



# **UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**

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

**ESTILOS DE LIDERAZGO DE UNA DIRECTORA PARA  
MEJORAR EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE  
EN LA I.E.I. N°233 SAN FRANCISCO DE ASIS PROVINCIA  
DE ATALAYA DISTRITO DE RAYMONDI EN EL AÑO 2017.**

**TESIS**

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

**AUTORA**

**LAURA EDITH NUBE LOMAS**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2017**

Estilos de Liderazgo de una Directora para mejorar el Desempeño Profesional Docente en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís Provincia de Atalaya Distrito de Raymondi en el año 2017.

---

**Laura Edith Nube Lomas**  
**Autora**

---

**Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez**  
**Asesora**

**APROBADO POR:**

---

M.Sc. Carlos Salvador Reyes Aponte  
Presidente del jurado

---

M.Sc. Martha Ríos Rodríguez  
Secretario del jurado

---

M.Sc. Miguel Alfaro Barrantes  
Vocal del jurado

## **DEDICATORIA**

A Dios por la vida que me dio para ver realizadas mis metas.

A mi esposo Rogelio por su comprensión y apoyo en todo momento

A mis adorados hijos Cecilia, José, Erick y

A mi querida madre Cecilia por sus consejos.

**LAURA EDITH**

### **AGRADECIMIENTO:**

Gracias a Dios y a la I.E.I n° 233 San Francisco de Asís de Atalaya por permitirme desarrollar esta tesis de maestría.

A mi esposo, hijos familiares y colegas de la I.E.I en mención

Y a los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo que me animaron y condujeron a alcanzar ésta meta.

**LAURA EDITH**

## RESUMEN

**El problema científico** del trabajo de investigación fue: Se observa en la I.E.I.N° San Francisco de Asís insuficiente desempeño profesional docente el cual se manifiesta en actitudes como escaso dominio de las asignaturas que desarrolla, deficiente planificación y organización de cursos, desinterés y desmotivación en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y esencialmente en el seguimiento personalizado de los estudiantes. **El objetivo general fue** Diseñar, elaborar y aplicar una propuesta de estilos de liderazgo de una directora para mejorar el desempeño profesional docente en la I.E.I.N° San Francisco de Asís de Atalaya. **El objeto de estudio:** Proceso de gestión del desempeño profesional docente en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís. **La hipótesis planteada** como alternativa de solución al problema: Si se diseña, elabora y aplica un plan de acción de estilos de liderazgo de una directora sustentado en las teorías científicas del liderazgo transformacional de Burns y Bass entonces se contribuirá al mejoramiento del desempeño docente en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís, Provincia de Atalaya. **De acuerdo con la hipótesis y los objetivos propuestos** en la presente tesis, el tipo de investigación es aplicada con propuesta y para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de desempeño profesional docente con dos dimensiones. Para el análisis e interpretación de los datos recolectados se utilizó la estadística descriptiva, presentándolos en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.

Se concluye que el Liderazgo Directivo permite un trabajo horizontal, donde la comunidad educativa se desarrolla en una organización menos jerárquica y más inteligente, que cultiva la capacidad de relacionarse a través de la confianza, acciones colaborativas y vínculos sólidos que se establecen entre los miembros.

**Palabras clave:** Liderazgo de una Directora y Desempeño Profesional Docente.

## ABSTRACT

The scientific problem of the research work was: It is observed in the IEIN ° San Francisco de Asis insufficient teaching performance which is manifested in attitudes such as poor command of the subjects it develops, poor planning and organization of courses, disinterest and motivation in driving of the teaching-learning process and essentially in the personalized monitoring of the students. The general objective was to design, develop and apply a proposal of leadership styles of a director to improve the professional teaching performance in the I.E.I.N ° San Francisco de Asis de Atalaya. The object of study: Process of institutional management. The hypothesis proposed as an alternative solution to the problem: If a proposal of leadership styles of a director based on the scientific theories of transformational leadership of Burns and Bass is designed, elaborated and founded, then it will contribute to the improvement of the teaching performance in the IEIN ° 233San Francisco de Asis, Province of Atalaya.

According to the hypothesis and the objectives proposed in this thesis, the type of research is applied with a proposal; for data collection, a two-dimensional professional teacher performance questionnaire was applied. For the analysis and interpretation of the collected data, descriptive statistics were used, presenting them in frequency tables and statistical graphs.

It is concluded that the Directive Leadership allows a horizontal work, where the educational community develops in a less hierarchical and more intelligent organization, that cultivates the capacity to relate through the trust, collaborative actions and solid bonds that are established among the members.

**Key words:** Leadership of a Director and Teaching Professional Performance.

## **INDICE**

<b>DEDICATORIA</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPITULO I : ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>14</b>
1.1 Ubicación del objeto de estudio	14
1.2 Evolución histórica tendencial del objeto de estudio	17
1.3 Características y manifestaciones del problema	19
1.4 Metodología	27
<b>CAPITULO II : MARCO TEÓRICO</b>	<b>29</b>
<b>2.1. Bases teórico científicas</b>	<b>29</b>
2.1.1 Teorías Relacionadas al Liderazgo Directivo	29
2.1.2 Teorías sobre el desempeño docente: autoeficacia	40
2.1.3 Teoría del Aprendizaje Social de Rotter	44
2.1.4 Teoría de las competencias de Sergio Tobón.	47
<b>2.2. Bases teórico conceptuales</b>	<b>48</b>
2.2.1 Estilos de liderazgo directivo	48
2.2.2. Definiciones de desempeño docente	60

2.2.3 Perfil y competencias del docente del siglo XXI	61
2.2.4 Competencia pedagógica del docente	63
2.2.5 Factores que determinan el desempeño docente	65
2.2.6 Campos o dimensiones del desempeño docente	65
2.2.7 Dominios, Competencias y desempeños en la docencia	68
2.2.8 Tipos de liderazgo directivo	70
2.2.9 Liderazgo educativo centrado en las prácticas	84
2.2.10 Liderazgo, roles formales y características personales de los directivos	87
 <b>CAPITULO III : RESULTADOS Y PROPUESTA</b>	 <b>91</b>
3.1 Análisis de los resultados	91
3.2 Construcción de la propuesta	107
 <b>CONCLUSIONES</b>	 <b>122</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>123</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>131</b>



## **INTRODUCCIÓN**

La educación, en su función social, asume retos para el desarrollo de cualquier país y el maestro constituye un factor esencial para su perfeccionamiento. Diferentes instituciones internacionales han reconocido el papel central que tienen los maestros en la calidad de los procesos educativos en que participan y se proclama la necesidad de fortalecer la formación y preparación de estos.

El desempeño profesional del docente tiene que ver con sus capacidades en el manejo de contenidos en las asignaturas, el interés con el que cuenta para enseñar y la metodología que utiliza para que el proceso de enseñanza aprendizaje se dé dentro y fuera del aula de clase.

En este sentido, cuando se habla de desempeño profesional docente, no se trata del desempeño de un profesional de cualquier empresa, sino de la evaluación que se le debe hacer también a un profesional de la educación por cuanto debe tener las competencias suficientes y necesarias para responder y atender las necesidades de sus estudiantes en cualquiera de los niveles educativos en los que esté prestando sus servicios.

Es así como los docentes, deben estar preparados para ser evaluados en el desempeño profesional, no es solo sobre los conocimientos que tiene del área de formación, sino de la forma en que pedagógica y metodológicamente imparten estos conocimientos y se logra dar un buen proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes.

Al evaluar el desempeño docente, se abren nuevas oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza y se va hacia la reflexión de las prácticas educativas y sobre el ideal de docente que se quiere para esta nueva época.

El desempeño de los docentes en su actividad cotidiana dentro del aula y los logros alcanzados, definen las características de un buen profesor; en estas actividades, se involucran las competencias profesionales y las competencias pedagógicas. Estas dos competencias se deben cultivar, desarrollar y complementar, es así como se puede deducir, que se complementan con la mejora de medios de instrucción, el uso de la motivación para enseñar y para hacer investigación. La competencia profesional está relacionada con la habilidad para dominar el conocimiento, las competencias pedagógicas de los docentes tienen que ver con la capacidad de gestionar el aprendizaje, que incluye la planificación, la ejecución y la evaluación de los resultados del aprendizaje.

Además, este desempeño tiene que ver con la cualificación y actualización que deben hacer los maestros, acordes con las nuevas exigencias mundiales en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación que deben estar presentes dentro de las aulas como un medio de enseñanza que puede favorecer el aprendizaje de los niños y jóvenes de estos tiempos llamados nativos digitales.

El desempeño de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo 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, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdéz, 2006).

El desempeño se refuerza con el grado de compromiso, con la convicción que la labor educativa es vital para el desarrollo individual y social. Por ello es muy importante la manifestación constante de las actitudes que demuestren compromiso con el trabajo como son la puntualidad, el cumplimiento de la jornada, las excelentes relaciones con los estudiantes, la realización de las actividades pedagógicas con organización, dedicación, concentración y entusiasmo. Estos cuatro factores: formación, salud, motivación y compromiso se refuerzan de manera mutua y generan una fuerza unificadora que mantiene al docente en continuo mejoramiento y con un alto grado de desempeño.

Ser profesional de la docencia suponen poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias (**Zabalza, 2008**). De lo dicho, se requieren docentes con formación integral y que sean capaces de desempeñarse como promotores y agentes del cambio. De esta manera, el docente tiene que enfrentarse a la tarea de renovarse constantemente para crecer a nivel personal y profesional e introducir cambios significativos en la práctica pedagógica (**Morales & Dubs, 2001; Sánchez & Teruel, 2004**).

El presente trabajo de investigación nos muestra la importancia que tienen los estilos de liderazgo directivo orientado a mejorar el desempeño profesional docente en la Institución Educativa N° 233 San Francisco de Asís, Provincia de Atalaya; es determinante para alcanzar una educación de calidad para todos.

**El problema científico** del trabajo de investigación fue: Se observa en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís insuficiente desempeño profesional docente lo cual se manifiesta: No hay dominio de las asignaturas que desarrolla. Escasa planificación y

organización de cursos. Desinterés y desmotivación en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y esencialmente el seguimiento personalizado de los estudiantes.

**El objetivo general:** Diseñar, elaborar y aplicar un plan de acción de estilos de liderazgo de una directora para mejorar el desempeño profesional docente en la Institución Educativa N° 233 San Francisco de Asís, provincia de Atalaya.

**Los objetivos específicos:**

- Caracterizar el desempeño profesional docente actualmente en la Institución Educativa Inicial San Francisco de Asís, Provincia de Atalaya.
- Diseñar una propuesta de estilos de liderazgo de una directora que contribuya al mejoramiento del desempeño profesional docente.
- Elaborar la propuesta de liderazgo educativo fundamentada científicamente.
- \_ Aplicar la propuesta de estilos de liderazgo de una directora.

**Siendo el objeto de investigación:** Proceso de gestión del desempeño profesional docente en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís.

**La hipótesis:** Si se diseña, elabora y aplica un plan de acción de estilos de liderazgo de una directora sustentado en las teorías científicas del liderazgo transformacional de Burns y Bass entonces se contribuirá al mejoramiento del desempeño docente en la I.E.I.N° 233 San Francisco de Asís, Provincia de Atalaya.

La presente investigación, está diseñada en tres capítulos:

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

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

**El segundo capítulo** contiene el marco teórico presentado a través de un estudio, que permite una comprensión conceptual del problema de estudio y propuesta de un programa de estilos de liderazgo de una directora.

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

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

## CAPÍTULO I

### ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1 UBICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

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

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

En 1953 Villa Atalaya era un pueblo con 28 años de fundación, en crecimiento, así como las necesidades de sus habitantes. Y en este tiempo, es cuando se empieza a madurar la necesidad de una Institución que lleve adelante la educación formal de los niños más pequeños de la joven comunidad. Con estas ansias de progreso y amor por los niños, La Congregación Religiosa Franciscana Misioneras del Niño Jesús, en la persona de la religiosa peruana SOR ERNESTA RONDAN, **logró la creación del Jardín N°233, con fecha 29 de abril de 1954 con Resolución Ministerial N°40-77.** De esta forma se aseguró el aprestamiento inicial de los niños de aquellos años, el

despertar a la creatividad, al juego educativo para su ingreso al nivel Primario. Esta institución en sus inicios funcionó en las instalaciones del Club Miguel Grau, tras su reconocimiento, y el empeño de la religiosa italiana SOR ELEODORA MAZONELI se logró conseguir el terreno que actualmente ocupa, La construcción de sus primeras dependencias se hicieron con el apoyo de los trabajadores del SEPA. Posteriormente con fecha del 01 de agosto del año 1992 con R.D. USE. N°0432 se amplian los servicios de cuna, con dos plazas de profesoras de aula, para atender a niños de 0-02 años de edad, brindando un servicio Integral de estimulación oportuna, ofreciendo además actividades Técnico-Pedagógicas, orientados a favorecer el desarrollo psicomotor, cognitivo y emocional del niño, denominándolo así: Jardín Cuna N°233 “San Francisco Asís” de Atalaya, teniendo como marco de referencia los siguientes valores:

- VALORES CRISTIANOS. - Inculcar la práctica del amor consigo mismo y con su prójimo, mediante la caridad, humildad, solidaridad, fe, esperanza y gratitud.
- VALORES HUMANISTAS. - Inculcar la práctica de la puntualidad, responsabilidad, honestidad, respeto, autoestima, creatividad.
- VALORES FRANCISCANOS. - Inculcar la práctica de la fraternidad, verdad, humildad, sencillez, generosidad.

La relación de directoras es la siguiente: Sor Ernesta Rondan, Sor Eleodora Mazoneli, Sor Clara Matilde De Britto, Sor Benjamina Terreros, Sor María Lidia Fenu, Prof. Orfelinda Merino, Sor Isabel Pacheco, Sor Adelina Bernardo, Sor Carmen Navarro, Prof. Florita Lozano, Sor Gladys Sosa, Prof. Cilia Miranda, Sor Maribel Mattos, Prof. María Lizbeth Zumeta, Prof. María Elena Rico Chavesta y Prof. Laura Edith Nube Lomas.

Y en esta historia no podía faltar la presencia de muchas docentes, que han brindado sus servicios de enseñanza a lo largo de todos estos años entre las que podemos recordar por ser la primera y Atalaina, la Prof. CLOTILDE RÍOS NÚÑEZ. En el presente año 2017, a sus 63 años de vida institucional de haber emprendido un camino duro con el sacrificio y la dedicación que pusieron en sus inicios, en la actualidad el JARDIN CUNA N°233 “SAN FRANCISCO DE ASIS” asiste a 286 estudiantes de 01 a 5 años, distribuidos en 13 aulas, cuenta con 30 personas laborando entre docentes, auxiliares y personal Administrativo.

Todos ellos conformamos la FAMILIA FRANCISCANA, brindando un servicio educativo de calidad con dedicación, esmero poniendo en práctica valores que nos ayuden a ser cada día mejores personas, mejores docentes siempre al servicio de nuestra niñez y nuestra querida Atalaya, resaltando nuestro lema de “EDUCAR, ENSEÑAR Y CORREGIR CON AMOR”.

**VISION:** Al 2021 seremos una Institución acogedora y reconocida por desarrollar una propuesta educativa modélica y de calidad en permanente búsqueda de la excelencia académica basada en los valores cristianos, humanistas y franciscanos, brindando una formación integral a los estudiantes con innovaciones pedagógicas, tecnológicas y ambientales, donde se desarrolla la democracia, el respeto a la identidad cultural, con una infraestructura acorde a la exigencia escolar.

**MISION:** Somos una Institución Educativa con valores de calidad que brinda una educación integral, inclusiva y ecoeficiente, que se reconozca por ser líder en el cuidado del medio ambiente, centrada en el estudiante, la familia y la sociedad; desarrollando una propuesta pedagógica con enfoque ambiental, revalorando la riqueza de su biodiversidad natural y cultural.



## **1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura **UNESCO** (2004), determina que un sistema educativo de calidad debe contar con docentes bien formados y remunerados, capaces de seguir la evolución de los conocimientos y de tomar en cuenta las progresivas interdependencias que afectan al mundo y al centro educativo.

**Foro Mundial de Educación de Dakar** (2000) precisa Educación para Todos: En el Marco de Educación de Acción de Dakar se hace hincapié en que los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes para lograr la EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT), y ofrecerles la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno en que ejercen la docencia. En esta sección se destacan los esfuerzos realizados por los países para aumentar el número de docentes cualificados y motivados, a fin de respaldar y consolidar las conquistas logradas en la escolarización primaria.

Referente a los docentes la **UNESCO** (2004) señala que los procesos vividos por la mayoría de países, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las reformas educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera como se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado, la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Esta es una causa importante del problema, pero también puede ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación y dar una educación de calidad.

Según **Carmi** (2016). **UNESCO, América Latina y el Caribe** se unen para fortalecer el desarrollo de políticas docentes destinadas a garantizar el derecho a la educación. En el encuentro Jorge Sequeira, director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, explicó los alcances de la Estrategia Regional Docente, liderada por la OREALC-UNESCO Santiago. Esta estrategia contribuye con los autores del ámbito docente a través de marcos de referencia rigurosos, actualizados y contruidos de manera colectiva, para la toma de decisiones informada y el fortalecimiento de capacidades nacionales hacia el diseño consensuado de políticas públicas relativa a los docentes. La Estrategia Regional Docente aborda temas fundamentales para mejorar el desempeño docente de los profesores en la región, especialmente su formación inicial, formación continua y desarrollo profesional, carrera docente, instituciones y procesos para la toma de decisiones de política pública y el liderazgo directivo.

Según **Vaillant** (2008). Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del problema educativo, pero también el factor estratégico de su solución y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que **Fullan** (1993) resume en su citada frase los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación. Ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos quince años en la mayoría de los países de articulación entre los distintos actores involucrados en la Educación para Todos.

**Según el Ministerio de Educación (MINEDU):** El problema de los profesores en el país puede ser visto desde tres puntos de vista: problemas en la formación del docente, bajo nivel remunerativo, y un marco normativo irreal.

Primero, la docencia peruana atraviesa un serio problema de calidad. En la década de los noventa se flexibilizó las normas que autorizaban la creación de centros de formación docentes. La proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), caracterizados por su poco alumnado y baja calidad, ha llevado a que la oferta de profesores supere la demanda. Entre 1990 y 1997, el número de Institutos Superiores Pedagógicos pasó de 17 a 117.

Segundo, no existen mecanismos de incentivo para el profesor. El marco normativo vigente no penaliza la ineficiencia ni premia la eficiencia, así, el régimen de remuneraciones no está vinculado al desempeño. En la remuneración del docente existe una diferencia importante en la remuneración entre los que poseen título pedagógico y los que no. El sistema público no se encuentra sometido a evaluaciones que den cuenta del desempeño a las autoridades y a los padres de familia. Tercero, la Ley del Magisterio, que espera ser modificada, fue promulgada en 1984. Esta ley tiene como características principales: estabilidad laboral absoluta del profesor nombrado, se impide la creación de incentivos basados en el desempeño donde los ascensos proceden de acuerdo a la antigüedad del docente, sólo se admite evaluaciones a profesores para ascensos y/o mayor sueldo, no permite movilidad de los maestros de acuerdo con las necesidades del sistema y un docente puede ser nombrado sólo si posee título profesional en la carrera de educación convirtiéndose en un desincentivo para que profesionales de otras especialidades ingresen al magisterio.

### **1.3 CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA**

Manifiestan que los resultados que arrojan las evaluaciones internacionales en la mayoría de los países latinoamericanos, señalan la necesidad de mejorar el desempeño profesional de docentes del siglo XXI, orientando los esfuerzos a transformar las prácticas educativas en el marco de la escuela, en especial de aquellas relacionadas con

docencia, prácticas directivas y formación de formadores de docentes. (**Medrano y Molina, 2010**).

El cambio debe fortalecer la formación de los profesionales de la educación, de tal suerte que se conviertan en verdaderos expertos en su propia práctica profesional, capaces de transformarla, con la finalidad esencial de mejorar la calidad de la educación que se brinda. La base del desarrollo profesional debe sustentarse en un modelo replicable y escalable, que contribuya al fortalecimiento, enriquecimiento y diversificación de las opciones de formación inicial y continua de docentes, directivos y asesores pedagógicos.

La mejora del desempeño profesional será factible en la medida que los programas de formación continua se orienten a la construcción de competencias profesionales, entendidas esencialmente como un saber actuar, lo cual exige reflexión y deliberación.

**Foro Mundial de Educación de Dakar** (2000) precisa Educación para Todos: En el Marco de Educación de Acción de Dakar se hace hincapié en que los gobiernos deben mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes para lograr la EPT, y ofrecerles la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno en que ejercen la docencia. En esta sección se destacan los esfuerzos realizados por los países para aumentar el número de docentes cualificados y motivados, a fin de respaldar y consolidar las conquistas logradas en la escolarización primaria.

**Referente a los docentes la UNESCO** (2004) señala que los procesos vividos por la mayoría de países, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las reformas educativas tengan

buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera como se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Esta es una causa importante del problema, pero también puede ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación y dar una educación de calidad.

Los cambios en el campo laboral llevaron a cuestionar los procesos de formación de los trabajadores, ello repercutió directamente en la educación que la escuela en sus diversos niveles ofrece y, sobre todo, como consecuencia, exigió nuevas metas educativas y una profunda transformación en la manera en que los docentes promueven y facilitan al aprendizaje. Surge en este campo el concepto de competencia profesional para identificar la ampliación y riqueza en las habilidades, conocimientos y comprensión que ahora se requiere para un desempeño laboral satisfactorio. (**Vargas, 2000**).

Desde mi punto de vista, los maestros mexicanos tienen una serie de problemas formativos originales... La mayoría se formaron en una época en la que el país necesitaba extender el sistema educativo... Ahora tenemos un sistema educativo con demandas radicalmente distintas, porque nos alcanzó la historia, el desarrollo científico y tecnológico, la Internet y la globalidad, sin haber remontado esa manera de ser maestros. (**Martinez, 2007**).

Se demanda que los docentes enseñen a sus alumnos a ser ciudadanos capaces de aprender a lo largo de la vida, desarrollar un pensamiento lógico matemático, tener una comprensión profunda de los procesos sociales, entender qué es el desarrollo

sustentable, y cómo aprender a vivir con otros que son muy diversos y no sólo con los de su comunidad.

Resulta evidente la seria necesidad de replantearse la formación de profesionales de educación básica en México, tanto en lo que corresponde a su formación inicial, como la que se identifica como parte de su desarrollo profesional. La problemática educativa del país no se resuelve atendiendo sólo a la formación de docentes, directivos y formadores de formadores. Además señala con claridad cómo estos profesionales no son los únicos culpables de las problemáticas, sin desconocer su responsabilidad, ni son actores singulares de la mejora educativa, los factores que intervienen son muchos, y muy complejos, lo cual siempre se debe tener presente. (**Aguerrondo, 2002**).

En Colombia la evaluación del desempeño profesional de los docentes y directivos docentes toma en cuenta dos grandes categorías: el saber y el hacer. Se evalúan catorce aspectos del desempeño (Saravia, 2012): Construcción y desarrollo del PEI, Cumplimiento de normas y políticas educativas, Conocimiento y valoración de los estudiantes. Fundamentación Pedagógica, Planeación del trabajo, Estrategias Pedagógicas, Estrategias para la participación, Evaluación y mejoramiento, Innovación, Compromiso Institucional, Relaciones Interpersonales, Medición de conflictos, Trabajo en equipo y Liderazgo.

Ministerio de Educación de Chile (2008), cuenta con un Marco para la Buena Enseñanza. En él se establece lo que las y los docentes deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien se desempeñan en las aulas e instituciones educativas. Servirá para que las madres y padres de familia, así como los y las estudiantes sepan que estándares deberán alcanzar las y los docentes; para orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente; para realizar la evaluación del

desempeño profesional docente en base a criterios e indicadores consensuados; y sobre todo, para que las y los docentes, individual y colectivamente, examinen sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su autoevaluación con determinados parámetros. Este Marco para la Buena Enseñanza comprende cuatro dominios: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales.

**Según el Ministerio de Educación (MINEDU):** El problema de los profesores en el país puede ser visto desde tres puntos de vista: problemas en la formación del docente, bajo nivel remunerativo, y un marco normativo irreal.

Primero, la docencia peruana atraviesa un serio problema de calidad. En la década de los noventa se flexibilizó las normas que autorizaban la creación de centros de formación docentes. La proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), caracterizados por su poco alumnado y baja calidad, ha llevado a que la oferta de profesores supere la demanda. Entre 1990 y 1997, el número de Institutos Superiores Pedagógicos pasó de 17 a 117.

Segundo, no existen mecanismos de incentivo para el profesor. El marco normativo vigente no penaliza la ineficiencia ni premia la eficiencia, así, el régimen de remuneraciones no está vinculado al desempeño. En la remuneración del docente existe una diferencia importante en la remuneración entre los que poseen título pedagógico y los que no. El sistema público no se encuentra sometido a evaluaciones que den cuenta del desempeño a las autoridades y a los padres de familia. Tercero, la Ley del Magisterio, que espera ser modificada, fue promulgada en 1984. Esta ley tiene como características principales: estabilidad laboral absoluta del profesor nombrado, se impide la creación de incentivos basados en el desempeño donde los ascensos proceden

de acuerdo a la antigüedad del docente, sólo se admite evaluaciones a profesores para ascensos y/o mayor sueldo, no permite movilidad de los maestros de acuerdo con las necesidades del sistema y un docente puede ser nombrado sólo si posee título profesional en la carrera de educación convirtiéndose en un desincentivo para que profesionales de otras especialidades ingresen al magisterio.

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

**El Proyecto Educativo Nacional al 2021,** en el Marco del Objetivo Estratégico N° 3, señala entre sus políticas: Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente, condicionando a su acreditación la capacidad de certificar a los docentes.

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

Está formado por las provincias de Coronel Portillo, Atalaya, Padre Abad y Purús. Su capital, la ciudad de Pucallpa, se encuentra en la provincia de Coronel Portillo que está situada al norte del departamento y al lado del río Ucayali. Esta región



cuenta con una población, según el censo de 2007, de 432 159 habitantes y está poblado por diversas etnias indígenas del grupo Pano, shipibos y del grupo Arawak. Este departamento recibe su nombre del principal y mayor río que lo cruza de sur a norte: el río Ucayali. Ucayali tiene hoy una educación formal generalizada, pero en condiciones muy limitadas por la infraestructura, el sistema escolar disperso. Ucayali tiene aún una fuerte carga en analfabetismo, ausentismo y deserción escolar. (Quispe, 2009).

La situación de los maestros es muy débil como para dedicarse al trabajo educativo con una firme convicción para forjar conciencias transformadoras, de cambio o emancipadoras. La reforma neoliberal viene poniendo énfasis en lo metodológico, en una pedagogía pragmatista que busca resultados “concretos” e inmediatos en áreas específicas (lenguaje y matemáticas), evaluaciones estandarizadas y una educación bilingüe intercultural sin ninguna base en la realidad. Pese a la importante trayectoria de lucha sindical de los maestros pucallpinos, las condiciones de pobreza en que desarrollan su trabajo les lleva a la impotencia, en unos casos, y al pesimismo en otros.

En base a lo revisado en el Proyecto Educativo Institucional en el Jardín Cuna N° 233 San Francisco de Asis Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya, presenta la siguiente problemática: limitado desempeño profesional docente y ello se evidencia en el incumplimiento de sus funciones y responsabilidades así como el rendimiento y los logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerce, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados por la institución educativa.

Y se corroboró lo expresado en CADE 2017 en una de sus conclusiones: el mayor problema de la docencia de la Educación Básica Regular en nuestro país, es que en un 83% el deficiente desempeño profesional docente es lo más preocupante.

De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿De qué manera los estilos de liderazgo directivo mejorarán el desempeño profesional docente en el Jardín Cuna N° 233 San Francisco de Asis del Distrito Raimondi, Provincia de Atalaya?

Solo podemos mejorar y lograr mayor calidad, si sabemos en dónde estamos y cómo estamos en relación con los objetivos y metas institucionales. Una de las metas de calidad es lograr que todos los niños y las niñas asistan a las instituciones educativas, aprendan lo que deben aprender, en el momento oportuno y con excelentes resultados. Para saber si esta meta se está logrando, es necesario identificar qué saben los estudiantes y cómo se desempeñan, y cómo se comprometen los maestros con la formación de sus estudiantes. Saber esto, implica evaluar los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes y directivos docentes.

En el Jardín Cuna N°233 San Francisco de Asis del Distrito Raimondi Provincia de Atalaya se observa un crucial problema referido al limitado desempeño profesional docente. Lo cual se manifiesta en lo siguiente:

- \_ Poco interés por el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.
- \_No hay dominio de las asignaturas que desarrolla.
- \_ Escasa planificación y organización de cursos.
- \_Desinterés y desmotivación en la conducción del proceso enseñanza aprendizaje y esencialmente el seguimiento personalizado de los estudiantes.

## **1.4 METODOLOGÍA**

### **➤ Tipo de investigación :**

La investigación es aplicada con propuesta.

### **Diseño de investigación**

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

### **Población**

Son todos los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, el cual asciende a 15 docentes.

### **Tamaño de la muestra**

El tamaño de la muestra será del 100% de la población de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017

### ➤ **Técnica e instrumentos de recolección y procesamiento de datos**

Encuesta:

Para poder recolectar y analizar datos se aplicarán encuestas a ambas variables.

- Se usó un instrumento que permitió medir Estilo de Liderazgo donde la escala tipo Likert tuvo 20 ítems y 5 alternativas de respuesta, en dicha encuesta se evaluaron Tres dimensiones: Liderazgo Autoritario coercitivo, Liderazgo Consultivo, Liderazgo Participativo. La escala empleada fue : Nunca; Rara vez; Ocasionalmente, Usualmente, siempre
- Se usó un instrumento que permitirá medir el Desempeño Profesional Docente donde la escala será de tipo Likert la cual tendrá 26 ítems y 5 alternativas de respuesta, en dicha encuesta se evaluará Tres dimensiones: Planificación del trabajo pedagógico; Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y Responsabilidades profesionales. La escala que se empleó será la siguiente: Nunca; Rara vez; Ocasionalmente, Usualmente, siempre

### ➤ **Técnicas de procesamiento y análisis de los datos**

En cuanto al procesamiento de datos consistió en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizó de forma electrónica. Para analizar los datos se utilizó el Software Excel o SPSS versión 22, y se utilizó la prueba estadística T de student para muestras dependientes con la finalidad de corroborar que la aplicación de estilos de liderazgo optimizará el desempeño profesional docente de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 BASES TEÓRICO CIENTÍFICAS**

#### **2.2 .1 TEORÍAS RELACIONADAS A LIDERAZGO DIRECTIVO**

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

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

Respecto a la clasificación clásica de los estilos de liderazgo **Hernández, Santo y González**, (2012), plantean que el democrático, aumenta la implicación y el compromiso con las metas, así como el interés por participar y resulta más eficaz para el cambio de actitudes. El autocrático genera hostilidad, irritabilidad y agresividad. El permisivo o liberal se caracteriza por su falta de productividad y eficacia, y por las dificultades que presenta para alcanzar objetivos; el grupo, sin embargo, puede manifestar más satisfacción con este estilo de liderazgo que con el autocrático.

