



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUÍZ GALLO



FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE POSGRADO

**ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE PARA MEJORAR EL
RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE
PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 60024 SAN
JUAN DE MIRAFLORES DE LA CIUDAD DE IQUITOS -2017**

TESIS

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA
EDUCATIVA ESTRATÉGICA**

Autora:

DAMARIS LEYDI HEREDIA VERGARA

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

LAMBAYEQUE – PERU

2018
Estilos de Liderazgo Docente para mejorar el rendimiento de los estudiantes de
sexto grado de primaria en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de
Miraflores de la ciudad de Iquitos-2017.

Presentada por:

Damaris Leydi Heredia Vergara
Autora

M.Sc Evert José Fernández Vásquez
Asesor

Aprobado por:

M.Sc Luis Pérez Cabrejos
PRESIDENTE DEL JURADO

Dr.
Félix López Paredes
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. Manuel Antonio Bances Acosta
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de tesis a mi amado Padre Celestial , porque por él y para él son todas las cosas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco esta tesis a Dios porque su presencia y ayuda en mi vida si él nada sería posible.

De igual manera a mi hijo Derek Jacob, a mi amado esposo y a la guía de mi vida que es mi madre, por la paciencia y ayuda que tuvieron con mi persona para impulsarme y llegar a mis metas.

DAMARIS.

INDICE

CARATULA	i
PAGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
INDICE	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
Introducción	9
Capítulo I “Análisis del objeto de estudio”	14
1.1 Ubicación: Iquitos	14
1.2 Evolución histórica tendencial del objeto de estudio	20
1.3 Características del problema	26
1.4 Metodología	29
Capítulo II “Marco Teórico”	32
2.1 Teorías Científicas relacionadas al Liderazgo Docente	32
2.2 Estilos de Liderazgo Docente Transformacional	34
2.3 Las características de líderes transformacionales docente	38
2.4 La motivación que inspira el líder docente	40
2.5 La estimulación intelectual de líderes docentes hacia sus seguidores	45
2.6 El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades	50
2.7 La influencia ética del líder docente en los seguidores	61
2.8 La tolerancia psicológica del líder docente	69
2.9 El Liderazgo Transformacional de los docentes en el contexto de una institución educativa	71
2.10 Teorías Científicas Relacionadas al Aprendizaje Significativo	75
2.11 Tipos de Aprendizaje Significativo	79
2.12 Definiciones de Rendimiento Académico	82

Capítulo III “Resultados de la investigación y propuesta”	88
3.1 Análisis e Interpretación de los resultados del cuestionario.	88
3.2 Construcción de un Programa de Estilos de Liderazgo Transformacional	97
 CONCLUSIONES	 107
RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	112

RESUMEN

En la investigación el **problema detectado** es que los niños y niñas de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores presentan bajo rendimiento en Matemática, Ciencias y Lectura, lo cual se manifiesta en lo siguiente: estudiantes desmotivados por la lectura y porcentajes de estudiantes desaprobados según actas de evaluación. **El objetivo de la investigación:** Diseñar, elaborar y fundamentar una propuesta de liderazgo docente para contribuir al mejoramiento del rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria en la Institución Educativa N° 60024 de la ciudad de Iquitos. **La hipótesis planteada** como alternativa de solución al problema de la Institución Educativa es: Si se diseña, elabora y fundamenta una propuesta de estilos de liderazgo docente entonces se contribuirá a mejorar el rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores.

De acuerdo con la hipótesis y los objetivos propuestos en la presente tesis, el tipo de investigación es cuantitativa siendo el diseño de investigación analítica con propuesta; para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de encuesta al personal docente. Así mismo para el análisis e interpretación de los datos recolectados se utilizó la estadística descriptiva, presentándolos en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.

PALABRAS CLAVE: Rendimiento, Estilos de Liderazgo Docente y Liderazgo Transformacional.

ABSTRACT

In the investigation, the problem detected is that the children of the sixth grade of primary school of the Educational Institution N ° 60024 San Juan de Miraflores have low performance in Mathematics, Science and Reading, which is manifested in the following: students unmotivated by the reading and percentages of disapproved students according to evaluation records. The objective of the research: To design, elaborate and base a proposal of teaching leadership to contribute to the improvement of the performance of girls and boys of the sixth grade of primary school in the Educational Institution N ° 60024 of the city of Iquitos. The hypothesis proposed as an alternative solution to the problem of the Educational Institution is: If a proposal of teacher leadership styles is designed, elaborated and founded, then it will contribute to improving the performance of the sixth grade of primary school children of the Institution Educational No. 60024 San Juan de Miraflores.

According to the hypothesis and the objectives proposed in this thesis, the type of research is descriptive and correlational being the design of analytical research with proposal; for data collection, a questionnaire was applied to the teaching staff. Likewise, for the analysis and interpretation of the collected data, descriptive statistics were used, presenting them in frequency tables and statistical graphs.

KEY WORDS: Performance, Teaching Leadership Styles. Transformational Leadership

INTRODUCCIÓN

Sin docentes, ¡Los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos. Es cierto que se han producido avances importantes en la última década, especialmente en aspectos como: ampliación de cobertura, incremento y mejoramiento de construcciones escolares, producción de materiales de apoyo (libros de texto, guías y recursos didácticos), inclusión en el currículo prescrito de temas transversales, instalación de mecanismos de medición de logros y evaluaciones cualitativas, nuevas formas de organización y administración de los sistemas educativos, entre otros. **(Gajardo, 2003).**

En este sentido, cuando apenas se inicia el siglo veintiuno, y comienza a hablarse tímidamente del inicio de la era de la conciencia (Barrett, 1998), cuyo centro fundamental es el ser humano, la mirada se vuelve hacia las personas como el factor más importante dentro de las organizaciones, y allí el liderazgo vuelve a surgir como elemento vertebrador, por lo que resulta de vital importancia profundizar en éste tópico para sopesar su efecto no sólo globalmente como lo refiere la mayoría de los trabajos realizados en el área, sino al nivel que le compete al educador, siendo un hecho real que los cambios generados en el aula, serán evidenciados tarde o temprano en el comportamiento de la sociedad.

El Liderazgo Transformacional desde el matiz de la autoridad formal, es ampliamente desarrollado en la realidad norteamericana, con el aporte de importantes y célebres representantes teóricos (**Burns**, 1978 y **Bass**, citado por **Pascual**, 1988). Éste

último, posteriormente, profundizaría sus investigaciones en el plano de la gestión educativa desde el papel que ejercen los directivos, demostrando su éxito en la dinamización de procesos de desarrollo profesional y organizacional.

Entre los hallazgos más significativos para la investigación mencionamos a autores como **Leithwood** (1993) quien enfatizó el efecto del Liderazgo Transformacional en los docentes desde una perspectiva de reestructuración de la escuela; **Bolívar** (1997), quien en sus textos y artículos más recientes, hizo una referencia del Liderazgo Transformacional como opción de mejora de la escuela; Vega y **Zavala** (2004) quienes adaptaron el Cuestionario Multifactorial de la teoría de Rango Total del liderazgo de Bernard Bass a la realidad educativa chilena para obtener el título de Psicólogo en la Universidad de Chile; **Bernal** (2001), quien enfatizó en sus aportes teóricos el análisis de un liderazgo menos centrado en la autoridad formal, estableciendo algunas diferencias significativas entre la dirección y el liderazgo; artículos como los de **Hutchinson** (2004), quien hizo una referencia de Liderazgo Transformacional en docentes, planteando la transformación de la escuela desde sus estructuras; **Salazar** (2006), quien fundamentó sobre la importancia del Liderazgo Transformacional para la organización escolar, y **Maureira** (2004) quien presentara un modelo de eficacia escolar en la que relacionara variables como la participación y la satisfacción laboral de los docentes, ambas mediadas por el Liderazgo Transformacional para incrementar la calidad en los centros; entre otros estudios más significativos a nivel internacional.

Ser líder no es un título, no es una etiqueta o un letrero que se coloca sobre alguien y que lo califica como tal, pero si, se puede aprender y desarrollar aspectos, modos, estilos y competencias para llegar a ser un buen líder. Ya que nuestro trabajo como docentes, como educadores es la búsqueda constante de la mejora de la persona en todas sus

dimensiones, una de esas dimensiones es el desarrollo profesional continuo hacia la excelencia. Desde esta perspectiva se busca promover, afianzar y fortalecer un liderazgo que estimule intelectualmente, que considere a cada uno como persona, que inspire, que motive a realizar los objetivos y fines axiológicos de la educación y la sociedad.

El presente trabajo de investigación busca aportar en la solución **problemática que se evidencia en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores**. De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿De qué manera la propuesta de un programa de Estilos de Liderazgo Docente contribuirá a mejorar el rendimiento de niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la ciudad de Iquitos?

El objeto de investigación: Realizar una propuesta para mejorar el rendimiento de los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la ciudad de Iquitos.

Siendo el Objetivo General: Diseñar, elaborar y fundamentar una propuesta de liderazgo docente para contribuir al mejoramiento del rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria en la Institución Educativa N° 60024 de la ciudad de Iquitos.

Teniendo como objetivos específicos:

Diseñar una propuesta de Estilos de Liderazgo Docente para mejorar el rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores.

Fundamentar científicamente teorías científicas sobre estilos de liderazgo docente a fin de contribuir a la mejora del rendimiento académico.

Identificar el nivel de rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 de la ciudad de Iquitos.

Elaborar la propuesta en mención.

El campo de estudio: Estilos de liderazgo docente para mejorar el rendimiento de niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la ciudad de Iquitos.

La hipótesis planteada como alternativa de solución al problema de la Institución Educativa es: Si se diseña, elabora y fundamenta una propuesta de estilos de liderazgo docente entonces se contribuirá a mejorar el rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de Iquitos.

La presente investigación, está diseñada en tres capítulos:

El primer capítulo 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 documental de diferentes fuentes escritas primarias, que permite una comprensión conceptual del problema de estudio: deficiente rendimiento de los estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de Iquitos y la variable independiente que viene a dar solución al problema encontrado.

El tercer capítulo está constituido por el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los docentes y directivos a partir del análisis

y el contraste de la información organizada en los gráficos estadísticos, finalizando este capítulo con la propuesta de programa de estilos de liderazgo docente a fin de mejorar el rendimiento de las niñas y niños de sexto grado de primaria.

Finalmente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones en función de nuestros objetivos e hipótesis, que hacen referencia a los hallazgos significativos de la investigación; las sugerencias referidas al compromiso de apropiarlas y hacer de ellas parten de la práctica educativa de los docentes. Y por último presentamos la bibliografía y los anexos.

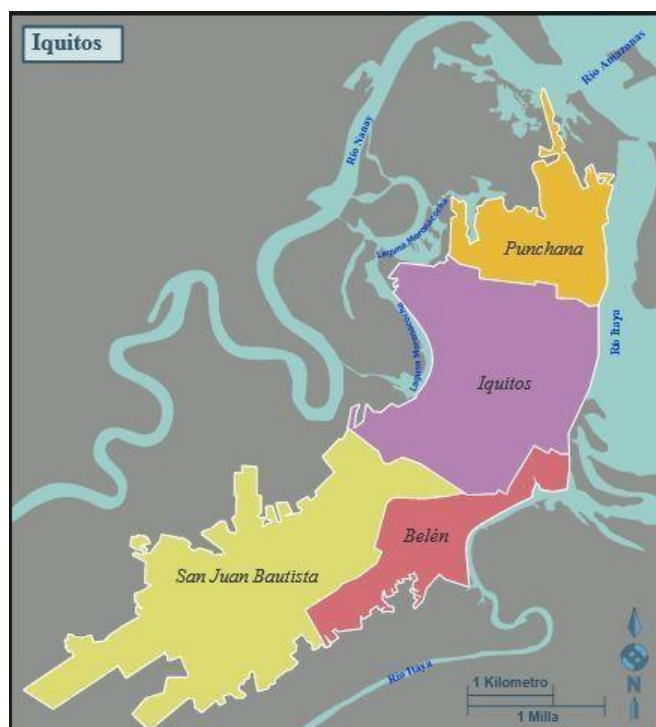
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el presente capítulo se procede a detallar el análisis del objeto de estudio, la ubicación del centro educativo donde se desarrollará la presente investigación, la visión y misión además de la metodología empleada.

1.1 UBICACIÓN: Región Loreto, Provincia Maynas, Distrito Iquitos

La región Loreto ubicada en la parte nor oriental del Perú, tiene una área de 368,852 Km², es la región más extensa de la nación, tiene una población estimada al 2017, según INEI (2017), de 1 058 945 personas, de las cuales 552 865 son hombres y 506 081 mujeres. Cuando se divide la población por grupos de edades se observa que las personas entre 0 y 14 años representan 33% de la población total, entre 15 y 64 años 63% y de 65 años a más representan 4%.

Se le conoce la fecha de su fundación como departamento del Perú, el 7 de febrero de 1866.



Según la tradición, Iquitos fue fundada en 1757 por los jesuitas con el nombre de San Pablo de los Napeanos, siendo el primer puerto fluvial sobre el río Amazonas. En aquella época era una pequeña aldea poblada por la tribu de los indios Iquitos. Prontamente, el pueblo se convirtió en lugar estratégico para la partida de los misioneros a otras zonas de la selva. A la caída de las misiones siguió un largo periodo de ostracismo que abarcó todo el siglo XIX; no obstante, en este tiempo se fueron sentando las bases de la futura organización política. A la llegada del siglo XX el progreso alcanzó la región con la navegación a vapor, el auge de las gomas elásticas y la inmigración de extranjeros.

La lejanía de la capital y la falta de medios de comunicación mantuvieron apartado a Loreto del resto del país buena parte del siglo XIX. Recién en 1880, con el inicio del auge del caucho, la zona atrajo la atención de muchos. Iquitos se transformó, aumentó notablemente su población y surgieron construcciones modernas en sus calles de tierra.

La riqueza vino como consecuencia del éxito de los empresarios caucheros pero la bonanza económica solo duro 30 años. Cuando la demanda por el caucho pasó de la de la Amazonía a las colonias del Lejano Oriente por causa de sus bajos precios, la economía de la región fue seriamente afectada. La época dorada de opulencia se terminó. No obstante, Iquitos disfrutó en los últimos 50 años otros periodos de grandeza.

Por la explotación maderera y petrolera que sin embargo no se comparan a aquella del caucho.

La Región Loreto está cubierta de una densa vegetación, con colinas de poca elevación y superficies ligeramente onduladas recorridas por diversos ríos de la cuenca

del río Amazonas. Loreto es la región más extensa del país (368,852 km²) aunque también es una de las menos pobladas.

La cuenca del Amazonas es la más grande del mundo, no sólo por su extensión sino por su caudal y por la riqueza biológica que alberga, la fauna íctica es considerada la más rica del planeta, cuyo potencial hidrobiológico cuenta con una biomasa de más de 748 especies identificadas, la que actualmente es explotada de manera artesanal.

En casi toda la región, el clima es cálido y muy lluvioso. Las lluvias suceden a lo largo de todo el año. La temperatura promedio es de 17° C a 20° C en los meses de junio y julio y una máxima de hasta 36° C en los meses de diciembre a marzo. No obstante, el clima cálido en estos meses, se considera esta época del año como invierno. La humedad promedio es de 84% con fuertes lluvias durante todo el tiempo.

Geográficamente Iquitos está demarcado por el Norte con el distrito de Mazán, por el Noroeste con el distrito de Alto Nanay, por el Este con el distrito de Indiana y por el Oeste con el lago Morona Cocha. En el año 1808, don Hipólito Sánchez Rangel, obispo de Maynas, reporta que el caserío de Iquitos tenía 171 habitantes y el 8 de junio de 1842 contaba con más de 200 habitantes.

Según datos históricos, en 1864 Iquitos era una pequeña aldea poblada por la tribu Iquito, procedente del Alto Nanay; fue fundada como una misión jesuita en 1757 con el nombre de “San Pablo de los Napeanos”, pueblo habitado por indígenas napeanos, yameos e iquito.

En los años 1863 y 1864, época del caucho, Iquitos se convierte en la ciudad más rica del Perú, evidenciándose su desarrollo económico y social. En 1897, Nicolás de Piérola nombra a la ciudad como capital del Departamento de Loreto.

De la información del INEI (2017) se aprecia una tendencia negativa de la población de 3 a 5 años, pues decrece de 74,203 en el 2010 a 68,421 en 2016; es decir, en seis años cae en 1.3%. Pero a pesar de ello, la matrícula del mismo rango de edad en el ámbito público se incrementó durante el mismo período, pasando de 63,693 en el 2010 a 70,648 en 2016, así como de 2,407 en la matrícula privada en 2010 a 4,024 en 2016. En otras palabras, la tasa media de variación es de 2.2% en matrícula pública y de 9.6% en matrícula privada. Así, se podría decir que tanto la matrícula pública como la privada crecieron, aunque la privada en mayor medida que la pública. El hecho de que, a pesar de que disminuya la población la matrícula continúe creciendo, es un primer indicio de que la cobertura de educación inicial estaría incrementándose en la región de Loreto.

La historia de la I.E. P. P. S. M. N° 60021 San Juan de Miraflores, alma mater de la niñez y de la juventud estudiosa, se inicia después de algunos años de la fundación de la actual comunidad campesina de San Juan, comuneros dedicados a las labores agrícolas, quienes preocupados por la educación de sus hijos decidieron gestionar la construcción de un centro educativo primaria ante la VI Región de Educación, hoy (Dirección Regional de Educación) , al inicio del año 1923 después de algunos meses de espera se expide la Resolución Ministerial N° 00445, con fecha 25 de abril de 1924, creado el Centro Educativo Primario N° 1716 hoy I. E. P. S. M. N° 60024 de Iquitos.

En la actualidad la Institución Educativa cuenta con 46 secciones de educación primaria y 36 secciones de Educación Secundaria, albergando a 294' estudiantes, en ambos turnos; la plana directiva, docente y administrativa está integrado por 126 trabajadores. Siendo su primera directora la profesora Juana Jiménez en el año 1924.

