (con la capacidad de cambiar, aprender e innovar) en las instituciones escolares secundarias.

Se sugiere la concretización de un estudio más concienzudo y minucioso con la aplicación de otros instrumentos de investigación que permitan la triangulación de la información recabada y la confrontación de los resultados obtenidos sobre la correlación entre liderazgo directivo y desempeño docente, así como ampliar el número y tipo de sujetos informantes (alumnos, padres de familia, profesores). También se puede aprovechar la valiosa información recopilada para realizar investigaciones que procuren un análisis inferencial (asociativo, comparativo o correlacional) tomando en consideración género, estudios de maestría, área curricular del docente o tiempo de servicios, con la finalidad de ampliar y profundizar los alcances teórico prácticos del presente estudio.

Tomando las palabras de Latorre (2005) para este trabajo, se manifiesta que la constatación empírica en el lugar de estudio de la no correlación entre los factores de calidad educativa investigados es “un primer hallazgo útil que sugiere la necesidad de seguir avanzando en identificar cuáles son las creencias y argumentos, las ‘buenas razones’, que sustentan las prácticas de los actores docentes involucrados; y confrontarlas con otras argumentaciones vigentes” (p. 10) en el estado del arte sobre el tema, con miras a conseguir la elaboración de análisis que contribuyan a mejorar nuestra actual educación Inicial.

BIBLIOGRAFIA .

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

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

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

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

Arimatea, J. (2008). *Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente según los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

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>

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.

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. (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

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.

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

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>

Castillo, V. (2010). *Relación del liderazgo de la directora y el desempeño laboral de las docentes de la I.E.I. nº 87 Callao 2009*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.

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

Chiavenato, I. (2002b). *Introducción a la Teoría General de la Administración* (3ª Ed.). Bogotá (Colombia): McGraw Hill.

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>

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 Nº 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, F. (2001). *Relación entre el estilo gerencial del personal directivo de las escuelas básicas de Altagracia de Orituco*. Carabobo (Venezuela): Universidad de Carabobo, tesis de maestría.

Fernández, J. (2002). *Fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico (Burnout), satisfacción laboral y desempeño docente en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis doctoral.

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.

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, I. (2006). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo*.

Granada (España): Universidad de Granada, tesis doctoral.

Gil, M. & Giner, F. (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa* (7ª Ed.). Madrid: ESIC Editorial.

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.

Gutiérrez, M. (2008). *Influencia de la estructura curricular, el liderazgo de la dirección y el nivel profesional del docente en la gestión de la calidad educativa de la Facultad de Educación de la UNMSM en la especialidad de historia y geografía durante el año académico 2005-II*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional* (10ª Ed.). México, D.F.: Thomson editores.

Hernández, S. (2006). *Introducción a la administración. Teoría general administrativa: 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.

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

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

Lupano, M. & Castro, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Revista Psicodebate* 6. *Psicología, cultura y sociedad*, 107-121. Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2012, de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf>

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.

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

Medina, A. & Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall, Colección Didáctica.

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>

Miranda, C. & Andrade, J. (1998). *Influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, tesis.

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. (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>

ANEXOS.

Anexos

Anexo A. Encuesta sobre estilos de liderazgo

Estimado profesor, este cuestionario es anónimo. Sin embargo, con fines estadísticos se requiere algunos datos sociodemográficos. Gracias por su valiosa colaboración.

1. Edad: años 2. Género: M ☐ F ☐ 3. Estado civil: Soltero ☐ Casado ☐

4. Especialidad: 5. Tiempo de servicios:

6. Grado académico actual:

Bachiller ☐ Magíster ☐ Doctor ☐ Con estudios de:

Instrucciones: Marque (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que usted realmente identifica					
	1 Nunca	2 Rara	3 Ocasional	4 Usual	5 Siempre
1) Considera que el éxito es producto de la confianza					
2) Cuando tiene problemas en la institución pide					
3) Si tiene que tomar una decisión, considera que otra					
4) Acepta la idea de que los resultados son mejores					
5) En una situación de indecisión, acude a los					
6) Estima como eficaz la comunicación con el personal					
7) Cree que sus ideas, opiniones y actitudes					
8) En sus actividades laborales, la comunicación sirve					
9) Siempre busca mejorar su gestión sin tomar en					
10) Para comunicarse con el personal, lo hace por					
11) El respeto y los buenos modales constituyen el eje					
12) Es tolerante y flexible cuando el personal ejerce su					
13) Busca alternativas y sugerencias para mantener y					
14) Al delegar funciones a los miembros de la					
15) Genera estrategias para que el personal formule					
16) Para sancionar una actividad desfavorable en la					
17) Como director, asume toda la responsabilidad o					
18) Las actitudes favorables y creativas del personal					

19) Las actitudes relevantes del personal las premia					
20) Considera que otorgar estímulos a quien lo					

Anexo B. Ficha de evaluación del desempeño profesional docente

		1	2	3	4	5
	<i>Estimado profesor, este cuestionario tiene carácter de reservado. Marcar con un aspa (X) en una sola</i>	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Usualmente	Siempre
1	A.1.1. Identifica las habilidades cognitivas de sus					
2	A.1.2. Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus					
3	A.2.1. Comprende los enfoques, principios, conceptos y					
4	A.2.2. Tiene dominio de los conocimientos					
5	A.2.3. Relaciona transversalmente los conocimientos que					
6	A.3.1. Desarrolla los conocimientos de la asignatura					
7	A.3.2. Programa considerando los intereses y necesidades de los					
8	A.3.3. Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje basado en la formulación de los aprendizajes					
9	A.4.1. Selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos					
10	A.4.2. Formula técnicas y actividades en el proceso de enseñanza					
11	A.4.3. Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje el uso de las tecnologías de					
11	A.5.1. Elabora matrices o tablas de evaluación					
11	A.5.2. Elabora instrumentos considerando criterios e					
11	B.1.1. Establece una relación afectiva y armónica con sus					
11	B.1.2. Promueve relaciones interpersonales en el aula,					
11	B.1.3. Propicia la aprobación de normas de convivencia a					
11	B.1.4. Estimula a sus estudiantes en la formulación de					
11	B.2.2. Dispone que el mobiliario y los recursos del aula					
11	B.3.1. Maneja un tono e intensidad de voz agradables					
2	B.3.2. Emplea un vocabulario acorde con las					
2	B.3.3. Manifiesta altas expectativas sobre las					
2	B.3.4. Promueve entre sus estudiantes una actitud					
2	B.4.1. Presenta los conocimientos dentro de una					
2	B.4.2. Aplica variadas metodologías, estrategias y					
2	B.4.3. Propicia diferentes formas de aprender entre sus					
2	B.5.1. Demuestra el dominio de las técnicas y					

Anexo C.1 Ficha técnica del instrumento para la variable correlacional X

Autor	Rensis Likert
Procedencia	Tomado de: Alvarado (2002). <i>Gestión educativa</i> . Lima:
Año de elaboración	No encontrado
Administración	Autoadministrado
Duración	del 20 minutos aproximadamente
Áreas que evalúan los	Dimensiones: Estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario
Grado de aplicación	Docentes la I.E.I.N° 318, ubicado en la comunidad
Validez	Instrumento validado por Castillo (2015).
Confiabilidad	Por consistencia interna (interrelación de reactivos) probada
Calificación	Uso de escala ordinal: 1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente

Anexo C.2 Ficha técnica del instrumento para la variable correlacional Y

Nombre	
Autor	Tomado y adaptado del Ministerio de Educación del Perú.
Procedencia	Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD).
Año de elaboración	2015
Administración	Administrado
Duración	del 20 minutos aproximadamente
Áreas que evalúan los	Planificación del trabajo pedagógico, gestión de los
Grado de aplicación	Docentes del nivel inicial de la I.E.I.N° 318, ubicado en la
Validez	De contenido, por criterio de expertos, con medida de la validez por V de Aiken (.950). Jueces evaluadores:
Confiabilidad	Por consistencia interna (interrelación de reactivos)
Calificación	Uso de escala ordinal: 1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente