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

Es importante mencionar que estas teorías, conciben a la persona del director como el centro y único líder, sin embargo, existen trabajos que amplían el concepto de liderazgo a otros miembros escolares. Luego surgen enfoques de liderazgo pedagógico

como el instruccional, al final de la década de los setenta. También es menester indicar que desde los años ochenta se han desarrollado diversos instrumentos para medir el liderazgo de los directivos, uno de los principales es el PIMRS, Principal Instruccional Management Rating Scale de 1984; este instrumento considera tres dimensiones del liderazgo pedagógico: definición del proyecto escolar, dirección del programa pedagógico y la promoción de un clima escolar de aprendizaje positivo. Los mismos autores, estiman que el liderazgo que más aporta a la mejora de la escuela es el centrado en el alumno, seguido del centrado en los programas, luego el basado en el clima y de último el basado en lo administrativo.

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

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

De acuerdo a **Palomo** (2010), el liderazgo transformacional implica la modificación de la organización, diferente a lo que sucede con el transaccional, caracterizada por ser estático, a favor de mantener el statu quo dentro de la organización, donde los líderes se sienten cómodos y relajados. Está relacionado con la habilidad de desarrollar y movilizar los recursos humanos a los grados más altos de satisfacción, es decir, que los colaboradores alcancen más de lo que esperaban alcanzar por sí mismos, antes de ser liderados.

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

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



breve, para Robinson, "el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los alumnos"

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

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

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

Según la profesora **Alma Harris** (2003), las teorías sobre liderazgo que más han influido a la escuela durante las últimas décadas son el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico, éstas teorías se

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Elmore** (2010) sobre el liderazgo instruccional o pedagógico, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un

liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (**Murillo**, 2006; **Murillo, Barrio y Pérez-Albo**, 1999). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo pedagógico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **2.1.2 TEORÍAS SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE: AUTOEFICACIA:**

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

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

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



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

**Determinismo Recíproco:** Cabe resaltar que en los factores personales, conductuales y ambientales se produce una interrelación e interdependencia que, a su vez, conforma una tríada de determinación recíproca.

Esta reciprocidad, influye intencionadamente, en el funcionamiento psicosocial y en los acontecimientos que afectan la vida de las personas ya que, al luchar por el control de sus vidas, intentan obtener ganancias sociales y personales. Por ello, el resultado de sus acciones está condicionado por los pensamientos que tienen de sí mismas, pues, al ser productoras y productos de sus circunstancias no sólo responden a las demandas del ambiente, sino que, además, las modifican (**Bandura**, 2004).

**Bandura** (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo

comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

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

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

A pesar de haber aclarado ambos conceptos -expectativas de eficacia y expectativas de resultados-, para **Garrido, Tabernero y Herrero** (1998) ambos conceptos han resultado ser el foco de diversas críticas, tales como: la falta de originalidad, la inconsistencia en sus afirmaciones y la delgada línea conceptual que las

separa. Ciertamente es que, en las obras de Bandura, es un tanto complejo identificar cuando los comportamientos están mediados por las expectativas de eficacia y cuando lo están por las expectativas de resultados, máxime cuando algo es causa y efecto, pero es el determinismo recíproco el que da cuerpo y fundamentación a la teoría de autoeficacia.

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

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

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

Las primeras, constituyen experiencias de dominio real con una enorme implicación en la fortaleza o debilidad de las autopercepciones de eficacia. Las segundas, están referidas al modelado, que es la observación de ejecuciones realizadas

por terceros. Las terceras, consisten en convencer al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto. Y, las últimas, afectan los sentimientos de autoeficacia mediante los estados psicológicos y emocionales, positivos o negativos que tengan las personas.

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

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

### **2.1.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER**

Para empezar, mencionar a **Julian Rotter** (1966) resulta imprescindible en el aporte a la conceptualización del sentimiento de autoeficacia. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social, a partir de la integración de las teorías del

aprendizaje y la personalidad (**Pintrich y Schunk**,2006). Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los aspectos cognitivos de las personas (**Aiken**, 2003), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos (**Cano, Rodríguez, García y Antuña**, 2005). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (**Nevid**, 2011). Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (**Takahashi**, 2011) a internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias.

A partir de esto **Rotter** (1966), estableció dos tipologías: LOC interno y LOC externo. Así, cuando las personas tienen un lugar de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un lugar de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte (**Woolfolk**, 2006). Esta teoría plantea que los resultados que alcanzan las personas en

diversos ámbitos del funcionamiento vital, están relacionados directamente con las expectativas y con el valor que le conceden a los posibles resultados de sus actos. De ahí que refuerzo y valoración sean alicientes a las conductas que ejecutan y a los resultados que obtienen; las diferencias resultan sustanciales entre aquellas personas que tienen una causalidad interna, y que actúan responsablemente moldeando el futuro, frente a aquellas con una causalidad externa que dependen de los resultados de las circunstancias, y de la opinión de los demás.

Con motivo de esto surgió la primera línea de investigación acerca de la autoeficacia del profesor desde la teoría del aprendizaje social de Rotter (**Brouwers y Tomic**, 2003). Como ya señalábamos en líneas anteriores, Rotter nunca se refirió al constructo de autoeficacia como tal, pero sí podemos identificar que los cimientos de la teoría banduriana están basados en su propuesta. De hecho, **Prieto** (2007) indica que gran parte de los aspectos teóricos provienen de su constructo y que, además, la autoeficacia subyace como opinión específica del locus de control – interno o externo– en las conductas de las personas.

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

Dichos estudios consideraron que la eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus

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

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (**Wolters y Daugherty**, 2007; **Zimmerman**, 2000). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por **Bembenutty**, 2007), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (**Zimmerman**, 2000).

#### **2.1.4 Teoría de las Competencias de Sergio Tobón:**

Desde un enfoque por competencias se refiere a la actuación en la realidad, mediante la ejecución de actividades y/o el análisis y resolución de problemas. Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular,

la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en **Tobón** (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad. Así mismo, se busca articular el tema de las competencias con el pensamiento complejo.

## **2.2. BASES TEÓRICO CONCEPTUALES**

### **2.2.1 ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO**

#### **ESTILO AUTORITARIO**

Morales con respecto al liderazgo de estilo autoritario indica que es: “conocido como el mito de la eficiencia autoritaria, hizo creer a muchos ingenuos y anti



demócratas que la mejor forma de conseguir orden y progreso era entregando el destino en manos de un caudillo con estilo autoritario” (**Morales**, 2015)

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

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

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

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

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

### **ESTILO TRANSFORMACIONAL:**

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

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

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

Conceptualmente, el liderazgo es carismático, y los seguidores buscan identificarse con el desafío y la persuasión, proporcionando tanto significado como comprensión. El liderazgo es intelectualmente estimulante, gastando los seguidores en

el uso de sus habilidades. Finalmente, el liderazgo se considera individualmente, proporcionando al seguidor el apoyo, la mentoría y entrenamiento.

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

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

### **Influencia idealizada o carisma**

Diversos estudios se han realizado desde que Weber en 1922 acuñara el término sobre carisma en el líder como un aspecto, o cualidad importante a considerar en el liderazgo. Así esta característica ha sido analizada en el trabajo de **Thieme y Treviño** (2012) los cuales concluyen en su investigación realizada, a docentes sobre 37 directivos de igual número de escuelas, que solo el carisma es lo más importante. En este estudio, si bien estamos de acuerdo que el carisma es una de las cualidades del líder, esta no es la única, sino que también hay otras cualidades a tener en cuenta al momento de valorar a un líder.

Este concepto también a decir de algunos autores como Bass y Riggio tiene un lado oscuro cuando es analizado en las figuras de líderes que han tenido esta cualidad pero que han conmocionado al mundo con el terror o las guerras, así estos autores consideran que estos son pseudo líderes transformacionales. Al respecto estos autores nos dicen:

Con respecto a la influencia idealizada el líder es consciente de su rol como modelo a seguir, los seguidores ven en el líder características como persistencia y determinación en la búsqueda de lograr las metas y los objetivos de la organización.

El liderazgo carismático involucra lo que muchos llaman el lado oscuro del carisma - esos líderes carismáticos que usan sus habilidades para inspirar y conducir a los seguidores a fines destructivos, egoístas e incluso malvados. La mayoría de las veces viene a la mente son los líderes internacionales que causaron, muertos y la destrucción de miles e incluso millones - Adolf Hitler, Josef Stalin, y Osama Bin Laden. Pero estos líderes son aquellos que pueden ser llamados liderazgo pseudo-transformacional. Ellos exhiben muchos elementos de liderazgo transformacional (los elementos carismáticos en particular) pero tienen motivos personales, explotadores, de autoengrandecimiento.

### **Motivación e inspiración**

Sobre este aspecto del liderazgo transformacional, los seguidores buscan en el líder el entusiasmo y el optimismo en la consecución de las metas y objetivos, no solo a corto plazo sino también el logro de los fines. Así en el caso de los seguidores no solamente logran el cumplimiento de las metas y objetivos, sino que van mucho más allá, logrando cumplir también con los fines e ideales de la organización. En el caso de la educación, por ejemplo, un docente no solo cumplirá sus horas de trabajo y el dictado de sus clases, sino que él será consciente de su rol para el cambio en el logro de los ulteriores fines educativos tales como lograr la erradicación del analfabetismo, disminuir la repitencia y la deserción escolar, o lograr que en la educación no exista una discriminación por género. En el aula el docente puede promover en sus alumnos este

optimismo y entusiasmo con el fin de que cada uno de ellos mejore sus logros académicos.

Los líderes son admirados, respetados y dan confianza. Los seguidores se identifican con los líderes y quieren emularlos; Los líderes están dotados por sus capacidades extraordinarias, persistencia y determinación. Así, hay dos aspectos a la influencia idealizada: el líder por seguidores y otros asociados. ¿Los líderes aseguran a otros que los obstáculos serán superados?

### **Consideración individualizada**

Todo líder se debe a sus seguidores, así si los seguidores son efectivos y eficientes y logran las metas, entonces el líder habrá logrado las metas propuestas. es por ello importante que el líder tenga una consideración a cada uno de sus seguidores, conocerlos, reconocerlos, valorarlos y promover el desarrollo personal de cada uno, es importante para que cada seguidor se sienta que es reconocido y valorado y que es parte de la organización.

De este modo los seguidores se sentirán plenamente identificados con las metas, objetivos y fines de la organización. En cambio, si un seguidor se siente relegado, vilipendiado, marginado y excluido, puede sentir que no forma parte de la organización, y por lo tanto no será efectivo en la búsqueda de alcanzar las metas propuestas pues, se sentirá indiferente al éxito o no de la institución.

Al respecto **Goleman** (2014) nos dice: “este tipo de líderes muestra un interés genuino por sus subordinados y sabe comprender sus objetivos, sus fortalezas y sus debilidades. También sabe dar un feed back oportuno y constructivo y son excelentes mentores y coaches naturales”

También **Bass y Riggio** (2000) nos dicen que el líder transformacional en cuanto a la consideración individualizada ayuda a sus seguidores a que puedan desarrollarse cada uno sus fortalezas, pues considera que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas, y es por ello que el líder trata a cada uno como individuo y no solo como miembro de un grupo.

El liderazgo transformacional se comporta de maneras que motivan e inspiran a quienes les rodean proporcionando significado y desafío a su trabajo de los seguidores. Se despierta el espíritu de equipo. Se exhiben entusiasmo y optimismo. Los líderes hacen que los seguidores participen en la visualización de estados futuros atractivos; Crean un compromiso claramente comunicado con los objetivos y la visión compartida. El líder articula una visión convincente del futuro.

### **Estimulación intelectual**

Todo líder debe potenciar las capacidades y competencias de sus seguidores, de este modo debe buscar que cada uno se desarrolle plenamente, tanto en el plano personal como en el plano profesional académico. Es por ello imprescindible que todo líder implemente en su organización talleres, cursos, charlas, seminarios, etc.

En la búsqueda de la especialización de cada seguidor, de esta manera el seguidor sentirá que el líder muestra interés natural por su desarrollo profesional y especialización en todas las áreas implicadas en el logro de las metas de la organización.

Es por ello que **Bass y Riggio** (2008) nos dicen que el líder ayuda a sus seguidores a mirar los problemas desde distintos puntos de vista, que siempre sugiere nuevas formas de realizar el trabajo, y que estimula la tolerancia a las diferencias de opinión. Es decir, busca que sus seguidores desarrollen capacidades de ejercicio crítico

y creativo pues considera que con ello se lograrán las metas previstas y que además cada uno logrará el desarrollo personal en la búsqueda de la excelencia personal y profesional.

Al respecto **Ferreiro y Alcázar** (2008) indican que:

En el plano de las necesidades cognoscitivas, la empresa puede ofrecer otra clase distinta de bienes: aquellos que posibilitan el desarrollo de la capacidad de hacer y de saber de sus empleados, es decir, aquellas cosas que aportan poder y seguridad. Así tenemos: entrenamiento en el puesto de trabajo; ampliación de la riqueza de contenido del puesto de trabajo –job enrichment, empowerment-; rotación de los puestos, ascensos y promociones; aprendizajes y nuevos conocimientos; oportunidad de participar en la toma de decisiones; asunción de nuevos retos y responsabilidades; asistencia a cursos de formación y seminarios; financiamiento de un programa de maestría; delegación de encargos; desarrollo profesional; etc. En otras palabras, todo aquello que contribuya a mejorar el conocimiento operativo, intelectual de las personas de la organización”

Por ello es importante que el director líder promueva el desarrollo en sus docentes de capacidades de espíritu crítico, reflexivo y creativo, que brinde un necesario empoderamiento para la toma de decisiones, y que dé posibilidades reales de capacitación y de formación continua, lo cual ayudará a contar con docentes con mejores capacidades para el cumplimiento de los objetivos previstos por la institución.

### **ESTILO TRANSACCIONAL**

Este estilo de liderazgo se basa en los acuerdos, alianzas entre el líder y los seguidores en base a incentivos, recompensas, claro está, este acuerdo se logra luego de

aceptar los requerimientos, las condiciones en relación a los incentivos o recompensas para cumplir un objetivo o meta establecida.

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

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

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

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

Otros ejemplos de este estilo se dan en el campo político donde se intercambian votos por un puesto de trabajo, al respecto Bass siguiendo a Burns nos dice “politicians, for example, lead by exchanging one thing for another: Jobs for votes, or subsidies for campaign contributions “(**Burns**, (1978), citado por **Bass & Riggio**, 2008). En todo caso las recompensas bien asignadas y bien distribuidas permiten generar un clima



organizacional favorable al logro de los fines y objetivos, en tanto que los seguidores pueden ver y constatar que obtienen recompensas en el momento indicado y en igualdad de condiciones para todos. Este aspecto es importante por cuanto las recompensas serian vistas como algo positivo que le toca a cada uno según su esfuerzo y talento, y no ser visto como algo que solo se les dé a algunos por su cercanía o lealtad al líder, tal como sucede en el estilo autoritario en donde las relaciones entre líder y seguidores está basado en relaciones de clientelaje, prebendas o beneficios mutuos exclusivos y excluyentes.

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

### **ESTILO LAISSEZ FAIRE**

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

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

Algunos autores, como Bernard Bass citado por **Vega y Zavala** (2004) indican que “existe menos concentración en el trabajo por parte de los seguidores y además el

trabajo es de pobre calidad” (p.122). Además, estos autores, también señalan que “este estilo de liderazgo es menos satisfactorio y efectivo”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.2.2. DEFINICIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

El desempeño docente es una serie de actos llevadas a cabo por el docente en todo el entramado del proceso educativo. Es el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es, el proceso de formación a los niños y jóvenes a su cargo.