En 1925 con R.D.N° 1686 (08 de agosto), se amplía el nivel secundario y hoy en día cuenta con 08 secciones de primer grado de secundaria, 09 secciones de segundo

grado de secundaria, 08 secciones de tercer grado de secundaria, 06 secciones de cuarto grado de secundaria y 5 secciones de quinto de secundaria.

El 25 de abril del presente año esta Institución Educativa cumplirá 93 años de vida institucional al servicio de la Educación de los jóvenes y niños de este gran distrito de San Juan Bautista.

En el año 2004 nuestra Institución Educativa entró a formar parte del mundo de la informática con DIGETE del Ministerio de Educación, primera vez en sus 80 años de vida la institución educativa N° 60024 orgullo del distrito San Juan Bautista, ese año ganó dos gallardetes en desfiles escolares en ambos niveles.

Durante su vigencia logró triunfos en diferentes actividades y eventos realizados en la región.

El primer local fue construido, por iniciativa del Rotary Club Internacional, actualmente la institución educativa fue remodelada y ampliada en su infraestructura por la municipalidad de San Juan Bautista.

En la actualidad ocupa la Dirección de la Institución Educativa la Lic. Norma Jesús García Romero.

VISIÓN COMPARTIDA:

La Institución Educativa Pública Primaria Secundaria de Menores N° 60024 San Juan de Miraflores será el 2019, una institución líder en la formación integral de los estudiantes, inclusiva por excelencia y de acorde con el avance de la ciencia, la tecnología y la globalización. Con una educación humanista, democrática, comprometido con la práctica de la investigación científica y de los valores sociales; que permita forjar

estudiantes con capacidad creativa, crítica, emprendedora, innovadora, comprometido con el cuidado de su ambiente, a través del desarrollo de actividades curriculares, con aprendizajes de calidad, producto del buen uso de las herramientas pedagógicas.

Con docentes eficientes, emprendedores, competitivos y con práctica de valores, ética profesional y personal, con padres de familia comprometidos en la educación de sus hijos e hijas identificados con la institución.

MISIÓN:

Nuestra comunidad educativa desempeña una labor de calidad orientada a la formación integral, práctica de cultura científica y humanista, compromisos de buena gestión escolar y desarrollo de competencias, capacidades con fines, principios y logros educativos en los integrantes de la comunidad, logrando así una educación pública de calidad, inclusiva e intercultural en un clima institucional armónico.

Somos una institución que propugna la identidad cultural, a través de la práctica de valores, la paz, la justicia, la democracia acorde con las exigencias de nuestra sociedad.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS EN EL MUNDO.UNESCO: (2013-2014). La crisis del aprendizaje es generalizada. Nuevos análisis revelan que menos de la mitad de los niños adquieren nociones básicas en 21

países de los 85 países sobre los cuales se dispone de datos completos. De ellos 17 están en el África Subsahariana; los otros son la India, Marruecos, Mauritania y el Pakistán.

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

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

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

A nivel de Latinoamérica estudiar el desempeño o rendimiento escolar se ha vuelto una tarea del diario vivir de los investigadores educativos, investigaciones realizadas principalmente por la Organización de Estados Iberoamericanos, la UNESCO y UNICEF como parte de las investigaciones ejecutadas a partir de la reforma educativa impulsada a partir de 1990, esto como instrumento para medir los indicadores de calidad educativa y los estándares de condiciones de vida de la región que permitan medir el desarrollo de los pueblos, posibilitando mejorar la calidad de los servicios educativos y modernizar el rol del estado. A pesar de los esfuerzos debe realizarse una revisión al sistema educativo

nacional tomando en consideración los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación del rendimiento escolar.

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

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

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

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

Brunner, J (2016) manifiesta: ¿Por dónde empezar? Lo fundamental es llegar primero al nivel básico de matemáticas y ciencia como una base para un aprendizaje más profundo y una mejor habilidad de interactuar con otros a nivel de ideas y conceptos. El futuro de América Latina realmente depende de lo que pase en sus colegios.

Los resultados PISA vuelven a animar el debate sobre el estado de la educación latinoamericana. En efecto, los ocho países de la región participantes en este examen (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, México, Perú y Uruguay) califican dentro del 25 por ciento de más bajo rendimiento entre los 65 países participantes.

Para ello lo primero es identificar las causas que explican este atraso. Según muestra la evidencia disponible, éstas son de dos tipos.

Por un lado, el contexto socioeconómico y cultural de los países latinoamericanos es adverso. Hay más pobreza, desigualdades y desintegración comunitaria que en las sociedades desarrolladas, pero se gasta menos en educación, en el cuidado de los niños y en la formación de profesores. Hay más violencia en los hogares y los padres tienen un menor nivel educacional.

Muchos más niños y niñas viven vidas más difíciles en América Latina, en entornos hostiles, que sus pares de los países europeos. Y, a diferencia de lo que ocurre en un número de países del Asia donde la educación tiene un alto valor cultural y goza del apoyo absoluto de las familias, en América Latina la educación fue hasta la segunda mitad del siglo XX un privilegio de minorías mientras se negaba el acceso a las clases pobres del campo y la ciudad.

Hay más violencia en los hogares y los padres tienen un menor nivel educacional. Muchos más niños y niñas viven vidas más difíciles en América Latina, en entornos hostiles, que sus pares de los países europeos.

Por otro lado, los sistemas escolares latinoamericanos --las escuelas y liceos, los docentes, los ministerios de educación, los directores y supervisores-- son débiles. No solo excluyen de las salas de clase a varios millones de niños y jóvenes, sino que, además, un porcentaje de los que ingresan no obtiene una alfabetización a la altura del siglo XXI.

La infraestructura y el equipamiento de los colegios suelen ser precarios; el uso de tecnologías digitales limitado o inexistente; el tiempo dedicado al aprendizaje escaso; la

disciplina excesivamente autoritaria o ausente, y las políticas educativas de los gobiernos son inestables, mal diseñadas a veces y su implementación y efectos poco evaluados.

Evidentemente cada uno de los países de la región sigue una trayectoria distinta, según muestra PISA. Por ejemplo, durante la última década Brasil exhibe una trayectoria moderadamente ascendente en lenguaje, matemática y ciencias; por el contrario, Uruguay retrocede en los mismos tres dominios. Chile y México avanzan gradualmente al menos en dos de estos dominios; Colombia los sigue algo más atrás. Argentina se halla estancada. Perú aparece a la cola a pesar de haber mejorado en el dominio de comprensión lectora durante la década pasada. Costa Rica recién comienza a participar en la prueba PISA de modo que no hay todavía un registro de su evolución.

¿Qué pueden aprender los países latinoamericanos de la experiencia de otros países que participan en este examen y de la evidencia producida por la investigación educativa?

En primer lugar, que es posible mejorar resultados del aprendizaje, pero que para lograrlo se requiere un esfuerzo concertado de la nación: del gobierno y los colegios, de las familias y autoridades locales, de los empresarios y universidades, de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales y, prioritariamente, de los docentes y sus alumnos. Se requieren políticas de largo plazo, estables, coherentes y dotadas de suficientes recursos.

Para mejorar la calidad de los aprendizajes América Latina necesita hacer un esfuerzo extraordinario de equidad educativa. No hay otro camino.

El Consejo Nacional de Educación (2015). En el Perú, las evaluaciones estandarizadas empezaron a implementarse y se desarrollaron bajo un enfoque de normas

entre los años 1996 y 1998. Así, los test permitían identificar cuál era el desempeño de los estudiantes participantes en relación unos con otros, pero no permitían saber si habían logrado determinados niveles de desempeño. A pesar de esta limitación, las evaluaciones determinaron que los estudiantes de zonas rurales de habla distinto del español se encontraban notablemente rezagados en rendimiento.

Una segunda fase de evaluaciones estandarizadas se desarrolló desde el enfoque de criterios a partir de la medición con evaluaciones muestrales en los años 2001 y 2004. Esto significa que el diseño de las pruebas partió de un análisis del currículo nacional, gracias al cual se establecieron niveles de desempeño. A diferencia del enfoque de normas, el enfoque de criterios permite identificar el nivel de logro de los estudiantes participantes. En esta fase se produjo también un gran volumen de trabajos de análisis de los factores asociados, relevantes para orientar las políticas educativas. Mientras que la segunda fase de evaluaciones se administró a muestras representativas, la tercera fase se caracteriza por ser censal, de ahí su denominación “Evaluación Censal de Estudiantes”, que ha permitido tener resultados comparable desde 2008 hasta 2012, y que continúa en implementación.

El rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, tiene dos características muy marcadas. En primer lugar, es un rendimiento bajo, tanto en relación con los niveles de logro esperados, como en la comparación con otros países. Un porcentaje mayoritario de estudiantes no está logrando los aprendizajes establecidos en el currículo. Otra característica es que el logro de aprendizajes está distribuido de forma inequitativa, pues los rendimientos más bajos los obtienen los estudiantes que provienen de familias que viven en zonas rurales y hablan lenguas distintas del castellano.

Trahtemberg, L (2018). Pero eso corre el riesgo de opacar el hecho que desde el año 2007 se constata que pasan al 3er grado de primaria una mayoría de alumnos que no tienen desempeño satisfactorio en 2do grado en las áreas básicas, lo cual no se subsana en 3er grado y por lo tanto implícitamente los dejan condenados al fracaso en los grados sucesivos superiores, a los que llegarán arrastrando las dificultades no resueltas que vienen de los primeros dos grados.

En el sistema educativo notamos un estancamiento que todavía no logra romperse. Hay esfuerzos por mejorar la situación de los maestros, hay esfuerzos por detectar y empoderar a los directores, hay esfuerzos por implementar un escalafón docente y apoyarlos, con algún acompañamiento, en 2do grado, pero todas son medidas de gestión que no necesariamente se traducen, mucho menos en el corto plazo, en un mejoramiento en el aprendizaje de los alumnos. A juzgar por todo tipo de pruebas que se toman a los alumnos de los colegios peruanos en distintos momentos de su vida escolar, y de las opiniones de las comisiones de ingreso a las universidades, se concluye que estamos estancados en cuanto al nivel de aprendizaje de los alumnos y el nivel con el que egresan de los colegios públicos y privados.

En la Evaluación Censal de Estudiantes - ECE 2014 (aplicada a los alumnos de sexto grado de primaria) hay un ligero incremento del porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel esperado, básicamente porque el Ministerio de Educación ha focalizado sus esfuerzos de acompañamiento y provisión de materiales y capacitación para ese grado, y porque muchos profesores han convertido al sexto grado en un espacio de entrenamiento para rendir las pruebas, cuyo formato ya se conoce. Eso se afianzará más aún con la política de otorgar bonos a los profesores, en función de los resultados de esas pruebas en sexto grado. Pero la pregunta es si eso ha mejorado la formación de los

alumnos, porque los resultados tienen que estar atados a lo que se hace en el aula de 5 años y en 1er grado (que no se evalúan) y deben repercutir en mejores desempeños en 3er grado en adelante, que tampoco se evalúan.

1.3 CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA

MINEDU–Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2016). Finalmente, en cuanto a los logros de aprendizaje de los estudiantes de diferentes regiones, se observa que en gran parte de las regiones del país los estudiantes aún no logran alcanzar ni consolidar los aprendizajes esperados en Lectura y Matemática en distintos hitos de la educación específicamente son las regiones de la sierra y la selva aquellas donde los estudiantes presentan desempeños más bajos en evaluaciones censales, los resultados de la ECE 2016 revelan que en Lectura menos de un tercio de los estudiantes de las regiones Huánuco, Loreto y Ucayali alcanza los aprendizajes esperados para el III ciclo de la Educación Básica Regular; mientras que en Matemática menos del 20% de los estudiantes lo logra en las regiones Apurímac, Huánuco, Loreto, Madre de Dios y Ucayali.

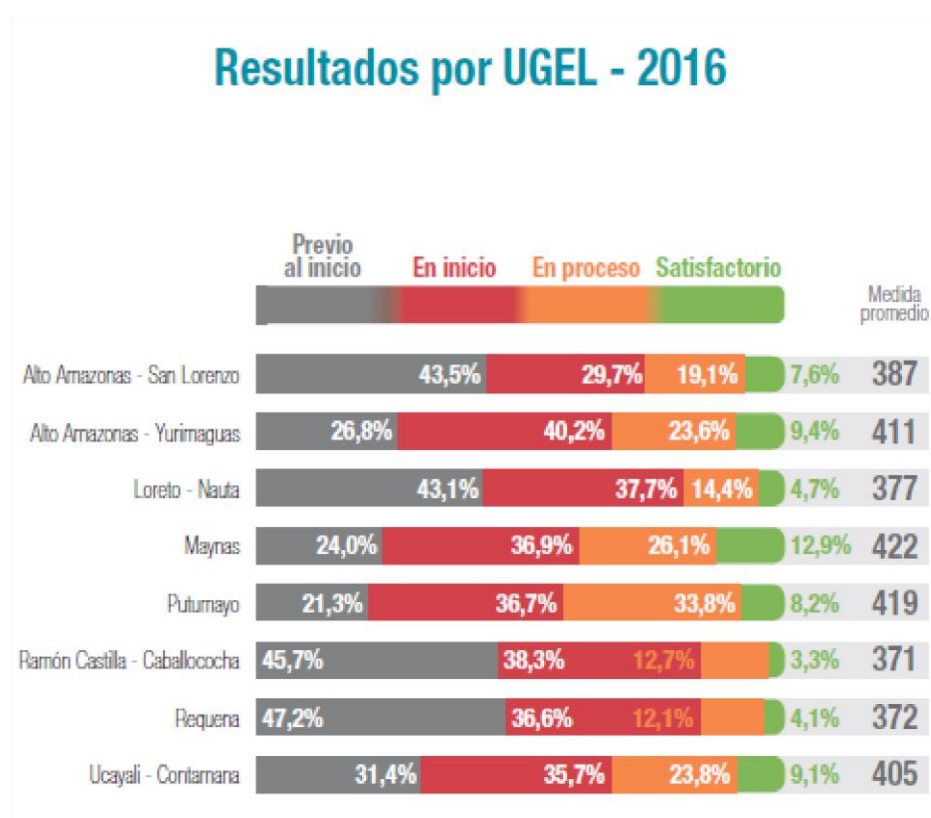
Esto es bastante preocupante, debido a que las diferencias en los logros de aprendizaje de Lectura y Matemática se asocian de manera directa y fuerte con el nivel socioeconómico regional, donde los estudiantes que pertenecen a regiones con condiciones socioeconómicas menos favorecidas suelen mostrar desempeños más bajos en rendimiento escolar.

Cuando nos referimos a la problemática regional de Loreto tenemos que recurrir a los resultados de la prueba ECE, donde se muestran claramente los deficientes

niveles de rendimiento escolar en el área de lectura; siendo éstos los resultados: 30, 8 %previo al inicio, 37, 1 % en inicio, 22, 3% en proceso y finalmente 9,8 % satisfactorio.

La tabla nos muestra los resultados de la prueba ECE 2016, por provincias (UGELES) de la región Loreto donde se muestra por porcentajes en que niveles se encuentran los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N 60024 San Juan de Miraflores perteneciente a la UGEL Maynas.

Como podemos observar en la tabla N° 01, de los resultados por UGEL de la Evaluación Censal de los Estudiantes (ECE) tomada al cuarto de primaria, correspondiente al 2016 en el área de lectura, se muestra el 24,09 6% se encuentra en una situación previo al inicio, el36,9 % en inicio; mientras que el 26,1% y el 12,9 % están en los niveles: en proceso y satisfactorio respectivamente.



La Institución Educativa N °60024 San Juan de Miraflores de la ciudad de Iquitos en base a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2016) de cuarto

grado de primaria en lectura y matemática, se puede identificar como un problema crucial y preocupante el bajo rendimiento de niñas y niños; pues éstos se ubican debajo del nivel satisfactorio.

En base al diagnóstico situacional de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores ubicado en el área urbana de la ciudad de Iquitos, se identifica la siguiente problemática: Los estudiantes se ubican debajo del nivel satisfactorio y también el porcentaje de estudiantes desaprobados según actas de evaluación son alarmantes y se puede corroborar con los resultados de la Evaluación Censal de la Región de Loreto del año 2016. De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿De qué manera la aplicación de un programa de Estilos Liderazgo

Docente contribuirá a mejorar el rendimiento de niñas y niños de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la ciudad de Iquitos?

En la Institución Educativa N° 60024 de la ciudad de Iquitos se observa que los niños y niñas de sexto grado presentan bajo rendimiento en Matemática, Ciencias y Lectura, lo cual se manifiesta en lo siguiente:

_Estudiantes desmotivados por la Matemática, Ciencias y Lectura.

_porcentajes de estudiantes desaprobados según actas de evaluación.

_Antipatía y rechazo por las materias de estudio.

1.4METODOLOGIA EMPLEADA:

Hipótesis de investigación: Si se diseña, elabora y fundamenta un Programa de Estilos de Liderazgo Docente sustentado en las teorías científicas del Liderazgo Transformacional de Bass entonces contribuirá al mejoramiento del Rendimiento

Académico de estudiantes de Sexto Grado de Primaria en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017.

Variables

Variable Independiente: Estilos de Liderazgo Docente.

Variable Dependiente: Nivel de Rendimiento Académico.

Población

Población Docentes.- Son todos los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, el cual asciende a 46 docentes.

Población Estudiantes.- Son todos de estudiantes de Sexto Grado de Primaria en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, el cual asciende a 240 estudiantes.

Tamaño de muestra

Tamaño de Muestra de profesores.- Son 42 docentes en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017

Tamaño de Muestra de estudiantes.- Son 32 estudiantes de Sexto Grado de Primaria en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017.

Unidad de análisis

Un docente en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017.

Un estudiante de Sexto Grado de Primaria en la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017.

Diseño de investigación: es explicativo y propositiva.

Técnica e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

Encuesta: Para poder recolectar y analizar datos se aplicarán encuestas para medir el Estilo de Liderazgo Docente y Rendimiento Académico, a fin de obtener información sobre estas variables.