**Montenegro** (2007). Asimismo, lo concibe como el cumplimiento de un conjunto de acciones concretas, determinado por factores asociados al propio docente, estudiante y entorno.

Al respecto **Aldape** (2008) subraya que el docente debe estar en capacidad de desempeñar su trabajo efectiva y eficientemente sin importar las funciones y metas que se le asignen. Su principal función es el proceso educativo, para ello, deberá desarrollar las competencias de gestionar las actividades de enseñanza dentro del aula como otras exigencias administrativas para tener como resultado un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad que responda a las demandas sociales de la actualidad.

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

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

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

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

**Saravia y López (2008)** consideran al desempeño docente como el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación del conocimiento que se va construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los estudiantes.

### **2.2.3 PERFIL Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI**

**Soler (2004)** define las competencias como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes útiles para ejercer una profesión, resolver asuntos profesionales de manera autónoma y flexible y ser capaz de contribuir en el entorno profesional y laboral.

El conjunto de rasgos que caracterizan al docente, constituyen su perfil; como el modelo, sobre el cual deben enfocarse los esfuerzos para su formación profesional y personal, a efecto de que su desempeño se ajuste a las calidades que demanda el ejercicio de la formación de seres humanos desde las aulas escolares.

**Aldape** (2008) expone que las competencias pueden clasificarse en: académicas, administrativas y humanas sociales. Especifica que las competencias académicas son: visión sistemática, manejo de grupos, tecnología para el aprendizaje, diagnóstico, solución de problemas y toma de decisiones. Subraya que son las que posibilitarán al docente dominar los conocimientos y habilidades específicos de su especialidad; ello incluye, los métodos, los equipos y las tecnologías para la enseñanza aprendizaje. Mientras que las administrativas son: organizar su tiempo, crear estadísticas sobre el desempeño estudiantil, procesar la información que recopila, presentar informes, planificar la materia, diseñar las actividades didácticas y evaluar el logro de los objetivos; todo ello, constituyen los conocimientos y habilidades concretas que ayudan a enlazar las actividades docentes con las demandas de la administración de la institución y su entorno.

De acuerdo a **Zabalza** (2007) las competencias docentes pueden ser comprendidas como conocimientos y habilidades cognitivas, conjunto de actuaciones prácticas que los profesores han de ser capaces de ejecutar con efectividad, ejercicio eficaz de una función en base a resultados y cambios logrados, así como actitudes que han de caracterizar a los mentores.

Primero se es persona y luego profesional. La formación de la persona como ser integral está asociada al desarrollo de sus competencias básicas. En el caso de todo educador se ubican en el plano biológico, intelectual, social e interpersonal o conocimiento de sí mismo.

Es indispensable considerar que “la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar” (**Imbernón**, 2007). También, estima que existen al menos cuatro

grandes campos en los cuales el docente despliega su actividad, en cada uno se pueden definir competencias específicas: el del entorno, que implica interactuar de manera armónica; el institucional, que demanda la construcción de un ambiente propio en pos de un proyecto; el pedagógico, que exige conocer y orientar al estudiante, así como el currículum y el intrapersonal, que invita a reconocerse como profesional docente.

## **2.2.4 COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**

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

- a. Cultural, que implica el conocimiento de la materia que imparte y de la cultura actual.
- b. Pedagógica, relacionada con las habilidades didácticas, técnicas de investigación acción, conocimientos psicológicos y sociales para la dinamización de grupos y resolución de conflictos.
- c. Tecnológica, constituida por las habilidades instrumentales y conocimientos de nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- d. Personal, conformada por la madurez, seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional.

El propósito de la competencia pedagógica es el alcance de los aprendizajes propuestos.

El docente pedagógicamente competente se interesa en:

- a. Enfatizar la orientación a los estudiantes.
- b. Observar e identificar necesidades y expectativas de aprendizaje para luego aplicar las adecuadas estrategias de formación.

- c. Gestionar el desarrollo curricular.
- d. Contextualizar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el ambiente del estudiante y los lineamientos establecidos en el Currículo.
- e. Adecuar el ambiente escolar con diversidad de materiales y recursos didácticos.

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

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

A continuación, se enumeran las diez competencias para enseñar:

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



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

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

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

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

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

Para efectos de este estudio se describen los dos primeros campos de acción: la labor que desarrolla el docente sobre sí mismo y la acción pedagógica en el aula. El primero está relacionado con la formación y la organización de su vida personal, incluye los estudios superiores y los eventos de actualización o capacitación y la constante actualización en el área laboral. **García y Vaillant** (2009) afirman que para el siglo XXI, ser maestro implica tener la claridad de comprender que el conocimiento y los estudiantes presentan cambios a una velocidad a la que no se está acostumbrado. Por lo que se debe redoblar esfuerzos para un aprendizaje continuo.

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

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

Destaca que, durante la ejecución de los aprendizajes, el docente debe desarrollar las actividades estipuladas, aplicar los reajustes al plan original, asegurar la participación plena de los estudiantes, llevar a cabo las evaluaciones correspondientes y

analizar los resultados obtenidos. Con ello, se refleja la importancia y complejidad del proceso cuya conducción, cuando es adecuada, se consiguen los objetivos y las competencias de los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

- a. conocer y comprender las características de los estudiantes y sus contextos, así como los contenidos que enseña, los distintos enfoques y procesos pedagógicos.
- b. planear la enseñanza de forma colegiada para garantizar la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en los estudiantes, el uso de los recursos disponibles y la evaluación.

Hay que resaltar que el conocimiento y respeto a las características de los educandos implica una atención con pertinencia cultural y lingüística; es importante reconocer que Guatemala es considerada constitucionalmente como un país multilingüe, pluriétnico y multicultural. Asimismo, entre las políticas educativas vigentes, se encuentra la de educación intercultural bilingüe. **Aguado, Gil y Mata** (2005) proponen una educación con enfoque intercultural para demostrar coherencia con los compromisos de defensa de los derechos a la igualdad, equidad y participación social, asimismo, porque garantiza lograr objetivos educacionales como la igualdad de oportunidades y construcción de la propia identidad. Respecto a la planificación de la educación, **Vanegas** (2005) la concibe como el instrumento que posibilita conocer, prever y actuar sobre una realidad determinada a través un enfoque racional, sistemático, científico y transformador en busca de los propósitos educativos de equidad, pertinencia y significación social de los aprendizajes.

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

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

- a. instaurar un clima ventajoso para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con el propósito de formar ciudadanos críticos e interculturales,
- b. llevar el proceso de enseñanza con alto manejo de los contenidos y el uso de estrategias y recursos pertinentes,

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

### **2.2.8 TIPOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO**

Desde que cobró dinamismo la investigación sobre dirección escolar en la década de los setenta, se ha estado discutiendo respecto de la eficacia que tendrían distintos tipos o estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes.

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

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

#### **Liderazgo Transaccional**

Esta concepción, tiene implícita la comprensión de que existe por una parte el líder, y por otra, los seguidores. El liderazgo consiste en coordinar los esfuerzos necesarios para alcanzar el propósito de la organización, esto se realiza mediante la transacción entre tareas delegadas a los seguidores, control del trabajo realizado, evaluación y recompensas que el líder controla (incentivos económicos

principalmente). Es una visión de liderazgo bastante cuestionada por su racionalidad, por incidir mediante el control y por basarse en cambios estructurales dejando de lado el cambio cultural.

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

### **Liderazgo Transformacional**

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

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

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

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

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

El enfoque transformacional releva los comportamientos y prácticas directivas orientadas a crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado, modelar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (**Leithwood y Jantzi**, 1999)<sup>10</sup>. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización<sup>11</sup>, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”.

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

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



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

### **Liderazgo Instruccional o Pedagógico**

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

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

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

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

resultados académicos, monitorear estos resultados y promover altas expectativas (**Robinson** et al., 2009).

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

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

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

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

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

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

Junto con los enfoques transaccional, transformacional e instruccional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas (**Bolívar, López-Yáñez y Murillo**, 2013). Algunas han clasificado los tipos de

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

Otro aporte interesante es la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o distrito) donde se encuentran inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios en el sistema educativo para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como el de otras (**Hopkins**, 2008).

## **Liderazgo Distribuido**

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

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

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

El interés reciente que ha despertado este tipo de estudios, se basa en las ventajas organizacionales de la distribución del liderazgo, en la medida que permite a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores y desconcentrar el trabajo de quienes ocupan posiciones directivas formales (**Leithwood**

et al., 2006). De esta manera, el liderazgo es visto como el potencial de la organización vinculado a su capital humano.

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

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

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

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

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

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

#### **a) Teoría del Aprendizaje Organizacional**

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

#### **b) Conocimiento Distribuido**

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

de expertise y coordinar los procesos de resolución de problemas que puedan surgir de estas interacciones.

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

### **c) Complejidad de la Ciencia**

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

Mientras los sistemas burocráticos y jerárquicos implican estrategias más simples, la teoría de complejidad de la ciencia sugiere que la adaptabilidad de las organizaciones



es más probable cuando aquellos actores más cercanos a la acción están empoderados para configurar las respuestas de la organización. Los grupos empoderados, esto es, que tienen la capacidad de conducirse a sí mismos, pueden producir soluciones emergentes y creativas en movimientos que oscilan entre la estabilidad y la inestabilidad. En este tipo de organizaciones, las soluciones provienen de las acciones de actores interdependientes que intercambian información, deciden acciones y responden de forma adaptativa a la retroalimentación y acciones de otros, más que de la imposición de un plan común creado en forma centralizada e impuesto desde arriba.

#### **d) Liderazgo de Alta Participación**

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

Liderazgo distribuido, comunidades de aprendizaje y construcción de capacidad

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

Con ello comprendemos que el liderazgo distribuido es necesario para la creación de comunidades de aprendizaje, pues, sin abiertas formas de liderazgo, que den a los actores la oportunidad de colaborar y participar de la mejora organizacional, éstas no pueden desarrollarse. Las comunidades de aprendizaje y el liderazgo distribuido son sinónimos cuando entendemos que el aprendizaje colectivo es una manifestación del liderazgo distribuido, y a la vez es lo que posibilita la expansión del liderazgo a otros miembros de la comunidad.

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

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

Sin embargo, es importante aclarar que el liderazgo distribuido no es una panacea que pueda instalarse en cualquier escuela ni de cualquier manera. Para que un liderazgo distribuido pueda desarrollarse, la escuela debe reformarse y adaptar sus prácticas

mediante la generación de redes internas de trabajo con otros, en los que los docentes puedan ir aprendiendo/enseñando, empoderándose y tomando ciertos espacios de responsabilidad (**Harris et al., 2003**). Para ello se necesita cierto clima organizacional favorable. Por otra parte, no hay garantías de que una reestructuración que haga más plana la estructura de la escuela y comparta responsabilidades, funcione. Esto depende de la reculturización que acompaña estos procesos.

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

#### Supuestos a la base de un liderazgo distribuido

En esencia, es posible considerar que son cuatro los supuestos sobre los que se asienta el enfoque de liderazgo distribuido:

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

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

\_ Para poner en marcha un liderazgo distribuido (al igual que en el caso de una comunidad de aprendizaje), se requieren ciertas condiciones internas en las escuelas. "En un lugar en el que los individuos no confían unos en otros, no hay valores compartidos y existen luchas de poder, el liderazgo distribuido está destinado a

fracasar" (**Harris**, 2008). Dicho en otras palabras, la práctica del liderazgo distribuido requiere cambiar la mirada de la estructura como control a una estructura que puede empoderar a otros. Esto requiere un alto grado de confianza.

\_ El liderazgo distribuido no puede ser impuesto, debe ser concedido y legitimado por la organización. Así mismo, no puede ser delegado. Se puede empoderar a otros y dar oportunidades para, pero siempre debe ser una invitación a liderar (**Harris et al.**, 2003).

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

## **2.2.9 LIDERAZGO EDUCATIVO CENTRADO EN LAS PRÁCTICAS**

La literatura acerca del liderazgo educativo ligada a la función directiva, ha sido consistente en la idea de que la influencia del liderazgo sobre la mejora de los aprendizajes, se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo. Es en función de estas prácticas que se han realizado gran parte de los

estudios en el tema, sobre todo en los últimos 20 años; ya sea intentando medir cuantitativamente sus efectos o mediante la profundidad explicativa que aportan los estudios de casos en escuelas y/o distritos. En el capítulo 2 de esta tesis se revisan algunos esquemas de prácticas efectivas de liderazgo.

De acuerdo a **Leithwood y colaboradores (2006)**, la mayoría de los líderes exitosos basa su acción en un repertorio común de prácticas básicas de liderazgo. Estas prácticas a su vez se pueden clasificar en cuatro categorías: Establecer Dirección; Desarrollar Personas; Rediseñar la Organización y Gestionar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Entre las prácticas efectivas de liderazgo tenemos:

\_Mostrar dirección de futuro.

\_Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un "propósito moral.

-Construcción de una visión compartida.

-Fomentar la aceptación de objetivos grupales.

\_Altas expectativas.

-Desarrollar personas.

-Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y la resiliencia que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.

-Atención y apoyo individual a los docentes.

-Atención y apoyo intelectual.

- Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con docentes y estudiantes).
- Rediseñar la organización.
- Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
- Construir una cultura colaborativa.
- Estructurar una organización que facilite el trabajo.
- Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
- Conectar a la escuela con su entorno y oportunidades.
- Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela el aula.
- Dotación de personal.
- Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación coordinación).
- Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes.
- Evitar la distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

Es importante considerar que las prácticas de liderazgo son sensibles a las características personales de los directivos. El trabajo de **Leithwood** y colaboradores (2008) se pregunta ¿Por qué algunas personas desarrollan las habilidades de liderazgo mejor que otras? Y postula que un pequeño grupo de características personales explican una alta proporción de la eficacia del liderazgo.

Por otra parte, las prácticas de liderazgo también son sensibles al contexto y a la etapa de desarrollo de cada escuela. **Day** y colaboradores (2007) ponen a prueba estos cuatro conjuntos centrales de habilidades y prácticas, logrando confirmar empíricamente su relevancia en el ejercicio de estilos exitosos de liderazgo. Sin

embargo, una de las conclusiones del estudio, es que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo del grado de desarrollo o desventaja en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que impartan. Además, el mismo Leithwood junto a otros colegas agregan que la forma en la que los líderes realizan estas prácticas básicas (no las prácticas en sí mismas), responde a los contextos en los que los líderes trabajan (**Leithwood** et al., 2008).

### **2.2.10 LIDERAZGO, ROLES FORMALES Y CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS DIRECTIVOS**

Tanto Elmore como Robinson señalan que lo importante al observar una escuela es la existencia de ciertas prácticas de liderazgo, más allá de quien las ejecute.

Como dice el profesor **Richard Elmore** (2010): La práctica no es un atributo o característica personal de los líderes. Es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva.

El problema de asociar el liderazgo a las figuras que lo ejercen es que las prácticas pueden ser fuertemente teñidas por las características personales de esa figura. Esto lleva a que se construyan visiones más bien románticas o heroicas del liderazgo. Aún, cuando es cierto que existen personas con atributos especiales para ejercer el liderazgo, una visión del liderazgo basada en atributos personales tiene al menos dos grandes falencias:

(1) estas personas son excepcionales y no existen en la cantidad suficiente para todas las escuelas que las necesitan, y

(2) las características personales por definición no se pueden separar de los sujetos que las tienen, son más difíciles de objetivar y enseñar a otros. De ahí que el liderazgo se ha estudiado más bien desde las prácticas.