Se usará un instrumento que permitirá medir Estilo de Liderazgo Docente donde la escala será de tipo Likert la cual tendrá 45 ítems y 5 alternativas de respuesta, en dicha encuesta se evaluarán tres dimensiones: Actitud del docente; Organización del Aula y Características del Líder.

La escala que se empleará será la siguiente: Nunca; Rara Vez; A Veces; A menudo y Frecuentemente, sino siempre.

Las categorías que tendrá será de la siguiente manera: Malo, Medio; Bueno

Para medir la variable Rendimiento Académico las categorías serán; En inicio, En Proceso, Logro.

Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas y obtener como

resultado la existencia de una coherencia entre Gerencia Educativa y Práctica Docente.

Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o SPSS versión

22.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se detallará las teorías que serán la fundamentación de nuestra investigación de tal manera nos respalda para la ejecución y el éxito al aplicar la propuesta que hemos diseñado a continuación se detallara las teorías relacionadas a las variables de estudio.

2.1 TEORÍAS CIENTÍFICAS RELACIONADAS CON EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

La investigación considero que el liderazgo docente es una competencia imprescindible en los docentes, que no solo pueden ser transmisores o constructores de conocimientos, sino deben poseer ciertas características que sirvan de ejemplo a seguir por sus estudiantes y puedan influir hacia cambios positivos.

Según Giraldo y Gutiérrez (2006) que manifiesto en su definición orientado a la confianza que debe inspirar un líder “el liderazgo no es una competencia por el poder, sino el diseño de un proceso de descubrimiento conjunto (líder-colaboradores /compañeros). Porque los líderes son, también los mejores aprendices. Y esto les permite

decir en muchas ocasiones: “No sé”. Una frase que impulsa a otros, automáticamente, a iniciar un viaje a lugares desconocidos, de exploración y desarrollo” (p.32).

Tenemos a Chiavenato (1999) que se indicó del liderazgo como: “la influencia ejercida en una situación, orientada a la consecución de uno o diversos objetivos mediante el proceso de comunicación humana” (**Agüera, 2004**).

Sabemos que el lenguaje permite comunicarnos, por ello para lograr metas comunes es muy necesaria. Esta comunicación debe ser efectiva, los mensajes claros, así como los acuerdos y compromisos. Especialmente si deseamos como docentes influir hacia la mejora de la disciplina escolar. El liderazgo del docente permitió lograr propósitos comunes. **Argos y Esquerri (2014)** al respecto de las metas comunes o concreción de objetivos que se esperan alcanzar en un grupo expresan: “se logran con mayor eficiencia y satisfacción personal si en vez de apostar por lo jerárquico o de un liderazgo no participativo se opta por el diálogo, la búsqueda activa de consensos, y las estrategias que favorecen la buena disposición de las personas para evitar o superar los conflictos que inevitablemente se generan en la convivencia” Considerando que los logros de metas se concretizan mediante el liderazgo participativo fomentando acuerdos de beneficio común. Especialmente en la convivencia, donde es una oportunidad mediante el diálogo y búsqueda de consensos la solución de conflictos, donde estos son considerados como una oportunidad. Por ello apostamos por un enfoque democrático de liderazgo docente.

Respecto al liderazgo docente es importante esta confianza que impulsa a los estudiantes a atreverse a explorar, a sentirse acompañados, guiados, a proponer soluciones en temas

que representen problemas, que sean capaces de ir evaluando si estas son las adecuadas y conjuntamente tomar decisiones convenientes al logro de metas.

Es decir, lograr un fin o meta común, por ello debe promover el compromiso, la responsabilidad, la confianza necesaria para desarrollar sus tareas hacia la concreción de estas. De manera gradual con la confianza se puede lograr la autonomía, que permita tomar decisiones orientadas hacia el logro de estas metas. El líder docente debió establecer lazos de confianza para que los estudiantes confiados en su líder puedan seguirlo, la confianza fortalece los vínculos para lograr metas comunes, como es la disciplina escolar, mejorando las relaciones y el clima de aula en un marco de respeto.

Por lo tanto, existieron oportunidades para demostrar la confianza en su grupo; cuando el grupo de aula siente que los acuerdos son claros y consensuados, que sus acciones tienen consecuencias y responsabilidades. Cuando el docente muestra respeto a todos equitativamente, cuando reconoce los logros, apoya en las dificultades de sus estudiantes, cuando escucha, mantiene la confianza y es transparente.

2.2 ESTILOS DE LIDERAZGO DOCENTE TRANSFORMACIONAL

Bloch, P. (1991) afirma: El liderazgo tiene importancia fundamental también para las organizaciones educativas, no sólo limitándose a promover la mejora del rendimiento académico, sino también fomentando un buen clima de trabajo y de convivencia con el fin de lograr resultados positivos. El liderazgo moderno, por lo tanto, a mi entender, está también relacionado con el nuevo paradigma. La nueva visión considera que el mundo es dinámico y que en él todas las cosas forman una estructura única de eslabones invisibles, como un todo intacto.

Gómez, L. (2001). Afirma que es el liderazgo en la función educativa y docente el que hace que la escuela se transforme en una escuela de liderazgo, la función del liderazgo es inherente a la función educativa y nunca se llega a la perfección, está siempre en desarrollo.

Flores, N. (2006) afirma que los educadores, al nivel que sea, están aprendiendo en cada nueva situación y ese aprendizaje les lleva a ser testigos o modelos del ejercicio de liderazgo para los educandos. Estos, a su vez, van viviendo situaciones en las cuales deben ejercer el liderazgo a nivel de aula, representación de curso, trabajos en equipos, relaciones interpersonales en el aula, etc. o a nivel del centro educativo; participación en eventos, movimientos estudiantiles, representación de grupo en las relaciones escolares.

Jáuregui, R. (2003). Enfatiza la importancia de los roles del liderazgo educativo docente en el mantenimiento del clima escolar en la convivencia escolar de aula y cómo las relaciones hacen el papel mediador. Así la importancia del ejercicio del liderazgo en la comunidad educativa hace que eso sea objeto de una atención constante de los responsables en el centro escolar.

La formación permanente de los educadores desde esa visión del liderazgo debe ser constante. Puede ser manifestada en una acción efectiva de promoción, facilitación y desarrollo de acciones formativas de este tipo dentro y fuera del centro.

Además, los roles del liderazgo deben ser también temas constantes de reflexión en los roles de la función docente y en la función educativa deben quedar muy claros. Si se pretende que el centro escolar sea una escuela de liderazgo la forma del poder ejercido por los educadores tendrá una resonancia formativa en los educandos y muchas veces puede ser la causa de conflictos que enturbian el clima escolar.

Según Cherobim, M. (2004), la clave del liderazgo se encuentra en las fortalezas grupales y en las relaciones basadas en la confianza, el respeto en cuantos aportes y sugerencias; en la creatividad tanto en diseño de productos como en resolución de problemas, en los retos compartidos y en el afecto hacia la gente. Las personas y su inteligencia, “los grupos líderes” son un valor dentro de la empresa o Instituciones.

Estilo de liderazgo Consideración Individualizada: se caracteriza por una aceptación de las diferencias individuales de los subordinados. El líder crea oportunidades de aprendizaje para el subordinado y le ofrece apoyo. Las interacciones con los seguidores son personalizadas, el líder escucha activamente al subordinado y delega tareas que ofrecen retos y desarrollan a los subordinados. Los líderes, por tanto, se concentran en diagnosticar las necesidades y capacidades de los seguidores.

Diagnostican las necesidades de los seguidores y atienden a ellas individualmente. También delegan, entrenan, aconsejan y proveen retroalimentación para el uso en el desarrollo personal de los seguidores. Elevan el nivel de necesidad y seguridad de los seguidores para adquirir mayores niveles de responsabilidad. La responsabilidad de los seguidores no sólo cubre simplemente sus requisitos de trabajo ni está dirigida exclusivamente a maximizar el desempeño; por el contrario, los seguidores están adquiriendo mayor responsabilidad para su desarrollo personal, que pueden incluir tales actividades como los desafíos del trabajo mismo.

Estilo de liderazgo Estimulación Intelectual: El liderazgo de estimulación intelectual enfatiza la innovación de los subordinados al hacerles reflexionar sobre sus creencias, marcos de actuación y estrategias para abordar viejos problemas y tomar decisiones. Se evita la crítica, sobre todo en público y se anima a que los subordinados

tomen riesgos para aumentar su creatividad. Los subordinados son involucrados en el planteamiento de los problemas y la toma de decisiones.

De esta manera, los líderes activamente fomentan una nueva mirada a viejos métodos/problemas. Fomentan la creatividad y enfatizan un re-pensamiento y reexaminación de suposiciones subyacentes a los problemas. Utilizan la intuición, así como una lógica más formal para solucionar los problemas. Los líderes que estimulan intelectualmente desarrollan seguidores que atacan los problemas usando sus propias perspectivas únicas e innovativas. Los seguidores se transforman en solucionadores de problemas más efectivos con y sin la facilitación del líder. Llegan a ser más innovativos con respecto a su análisis de problemas y de las estrategias que usan para resolverlos.

Estilo de Liderazgo Inspiracional: Se basa sobre todo en la comunicación de una visión de futuro atractiva para los subordinados. Esta visión se articula utilizando símbolos para enfocar al subordinado a esforzarse. El líder inspiracional da sentido al trabajo de los subordinados, es entusiasta, da ánimo, aumenta el optimismo, contagia el entusiasmo a sus seguidores hacia las metas del grupo, cada uno de ellos sabe crear un espíritu de equipo con normas, valores de alto rendimiento, sacrificio personal y comunica sus visiones de futuros realizables con fluidez y seguridad. Provee visión la cual estimula la energía para lograr altos niveles de desempeño y desarrollo. (Bass, 1985; Burns, 1978). Finalmente, hay varias maneras de ser transformacional. El líder carismático puede infundir un sentido de misión, especialmente en situaciones de alta ansiedad, condiciones de crisis y cambio que intensifican procesos de protección, transferencia y atribución; el líder que es considerado por los individuos puede elevar los intereses de los subordinados a intereses de mayor nivel; el líder que estimula

intelectualmente puede articular una visión compartida de posibilidades conjuntas aceptables.

De acuerdo a Bass (1990), los problemas, cambios, inseguridades, y organización flexible llaman a líderes con visión, seguridad y determinación que pueden mover a los subordinados para hacerse valer y unirse con entusiasmo en esfuerzos de equipo y metas organizativas compartidas. En un mundo cambiante, los líderes más valiosos, son aquellos que pueden despertar las conciencias de los subordinados. Es interesante lo que señala Bass, dado que el líder no debe crear dependencia a sus seguidores, más bien debe optimizar las virtudes de ellos, dándoles posibilidades de desarrollo, de análisis, orientándolos hacia decisiones conscientes.

Estilo de Líder transformacional: Es aquel que promueve el cambio y/o la innovación en la organización incitando a los seguidores a que trasciendan sus objetivos personales para lograr el cambio y llegar a los niveles de producción que superen lo esperable. Actúa básicamente a través del carisma, sintetizando la información del medio y promoviendo la cohesión del grupo.

Las investigaciones y teorías del liderazgo que vienen desde el ámbito empresarial y han sido llevadas al contexto escolar se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes, así como en las conductas en relación con las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (Agüera, 2006, en López Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010). Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo; por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la situacional habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente, la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional.

2.3 LAS CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER TRANSFORMACIONAL DOCENTE.

Para ejercer el Liderazgo Transformacional, el líder debe poseer algunas cualidades que viabilicen ciertos efectos en sus seguidores. Para **Madrigal (2005)** el líder es producto de un aprendizaje que posibilita el desarrollo del liderazgo en cualquier individuo. Esto no nos parecería absoluto, ya que no podemos negar que algunas de las cualidades del líder le sean inherentes a sus rasgos de personalidad.

No obstante, tampoco podemos ser indiferentes a que sus cualidades se desarrollen progresivamente, logrando consolidarse como atributos propios de todo líder, principalmente considerando el caso del Liderazgo Transformacional.

Para poner en práctica el Liderazgo Transformacional en una organización educativa, debemos reconocer y comprender cada una de estas cualidades que se exige al líder, así como los elementos que las caracterizan, sobre todo, si nos referimos a su presencia en los docentes como agentes de confluencia organizacional.

Existen diversos planteamientos al respecto, según el contexto que emerge desde el mundo empresarial hasta el ámbito educativo, al que nos vamos a referir.

Evaluando la profundidad de los estudios respecto a esta teoría, creemos que los aportes de Bernard Bass, son los más significativos y desarrollados en el tiempo, teniendo presencia reconocida en el mundo de la investigación científica debido a los múltiples estudios que este autor realizara sobre el tema.

Por ello seleccionamos su propuesta sobre las características del líder transformacional como agente que interviene en la esfera educativa, sin dejar de considerar a otros autores que reforzarían los aportes de su teoría.

Por tanto, procuraremos realizar un análisis detallado de cada una de estas características del Liderazgo Transformacional tratando de relacionarlas con la realidad educativa de un colegio de Educación Básica Regular.

A continuación, nominamos las mismas a modo de facilitar un mejor entendimiento desde la perspectiva docente:

1. La motivación que inspira el líder docente.
2. La estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores.
3. El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales.
4. La influencia ética del líder docente en los seguidores.
5. La tolerancia psicológica del líder docente.

2.4 LA MOTIVACIÓN QUE INSPIRA EL LÍDER DOCENTE

Una de las cualidades necesarias de reconocer en el líder transformacional docente, es la motivación que puede ejercer en sus seguidores, provocando una mayor autoexigencia para elevar la calidad de su trabajo.

Bass (citado por Pascual, 1988) adujo que el líder transformacional docente motiva a los seguidores cuando los hace conscientes del valor de los resultados que han sido capaces de obtener por sí mismos en beneficio de los intereses institucionales. Esto podría ser tomado en cuenta en un liderazgo docente encaminado al desarrollo de

capacidades personales y profesionales para alcanzar mayores niveles de calidad en el desempeño.

En esta misma línea, **Alvarez (1999)** asumió que la participación colaborativa de los docentes en la elaboración de proyectos del centro y su acceso periódico y continuo a mayores niveles de información, propician su entusiasmo ya que los realza profesionalmente. Pero desde la perspectiva de este autor, se enfoca el desarrollo profesional del docente a la práctica educativa que, si bien le corresponde dada su función, no enfatiza su liderazgo hacia la gestión misma.

En la actualidad, urge potenciar en los docentes una visión institucional como líderes de estructura interna. “El problema sustancial es conocer cuál ha de ser el papel que deben desempeñar los educadores y las escuelas en el próximo siglo. Para ello es preciso hacer algunas reflexiones sobre la naturaleza de esas funciones y sobre las causas que las originan” (**Santos Guerra, 2001**)

Un liderazgo docente propulsado por el desarrollo personal y profesional no debería circunscribirse únicamente al desempeño pedagógico, ya que limita los niveles de alcance de las capacidades de gestión que algunos docentes pudieran estar proyectando potencialmente para beneficio del centro.

Un líder transformacional docente, estaría motivado por sus logros permanentes y avances hacia objetivos cada vez más elevados.

Si bien el valor de los resultados produce mayores niveles de entusiasmo, también lo harían las metas personales y profesionales que el docente se vaya trazando durante el ejercicio de su carrera, desde su desempeño en las aulas, hasta su actuación en la

estructura orgánica como líder transformacional docente de otros docentes con aspiraciones de desarrollo y mejora.

Es claro que el soporte del desarrollo docente y el alcance de las metas trazadas determinarían ampliamente su participación permanente en actividades de formación continua. De esta forma, se le estarían brindando mayores niveles de actualización y conocimiento de otras experiencias educativas, que pudieran ayudarle a ampliar la visión sobre el mejor camino para alcanzar con éxito, los propósitos institucionales.

El líder docente que logra mayores niveles de actualización y se mantiene informado, estaría motivando en sus demás compañeros, esta misma necesidad para elevar la calidad de su desempeño.

De otro lado, **Tucker (2004)**, manifestó que todo líder debe potenciar la inspiración y el sentido de motivación de los seguidores, lo cual podría lograrse en la medida en que el líder proyecte una energía emocional positiva (**Tichy, 2003**).

Esto implica que el líder impulse una visión positiva ante las dificultades o retos que pudieran presentarse, aún a pesar de tratarse de situaciones aparentemente sin salida. “Los líderes exitosos transforman la energía negativa en energía positiva” (**Tichy, 2003**). El ánimo del líder docente ante situaciones no muy gratas determinaría el entusiasmo de sus colegas, más aún si se trata de un líder docente reconocido por su nivel de conocimiento y formación continua en la carrera.

La motivación puede ser efectiva si el líder utiliza su energía en palabras y acciones orientadas a lograr el compromiso de sus seguidores. Esto nos ayudaría a entender como el líder desde su propia acción puede llegar a motivar y comprometer al grupo hacia una

misma dirección. Para lograrlo, es de suponer que sus esfuerzos serán producto de un “querer hacer las cosas bien”, actuando por convicción propia.

De esta forma, termina siendo relevante la forma de llegada del líder, su disposición para comunicar un entusiasmo contagiante y procurar el compromiso grupal desde la aceptación y valoración de sus propuestas y aportes.

He aquí el elemento emocional, como potenciador de la actitud del líder, se suman a ello la posibilidad de una entrega al trabajo, de una mayor oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de satisfacción y compromiso por el logro de fines conjuntos. Se crea una posibilidad que incremente los niveles de calidad y productividad laboral (**Maureira ,2004**).

Los esfuerzos del líder docente no tendrían sentido sin la existencia de una visión inspiradora que cobrara significado para todos los miembros de la organización educativa. Los líderes transformacionales docentes inspiran una visión compartida, (**Álvarez, 1999; Ficshman, 2005**), la misma que alude a la reflexión y a la flexibilidad frente a los cambios que pudieran acontecer. Estas actitudes, podrían ser leídas por los seguidores determinando consecuentemente el grado de inspiración que podrían tener en relación a su líder.