Sin embargo, cuando relacionamos las prácticas de liderazgo a las figuras directivas, es difícil abstraerse por completo de sus características personales.

Siguiendo a de nuevo a **Elmore (2010)**, la distinción entre liderazgo y rol, depende del grado de desarrollo de la organización, en otras palabras, el liderazgo adquiere formas diferentes en las organizaciones en fases preliminares de mejoramiento respecto de fases más avanzadas. En las etapas preliminares de mejoramiento, las organizaciones se apoyan en definiciones de liderazgo basadas en roles y, a medida que superan esas etapas, tienden a incorporar prácticas de mejoramiento a los roles tradicionales y las definiciones de liderazgo basadas en roles se vuelven inadecuadas. Siguiendo el avance de las organizaciones en el proceso de mejora, se tiende a desarrollar una experticia en múltiples puntos, las tareas de liderazgo tienden a diseminarse en la organización y el liderazgo se vuelve un concepto más definido por la experticia que por el cargo.

De acuerdo a lo anterior, cuando la organización es más atomizada y el liderazgo está centrado en una persona o un grupo reducido de personas, es más difícil hacer la distinción entre las prácticas y el rol, en estos casos, las características personales de los líderes formales, pasan a jugar un papel importante en la forma en que ese liderazgo se legitima y se concreta. Aunque no basemos el liderazgo en características personales, éstas se deben considerar como un antecedente que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de ciertas prácticas.



**Leithwood y colaboradores (2008)** señalan: Las escuelas de bajos rendimientos muestran que, en circunstancias de alto desafío, los líderes más exitosos están abiertos y dispuestos a aprender de los demás. También son flexibles, persistentes en sus altas expectativas, resilientes y optimistas.

Según **Christopher Day y colaboradores (2009)** algunas características personales importantes para el liderazgo escolar efectivo son: un fuerte sentido de propósito moral, creer en la equidad e inclusión, compromiso con las personas tanto como con las tareas, respeto, cuidado, confianza y pasión por mejorar. Por su parte **Leithwood (2006)** destaca características como una mente abierta, la flexibilidad, la persistencia y optimismo como aquellas que pueden hacer la diferencia en la efectividad del liderazgo.

Si bien la noción de liderazgo distribuido al desarrollar el potencial de varias personas es un avance en el tema de desmitificar al líder-héroe que necesitarían las escuelas hoy, para que este tipo de liderazgos pueda tener lugar, quienes ocupan cargos directivos dentro de la organización desempeñan un papel importante y también hay características personales asociadas al éxito de este tipo de liderazgos. Cada vez con mayor relevancia los líderes necesitarán poner gran atención a las relaciones, ya que estas son el fundamento para compartir y ampliar el conocimiento, la participación, las interacciones e interdependencias y la coordinación. También la capacidad de reflexión, la sensibilidad y manejo emocional, crear la confianza para compartir, saber reconocer el aporte del otro, saber manejar conflictos, son algunos atributos crecientemente importantes.

En las escuelas que no están preparadas para distribuir el liderazgo y que requieren crear confianza, las características personales del líder en términos de compromiso, responsabilidad, sinceridad y empatía siguen siendo también relevantes.

A lo largo de esta tesis nos centraremos en las prácticas de liderazgo ejecutadas por las personas que ejercen cargos directivos en la escuela, entiéndase el director y el jefe técnico, pues finalmente son ellos los responsables de realizar un conjunto de acciones que confluyan en mejores condiciones para la enseñanza y aprendizaje, así como de establecer dirección y de motivar al equipo docente en su labor. Por esta razón, pondremos atención a las características personales de esos directivos en calidad de antecedente. En el capítulo 2 de esta tesis, se revisa en mayor detalle las variables asociadas a características personales en calidad de antecedente.

El conocimiento se co-construye mediante interacciones entre las personas, por tanto, el aprendizaje es producto de estas interacciones. El liderazgo distribuido debe facilitar los espacios para las conversaciones efectivas y la reflexión conjunta.

## CAPÍTULO III: RESULTADOS Y PROPUESTA

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

**Tabla N° 01**

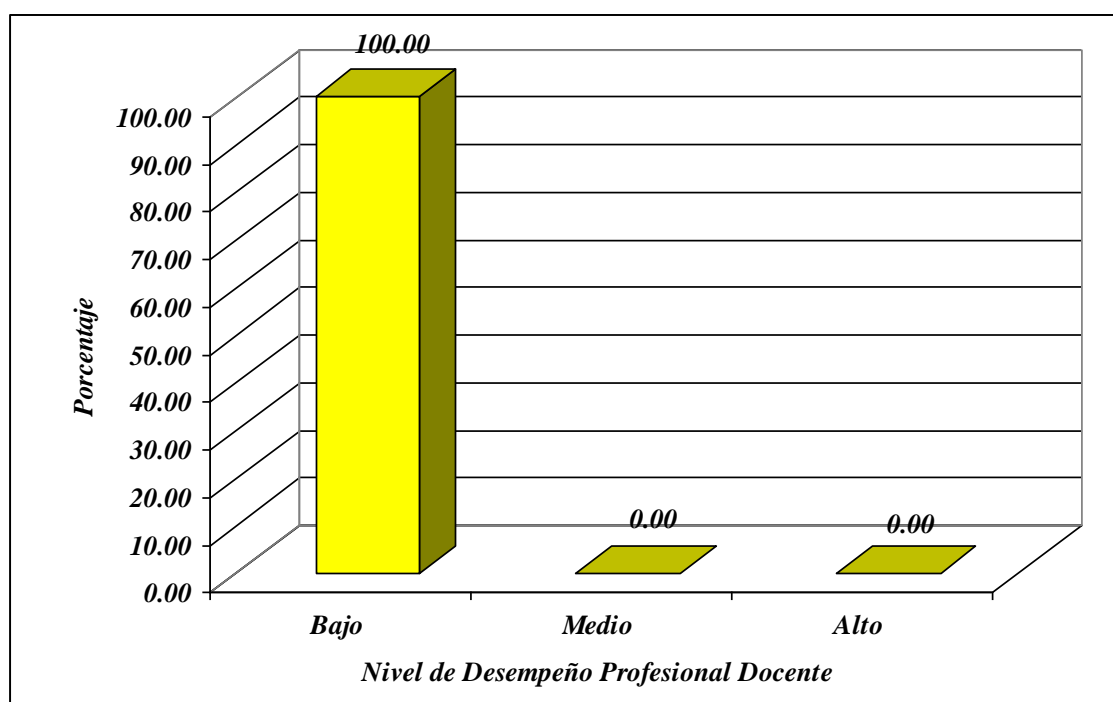
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	15	100.00
Medio	0	0.00
Alto	0	0.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 01**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Pre Test del Grupo Experimental.**



**En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Pre Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente el 100.00% su nivel es Bajo.**

**Tabla N° 02**

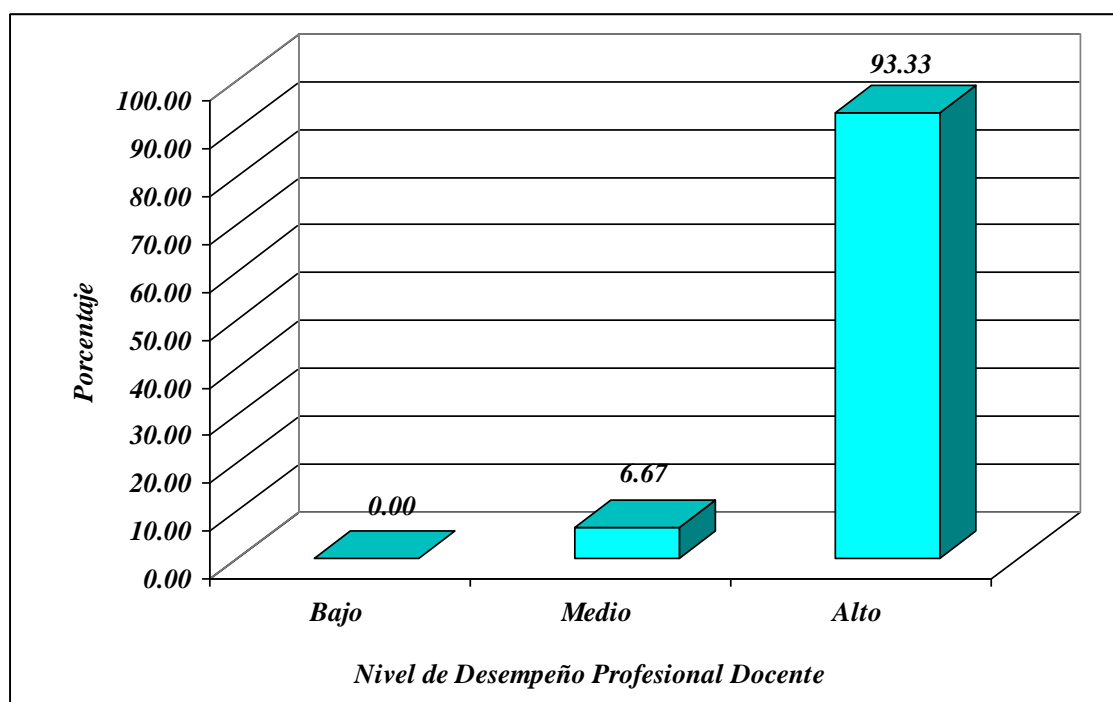
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	0	0.00
Medio	1	6.67
Alto	14	93.33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 02**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Post Test del Grupo Experimental.**



**En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Post Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente el 93.33% su nivel es Alto y solo el 6.67% su nivel es Medio.**

**Tabla N° 03**

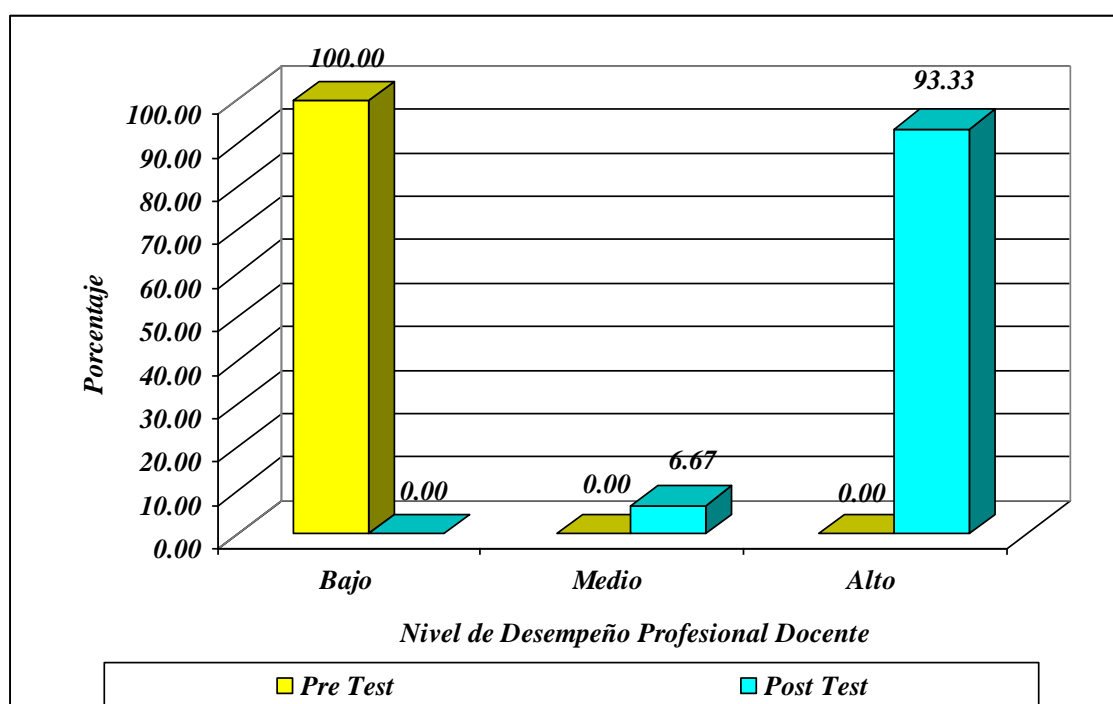
***Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.***

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Post Test</b>	
	<i>f<sub>i</sub></i>	<i>hi%</i>	<i>f<sub>i</sub></i>	<i>hi%</i>
<i>Bajo</i>	15	100.00	0	0.00
<i>Medio</i>	0	0.00	1	6.67
<i>Alto</i>	0	0.00	14	93.33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

***Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental***

**Gráfico N° 03**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**



## CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS N° 01

### **HIPÓTESIS.-**

#### **Hipótesis Nula:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora no mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

#### **Hipótesis Alternativa:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora no mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

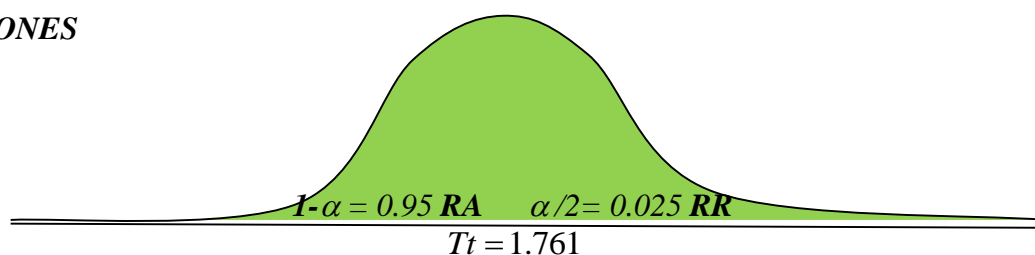
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** *T de student para muestras dependientes*

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{63. - 0}{13.22 / \sqrt{15}} = 16.67$$

*Grado de libertad  $n-1=15-1=14$   $T_{tabla}=1.761$  con un nivel de significancia del 5%*

### **REGIONES**



### **DECISIÓN:**

*Ho se Rechaza, por lo tanto la aplicación de un programa de Estilos de Liderazgo de una directora optimiza el nivel de desempeño profesional docente de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%*

**Tabla N° 04**

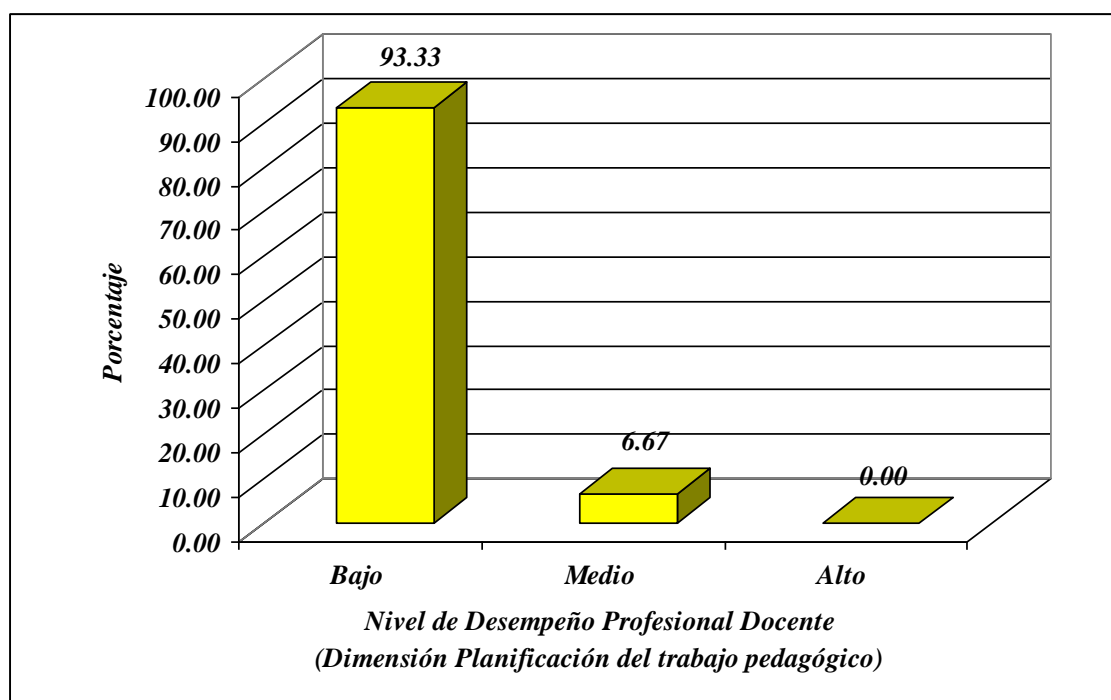
***Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Pre Test del Grupo Experimental.***

<b><i>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico)</i></b>	<b><i>f<sub>i</sub></i></b>	<b><i>hi%</i></b>
<i>Bajo</i>	<i>14</i>	<i>93.33</i>
<i>Medio</i>	<i>1</i>	<i>3.33</i>
<i>Alto</i>	<i>0</i>	<i>0.00</i>
<b><i>Total</i></b>	<b><i>15</i></b>	<b><i>100.00</i></b>

***Fuente: Pre Test del Grupo Experimental***

**Gráfico N° 04**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



***En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Pre Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) el 93.33% su nivel es Bajo.***

**Tabla N° 05**

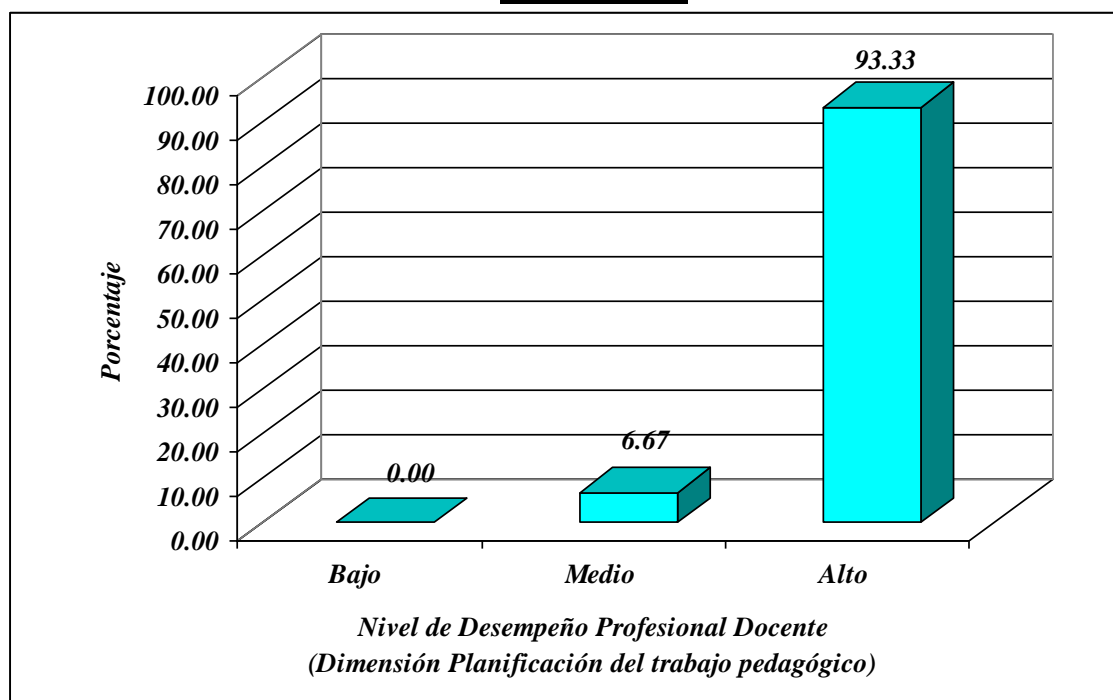
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	0	0.00
Medio	1	6.67
Alto	14	93.33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 05**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Post Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) el 93.33% su nivel es Alto y solo el 6.67% su nivel es Medio.



**Tabla N° 06**

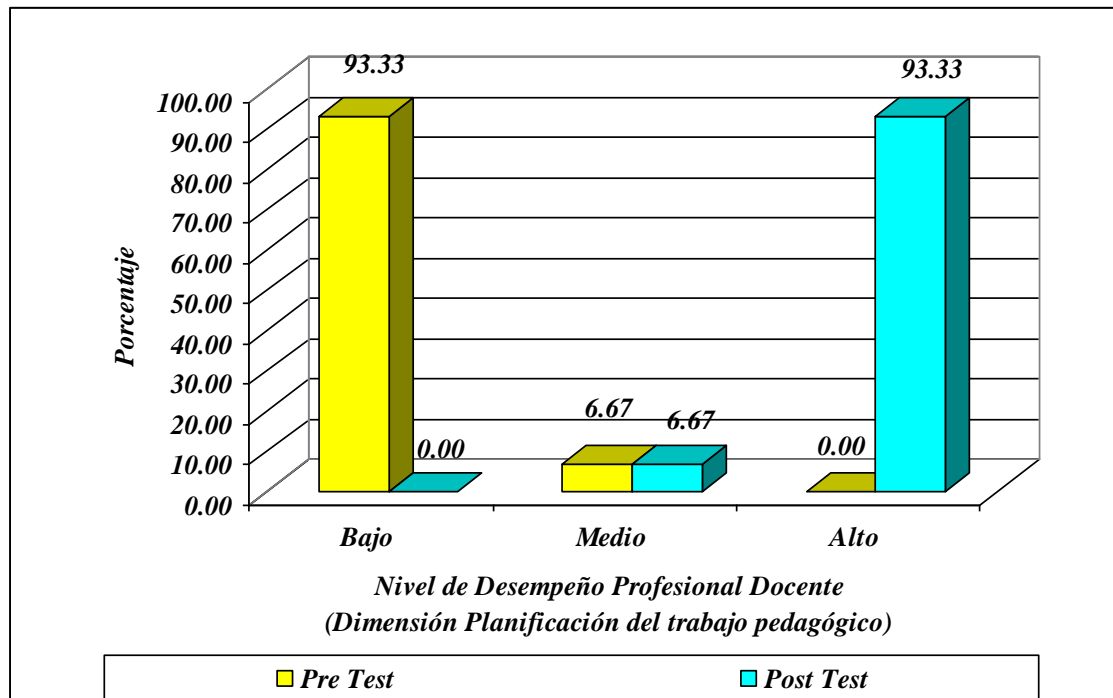
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico)</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Post Test</b>	
	<i>fi</i>	<i>hi%</i>	<i>fi</i>	<i>hi%</i>
Bajo	14	93.33	0	0.00
Medio	1	3.33	1	6.67
Alto	0	0.00	14	93.33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 06**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**



## CONTRASTACION DE HIPÓTESIS N° 02

### **HIPOTESIS.-**

#### **Hipótesis Nula:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora no mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

#### **Hipótesis Alternativa:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

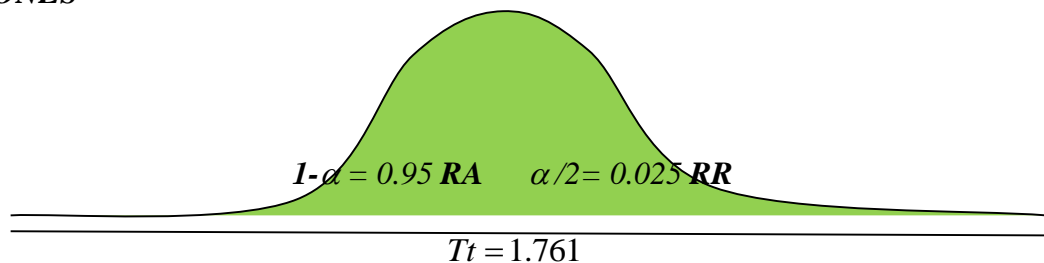
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** *T de student para muestras dependientes*

$$T = \frac{d - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{20.27 - 0}{4.891 / \sqrt{15}} = 16.05$$

*Grado de libertad  $n-1=15-1=14$   $T_{\text{tabla}}=1.761$  con un nivel de significancia del 5%*

### **REGIONES**



### **DECISIÓN:**

*Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Planificación del trabajo pedagógico) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%*

**Tabla N° 07**

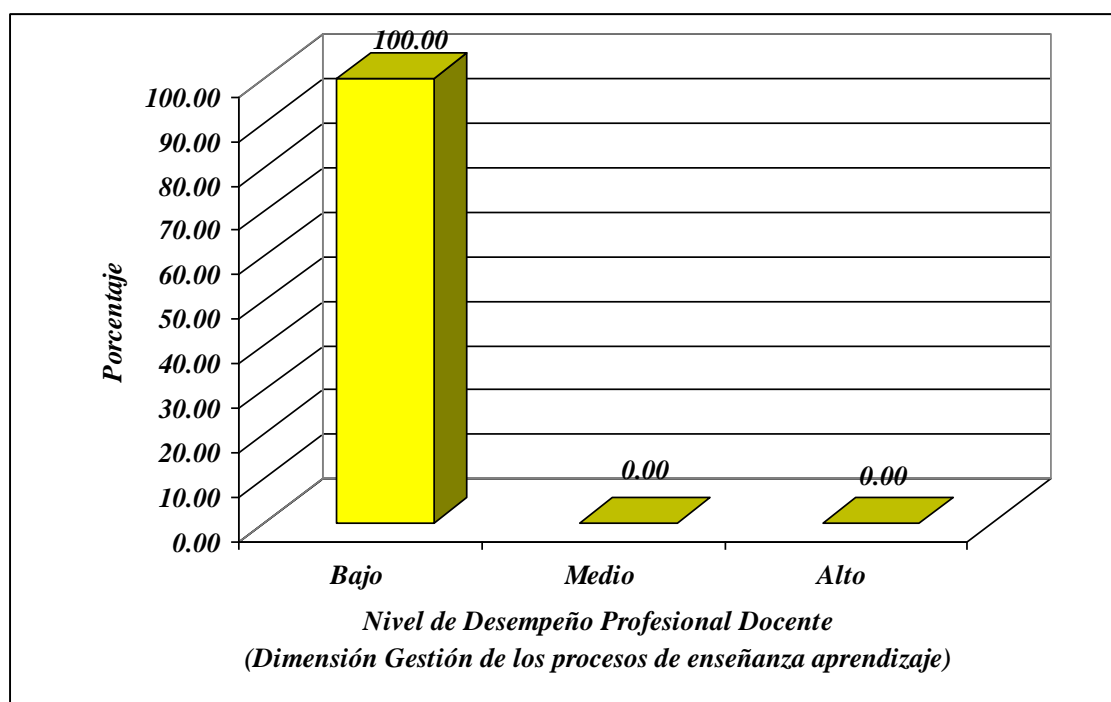
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	15	100.00
Medio	0	0.00
Alto	0	0.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 07**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Pre Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) el 93.33% su nivel es Bajo.

**Tabla N° 08**

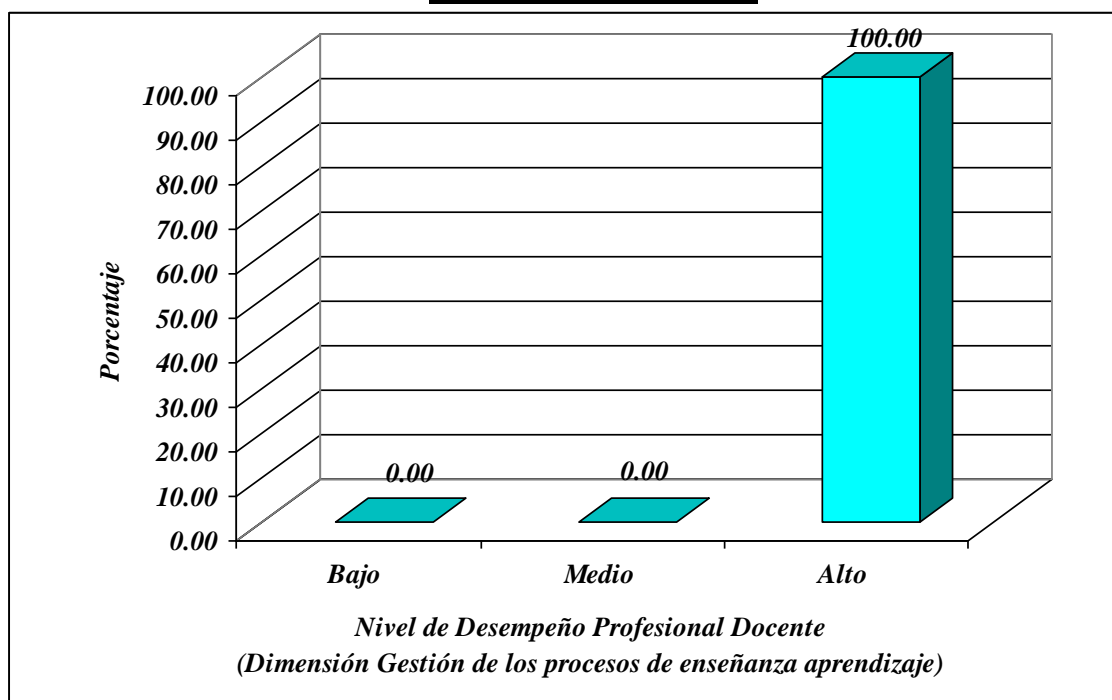
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	0	0.00
Medio	0	0.00
Alto	15	100.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 08**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 08 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Post Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) el 93.33% su nivel es Alto y solo el 6.67% su nivel es Medio.