La motivación inspiracional es definida por **Bass** (citado por **Vega y Zavala, 2004**), como una forma de motivar en los seguidores el enfrentamiento de desafíos, despertando el espíritu de equipo, contagiando optimismo y expectativas para el futuro. Todo esto inspira a los seguidores a involucrarse y comprometerse en una misma visión.

Es fundamental entender cómo el líder docente puede llegar a estar apto para comunicar con pasión una visión capaz de infundir un norte en sus seguidores (**Bennis**, 1999). Es ésta, la visión compartida que servirá de soporte a los propósitos institucionales.

Sin una visión clara y definida, la organización es como un viaje con una ruta difusa (**Fischman**, 2005). Es indispensable forjar la visión desde una lectura del entorno interno tanto como el externo, distinguiendo necesidades, propósitos y metas a lograr en el futuro, actuando desde el presente.

El líder tendrá la tarea de alinear a sus colaboradores en un mismo propósito, en una misma visión: una visión compartida e inspiradora del día a día.

Un colegio de Educación Básica Regular, enraizado muchas veces en un paradigma del pasado, podría estar negándose a entender las nuevas configuraciones y exigencias inmediatas a nivel organizacional. Esto representaría todo un reto para el líder transformacional docente, quien tendría que provocar un rompimiento de esquemas y un cambio de actitud.

Será preciso lograr la disposición de los miembros de la organización, para repensar la forma de hacer frente a las situaciones presentes, estableciendo metas comunes que puedan revitalizar continuamente el desarrollo institucional.

Para una organización que necesitaría redefinir su rumbo, no siempre podría ser fácil dilucidar su propio contexto y las dificultades propias de su práctica cotidiana en los distintos niveles que la integran.

El líder transformacional docente, continuamente propicia el análisis de la realidad, el intercambio de ideas, el análisis del contexto; de esta forma la visión se va construyendo en el colectivo y con el aporte de quienes integran la organización.

El ideal institucional se construye y se alinea si previamente realizamos un diagnóstico real de la organización y todos sus procesos. El líder educativo vislumbra el futuro, sueña en conjunto, y evalúa cuidadosamente las consecuencias de sus acciones **(Grinberg, citado por Vallaey, 2006)**.

Toda institución puede avizorar en el futuro el logro de las metas trazadas y para ello cuenta con ideales compartidos que se traslucen en acciones concretas de sus miembros para alcanzarlas.

Por todo esto, entendemos como la visión compartida, constituye la columna vertebral de la organización en su totalidad. El estar todos alineados hacia un mismo fin podría garantizar un esfuerzo conjunto y equilibrado. Es acertado revisar continuamente el avance y conveniencia de los pasos que se den, siempre procurando la participación conjunta.

Es ésta, justamente la tarea de un líder transformacional docente: propiciar la puesta en práctica de las capacidades de todos los miembros de la organización, evitando una disposición autocentrada e individualista.

2.5 LA ESTIMULACIÓN INTELECTUAL DEL LÍDER DOCENTE HACIA SUS SEGUIDORES

La estimulación intelectual como característica del Liderazgo Transformacional desde la perspectiva docente, alcanza una dimensión más compleja, si tenemos en cuenta

que la misma, no se limita únicamente a la motivación para alcanzar mayores niveles de conocimiento y especialización en temas educativos, como parte de una formación magisterial.

Desde una dimensión cognoscitiva, **Bass (citado por Vega y Zavala, 2004)** aseguró que el líder transformacional estimula el intelecto y persuade a sus seguidores a través de una ruta central de procesamiento de la información, la cual implicaría un nivel de profundidad y un estilo sistemático y perdurable en el tiempo para aprender a captar y a incluir la información como parte de su propio conocimiento.

Se manifiestan de este modo, algunos componentes característicos, entre los cuales son significativos: la inteligencia como manifestación de la habilidad intelectual destacada y la creación, elaboración e interpretación de los símbolos e imágenes.

De hecho, lo explicitado en esta oportunidad por el autor, no deja de ser importante, en tanto nos ayuda a entender los procesos bajo los cuales las capacidades del líder transformacional docente se hacen evidentes como manifestaciones de su influencia en la adquisición de conocimientos de sus seguidores.

Pero aún no se explicitarían otros aspectos de la estimulación intelectual como la flexibilidad, la innovación y la autoexigencia entre los más destacados e indispensables para asegurar un mayor desarrollo profesional del docente.

Visto desde el plano de la gestión, el mismo **Bass (citado por Pascual, 1989)** refrendó que el líder transformacional estimula intelectualmente a sus seguidores cuando los motiva a la propia autoexigencia de su desempeño y a la búsqueda permanente de nuevas opciones de mejora. Entonces son importantes los procesos de innovación

constante, flexibilidad ante los cambios y disposición para abordar distintas perspectivas en el análisis de una misma realidad.

El líder transformacional docente impulsa a sus otros colegas a asumir riesgos para iniciar giros o cambios de dirección, sin garantizar necesariamente el éxito de los mismos. Esto implica en qué medida se promueve en los seguidores la actitud para disponerse al cambio y a la elaboración de nuevas propuestas, de ideas innovadoras y de respuestas a las dificultades que pudieran presentarse, sin asumir una actitud pasiva que espere la solución desde otras fuentes.

“La Estimulación Intelectual puede hacer que los subordinados salgan de sus rutinas conceptuales, impulsándolos a reformular los problemas que requieren ser solucionados”, (**Vega y Zavala, 2004**). Todos tenemos la capacidad para elaborar propuestas, salidas a los problemas, y no siempre las mismas son homogéneas o parten de un mismo patrón. De esto se trata cuando se dispone que el Liderazgo Transformacional docente sea un medio para aunar razonamientos y reflexiones conjuntas para plantear y replantear la práctica organizacional.

El aporte de todos es más útil que el aporte de uno sólo. El Liderazgo Transformacional supone que los docentes a través de una reflexión crítica, indaguen los problemas educativos buscando respuestas para hacerles frente.

“La reflexión crítica supone un ser humano inacabado y siempre en construcción” (**Hidalgo y Cuba, 1999**).

El líder transformacional docente, se interesa por animar a sus seguidores a compartir sus ideas, dudas, y aportes sobre distintos temas que atañen a la propia organización.

“Las organizaciones en general, y quizás, inevitablemente las educativas van a tener que hacer frente a unas condiciones inciertas, inestables y cambiantes del mercado, para lo que precisan la habilidad de aprender qué hacer y cómo actuar para salir airoso de dichos retos...” (**Bolívar, 2000**).

Esto implicará flexibilidad para romper con viejos paradigmas y elaborar nuevas construcciones a partir de una actitud dispuesta a correr riesgos.

Según **Giroux (citado por Cánovas, 2007)** todo proceso de innovación exige cuestionar lo que se da como único e imperecedero en el tiempo. Existen costumbres y propuestas que muchas veces se dan como “sentadas” e inmodificables, entonces el líder transformacional debe poseer la capacidad para problematizarlas mediante la criticidad respetuosa. Los líderes docentes son innovadores en la medida en que posean habilidades para cuestionar y analizar las situaciones, los contextos y medidas vinculadas a su propia acción.

Deben disponerse procesos de innovación en el cotidiano del grupo docente que integra la organización educativa; abriéndose paso a una gestión más dispuesta a una práctica autoevaluadora de los avances y al acogimiento de nuevas propuestas de mejora organizacional.

El docente debe convertirse en un sujeto que proponga, elabore y presente propuestas y no en un simple receptor de las mismas, (**Hidalgo y Cuba, 1999**).

Surge la necesidad de potenciar en ellos, prácticas de propia iniciativa y espontaneidad como producto de su disposición por innovar.

Para estimular intelectualmente a sus seguidores, el líder docente tendría que crear y propiciar situaciones para poner en práctica habilidades que los seguidores hayan alcanzado desarrollar, ya sea por formación o nivel de especialización externa a la organización o ya sea como producto del propio acompañamiento que el líder haya efectuado, aplicando salidas creativas y resolviendo problemas.

Habría que hacer un replanteamiento desde los enfoques del proceso de formación del profesorado, buscando dar respuesta al flujo de necesidades de la realidad inmediata en continua transformación (**Lucio, 2006**). La formación docente constituye una plataforma sostenedora de todo el despliegue de la cultura docente que necesita revisarse y re enfocarse para ampliar la perspectiva del aula a la gestión misma del centro y cómo lograr que la organización en su conjunto llegue a emerger exitosamente.

Se necesitan docentes con una visión más allá del factor netamente pedagógico, que posean una formación con insumos más acordes con las nuevas tendencias que definen el desarrollo de un pueblo.

De otro lado, existen algunas evidencias de relación entre el grado de estimulación intelectual y el nivel de satisfacción de los miembros que integran la organización (**Bass, 1990; Maureira, 2006**), el cual aumentaría como producto del desarrollo profesional que el seguidor llega a experimentar.

En tanto el seguidor constate el incremento de sus capacidades intelectuales y un mayor dominio y conocimiento en temas de especialización, más marcada podrá ser su autoconfianza, sus niveles de satisfacción y su compromiso con el quehacer educativo.

Estimular intelectualmente implica, además, establecer pautas para desarrollar actitudes de interés por querer aprender y generar nuevos retos que impulsen al seguidor a continuar mejorando en su conocimiento y manejo de habilidades.

Un líder transformacional docente procura estar informado y principalmente actualizado, para poder así brindar información útil que despierte en los seguidores un afán por seguir aprendiendo y perfeccionándose en la labor desempeñada.

Entre los muchos desafíos de la modernidad, surge para el maestro la necesidad de incrementar su conocimiento, manejo y dominio de las TICs; como herramientas para facilitar los procesos de innovación urgentes en la solución de los nuevos problemas propios de una era digital.

El Liderazgo Transformacional sugiere docentes que no sientan que ya poseen todo lo que necesitan para desempeñarse como profesionales o que han logrado alcanzar “un suficiente nivel de preparación o actualización”. Esto supone docentes orientados al continuo aprendizaje para seguir especializándose en los nuevos retos de la modernidad y en la indagación de los actuales y futuros problemas.

Los docentes que hacen de la investigación una práctica habitual priorizan como relevante en su vida profesional “el mejoramiento constante”. Todo esto implica una construcción del conocimiento que beneficiará a la escuela reestructurándola para su mejoramiento y capacidad de respuesta frente a las demandas del medio.

Para **Capella (2006)** existe una profunda relación entre la educación y el espíritu empresarial como resultado de la globalización existente y su influencia en el desarrollo de los países. Esto nuevamente, nos estaría dilucidando la exigencia del conocimiento

docente en temas no sólo de corte pedagógico, si no, además de desarrollo económico y emprendedurismo como formas de respuesta oportunas al marco actual.

Los docentes deberíamos enfocar la investigación en este sentido, replanteando la práctica educativa y los modos de gestión institucional para visualizar un panorama con mayor claridad; que nos permita saber cuáles son las demandas de estas nuevas generaciones y cómo podríamos responderlas eficazmente.

2.6 EL ACOMPAÑAMIENTO DEL LÍDER DOCENTE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

Esta característica supone la relación de cercanía entre el líder y los seguidores y el nivel de acompañamiento en el desarrollo de sus capacidades, teniendo a la “confianza” como estructura de soporte.

Fischman (2005) enfatizó el interés genuino que el líder comunica a sus seguidores en relación a su preocupación por el nivel de desarrollo que pudieran ir logrando tanto en el campo personal como en el profesional.

Entonces podemos entender que dicho interés se sustenta en la confianza que haya llegado a consolidar el líder y sus seguidores en el sistema de interrelaciones propias de la cotidianeidad organizacional.

Dentro del capital social organizacional, la confianza es un elemento que diferencia el sistema de relaciones, basando su manifestación en “la consideración del otro” desde su dimensión personal. Atrás quedaron las prácticas autoritarias fundadas en tratos discriminantes o que enfatizan la diferencia jerárquica.

El respeto es un elemento de intercambio visible en esta “consideración individualizada” de **Bass (1985)** y pasa por suponer como algo pertinente: el saber escuchar, el mantener informados a los miembros de la organización sobre los asuntos que ocurren en la institución y el compartir con ellos sus propias experiencias de vida sin asumir una postura sobredimensionadora.

Algunos autores han demostrado que el aprendizaje por imposición tiene efectos menos significativos que el aprendizaje basado en relaciones de confianza, respeto y cercanía. Esto pone de manifiesto la importancia de un liderazgo docente más centrado en las personas y en sus procesos que únicamente en la ejecución de la tarea y el cumplimiento de sus fines.

Autores como **Álvarez (1999)** caracterizaron ciertos estilos de liderazgo docente que generalmente son desplegados por la autoridad formal, estableciendo diferencias en relación a su disposición por la tarea, los procesos y las personas.

Sin embargo, cuando se apertura la disposición del Liderazgo Transformacional en un marco de desarrollo integrado por docentes, (más de un líder actuando a la vez), encontramos una nueva óptica para analizar el surgimiento y desarrollo de este tipo de liderazgo, pudiendo despertarse en nosotros otras inquietudes y apreciaciones sobre la posibilidad del mismo, desde esta perspectiva.

Los seguidores de un líder transformacional docente, podrían tener en claro que el propósito de su líder tiene que ver con su propio crecimiento personal y profesional; y el Liderazgo Transformacional tiene su esencia justamente en estas dimensiones. Sí el líder confía en sí mismo, podrá extender esa confianza a los demás y recibirla de regreso (**Cooper, 1998**).

La confianza del líder docente en sí mismo, supone autoestima, seguridad personal y altos niveles de especialización en temas y aspectos que pueda brindar como monitor. El grado de autoconocimiento y autocontrol del líder docente en su persona y en la proyección de la misma hacia los demás, le brindará la posibilidad de ejercer un liderazgo apoyado en bases sólidas que le permita generar un clima facilitador del aprendizaje-desarrollo en sus seguidores.

La construcción de la confianza tiene mucha relación con las relaciones interpersonales y cómo éstas se van estableciendo entre el líder docente y sus seguidores. Al respecto **Ficshman (2005)** señaló que la consideración individualizada que el líder debe proyectar en sus seguidores, enfatiza la consideración de sus necesidades individuales, estableciendo una comunicación empática que pueda derivar en un tratamiento de “persona”, de respeto por su condición individual y de reconocimiento por los avances y logros demostrados.

De este modo, se propiciará que el seguidor pueda sentir claramente el efecto de su líder, desencadenándose un clima con un estilo comunicacional de recepción muy apropiado para lograr el compromiso de los seguidores con su propio proceso de transformación y con el de los demás, y desplegándose de esta manera el llamado compromiso institucional.

“Saber escuchar, significa “ponernos en sus zapatos” (...) y “tratar de ver el mundo desde su punto de vista”, captar sus emociones y entender su forma de pensar. Es callar nosotros incluso dentro de nosotros mismos, para escuchar al otro realmente y no al otro que queremos y creemos oír y que en gran medida es proyección nuestra” (**Hidalgo y Cuba, 1999**)

Por otro lado, y en forma complementaria, es recomendable que el líder conozca, maneje y domine estrategias más especializadas a la orientación y transformación de sus seguidores para el logro de objetivos compatibles con la organización.

Entre algunas de estas estrategias de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento en el desarrollo de capacidades individuales con fines corporativos, destacan algunas como el empowerment, el coaching y el mentoring.

Chiavenato (2004), señaló que el empowerment es una estrategia que refuerza a los miembros de la organización, en tanto se relaciona con el fortalecimiento de su autoridad, responsabilidad y compromiso para el desarrollo de determinadas tareas.

En realidad, el empowerment procura un entrenamiento cercano del líder hacia sus seguidores para que estos puedan crecer, otorgándoles libertad de acción y delegándoles misiones o tareas en las que puedan tomar alguna o total decisión. Este ejercicio de otorgamiento de poder del líder docente al seguidor repercute en el control de la autoestima de las personas y evidentemente se integra con los niveles de confianza entre ambos.

Tanto **Chiavenato (2004)**, como **Ficshman (2005)** arguyeron algunos principios sustentadores de una técnica eficaz como el empowerment. Entre los más importantes señalamos los siguientes:

- Asignar una tarea o misión importante e interesante para las personas.
- Brindar la oportunidad de autonomía en las acciones y decisiones en la tarea realizada.
- Otorgarles reconocimientos por los avances y logros obtenidos.

- Acompañar, monitorear en el desarrollo de capacidades trazadas.
- Extender el empowerment a todas las instancias de la organización.

Para hacer efectiva la práctica de principios como los enunciados en una institución educativa cooperativa, podríamos analizar la dinámica interna entre sus docentes y entender cómo podríamos implementar el empowerment en la misma.

Una forma de ejemplificar esta posibilidad, es aquella referida al trabajo de coordinación que tienen por ejemplo dos docentes que se desenvuelven en un mismo grado y dictan una misma asignatura, o de docentes que pertenecen a una misma área en diferentes grados. En ambos casos, surge la oportunidad de empoderar a los docentes con mayor grado de experiencia o dominio de alguna capacidad, permitiéndole monitorear los avances de otros docentes con menor grado de experiencia, sin ser por ello, una autoridad formal.

Sin embargo, cabe destacar un aspecto elemental en el ordenamiento del empowerment, de tal modo que se proyecte un proceso de esta estrategia que sea más beneficioso dentro de la mencionada dinámica organizacional de la institución educativa. Estaríamos hablando de dos etapas, que creemos constituyen escalones secuenciados de avance en este tipo de estrategia.

La primera de ellas, parte desde el propio enfoque del líder docente que se propone un objetivo en relación al desarrollo o transformación del seguidor; entonces se da una suerte de pauta, acompañamiento y seguimiento cercano del líder que muchos relacionan con la fase monitoreo, coaching y/o mentoring.

Si bien el líder docente le delega poder al seguidor, también le brinda algunas pautas y orientaciones en todo este proceso de desarrollo para poder evidenciar el avance de capacidades que el propio líder docente se ha proyectado. Esta primera fase implica una lectura previa del líder respecto de lo que el seguidor necesita y puede desarrollar.

La segunda fase supone un avance del seguidor en determinadas capacidades, el cual es constatable para el propio líder docente, brindándole una confianza en el seguidor y en la libertad que esta vez le pueda otorgar. El líder docente deja al seguidor “sólo” durante el desarrollo de la tarea, y luego simplemente verifica los resultados.

Básicamente esta fase se sitúa en términos de confianza del líder docente hacia el seguidor, sin necesidad de un acompañamiento o monitoreo tan cercano como en la primera fase; (aquí se estaría ampliando el rango inicial de acompañamiento a uno de mayor autonomía). Es probable que esta libertad sea producida por una solicitud del seguidor más que una delegación de poder decidida por el líder docente.

Generalmente se enfoca el empowerment como una posibilidad absoluta del líder formal, lo cual es tremendamente constatable, pero no podemos dejar de considerar la relevancia de esta estrategia en el crecimiento y desarrollo de los docentes de un colegio cooperativo que podrían llegar a ocupar cargos formales en la jerarquía administrativa, siendo esta una oportunidad para aplicar este tipo de estrategias que benefician a los docentes desde las bases organizacionales.

Como una de las posibles amenazas para el desarrollo de esta estrategia, Socorro (citado por Vallaey, 2006) hizo referencia del “síndrome de cronos” que no es otra cosa que el “temor a ser desplazados” y que constituiría en muchos casos una realidad palpable

al interior de las organizaciones; así mismo, presenta algunos síntomas de esta llamada “enfermedad gerencial”, explicados a continuación:

- Se presenta en cualquier tipo de organización.
- Es practicada por personas con cargos de relativa importancia.
- No importa la edad, sexo o condición del gerente, aunque generalmente ocurre en personas con poca preparación académica y mayor antigüedad.
- Generalmente las personas presentan altos niveles de inseguridad y carencia de conocimientos o habilidades.

Es bastante factible que muchas personas que ocupan encargaturas administrativas formales o que puedan gozar de cierto reconocimiento en mérito a su experiencia y trayectoria profesional, necesiten “mantenerse seguros” en estos puestos o rangos de reconocimiento, evitando oportunidad de delegación de poder a quiénes consideren pudiesen desplazarlos.

El síndrome de cronos no sólo afectaría la posibilidad del empowerment como estrategia para el desarrollo de la consideración individualizada, sino el propio auge de la organización. Esto es evidente si analizamos sus efectos en la estructura organizativa docente: estancamiento en la productividad, baja en la calidad, pérdida de interés, desmotivación, irresponsabilidad y probablemente disminución del compromiso institucional.

Es esencial que las instituciones analicen la posibilidad de existencia de este síndrome gerencial, no sólo en las autoridades formales, sino en el común de maestros, y procuren generar estrategias como el empowerment para disminuirlo y extinguirlo.

Siguiendo en la misma ruta de estrategias vinculadas con la consideración individual del líder docente hacia los seguidores, también creemos conveniente, entender en qué consisten el coaching y el mentoring.

Estas técnicas pueden propiciarse no sólo desde el liderazgo formal ejercido por los directivos de una institución de hecho, estarían estrechamente vinculadas con el plano docente como técnicas de aprendizaje organizacional y transformación personal y profesional entre los mismos.

“...el coaching constituye la manera más simple, barata y efectiva de garantizar el aprendizaje continuo de las personas en una organización (...) el mentoring puede ser definido como la participación de una persona experimentada (el mentor), para enseñar y preparar a otra persona (...) con menos conocimiento o familiaridad en determinada área”. (Chiavenato, 2004)

Una organización en la que sus miembros tengan la inquietud y la disposición por lograr procesos de reestructuración encaminados a la mejora, podría tener una mayor flexibilidad a adoptar sistemas de monitoreo interno que efectuados entre pares, podría determinar un esfuerzo conjunto por redefinir su desempeño y fortalecer los aspectos favorables del personal docente.

Sin embargo, creemos que todo cambio o giro de dirección debe representar un avance progresivo, que asegure un nivel de adaptabilidad y “moldeamiento” de los agentes organizacionales a las nuevas y cambiantes condiciones.

Entonces, será necesario iniciar el trabajo en uno de los niveles o áreas (grupo piloto), estableciendo un cronograma de acciones con el grupo de maestros, por ejemplo,

para el ingreso a la clase de sus compañeros, de cada uno de ellos y los espacios para efectuar la retroalimentación.

“Para tener éxito se necesita ofrecer repetidas oportunidades de acciones pequeñas que los individuos puedan diseñar, iniciar e implementar ellos mismos.

Primero en pequeña escala y luego con un número de personas y actividades cada vez mayor...” (**Senge**, 2000).

Tanto el coaching como el mentoring representan oportunidades de crecimiento personal y corporativo que favorecen el ajuste y consolidación de una visión compartida.

Los profesores “seguidores” podrían aprender de aquellos docentes con alguna capacidad o habilidad importante para el crecimiento personal y profesional, revisando y reestructurando continuamente las metodologías y estrategias que se integran a su práctica educativa y vinculándose a la totalidad de la organización a través de un aprendizaje abierto y formativo de las nuevas redes de contacto.

Estos tipos de acompañamiento individual que muy bien **Bass (1990)** definió como “consideración individual” dentro de lo que implica el Liderazgo Transformacional, constituyen una alternativa en la generación de las capacidades y competencias individuales y en la alineación de los esquemas mentales de cada persona con los fines que persigue el paradigma institucional.

Pero, también es necesario prever que todo proceso de monitoreo, coaching o mentoring necesita puntualizar, quiénes tendrían que asumir dicha responsabilidad, otorgando autoridad a miembros idóneos, que demuestren una reconocida calidad personal, conocimientos, capacidades y eficiencia en su desempeño profesional.

Un líder transformacional docente se caracteriza en gran medida, por poseer un importante nivel de preparación o especialización reconocido por los seguidores, como condición para ejercer un determinado plan de asesoramiento que pueda responder a sus expectativas.

En cierto modo, es de suponer, que acceder a niveles de especialización al respecto, podría resultar ciertamente utópico en realidades que no cuenten con los recursos necesarios para lograr efectividad en el acceso a las mismas.

Pero podría generarse un modelo de aprendizaje sobre la base de la gestión del conocimiento, que incremente las habilidades corporativas de los líderes potenciales, de acuerdo a principios basados en el aprendizaje organizacional, que tenga como fin el desarrollo del capital intelectual en los miembros de la organización.

Con el tiempo y la sistematización del aprendizaje continuo y sistemático, los maestros podrían constituirse en “comunidades de práctica” (**Wenger, 2001**) orientadas a potenciar el capital intelectual de las presentes y nuevas generaciones de maestros para fortalecer su liderazgo y autoridad frente a los padres de familia y alumnos.

Según **Wenger (2001)**, las comunidades de práctica son asociaciones de personas que se constituyen por sí mismas y se asocian para intercambiar información y conocimiento o producir algún tipo de bien o servicio, en el entorno laboral o fuera de él.

Esto nos lleva a pensar en la importancia de un compromiso mutuo entre los miembros de la institución, el mismo conllevará a la existencia de una red de relaciones

recíprocas. Sin embargo, no puede asumirse que una comunidad de práctica sea lo mismo que un grupo.

“Las comunidades de práctica se pueden concebir mejor como historias compartidas de aprendizaje, que facilitan la comunicación intergeneracional. De esta forma el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental para construir el aprendizaje y la identidad”. (**Wenger, 2001**)

Puede admitirse entonces, que la cultura organizacional de una institución tiene una profunda influencia en el aprendizaje informal.

Una cultura organizacional basada en lazos de amistad perdurables, que en el tiempo definen el compromiso, el apoyo mutuo y el mayor interés y disposición por la realización de la tarea. “... la idea principal es fomentar el aprendizaje que se adquiere a través de la interacción con pares...” (**Davenport, 2000**).

Entonces, el acompañamiento del líder transformacional docente en el desarrollo de capacidades individuales de sus seguidores requiere echar a andar procesos de gestión del conocimiento que fomenten el interaprendizaje como práctica cotidiana constante.

El líder transformacional docente, permanentemente está en disposición para ayudar, aconsejar y orientar a sus seguidores, más aún si se presentaran momentos difíciles a nivel personal u organizacional; y esta disposición para ofrecer su ayuda tiene sus orígenes en el establecimiento de relaciones de respeto, interés por su propio desarrollo y el de los demás miembros de la institución, como una muestra de responsabilidad y suscripción institucional.

Sería conveniente que consideremos esta fortaleza del Liderazgo Transformacional buscando la orientación de un trabajo conjunto y de una visión compartida alineada hacia los propósitos de la institución.

De esta manera podríamos constituir una cultura organizacional, como fruto de una práctica sinérgica constante entre los docentes que laboran en el mismo centro.

2.7 LA INFLUENCIA ÉTICA DEL LÍDER DOCENTE EN LOS SEGUIDORES

La consideración individualizada es una característica del Liderazgo Transformacional que releva el carisma como un elemento importante, desvinculándolo al mismo tiempo de antiguas concepciones asociadas a aspectos como la religión, la mística o la influencia política. Pero si hurgamos en sus orígenes, podremos encontrar el resaltante protagonismo que se le puede atribuir al líder como personaje centralizado por encima de los seguidores.

Desde la teoría de **Weber (citado por Burns, 1978)**, el carisma ha significado un atributo inherente a la propia personalidad del líder, sin que ello condicione necesariamente los propósitos de su liderazgo, pero ejerciendo una visible coacción hacia sus seguidores quiénes lo tomarían como un referente o “modelo a seguir”.

Weber (citado por Towler, 2005) entendió el carisma como una forma de autoridad social. **Burns (1978)** habló de un liderazgo heroico en el cual el líder provocaba la admiración de sus seguidores dada su experiencia y capacidad para enfrentar obstáculos en medio de una crisis. Mientras que **Bass (1990)** abrió desde su teoría otro tipo de posibilidades, asumiendo que no es condicionante para el líder el ser carismático. Así mismo, explicó dos factibles tendencias hacia las cuales esta cualidad se podría orientar en un líder:

1. Un liderazgo coercitivo, en el cual el líder proyecta una personalidad enigmática basada en sus atributos personales que influyen y persuaden al seguidor encaminándolo a una actitud de obediencia y sumisión.
2. Un liderazgo orientado al servicio, y en el cual se evidencia una mayor cercanía en las relaciones líder-seguidor. “distance between leaders and followers expectations of the equalization of power and mutual stimulation”, **(Bass, 1990)**.

Si nos referimos a la primera posibilidad de tendencia en la que podría devenir el carisma en el líder, es significativo tener en cuenta algunos posibles riesgos que no deberíamos de pasar por alto, y que generalmente están presentes en las estructuras organizativas de muchas instituciones. Nos referimos al “mesianismo” y al “autoritarismo”.

Es necesario que las organizaciones los detecten y evalúen sus ocurrencias y consecuencias en la gestión estableciendo estrategias orientadoras o encaminadas a hacerles frente.

Dentro de los modelos de estructura organizativa probables de surgir en la práctica educativa, la autocracia presenta una probable contingencia hacia la cual no podemos ser indiferentes, nos referimos a la visión mesiánica del liderazgo, más relacionada con el “heroísmo individualizado” que con un liderazgo no centralizado **(Senge, 2000)**.

Es el jefe de la empresa quien tendría la última palabra en las decisiones y tratándose de instituciones educativas, es frecuente que las autoridades formales de la cooperativa pretendan decidir sin tomar en cuenta opiniones de los demás miembros que integran la jerarquía de la unidad operativa representada en el colegio por los directivos con formación eminentemente pedagógica.

Según **Hoyos (2001)**, existiría una clara incoherencia entre los fines de los padres de familia como socios cooperativistas y la propuesta que le diera origen y sustento al colegio con este tipo de gestión.

De este modo, urge propiciar la sinergia organizativa, de ser posible en la jerarquía institucional que componen los directivos del colegio y los docentes, encaminándose este fin, a la recuperación de un liderazgo docente de autoridad en la gestión institucional frente a las demandas y exigencias del colectivo integrado por los alumnos y padres de familia. Los fines individuales se desvinculan de la ética y terminan siendo más débiles y etéreos, por eso urge viabilizar el colectivismo como práctica organizacional **(Bastarrachea,2006)**.

Tanto **Bass (1990)** como **Boje (2000)**, **Vallaey (2006)** y **Ficshman (2005)** consideraron que, si bien el carisma se entiende más como una característica individual del líder, reafirmada por ciertas habilidades en su estilo de comunicación que le profieren un poder de “atracción” en sus seguidores, no necesariamente se le puede atribuir un carácter positivo o negativo, ya que esto dependería únicamente de la utilidad que el líder le vaya a inferir.

Desde esta perspectiva, el carisma termina siendo un elemento de apoyo para el líder transformacional docente que, siendo importante, no es necesariamente prescindible para su éxito. Puede decirse que el líder docente que posee esta cualidad, cuenta con un plus de apoyo en beneficio de su propio liderazgo; pero no siempre los líderes que poseen un gran carisma son considerados como “buenos líderes” **(Echaniz, 2001)**.

En algunos casos, el carisma no termina siendo un atributo indispensable para un líder transformacional que en forma muy “silenciosa” podría estar ejerciendo una labor

transformadora en sus seguidores. Generalmente, quienes se sienten atraídos por el carisma del líder son personas que valoran este atributo y lo consideran parte de sus propios intereses o aspiraciones personales.

En sus inicios, la teoría nos muestra la asignación de “líder salvador” atribuido de manera singular al carisma que lo reduce a un liderazgo autocentrado en la figura del líder. Pero nos llama la atención, su extensión conceptual posterior, la cual va adoptando nuevas configuraciones que aperturan la figura del líder a una dimensión más colectiva y menos autoconcentrada. Un líder servidor.

El líder transformacional docente puede convertirse en un posibilitador del desarrollo personal y profesional de otros docentes, originándose un efecto de sinergia y de motivación mutua entre el docente que ejerce como líder y el docente que recibe los efectos de este tipo de liderazgo. En suma, ambos se benefician y aprenden desde la singularidad de su experiencia.

El carisma del líder repercute en el grado de motivación de sus seguidores en tres aspectos fundamentales: la dirección de su acción, la intensidad de su esfuerzo y la persistencia en tal esfuerzo (Ilies, 2006). Según este pensamiento, el líder que cuenta con esta cualidad, influye fuertemente alineando objetivos o metas conjuntas, consolidando una misma mirada y por ende, manifestando interés, disposición y esfuerzo por la realización de las tareas.

Adicionalmente, es interesante conocer los atributos del carisma del líder que propone Jung (2006): el auto monitoreo, el esfuerzo extra, el interés por mantener un nivel de actualización, la motivación permanente para alcanzar las metas, el poder en la influencia social y la apertura para el cambio.

Estos atributos, son una posible señal del sentido de referencia que tiene la conducta del líder como sustento de un liderazgo orientado al servicio, y que motivaría a los seguidores a querer imitarlo. Al respecto, debemos tener en cuenta que el líder podría ocasionar admiración en sus seguidores no sólo por el carisma que proyecta como rasgo de su personalidad, sino principalmente por sus valores y sentido de la ética en su vida diaria.

De este modo, podemos mencionar tres pilares fundamentales que develan la importancia de la ética en el liderazgo según **Echaniz (2001)**:

- La competencia (el saber lo que se hace).
- La influencia personal puesta al servicio de las personas y de la organización.
- La dimensión moral.

Todos estos pilares dilucidan a la ética como componente fundamental en el liderazgo. El líder docente que continuamente procura mantenerse actualizado y se especializa en su campo, denota un grado de responsabilidad relacionado con el bien social y la práctica al servicio de los demás, sobre todo si se trata de docentes que desarrollan una tarea de envergadura mayor en su labor pedagógica directa como en el desarrollo organizacional de la institución a la que pertenecen.

La integridad de un líder transformacional docente se transmite si él mismo, deja entrever elevados valores e ideales, como fruto de su propio liderazgo interno cimentado en el autodomínio (**Villa Sánchez, 1999; Vallaey, 2006**).

“El liderazgo es clave en la transmisión y creación de valores” (**Echaniz, 2001**). La integridad, la práctica de la ética, son el resultado de una concepción interna que el líder

posee como parte de su bagaje axiológico y que puede proyectarse cuando actúa en coherencia con su modo de expresarse.

“No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdeirlo” (**Freire, 1999**) Desde este enfoque, el líder docente realiza un rol que le demanda convertirse en un modelo o referente para los demás, en tanto la esencia de su labor pertenece al plano formativo dentro del compromiso profesional que le compete ejercer.

“No se puede enseñar liderazgo personal si uno no es un modelo de lo que predica” (**Ficshman, 2005**). El Liderazgo Transformacional asume una relación cercana entre líder y seguidor que presupone un liderazgo personal (de acompañamiento), en el cual es determinante la referencia que el líder representa para el seguidor en relación a sus propias conductas y el nivel de moralidad de las mismas.

Si el seguidor percibe conductas basadas en altos niveles axiológicos, puede decirse que el líder representa un nivel de congruencia que le confiere autoridad en su papel de orientador y formador de nuevos líderes.

En algunas oportunidades, se presentan momentos de prueba para el líder docente, pero, a pesar de lo difícil que pudiera ser una situación, es importante que los docentes confronten las posibles contrariedades asumiendo una posición de firmeza en relación a sus posturas y concepciones, que no necesariamente estaría deteriorando sus relaciones (**Hidalgo y Cubas, 1999**).

El líder docente puede tener errores, pero es importante que sepa reconocerlos frente a los demás, con el ánimo de recapacitar y mejorar. Pero si los errores se mantienen en el tiempo y se ignoran continuamente, es posible que se vayan traduciendo

paulatinamente en incoherencias, pudiendo esto afectar la credibilidad y motivación de los seguidores.

Esto atenta el fortalecimiento de los principios de colectividad y refuerza la disposición de los miembros de la organización por la priorización de intereses individuales, comodidad personal o de pequeñas agrupaciones, lejanos al tan buscado trabajo cooperativo y a la supremacía de los fines institucionales.