**Tabla N° 09**

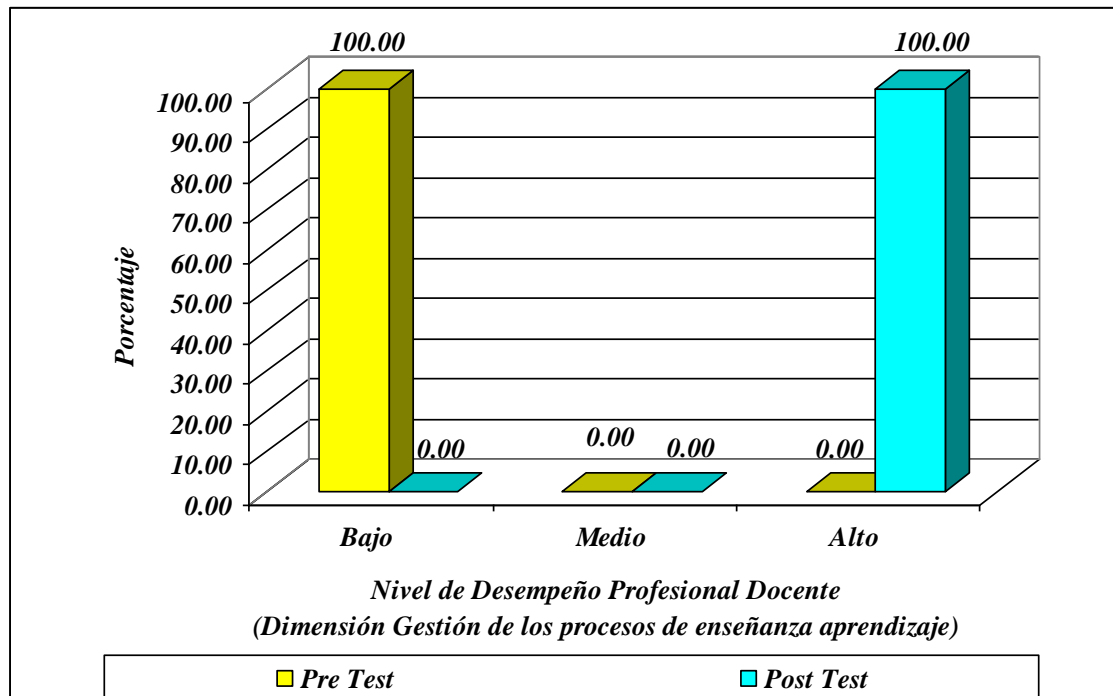
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje)</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Post Test</b>	
	<i>fi</i>	<i>hi%</i>	<i>fi</i>	<i>hi%</i>
Bajo	15	100.00	0	0.00
Medio	0	0.00	0	0.00
Alto	0	0.00	15	100.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 09**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**



### CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 03

#### **HIPOTESIS.-**

##### **Hipótesis Nula:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora no mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

##### **Hipótesis Alternativa:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

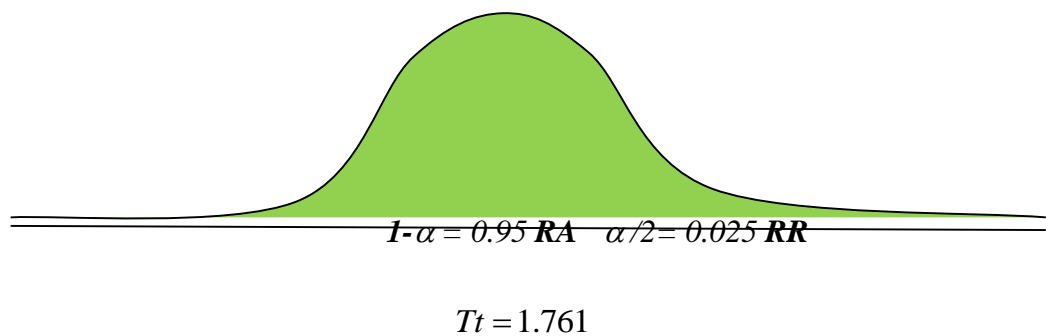
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** *T de student para muestras dependientes*

$$T = \frac{d - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{23.20 - 0}{4.828 / \sqrt{15}} = 18.61$$

Grado de libertad  $n-1=15-1=14$   $T_{\text{tabla}}=1.761$  con un nivel de significancia del 5%

#### **REGIONES**



**DECISIÓN:** *Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%*

**Tabla N° 10**

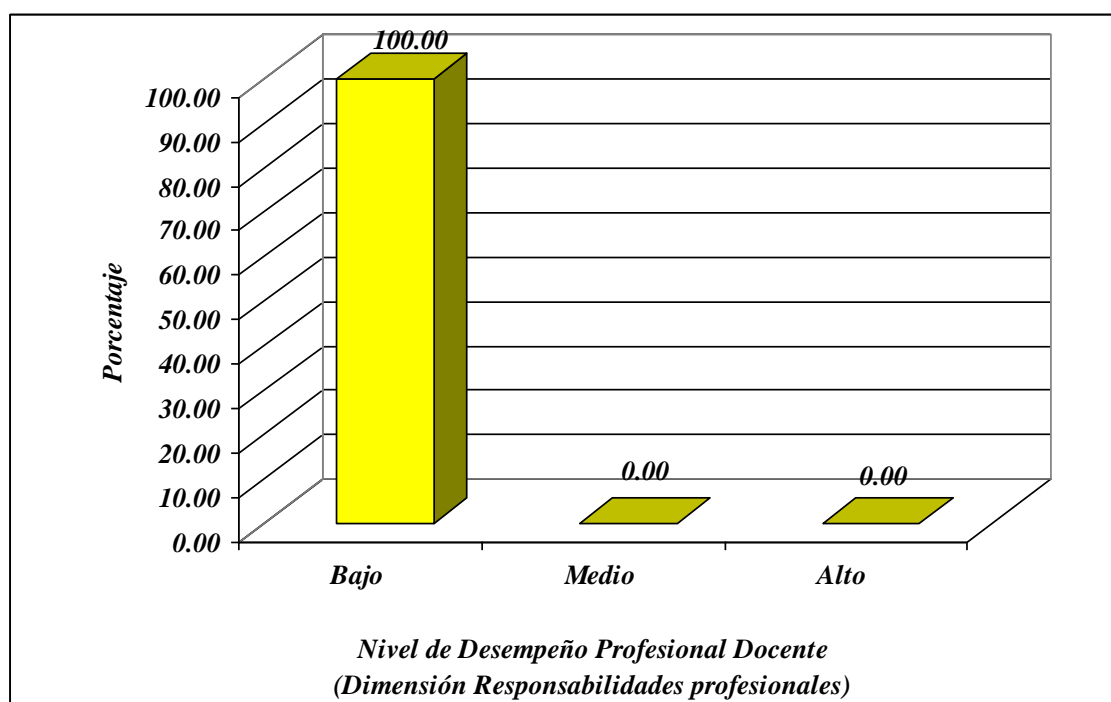
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Pre Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesional)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	15	100.00
Medio	0	0.00
Alto	0	0.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 10**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Pre Test del Grupo Experimental.**



*En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Pre Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) el 93.33% su nivel es Bajo.*

**Tabla N° 11**

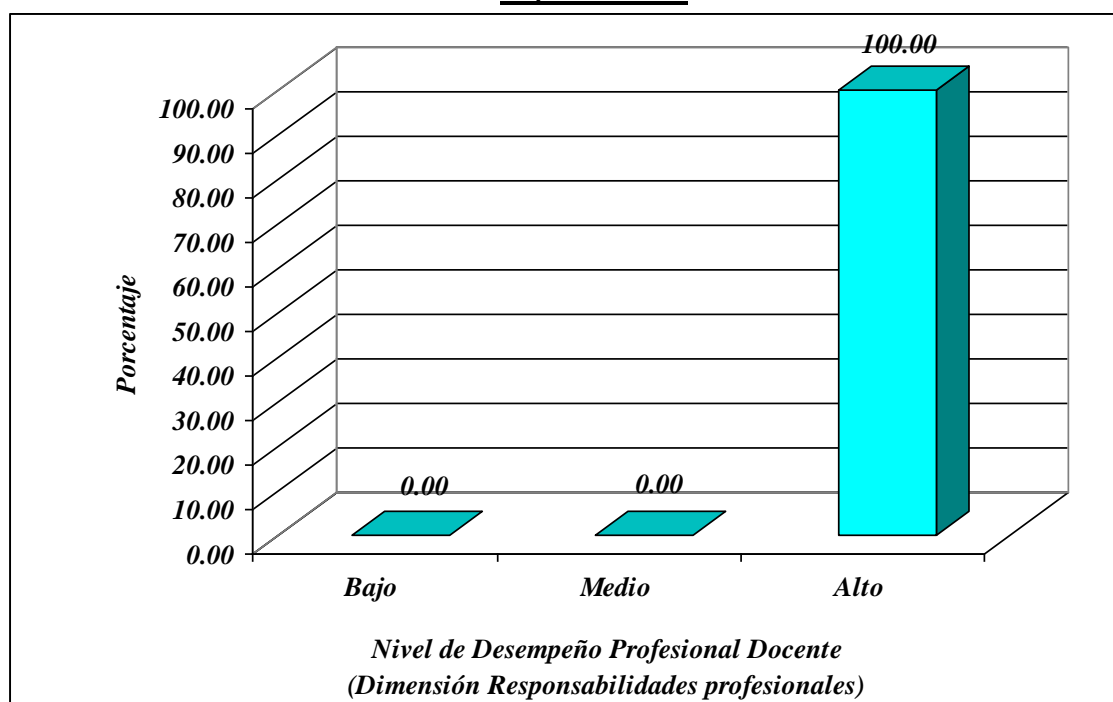
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales)</b>	<b>fi</b>	<b>hi%</b>
Bajo	0	0.00
Medio	0	0.00
Alto	15	100.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Post Test del Grupo Experimental**

**Grafico N° 11**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Post Test del Grupo Experimental.**



En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Post Test del Grupo Experimental según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) el 93.33% su nivel es Alto y solo el 6.67% su nivel es Medio



**Tabla N° 12**

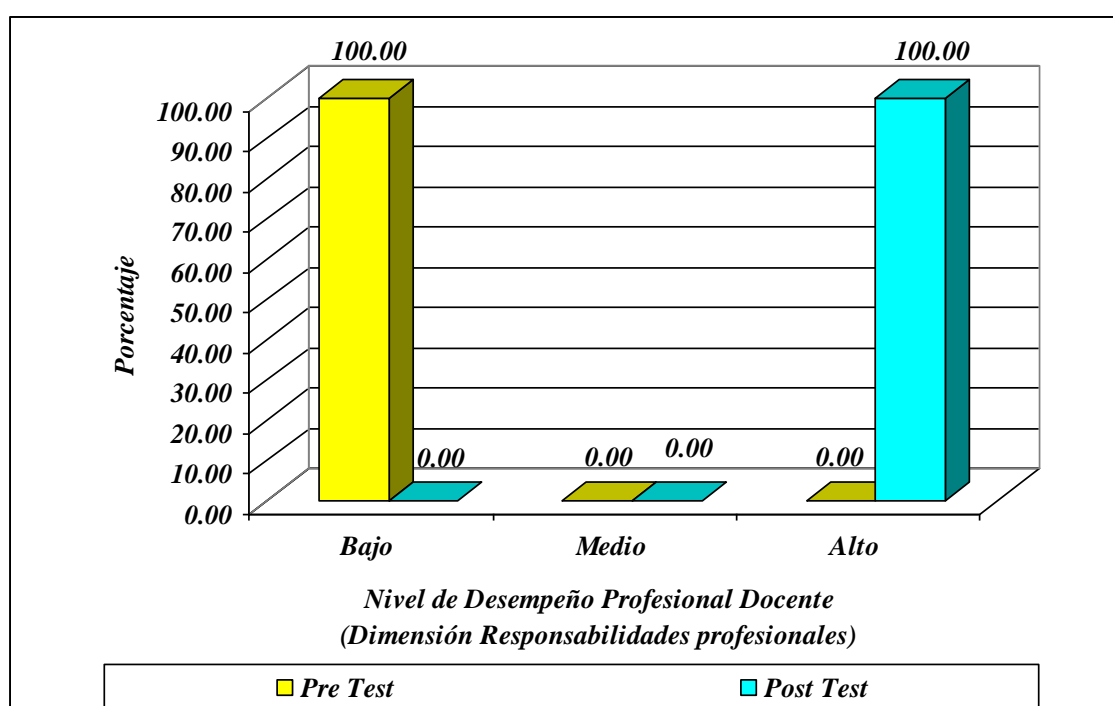
**Distribución de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**

<b>Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales)</b>	<b>Pre Test</b>		<b>Post Test</b>	
	<i>fi</i>	<i>hi%</i>	<i>fi</i>	<i>hi%</i>
<i>Bajo</i>	15	100.00	0	0.00
<i>Medio</i>	0	0.00	0	0.00
<i>Alto</i>	0	0.00	15	100.00
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>	<b>15</b>	<b>100.00</b>

**Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental**

**Gráfico N° 12**

**Porcentaje de los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 según Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) en el Pre Test y Post Test del Grupo Experimental.**



## CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 04

### **HIPOTESIS.-**

#### **Hipótesis Nula:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora no mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

#### **Hipótesis Alternativa:**

*La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017*

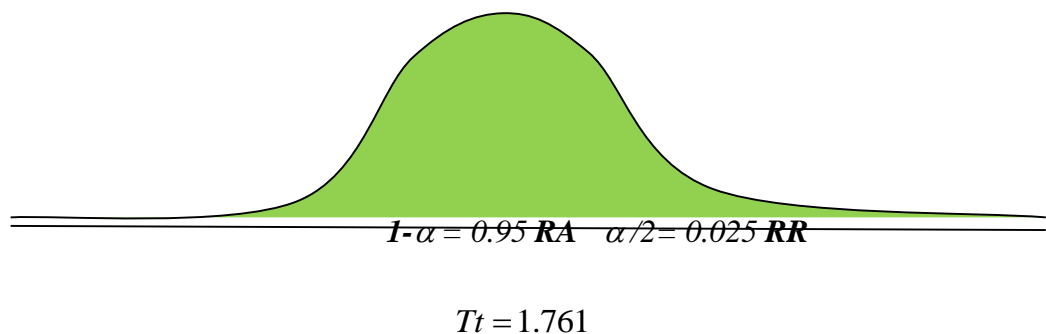
**NIVEL DE SIGNIFICANCIA:**  $\alpha = 0.05$

**ESTADÍSTICA DE PRUEBA:** *T de student para muestras dependientes*

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{20.27 - 0}{\frac{4.399}{\sqrt{15}}} = 17.84$$

Grado de libertad  $n-1=15-1=14$   $T_{\text{tabla}}=1.761$  con un nivel de significancia del 5%

### **REGIONES**



**DECISIÓN:** *Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación del Nivel de los Estilos de Liderazgo de una directora mejora el Nivel de Desempeño Profesional Docente (Dimensión Responsabilidades profesionales) de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%*

### **3.2 .CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA: PLAN DE ACCIÓN: ESTILOS DE LIDERAZGO DE UNA DIRECTORA I.E.I .N° 233 SAN FRANCISCO DE ASIS DE LA PROVINCIA DE ATALAYA.**

#### **I.- INTRODUCCIÓN**

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

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

Partiendo de que la propuesta es un plan de acción fundamentado en el teórico Antonio Bolívar contribuirá al mejoramiento del desempeño profesional docente en la Institución Educativa Inicial N° 322 San Francisco de Asís, el cual tiene una connotación netamente epistemológica, pedagógica y de gestión.

El enfoque de gestión basado en procesos está referido a brindar un servicio educativo eficiente y eficaz con miras a resultados optimistas que ejercen beneficios y la satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa. Además de influenciar en la comunidad educativa para elaborar un plan de acción que en un corto plazo pueda cambiar los resultados obtenidas en la evaluación censal observándose los procesos de entrada o estratégico, de proceso o misionales y salida o de soporte.

### III.- FUNDAMENTACION EPSTEMOLÓGICA

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

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

Por eso, en este trabajo nos vamos a mover entre una revisión de las grandes líneas de acción en la literatura actual y el deseable reflejo en las orientaciones legislativas. Con todo, la gran rémora es la cultura escolar establecida, que impide que la dirección pueda ejercer un papel de liderazgo pedagógico, capaz de promover la mejora (**Kruse y Louis**, 2008).

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

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.

Así, el Informe **McKinsey** (**Barber** y **Mourshed**, 2007) y la propia OCDE (**Pont**, **Nusche** y **Moorman**, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (**Weinstein**, 2009; **Bolívar**, 2006). Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Acudir a lo que la investigación internacional pone de manifestó puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

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

### III.- OBJETIVOS:

\_ Proponer y aplicar un plan de acción Estilos de Liderazgo de una directora en la Institución Educativa Inicial N° 322 San Francisco de Asís para lograr el mejoramiento del desempeño profesional docente

\_ Crear espacios de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

\_ Aplicar formas de seguimiento al aprendizaje óptimo de los estudiantes.

\_ Responder a la centralidad de la gestión estratégica y pedagógico, considerando el enfoque por procesos.

### IV.- ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

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

<b>Objetivo general: Proponer un plan de acción para lograr el mejoramiento del desempeño profesional docente en la Institución Educativa Inicial N° 322 San Francisco de Asís.</b>						
<b>Objetivo específico</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Metas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Responsables</b>	<b>Recursos</b>	<b>Cronograma</b>
<b>Prever espacios de discusión crítica y democrática</b>	Conformación de pares pedagógicos por especialidad	Capacitación actualización continua del 100% del equipo directivo.	Jornada de reflexión.  Grupo de Interaprendizaje sobre temas relevantes del quehacer educativo: Procesos pedagógicos, procesos	Director , subdirectora, coordinadores pedagógicos	Humanos: Un capacitador, directivos, docentes, coordinadora de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico. Materiales: Equipos informáticos, material impreso, paleógrafos,	Una por mes durante dos meses  Uno por mes durante dos meses.

			didácticos , etc.  Taller de Capacitación y actualización sobre el uso de estrategias didácticas		cinta maskintape, plumones; refrigerio.	Uno por mes durante dos meses
<b>Utilizar de manera eficiente los recursos TICs y Materiales del MINEDU .</b>	Conformación de equipos por especialidad	Uso del 80% de los recursos TICs y Materiales del MINEDU	Taller de computación básica. Colegiado sobre el uso de las Tics y su importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.  Colegiado: Exhibición y exposición de los materiales MINEDU	Coordinador de Recursos Educativos, Coordinador de innovación y soporte tecnológico, auxiliar de Biblioteca.	Humanos: Coordinador de innovación y soporte tecnológico , directivos, docentes. -Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra digital. Textos, manuales, Obras Refrigerio.	Uno por mes durante dos meses. Uno por mes durante dos meses. Uno por mes durante dos meses
<b>Planificar y Evaluar en Concordancia con el Currículo Nacional de Educación</b>	Taller con Equipos por especialidad	Que el 80% de los documentos de gestión y los procesos de evaluación estén acorde	evaluación y actualización de documentos de gestión: PEI, PAT, RI y Plan de Convive	SubDirectora, coordinadores pedagógicos	✓ Humanos: Directivos, docentes, coordinador a de recursos educativos, coordinador de innovación y soporte tecnológico,	Una por semana durante dos meses  Dos semanas

<b>Básica.</b>		con lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Básica.	ncia Escolar. - Colegio do -Taller en la evaluación formativa		coordinador de AIP, administrativos, PPFF, estudiantes. Materiales: PEI, PAT, Equipos informáticos, papelógrafos, cinta maskintape, plumones, refrigerio.	a durante meses. por dos
<b>Incrementar el rendimiento académico de nuestros estudiantes.</b>	Conformación de pares	Incremento Un 5% rendimiento académico de nuestros estudiantes.	Taller motivacional.  Jornada de reflexión y elaboración de Proyecto de Vida Sesiones de aprendizaje contextualizadas y atendiendo el interés de los estudiantes.	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinador de tutoría.	Humanos: Equipo directivo, docentes, estudiantes. Materiales: Laptop, proyector multimedia, pizarra acrílica, plumones, papelógrafos, cinta maskintape	Un día Una por mes 2 Meses
<b>Optimizar el monitoreo y acompañamiento pedagógico a los docentes</b>	Conformación de pares	El 100% docentes de y coordinadores pedagógicos	-Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico, consensuado y	Equipo directivo, Coordinadores pedagógicos y coordinador de	Humanos: Coordinadores Pedagógicos, directivos, docentes Materiales: Laptop, proyector multimedia,	3 días Diariamente por dos meses Uno por mes



y coordinadores.		cos reciben un óptimo monitoreo y acompañamiento pedagógico	validado. - Ejecución del Plan de Monitoreo y Acompañamiento Pedagógico. -Círculos de interaprendizaje entre directivos y docentes sobre monitoreo y acompañamiento pedagógico. -Sesiones compartidas con maestros	tutoría.	pizarra acrílica, plumones, fichas de monitoreo y rubricas de desempeño docente	
---------------------	--	--	---	----------	---	--

Presupuesto

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

## **DECLARACIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS**

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

## V.- EVALUACIÓN

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

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

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

<b>IMPLEMENTACIÓN</b>	Ejecución del plan de monitoreo y evaluación. Considera indicadores para la revisión de resultados de acciones ejecutadas en relación con la mejora de los aprendizajes	Equipo Directivo docentes	Lista de cotejo Ficha de autoevaluación	Al culminar cada actividad que puede ser bimestral o semestral	<b>Material de escritorio.</b> <b>Hojas.</b> <b>Plumones.</b> <b>Papelotes.</b> <b>Proyector.</b>
	Verifica la adopción de Medidas correctivas y flexibles durante la implementación de la alternativa de solución	Equipo directivo	Lista de cotejo Ficha de autoevaluación Ficha de análisis documental		
	Se identifica lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones en base a la propuesta de solución	Equipo directivo Docentes	Ficha de autoevaluación y evaluación	Al culminar la Propuesta	

<b>SEGUIMIENTO</b>	Aplicación de instrumentos cualitativos	Docentes Estudiantes Directivos PPFF	Ficha de observación Lista de cotejo Rúbricas Entrevista a profundidad	Trimestral	<b>Económicos Humanos Materiales</b>
	<b>Análisis e interpretación de los logros de aprendizaje</b>	<b>Docentes Estudiantes Directivos</b>	<b>Evaluaciones de rendimiento académico</b>	<b>Trimestral</b>	<b>Materiales Humanos Hojas de evaluación.</b>



## ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

- 1) ¿Cómo el monitoreo y acompañamiento pedagógico del equipo directivo de la IE te ayuda en la planificación, ejecución, evaluación y retroalimentación de tu práctica pedagógica?

.....  
.....  
.....

- 2) ¿Crees que las jornadas de reflexión te ayudan a mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

- 3) ¿Cómo tus estrategias metodológicas tienen en cuenta los diferentes ritmos, estilos, necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes?

.....  
.....  
.....

- 4) ¿Cómo gestiona el equipo directivo el clima escolar o la convivencia en la IE?

.....  
.....  
.....



5) ¿El equipo directivo te facilita el uso de los materiales y recursos con que cuenta la IE? ¿De qué manera?

.....

.....

.....

6) ¿Cómo consideras que es la gestión del equipo directivo? ¿Contribuye a la mejora de aprendizajes de los estudiantes?

.....

.....

.....

**NOTA:** Solo se ha trabajado con las preguntas 1, 3 y

## CONCLUSIONES

- Se identificó el nivel de desempeño docente en la Institución Educativa Inicial N° 233 San Francisco de Asís, manifestándose en un 35% regular. Y en el pre test del grupo experimental según desempeño profesional docente (Dimensiones Planificación del trabajo pedagógico, responsabilidad es profesionales y otros) es Bajo: siendo insuficiente el desempeño de los docentes de la referida institución.
- Se diseñó, elaboró y aplicó un plan de acción de estilos de liderazgo de una directora de Atalaya. Donde los docentes de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” Distrito de Raimondi Provincia de Atalaya en el año 2017 en el Post Test del grupo experimental según desempeño profesional docente es Alto.
- Por lo tanto la aplicación de la propuesta estilos del liderazgo de una directora permitirá optimizar el desempeño profesional docente de la I.E.I. N° 233 “San Francisco de Asís” del Distrito Raymondi, Provincia de Atalaya en el Año 2017, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

## **RECOMENDACIONES**

- Realizar y divulgar este tipo de investigaciones novedosas que contemplen experiencias de estilos de liderazgo directivo en las instituciones educativas públicas en nuestro país y en la UGEL Atalaya.
- Establecer en las instituciones educativas orientaciones y lineamientos claros que faciliten y fomenten el liderazgo directivo con la participación de los docentes, personal administrativo, personal directivo, y estudiantes.
- A los egresados del programa de Maestría en Gerencia Educativa Estratégica de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, realizar estudios de investigación con mayor profundidad sobre el liderazgo directivo a fin de mejorar el desempeño profesional docente.
- A la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, específicamente a la Unidad de Posgrado se sugiere difundir estas propuestas de solución y publicar en revistas indexadas los resultados de las investigaciones de carácter científico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

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

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

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

Bardales, A. (2011). *Influencia del liderazgo del director en la gestión pedagógica de las instituciones educativas de la red N° 01 de la UGEL 06 del distrito de Santa Anita*. Universidad Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

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

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera edición). Colombia: Editorial Pearson.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (Ed.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.

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

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

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

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

Chiavenato, I. (1993). *Liderazgo y empresa. Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw Hill

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

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

Del Valle García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.

Ed. Ríos Ramos, María Belkys (noviembre de 2009) [Esta edición es derivada de año 2006 (original)], Provincia de Coronel Portillo, escrito en Lima, Perú, en Villa Macias, Humberto, «Atlas Perú: 'Región Ucayali'», Ímpetu, Ucayali (Perú : Departamento) -

Historia (2ª edición) (Pucallpa, Perú: El Dorado Comunicaciones): 27-55, BNP: T-E-918.5-R63-2006

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

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

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

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

Hopkins, D. (2008). *Cada escuela una gran escuela. Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico*. On Clases Magistrales - Fundación Chile. Santiago - Chile.

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.

Instituto Nacional de Desarrollo Urbano (1999) [desde la encuesta de 1996], escrito en Lima, Perú, *Propuesta para la Gestión de la Inversión Social-ciudad de Pucallpa, Proyecto de Formulación de Presupuesto 1999, trabajo de proyecto archivado*, libre publicación: Ministerio de transportes, comunicaciones, vivienda y construcción, 83 páginas de contenido y 20 láminas

Lavín, H. y Del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar* (Segunda edición). Santiago de Chile: Editorial LOM

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile, Impreso en Salesianos

Ley General de Educación N° 28044 (2003). Ministerio de Educación, Perú.

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>

Marco de buen desempeño del directivo (2014). Ministerio de Educación, Perú.

Martinez, Y (2013). *Liderazgo transformacional en la gestión educativa de una Institución Educativa Pública en el distrito de Santiago de Surco*. Tesis para optar el grado académico de magister en educación con mención en gestión de la educación.

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>

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

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

Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: liderazgo transformacional al liderazgo distributivo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Murillo, J. (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido” REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. *Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 4 (4e), pp. 11-24. Consulta: 11 abril de 2011. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

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

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

Pont, B, Nusche, D y Moorman, H (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen I,



política y práctica.OECD. Recuperado [www.oecd.org/edu/scholleadership](http://www.oecd.org/edu/scholleadership).

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

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

Pueblos Indígenas Amazónicos obtenido de la obra "*Amazonía Peruana, Comunidades Indígenas, Conocimientos y Tierras Tituladas*" - GEF/PNUD/ONUPS

Ríos, M. (2009) [Esta edición es derivada de año 2006 (original)], Provincia de Coronel Portillo, escrito en Lima, Perú, en Villa Macias, Humberto, «Atlas Perú: 'Región Ucayali'», Ímpetu, Ucayali (Perú : Departamento) - Historia (2ª edición) (Pucallpa, Perú: El Dorado Comunicaciones): 27-55, BNP: T-E-918.5-R63-2006

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

Saravia, L (2005). *El desempeño docente: clave en la carrera pública magisterial*.

Recuperado de <http://saravia.wordpress.com/2009/05/07/el-desempeño-docente-clave-en-la-carrera-pública-magisterial>.

Stenhouse, L (1991), el carácter constructivista de la acción docente, al considerar al profesor como un profesional reflexivo.

Tello, C. (2008). *Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y*

*política*. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (6), 149-156.

Thieme, P (2002). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile. Tesis doctoral*. Departamento de Economía de la Empresa. Universidad Autónoma de Barcelona. Uribe. M. (2004). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad*. Un desafío de orden superior. Revista PREAL.

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

UNESCO (2005). *Liderazgo Escolar*. Curso Taller , Red de Liderazgo. Archivo Power Point. Número 1 al 7 <http://liderazgo.unesco.cl/documentos/00>

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

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

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

Valdés V., H. (2006) *Evaluación del Desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba. Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente*. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>

Volante, P et al (2002). *Estándares para el Liderazgo Educativo*. Boletín de Investigación Educativa. Número 17.

# **ANEXOS**



UNIVERSIDAD NACIONAL  
"PEDRO RUIZ GALLO"



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ENCUESTA SOBRE ESTILOS DE LIDERAZGO

<b>Instrucciones: Marque (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que usted realmente identifica el liderazgo que debe poseer el Director de una institución educativa.</b>	<b>1 Nunca</b>	<b>2 Raram ente</b>	<b>3 Ocasional mente</b>	<b>4 Usual mente</b>	<b>5 Siempre</b>
1) Considera que el éxito es producto de la confianza que se otorgue a los miembros de la institución.					
2) Cuando tiene problemas en la institución pide ayuda interna para solucionarlos.					
3) Si tiene que tomar una decisión, considera que otra persona lo puede hacer por usted.					
4) Acepta la idea de que los resultados son mejores cuando se guía por los consejos de los demás.					
5) En una situación de indecisión, acude a los miembros de la institución para compartir la toma de decisiones.					
6) Estima como eficaz la comunicación con el personal si lo realiza a través de órdenes.					
7) Cree que sus ideas, opiniones y actitudes comunicativas resultan insuficientes para lograr una aceptable comunicación.					
8) En sus actividades laborales, la comunicación sirve para compartir ideas, experiencias, consejos e informaciones.					
9) Siempre busca mejorar su gestión sin tomar en cuenta la experiencia de terceros.					

10) Para comunicarse con el personal, lo hace por intermedio de otras personas.					
11) El respeto y los buenos modales constituyen el eje de la cultura Institucional.					
12) Es tolerante y flexible cuando el personal ejerce su derecho a la libre expresión.					
13) Busca alternativas y sugerencias para mantener y conservar las buenas relaciones humanas.					
14) Al delegar funciones a los miembros de la institución considera que se están logrando los objetivos trazados.					
15) Genera estrategias para que el personal formule alternativas de solución a los problemas institucionales.					
16) Para sancionar una actividad desfavorable en la institución actúa con justicia.					
17) Como director, asume toda la responsabilidad o permite que los miembros de la institución asuman la suya.					
18) Las actitudes favorables y creativas del personal las estimula a través de recompensas.					
19) Las actitudes relevantes del personal las premia con reconocimiento público.					
20) Considera que otorgar estímulos a quien lo merece ayuda a mejorar el clima en las aulas de la institución.					



**UNIVERSIDAD NACIONAL**  
**“PEDRO RUIZ GALLO”**



**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**Ficha de evaluación del desempeño profesional docente**

<b>INSTRUCCIONES:</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nº	<i>Estimado profesor, este cuestionario tiene carácter de reservado. Marcar con un aspa (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que realmente identifica el desempeño profesional del docente.</i>	Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Usualmente	Siempre
1	Identifica las habilidades cognitivas de sus estudiantes.					
2	Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.					
3	Comprende los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.					
4	Tiene dominio de los conocimientos correspondientes a su área.					
5	Relaciona transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional.					
6	Desarrolla los conocimientos de la asignatura acorde con la organización del sílabo.					
7	Programa considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución y en el Diseño Curricular Nacional).					

8	Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, las competencias, las capacidades y las actitudes que se pretenden desarrollar.					
9	Selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos escolares, manuales del docente, DCN, OTP, guías y fascículos; material concreto y de biblioteca u otros), tomando en cuenta conocimientos, características de sus estudiantes y el entorno de aprendizaje.					
10	Formula técnicas y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje, según las competencias, capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos.					
11	Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.					
12	Elabora matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades, conocimientos e indicadores a utilizar.					
13	Elabora instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.					
14	Establece una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula, desde el enfoque intercultural.					
15	Promueve relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la confianza mutua.					
16	Propicia la aprobación de normas de convivencia a través del consenso y la corresponsabilidad.					
17	Estimula a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable frente al quiebre de las normas de convivencia.					

18	Dispone que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles para todos.					
19	Maneja un tono e intensidad de voz agradables para evitar la monotonía en su expresión oral.					
20	Emplea un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.					
21	Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.					
22	Promueve entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.					
23	Presenta los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.					
24	Aplica variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.					
25	Propicia diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e interaprendizaje).					
26	Demuestra el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes.					



## PANEL FOTOGRÁFICO