En la actualidad, en nuestro país, esta predominancia de los fines individuales o de “pequeños clanes” termina traduciéndose en los llamados niveles de corrupción. Se ha comprobado que en organizaciones educativas públicas existen altos niveles de corrupción (**Helper, 2004; Vallaey, 2006**). Esto nos lleva a trazarnos un compromiso con la mejora de la gestión educativa desde las instituciones de las que hoy formamos parte.

Es urgente priorizar en la realidad educativa actual una formación de líderes docentes éticos. Si la ponemos en práctica en nuestros centros, al margen del tipo de gestión que éstos pudiesen presentar, o de pertenecer al sector público o privado, podríamos ayudar a comunicar nuevas formas de hacer frente a la problemática del individualismo y sus manifestaciones de ego y afán de poder que en menor o mayor grado estarían perjudicando el avance y desarrollo de la educación en nuestro país.

Es tarea del líder transformacional docente no sólo mostrar congruencia en sus acciones como señal de su propia ética, sino, saber enfrentar y disponer las acciones que sean necesarias para erradicar situaciones desvinculadas al bien común que estén arraigadas a intereses de comodidad personal que algunos docentes pudieran estar manifestando en su práctica profesional cotidiana.

Muchas veces puede confundirse la confianza, la cercanía y el afecto con el “abuso de confianza” o “el dejar hacer”; propios de un liderazgo *Laizzes-faire* Bass, **(citado por Vega y Zavala, 2004)**, entre otros.

Desde el plano organizativo, la coherencia en la educación parte del conocimiento que puedan tener todos los agentes educativos con respecto a los propósitos y fines de la institución. Esto implicaría necesariamente la existencia de un paradigma institucional claro como fruto de una visión conjunta que evidencie un común acuerdo.

En un colegio cooperativo es relevante que la visión institucional parta de un marco eminentemente axiológico ,y por ende, sea compartida y conocida entre los maestros, alumnos y entre los propios padres de familia.

Desde esta conexión, podrán ser principalmente los maestros quienes propicien la consolidación de los fines y valores institucionales a partir de su propio modelo de desempeño y conducción como agentes educativos.

Entonces se posibilitaría la coherencia institucional desde la manifestación de la coherencia en la conducta docente.

2.8 LA TOLERANCIA PSICOLÓGICA DEL LÍDER DOCENTE

Cabe tener en consideración como las relaciones interpersonales confluyen entre todos los miembros de una misma organización, repercutiendo en la dinámica de funcionamiento al interior de la misma.

En la organización educativa, existen ciertos grados de turbulencia en las interrelaciones personales, a los cuales el líder tendrá que hacer frente con la ecuanimidad y equilibrio necesarios.

Muchas veces, se menciona la energía positiva del líder frente a las dificultades, siendo muy importante, la forma como enfrente las mismas. En este sentido, la tolerancia psicológica es la capacidad que tiene el líder docente para utilizar el sentido del humor como recurso ante situaciones probables de conflicto, (**Alvarez, 1999; Maureira, 2004**).

De otro lado, la tolerancia psicológica pudiera tener que ver también con la aceptación del líder docente hacia la heterogeneidad en los niveles de respuesta de los seguidores frente al acompañamiento que realizara para el desarrollo y consolidación de sus capacidades.

Muy probablemente, no todos los seguidores cubrirán las expectativas que de ellos pudiera tener el líder. En este sentido, será importante que todo líder transformacional docente deba denotar paciencia, serenidad y cierta dosis de autocontrol emocional frente a determinados resultados de aprendizaje de los seguidores.

Es necesario que el líder docente pueda controlar sus impulsos frente a determinadas situaciones, llegue a ser más racional y pueda manejar más eficientemente sus propios grados de tensión (**Cooper, 1998**). Este es un estado ideal que toda persona desearía alcanzar, pero que mucho va a depender de su disposición para lograr niveles internos de relajación y autocontrol, sin dejarse llevar por reacciones emocionales.

En un colegio de gestión cooperativa, existe una gran oportunidad para poner en práctica este tipo de autocontrol emocional, ya que podrían presentarse oportunidades en

las que los docentes tengan que resolver ciertos conflictos o de enfrentar situaciones de tensión en relación a otros colegas, con padres de familia y hasta con sus propios alumnos.

El líder transformacional docente, es capaz de transformar climas de tensión en distendidos y relajantes, muy a pesar de la magnitud tensional que pueda proyectar un determinado ambiente social. Esto denotaría, su capacidad para enfrentar situaciones complicadas con serenidad y proyectando el positivismo necesario para sosegar espíritus emocionalmente afectados (**Barbuto, 2006**)

La fuerza emocional del líder docente brinda empuje a la organización en la medida en que manifiesta un control emocional, positivismo y a su vez una tolerancia que le permita intervenir en la transformación de sus seguidores.

En el marco de desarrollo de capacidades individuales, los seguidores demostrarán avances y retrocesos en el desarrollo de su propio aprendizaje.

Cuenta muchísimo como el líder docente maneje tales retrocesos o caídas, alentando a los seguidores a continuar su proceso de aprendizaje transformacional sin dejar de ser asertivo.

El conflicto social es frecuente en todo tipo de organización pues surgen los desacuerdos o distintos puntos de vista para focalizar determinadas situaciones. En la realidad de un colegio de educación básica regular orientado a la práctica democrática, a menudo ocurren los desacuerdos en el abordaje de determinados temas.

El líder transformacional docente manifiesta seguridad emocional en tanto sea capaz de proyectar respeto, sepa escuchar e intercambiar ideas y pareceres diferentes. Enfrentar el conflicto asertivamente implica la capacidad.

En realidad, no podemos considerar como una práctica negativa al conflicto y a sus manifestaciones entre los miembros de la organización; muy por el contrario, es indispensable que el mismo surja permanentemente para llegar a situaciones de consenso o puesta de acuerdo, caso contrario, quedaría como formas de propiciar un encuentro de opiniones diferenciadas en medio de un clima de respeto mutuo.

El líder transformacional docente debe aplicar estrategias para sobrellevar las implicancias del conflicto social, quedando así referida la estrategia vinculada a altas dosis de sentido del humor, que le permitan direccionar el enfrentamiento a un eje menos tensional, ocasionándose un estado de relajación entre los protagonistas de las determinadas situaciones de conflicto.

2.9 EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE LOS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Ante los cambios culturales y aparición incesante de innumerables desafíos, urge dar un vistazo a la gestión educativa y a sus resultados de actuación.

Para ello, será significativo efectuar un análisis de la gestión cooperativa como una de las opciones existentes en el desarrollo de nuestro actual marco educativo peruano.

Es oportuno, estudiar concienzudamente las implicancias de una estructura organizativa interna en el marco de un colegio cooperativo, desde un enfoque que priorice el recurso humano organizacional. Por todo esto, nos parece acertado conocer de qué manera el recurso humano organizado, estaría logrando las metas trazadas desde su propio desarrollo personal y profesional.

En el conjunto de miembros que conforman una institución, los docentes son el motor que la impulsa, por lo que es necesario poner atención a cómo podrían ser fortalecidos en el otorgamiento de la autoridad educativa que por derecho les correspondería.

El docente, por excelencia, es un formador de líderes en la escuela y un propulsor potencial de nuevas manifestaciones del Liderazgo Transformacional como alternativa de desarrollo. Entonces el cuestionamiento se resume en lo siguiente: ¿en qué medida el maestro presenta condiciones para ejercer un auténtico Liderazgo Transformacional?

Según, **Alarcón (2005)**, el líder docente es producto de un aprendizaje continuo influenciado por el medio y las propias cualidades y condiciones personales. Dicha afirmación podría enlazarse con la teoría del Liderazgo Transformacional. Tanto **Burns (1978)** como **Bass (citado por Pascual, 1988)**, representaron en la figura del líder un accionante de transformación en aquellos que lo siguen.

Esto nos hace asumir que probablemente los docentes en su papel formativo representan agentes indispensables, ya que posibilitan que los estudiantes puedan avanzar en lo personal y en lo académico, principalmente si se convierten en un referente inspiracional para los mismos.

Complementariamente, son significativos los aportes de **Caravedo (2004)** quien distinguió ciertos atributos que le otorgan al líder su capacidad de influencia. Este enfoque nos permite entender algunos aspectos que todo líder transformacional desde la perspectiva docente, debe planear como agente de proyección y actuación educativa permanente. Entre ellos:

- Su configuración ética, de acuerdo a los valores que inducen su comportamiento y el nivel de coherencia que puede proyectar. Consistencia entre lo que puede decir y lo que practica.
- Transparencia en el liderazgo desplegado, mostrándose abiertamente.
- Generosidad, entendida desde su disposición a la delegación frente a las capacidades que otros pueden proyectar.
- Nivel de conocimiento, que le permitan un mayor entendimiento y comprensión de los problemas y de cómo resolverlos.
- Forma de relacionarse, basada en el respeto.
- Madurez personal, tiene que ver con el auto reconocimiento de sus propias limitaciones y la voluntad por enmendarse frente a posibles errores.

El docente, se convertiría en un referente de importancia e impulsor de una transformación entendida como una evolución hacia aspectos de auto desarrollo personal y de otros niveles propuestos, siempre y cuando pueda desarrollar características que lo conviertan en un auténtico líder transformacional.

Los docentes con mayor reconocimiento y trayectoria institucional, representarían en alguna medida, algunas de las características del Liderazgo Transformacional y por tanto, constituirían un soporte de apoyo para formar otros líderes transformacionales. Cuentan, además, los estilos de relación entre pares y las prácticas cotidianas acerca del logro de un desempeño más eficiente.

También son significativos, los niveles de trayectoria que han determinado la permanencia de los docentes en sus puestos y las responsabilidades que a lo largo del tiempo les han podido ser asignadas debido a valoraciones y consideraciones respecto de su trabajo. Es aquí donde justamente, podemos dilucidar con mayor claridad el papel de la adhocracia como fortaleza para el surgimiento de esta herramienta llamada Liderazgo Transformacional.

Generalmente, los docentes que llegan a ocupar cargos directivos de segundo orden, como es el caso de los coordinadores de nivel, han sido seleccionados por su alto sentido de disposición, colaboración y buen desempeño en tareas de orden individual y en relación a comisiones internas, en las que se les pudo atribuir alguna responsabilidad en la conducción de las tareas y de los equipos de trabajo.

Adicionalmente, el considerar que un docente pueda llegar a asumir una tutoría, representa el otorgamiento de un significativo grado de confianza institucional. Debido a la gran responsabilidad que le ha sido asignada, al tener que hacerse cargo de un grupo de alumnos, a los que tendrá que orientar muy cercanamente.

Nuestro propósito en este capítulo será en primer lugar, describir el contexto de una organización de gestión cooperativa, poniendo de manifiesto, cuáles podrían ser los desafíos más evidentes para su desarrollo y surgimiento; y entendiendo que también podría tenerlos para el surgimiento del propio Liderazgo Transformacional.

Buscaremos profundizar en el conocimiento de la estructura organizativa interna de instituciones como las de un colegio cooperativo, a la luz de la teoría propuesta por **Henry Mintzberg (1984)** y en el formato que corresponde al desarrollo del Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión.

Finalmente, trataremos de esclarecer la importancia y repercusiones que a futuro podrían augurarse con una práctica de este tipo de liderazgo ejercida por los docentes, como manifiesto de su desarrollo profesional, en una dimensión más real y congruente a los fines de crecimiento sinérgico en la organización.

2.10 TEORÍAS CIENTÍFICAS RELACIONADAS AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La Teoría del Aprendizaje Significativo sustentada por Ausubel clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: uno referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje. Respecto del producto del aprendizaje, destaca que este va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones, hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos conocimientos, integrándolos en los previamente adquiridos.

En cuanto al proceso de aprendizaje, se refiere a las estrategias por las que el estudiante o recibe la información de otro o la descubre por sí mismo.

El rendimiento escolar de los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 60024 de la ciudad de Iquitos por lo observado y la información recogida constituyen un campo ajeno a sus intereses, se encuentran desmotivados, no entienden lo que leen, en algunos casos resuelven los problemas matemáticos pero olvidan la mayor parte ellos. Situación que puede ser mejorada cuando el aprendizaje posee significado para los estudiantes y se encuentran motivados por éste hecho. El Aprendizaje Significativo de Ausubel permite al estudiante relacionar material ya conocido con los nuevos conocimientos; la selección de problemas relacionados a su realidad y aplicados a su contexto, resoluciones que le sean funcional en su vida cotidiana,

como en la compra y venta de artículos, establecer ganancias y pérdidas en pequeñas negociaciones que realicen, etc.; permitirán esta conexión, el material aprendido adquirirá un “significado psicológico” y finalmente se constituirá significativo para él.

Las Estructuras Cognitivas: Ausubel (1973) centra su trabajo en el concepto de estructuras cognitivas que define como “construcciones hipotéticas, es decir entidades supuestamente hipotéticas que tanto deben explicar la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento. En cada estructura mental está implícito un momento de generalidad”.

Las estructuras cognitivas son utilizadas por Ausubel para designar el conocimiento de un tema determinado, su organización clara y estable y su conexión con el conocimiento que tiene, su amplitud y su grado de organización. Sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo, su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles que son los que proporcionan las anclas conceptuales. Las nuevas estructuras y actitudes, desarrolladas por la asimilación, reflexión e interiorización, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que se tiene que tomar una opción personal.

Para Ausubel un aprendizaje es significativo cuando la nueva información “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial no al pie de la letra con lo que el estudiante ya sabe” (Ausubel 1978) y es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado. Esta utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la memoria no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

La selección de problemas, sencillos pero a su vez relacionados con su quehacer cotidiano y en la que pueda apreciar la utilidad al aplicarlo en otras situaciones concretas que se le presenten, permitirá que el nuevo material presentado tenga significado para el estudiante, su posterior adquisición y la retención; para el logro de los aprendizajes esperados y aún más el estudiante dotado de la estrategia para resolver problemas caminará al desarrollo de sus capacidades que le permitirán resolver problemas y tomar decisiones presentes en su vida cotidiana.

Requisitos Para El Aprendizaje Significativo: Al respecto Ausubel dice: El estudiante debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (**Ausubel,1983**).

Lo anterior presupone:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del estudiante, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva

del estudiante, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el estudiante haga del material lógicamente significativo", sino también que tal estudiante posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (**Ausubel ,1983**) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el estudiante muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del estudiante es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del estudiante, ni el

proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

2.11 TIPOS DE APENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje De Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el estudiante cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel; 1983).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en

ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje De Conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de Propositiones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

2.12 DEFINICIONES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO:

Debido a la diversidad de definiciones, señalaremos algunas: Diversos autores coinciden al sostener que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno.

Fita, Rodríguez y Torrado (2004) señalan lo impreciso de identificar el rendimiento académico ya que no solo se trata de medir la valoración o nota que el profesor dispone sino también de la relación entre lo que el estudiante aprende y logra durante la actividad.

Por ello, **Garbanzo (2007)** señala que las calificaciones son producto de factores internos del estudiante y factores externos como la didáctica del profesor, del contexto o

de la institución y en conjunto median el resultado académico final. Es así que las notas como indicador del rendimiento académico sería lo más adecuado y accesible para medir esta variable.

Ruiz (1995), considera que, es el resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos y hay quienes homologan que el rendimiento académico puede ser definido como el éxito o fracaso en el estudio expresado a través de notas y calificativos.

Jimeñez (1983), establece que el rendimiento escolar es, el promedio ponderado de notas obtenidas por el alumno durante un determinado período académico.

Es así que el rendimiento escolar según Cortéz (s.f.) lo define como: “Nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico, intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, actitud.”

Tomando de referencia cada uno de las definiciones de cada autor sobre el rendimiento escolar, podemos decir que en el rendimiento escolar es un nivel en el cual se mide con un valor numérico y que dentro de este se ven inmersos distintos factores que van a intervenir.

Siendo de esta forma, en nuestro sistema educativo actual, el rendimiento académico se mide mediante un valor numérico que va desde 0 a 10 y que son las calificaciones y estas a su vez se obtienen mediante exámenes, trabajos, observación del

maestro, entre otras herramientas que se utilizarán para medir el rendimiento escolar del estudiante.

Finalmente se mencionará a Ruiz (2000) que dice al respecto: “El rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto”.

Algunas definiciones en las que se observa este rasgo y que emplearemos para construir nuestro concepto:

Para Joaquín Cano, el rendimiento escolar es una dimensión del rendimiento académico y es un índice de valoración de la calidad global de la educación. Por su parte, el rendimiento escolar es también multidimensional con tres niveles de entre los cuales el rendimiento individual del alumno es uno de esos niveles, y está en función de las calificaciones y niveles de conocimiento.

El rendimiento académico se expresa a través de representaciones empíricas que dan cuenta de la totalidad del proceso escolar de un periodo determinado, que definen su sistematización y que son expresadas a través de representaciones como las calificaciones de alumnos, acreditación, reprobación y egreso entre otras.

Para Adell (2006) el rendimiento escolar es un “constructo complejo, que viene determinado por un gran número de variables y sus correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contextos, etc.”. Asimismo, se deben considerar los entornos familiares, sociales, culturales y económico. Concluye señalando que las notas son el indicador fundamental del

rendimiento académico, pero que deben considerarse otros rendimientos como los de carácter psicológico, reactivo, de bienestar, de satisfacción entre otros.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Probablemente una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como predictivo del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos .

Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”. Hace tres quinquenios, Pizarro (1985) refería el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. En tal sentido, son varios los componentes del complejo unitario llamado rendimiento. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado. En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. **(Marti, 2003).**

Tonconi (2010) definió “el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente

expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal (...), para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas”. (**Montes, 2011**).

Martínez (2007) es el “producto que da el alumno en la escuela y habitualmente se obtiene a través de las calificaciones escolares siendo los indicadores oficiales”, citado por Patzan (2014).

Figueroa (2004), definió como “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso de enseñanza aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación”.

Este último autor entiende el rendimiento académico como, el producto de un proceso de formación integral que busca desarrollar el aspecto cognitivo de los estudiantes y otros aspectos de la persona; considero que esta definición se acerca más a los objetivos actuales de nuestra educación que es formar competencias en nuestros estudiantes.

CAPÍTULO III

En el presente capítulo se presentará los resultados de la investigación que se obtuvieron a través de la aplicación de la encuesta luego de ser procesada en el programa spss estadístico de tal forma nos permitirá conocer el resultado y las conclusiones de la presente investigación

3.1 Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta

Los resultados de la aplicación de la encuesta aplicada a los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores se observarán en los cuadros de frecuencia con su respectivo gráfico de barras, así mismo se hace el análisis de cada gráfico, para determinar la realidad del desempeño docente, para diseñar nuestra propuesta. Por esta razón se vio que era necesario conocer ante todo, qué opinión tiene los docentes, administrativos y directivos acerca del problema, para lo cual se aplicó encuesta con 45 preguntas con alternativas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla N° 01

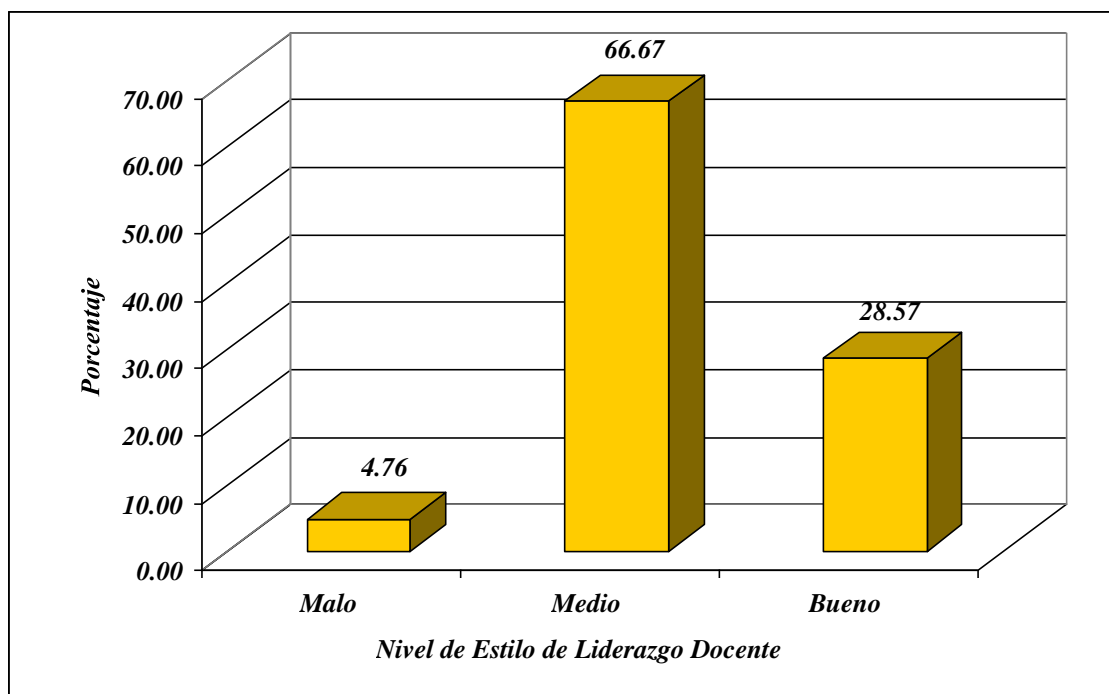
Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, según Nivel de Estilo de Liderazgo Docente

Nivel de Estilo de Liderazgo Docente	fi	hi%
Malo	02	4.76
Medio	28	66.67
Bueno	12	28.57
Total	42	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada.

Gráfico N° 01

Porcentaje de los docentes según nivel de Liderazgo en los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017 según el Nivel de Estilo de Liderazgo Docente el 66.67% su nivel es Medio (representa a 28 docentes) mientras que el 28.57% su nivel es Bueno (representa a 12 docentes) y solo el 4.76% su nivel es Malo (representa a 02 docentes)

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017,
Tabla N° 02

según Nivel de Estilo de Liderazgo Docente

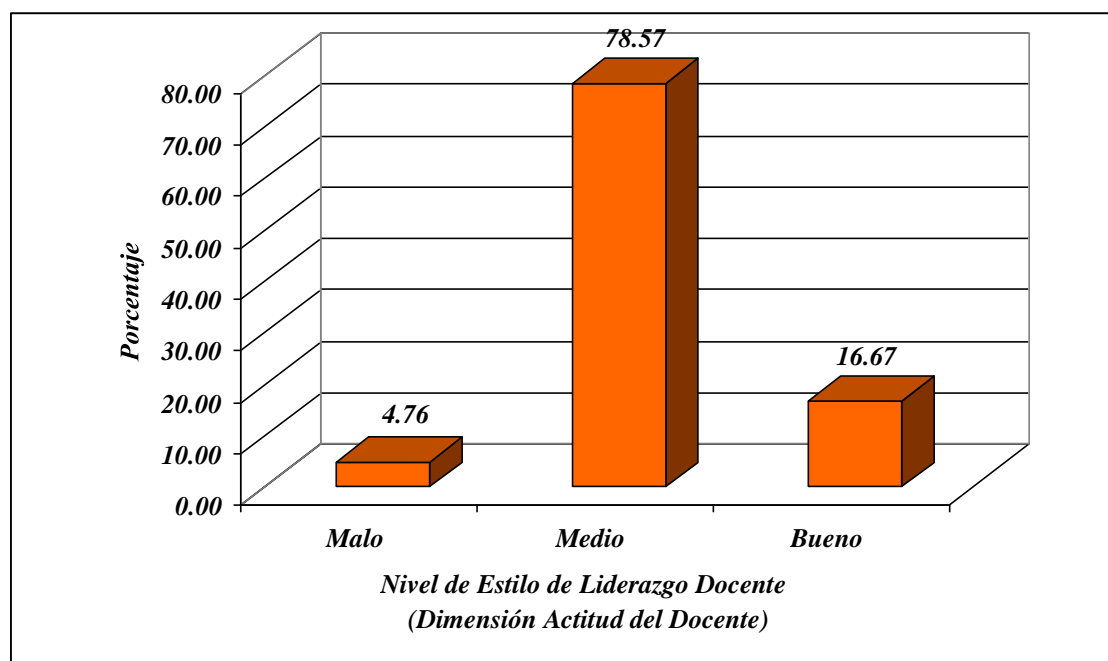
(Dimensión Actitud del Docente)

Nivel de Estilo de Liderazgo Docente	fi	hi%
(Dimensión Actitud del Docente)		
Malo	02	4.76
Medio	33	78.57
Bueno	07	16.67
Total	42	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada.

Gráfico N° 02

Porcentaje de los docentes según nivel de Liderazgo en los docentes (Dimensión Actitud del Docente) de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017.



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que los docentes de la Institución Educativa

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017,
N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017 según el Nivel de Estilo de Liderazgo Docente (Dimensión Actitud del Docente) el 78.57% su nivel es Medio (representa a 33 docentes) mientras que el 16.67% su nivel es Bueno (representa a 12 docentes) y solo el 4.76% su nivel es Malo (representa a 02 docentes)

Tabla N° 03

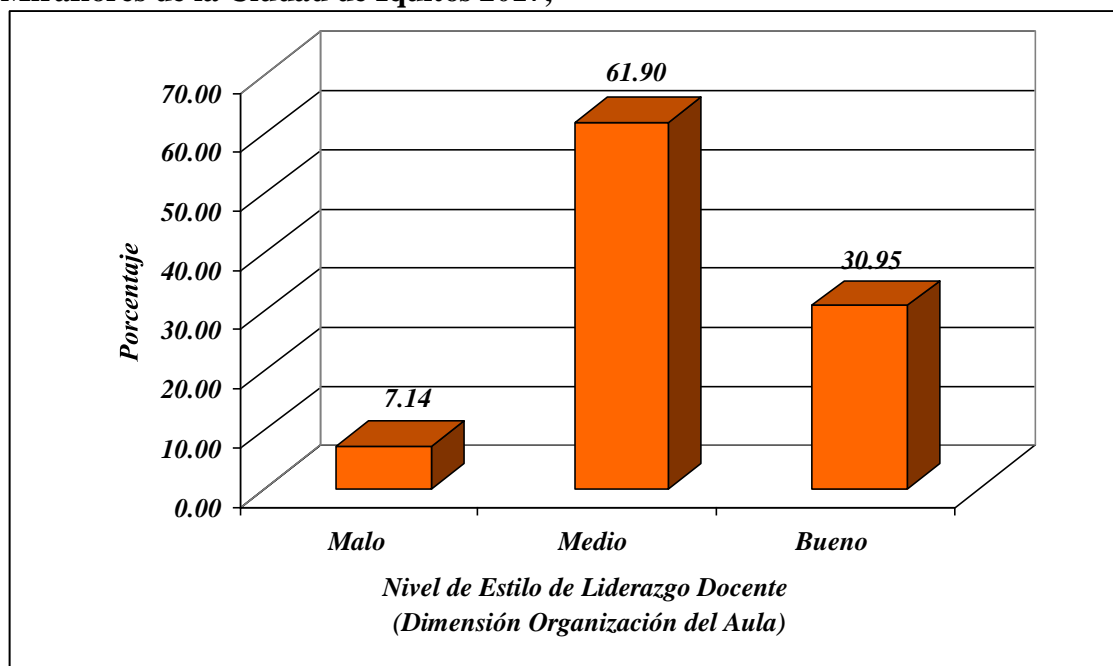
según Nivel de Estilo de Liderazgo Docente		
(Dimensión Organización del Aula)		
Nivel de Estilo de Liderazgo Docente (Dimensión Organización del Aula)	fi	hi%
Malo	03	7.14
Medio	26	61.90
Bueno	13	30.95
Total	42	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada.

Gráfico N° 03

Porcentaje de los docentes según nivel de Liderazgo en los docentes (Dimensión Organización del Aula) de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017.

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017,



En la Tabla y Gráfico N° 03 se observa que los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017 según el Nivel de Estilo de Liderazgo Docente (Dimensión Organización del Aula) el 61.90% su nivel es Medio (representa a 26 docentes) mientras que el 30.95% su nivel es Bueno (representa a 13 docentes) y solo el 7.14% su nivel es Malo (representa a 03 docentes)

Tabla N° 04

según Nivel de Estilo de Liderazgo Docente

(Dimensión Características de Líder)

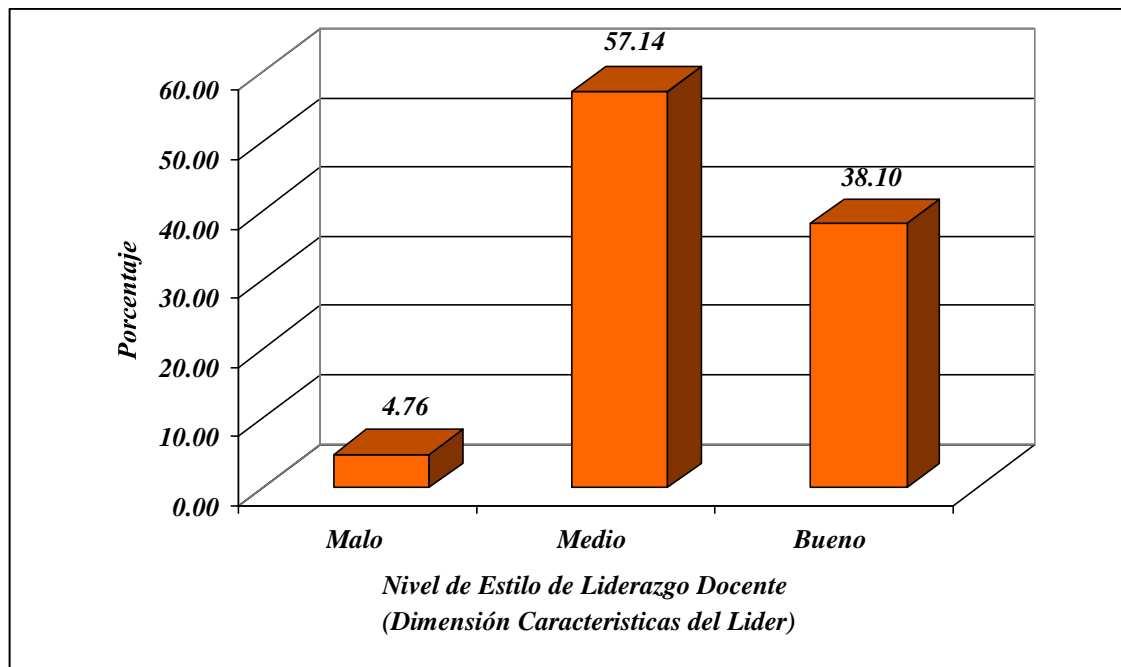
Nivel de Estilo de Liderazgo Docente (Dimensión Características de Líder)	fi	hi%
Malo	02	4.76
Medio	24	57.14
Bueno	16	38.10
Total	42	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada.

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017,

Gráfico N° 04

Porcentaje de los docentes según nivel de Liderazgo en los docentes (Dimensión Organización del Aula) de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017.



En la Tabla y Gráfico N° 04 se observa que los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017 según el Nivel de Estilo de Liderazgo Docente (Dimensión Características del Líder) el 57.14% su nivel es Medio (representa a 24 docentes) mientras que el 38.10% su nivel es Bueno (representa a 16 docentes) y solo el 4.76% su nivel es Malo (representa a 02 docentes)

Tabla N° 05

según Dimensiones del Estilo de Liderazgo

Docente.

Nivel de Estilo de Liderazgo Docente según Dimensión	Actitud del docente		Organización del aula		Características del Líder	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Malo	02	4.76	03	7.14	02	4.76

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017,

Medio	33	78.57	26	61.90	24	57.14
Bueno	07	16.67	13	30.95	16	38.10
Total	42	100.00	42	100.00	42	100.00

Gráfico N° 05

Porcentaje de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, según Nivel de Estilo de Liderazgo Docente según Dimensiones.

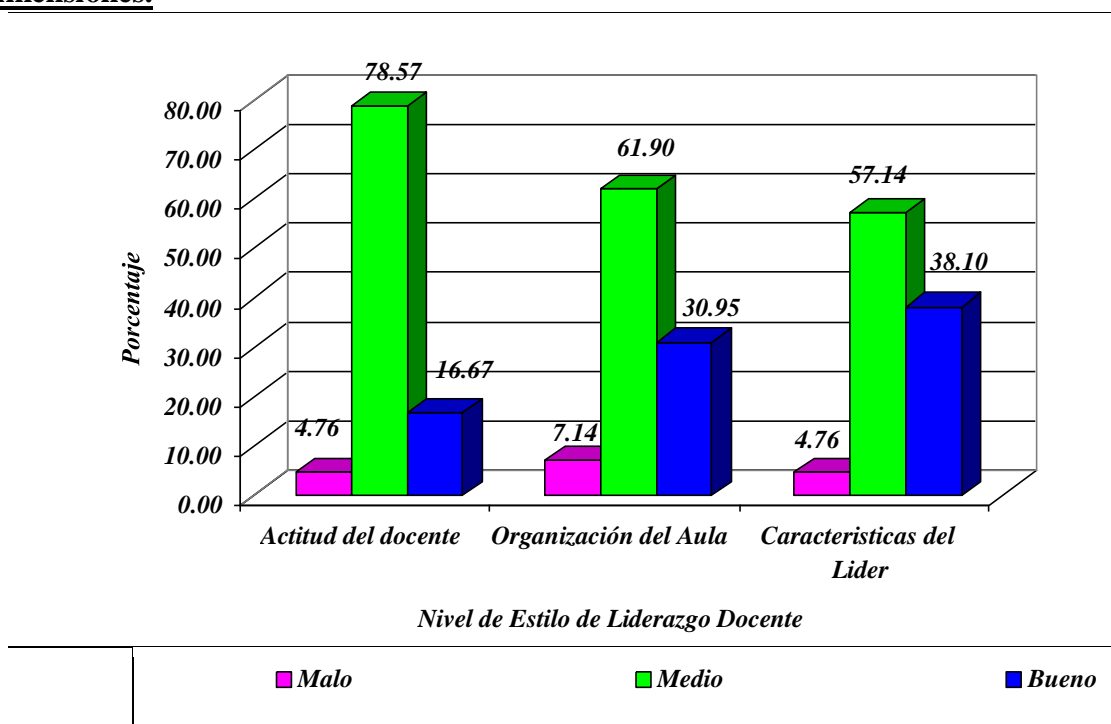


Tabla N° 06

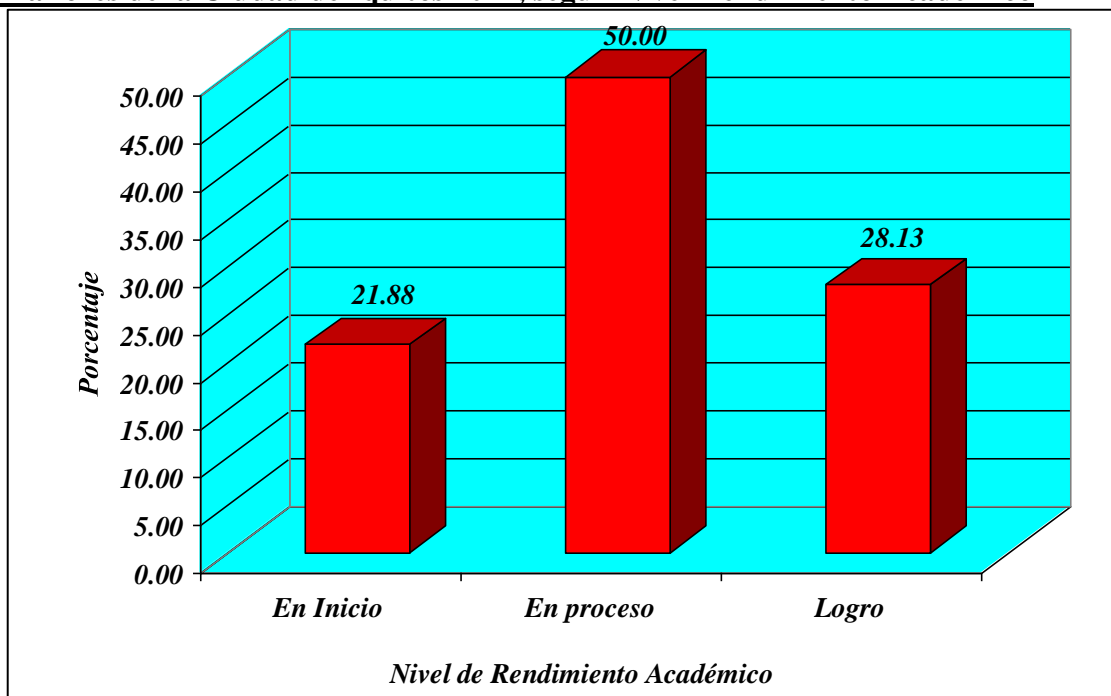
Distribución de los estudiantes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, según Nivel Rendimiento Académico

Nivel de Rendimiento Académico	fi	hi%
En Inicio	07	21.88
En proceso	16	50.00
Logro destacado	09	28.13
Total	32	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada en el Pre Test

Gráfico N° 06

Porcentaje de los estudiantes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, según Nivel Rendimiento Académico



En la Tabla y Gráfico N° 06 se observa que los estudiantes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos Año 2017 según el Nivel de Rendimiento Académico el 50.00% su nivel está en proceso (representa a 16 estudiantes), mientras que el 28.13% su nivel esta en Logro (representa a 09 estudiantes) y solo el 21.88% su nivel esta en Inicio (representa a 06 estudiantes)

Tabla N° 07

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad Iquitos 2017, según preguntas.

Preguntas	Nunca		Rara vez		A veces		A menudo		Frecuentemente, sino siempre		Total	
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%
Pregunta 01	0	0.00	0	0.00	7	16.67	24	57.14	11	26.19	42	100.00
Pregunta 02	4	9.52	7	16.67	14	33.33	12	28.57	5	11.90	42	100.00
Pregunta 03	8	19.05	11	26.19	9	21.43	12	28.57	2	4.76	42	100.00
Pregunta 04	0	0.00	4	9.52	13	30.95	13	30.95	12	28.57	42	100.00
Pregunta 05	0	0.00	4	9.52	13	30.95	13	30.95	12	28.57	42	100.00
Pregunta 06	3	7.14	14	33.33	13	30.95	10	23.81	2	4.76	42	100.00
Pregunta 07	4	9.52	15	35.71	16	38.10	5	11.90	2	4.76	42	100.00
Pregunta 08	0	0.00	5	11.90	5	11.90	18	42.86	14	33.33	42	100.00
Pregunta 09	0	0.00	0	0.00	7	16.67	13	30.95	22	52.38	42	100.00
Pregunta 10	0	0.00	0	0.00	3	7.14	22	52.38	17	40.48	42	100.00
Pregunta 11	0	0.00	3	7.14	6	14.29	19	45.24	14	33.33	42	100.00
Pregunta 12	5	11.90	6	14.29	12	28.57	14	33.33	5	11.90	42	100.00
Pregunta 13	0	0.00	0	0.00	10	23.81	20	47.62	12	28.57	42	100.00
Pregunta 14	1	2.38	1	2.38	2	4.76	23	54.76	15	35.71	42	100.00
Pregunta 15	0	0.00	0	0.00	6	14.29	14	33.33	22	52.38	42	100.00
Pregunta 16	0	0.00	0	0.00	7	16.67	22	52.38	13	30.95	42	100.00
Pregunta 17	1	2.38	12	28.57	12	28.57	9	21.43	8	19.05	42	100.00
Pregunta 18	1	2.38	0	0.00	9	21.43	16	38.10	16	38.10	42	100.00
Pregunta 19	5	11.90	2	4.76	8	19.05	18	42.86	9	21.43	42	100.00
Pregunta 20	12	28.57	4	9.52	14	33.33	11	26.19	1	2.38	42	100.00

Pregunta 21	0	0.00	3	7.14	4	9.52	21	50.00	14	33.33	42	100.00
Pregunta 22	0	0.00	4	9.52	6	14.29	20	47.62	12	28.57	42	100.00
Pregunta 23	1	2.38	3	7.14	12	28.57	14	33.33	12	28.57	42	100.00

Fuente: Encuesta Aplicada

Tabla N° 08

Distribución de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de la Ciudad de Iquitos 2017, según preguntas.

Pregunta 24	0	0.00	8	19.05	5	11.90	18	42.86	11	26.19	42	100.00
Pregunta 25	0	0.00	0	0.00	4	9.52	13	30.95	25	59.52	42	100.00
Pregunta 26	0	0.00	2	4.76	3	7.14	18	42.86	19	45.24	42	100.00
Pregunta 27	0	0.00	3	7.14	14	33.33	19	45.24	6	14.29	42	100.00
Pregunta 28	5	11.90	9	21.43	15	35.71	7	16.67	6	14.29	42	100.00
Pregunta 29	0	0.00	2	4.76	6	14.29	13	30.95	21	50.00	42	100.00
Pregunta 30	0	0.00	0	0.00	6	14.29	21	50.00	15	35.71	42	100.00
Pregunta 31	0	0.00	2	4.76	5	11.90	24	57.14	11	26.19	42	100.00
Pregunta 32	0	0.00	0	0.00	11	26.19	13	30.95	18	42.86	42	100.00
Pregunta 33	0	0.00	3	7.14	10	23.81	26	61.90	3	7.14	42	100.00
Pregunta 34	0	0.00	0	0.00	16	38.10	18	42.86	8	19.05	42	100.00
Pregunta 35	0	0.00	1	2.38	5	11.90	19	45.24	17	40.48	42	100.00
Pregunta 36	0	0.00	0	0.00	6	14.29	19	45.24	17	40.48	42	100.00
Pregunta 37	0	0.00	0	0.00	6	14.29	25	59.52	11	26.19	42	100.00
Pregunta 38	0	0.00	2	4.76	6	14.29	22	52.38	12	28.57	42	100.00
Pregunta 39	0	0.00	1	2.38	10	23.81	20	47.62	11	26.19	42	100.00
Pregunta 40	0	0.00	1	2.38	15	35.71	17	40.48	9	21.43	42	100.00
Pregunta 41	0	0.00	1	2.38	3	7.14	24	57.14	14	33.33	42	100.00
Pregunta 42	0	0.00	0	0.00	6	14.29	21	50.00	15	35.71	42	100.00
Pregunta 43	1	2.38	3	7.14	8	19.05	20	47.62	10	23.81	42	100.00
Pregunta 44	1	2.38	3	7.14	6	14.29	20	47.62	12	28.57	42	100.00

Pregunta 45	0	0.00	0	0.00	14	33.33	21	50.00	7	16.67	42	100.00
Fuente: Encuesta Aplicada												

3 PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE ESTILOS DE LIDERAZGO

DOCENTE TRANSFORMACIONAL EN LA I.E.N° 60024 SAN JUAN DE MIRAFLORES DE IQUITOS

I.- INTRODUCCIÓN:

En tal sentido el rendimiento académico de los niñas y niños de nivel primaria de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de Iquitos y los estilos de liderazgo docente pudiese significar una deficiencia en la formación de los alumnos y relegar el desarrollo de los mismos a un nivel distante de la excelencia académica , debido a que los grandes avances científicos y tecnológicos que han enmarcado el siglo veintiuno, ameritan constantes transformaciones en los procesos de enseñanza, los cuales deberían ser cada vez más creativos e innovadores, por lo que los docentes deben seguir siendo considerados ejemplo y ejercer influencia para los demás en este caso los estudiantes.

Es por ello que se hace necesaria una transformación profunda del docente, que parta del desarrollo de nuevas habilidades de liderazgo, las cuales permitan impactar su capacidad para llevar a cabo exitosamente los procesos de enseñanza que ayuden a los alumnos a adquirir las competencias necesarias para desempeñarse en su ámbito de acción.

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

Esta transformación del Liderazgo de los docentes de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de Iquitos, conlleva la propuesta de un Programa de Estilos de Liderazgo Docente para mejorar el rendimiento de los niños de nivel primario que fomenten la transformación personal y de sus alumnos, e impulsen procesos innovadores en la adquisición de capacidades y habilidades y consiga la formación integral de los educandos.

II.- FUNAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA:

El enfoque teórico propuesto por **Bass (1985)**, señalado como un nuevo paradigma en la comprensión de los estudios sobre liderazgo contemporáneo, aporta una serie de evidencias empíricas procedentes de una diversidad de organizaciones y culturas (Howell y Avolio, 1993; Davis, 1997; Den Hartog, 1997, García, 1995; Dvir, 1998). Naturalmente las mayores aplicaciones e investigaciones se han centrado en el ámbito anglosajón (Bass, 1997). Pero, al margen de la riqueza teórica que ofrece el enfoque de liderazgo transformacional, uno de los elementos clave que consideramos relevante para adscribirnos al enfoque teórico de Bass (1985), fue el hecho de haber tenido interesantes

investigaciones empíricas de trascendencia en el ámbito español (Pascual y colaboradores, 1993; Bernal, 1997), además de ser uno de los modelos que forma parte de la formación directiva en distintas comunidades autónomas (Madrid, País Vasco, etc.).

Respecto de las variables que hemos tenido en cuenta para asociar los efectos del liderazgo transformacional, nos encontramos con una gran variedad de ellas. Pudiendo ser clasificadas grosso modo en tres niveles. Por un lado variables relativas al nivel de colaboradores, como, por ejemplo: la satisfacción de los colaboradores con el líder, la disposición a realizar un mayor esfuerzo por incrementar la calidad del trabajo, etc. En otro estadio estarían variables relativas a los efectos directos en la organización, como pueden ser; la eficacia global del centro, el clima del centro, la eficacia organizativa del centro, la capacidad de cambio en el centro, etc. Por último, podríamos haber también considerado los efectos que puede tener el liderazgo en las actitudes de los alumnos. Pero hemos considerado el centro como unidad de análisis, de modo que nuestras propuestas se dirigen a este nivel. Así, nos orientamos a analizar cuáles eran las variables relevantes a nivel de organización que aglutinan un serie de otras variables más específicas y que pudieran ser efectos directos relacionados con el ejercicio de un liderazgo transformacional. Siendo la participación en la organización una de las más significativas en cuanto al efecto que puede tener ésta como proceso fundamental para potenciar el trabajo educativo, existiendo una serie de autores tanto del ámbito educativo como de la organización general que argumentan los beneficios que tiene la implicación de los colaboradores con una impronta colaborativa para la eficacia de la organización. En el contexto educativo, las orientaciones dadas a raíz del encuentro sostenido en Tokio en 1995, sobre “Reforma Educacional e Investigación Educativa”, patrocinada por la Unesco, señalan que el trabajo con otros, es decir, en colaboración, se ha convertido en una exigencia ineludible.

De acuerdo a **Bass (1990)**, los problemas, cambios, inseguridades, y organización flexible llaman a líderes con visión, seguridad y determinación que pueden mover a los subordinados para hacerse valer y unirse con entusiasmo en esfuerzos de equipo y metas organizativas compartidas. En un mundo cambiante, los líderes más valiosos, son aquellos que pueden despertar las conciencias de los subordinados. Es interesante lo que señala Bass, dado que el líder no debe crear dependencia a sus seguidores, más bien debe optimizar las virtudes de ellos, dándoles posibilidades de desarrollo, de análisis, orientándolos hacia decisiones conscientes.

Estilo de Líder transformacional: Es aquel que promueve el cambio y/o la innovación en la organización incitando a los seguidores a que trasciendan sus objetivos personales para lograr el cambio y llegar a los niveles de producción que superen lo esperable. Actúa básicamente a través del carisma, sintetizando la información del medio y promoviendo la cohesión del grupo.

Las investigaciones y teorías del liderazgo que vienen desde el ámbito empresarial y han sido llevadas al contexto escolar se enfocan en los rasgos o las conductas y/o acciones de los líderes, así como en las conductas en relación con las situaciones en donde se ejerce el liderazgo, los seguidores y los subordinados (**Agüera, 2006, en López Gorosave, Slater, & García-Garduño, 2010**).

Algunas teorías han tipificado los estilos de liderazgo; por ejemplo, la teoría conductual refiere los estilos autocrático, democrático y permisivo; la situacional habla del liderazgo empobrecido, de tarea, punto medio, club de campo y de equipo. Posteriormente, la teoría transformacional caracteriza el liderazgo transformacional y transaccional.

III.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA:

_Sensibilizar a los docentes de la Institución Educativa San Juan de Miraflores de Iquitos, en la necesidad de un programa de desarrollo de Estilos de Liderazgo Docente Transformacional.

_ Analizar los aspectos teóricos fundamentales sobre los que se sustenta el desarrollo de los estilos de liderazgo docente con características de innovación, transformación y excelencia académica.

_ Propiciar el desarrollo de las habilidades correlacionadas con las dimensiones del liderazgo transformacional, que le permitan al docente la influencia positiva en sus alumnos durante el desarrollo de su práctica educativa.

_ Establecer los principios y valores requeridos para el desarrollo de una vida balanceada, con sentido, propósito, significado y satisfacción, que contribuya al logro de la excelencia personal y profesional de docentes y alumnos.

III.- ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA:

Duración: 32 horas

Modalidad: presencial

Carácter: teórico – práctico

Número de participantes sugerido: grupos de 20 a 30 participantes.

Se establecen Cuatro (4) Sesiones, de Ocho (8) horas de duración cada una, con contenido teórico – práctico:

- SESIÓN I: Fundamentos del Liderazgo
- SESIÓN II: Liderazgo Transformacional
- SESIÓN III: Técnicas de Creatividad e Innovación

- SESIÓN IV: Alcanzando la Excelencia

Sinopsis de Contenidos:

- Conceptos de Liderazgo
- Teorías del Liderazgo
- Cualidades del Liderazgo
- Liderazgo centrado en Principios
- Liderazgo Transformacional
- Dimensiones del Liderazgo Transformacional
- Las necesidades motivacionales de David McClelland

IV.- PLAN OPERATIVO

Nº	METAS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESPONSABLES
1	Al finalizar el año los Acompañar y asesorar el personero escolar en el Docentes líderes su proyecto a través de la escuela de escolar se habrán liderazgo	Líder del proceso desarrollado al 100%	estamentos del gobierno desempeño de	
	Solicitar al personero estudiantil, rendición de cuentas	Director escuela de Lider Gobierno	Escolar de su gestión al menos una vez por periodo	
	Realizar seguimientos a las actividades planeadas en Formato registro de Lider del proceso la escuela de liderazgo evidencias			
	Establecer contacto con la personería y contraloría Formato escrito firmado Lider Gobierno	Escolar municipal para realizar asesoría a la escuela		
		de por el rector		
	Llevar acabo cronograma de reuniones periódicas de Formato cronograma de Director	los diferentes estamentos del gobierno		
		actividades		
		Optimizar los canales de comunicación desde las diferentes instancias del gobierno escolar hacia toda la comunidad educativa con el fin de aplicar e	Página Web Equipo de sonido Carteleras implementar sus	Director
		disposiciones Circulares		
		Publicar en la web institucional los informes de cada uno de los estamentos del gobierno escolar	Medios tecnológicos Estudiantes de la media técnica	Director
2	90% de los materiales Promover espacios de dialogo y disertación Aula de clase	Director	con que cuenta la pedagógica entre los	
	docentes Talleres institución serán	Coordinador utilizados en las practicas pedagógicas de aula		
		Diseñar y aplicar instrumento de evaluación	Materiales de	Líder del proceso

		periódica sobre el uso de los recursos y la identificación de necesidades(Inventario de material Equipos de informática pedagógico y panilla de seguimiento de cual material Software master 2000 se está utilizando y que nos hace falta) Una vez por periodo académico		
		Feria del material pedagógico institucional (el día del informe verbal) herramientas	Materiales y	Líder del proceso pre
			pedagógicas con textos y cartillas	
3	En 90% de las clases se Socializar el modelo único de clase de manera escrita	Circulares	Líder del proceso	están aplicando las en cada
	aula de clase Volantes nuevas prácticas de aula		Documentos	
		Socializar el decálogo del trabajo colaborativo	Pendón	Director
			Fotocopias	
			Planillas de cumplimiento	
		Proponer al Consejo directivo la inclusión del decálogo del trabajo colaborativo dentro del manual de convivencia como estrategia de autoevaluación	Recurso humano	Director
			Docentes	
		Sensibilizar a la comunidad docente sobre la necesidad de reflexionar y mejorar las prácticas de comunicación aula	Medios de	Director
		Mejorar las prácticas de aula desde 4 estrategias	Modelo único de	Líder Gestión académica
		fundamentales modelo único de clase, blogs de docentes en web institucional, estrategias de Capacitación y formato recuperación, trabajo por pares. de control	clase(copias)	
		Rejilla de seguimiento para las estrategias de mejoramiento de prácticas de aula control	Planilla de informe y	Líder Gestión académica
		Realizar y ejecutar plan de inversiones de acuerdo con el plan de mejoramiento institucional	Recursos económicos aprobados por el	Director

4	100% de los componentes de la comunidad educativa	Seguimiento al plan de mejoramiento individual de los docentes Documentos de estudio Papelería tendrán participación en la planificación, evaluación y planes de mejoramiento de la Institución educativa.	Cartilla guía Consejo Directivo Líder Gestión	académica
		Implementación y seguimiento del plan de mejoramiento familiar de los estudiantes y de Convivencia	Documento fotocopiado	Coordinación académica
		Seguimiento al plan de mejoramiento institucional.	Formato Recurso humano	Líder del proceso
5	El 100% de los internos de administrativa sus buenas practicas	Divulgar e implementar el nuevo plan de estímulos comunicación serán estimulados por los actores que se destaquen en Estimular el trabajo por pares Publicar reconocimientos en la página web Medios tecnológicos Página web y recurso	Utilización de medios Líder Gestión estamentos de la Líder gestión académica Promover el buzón virtual	
6	Socializar con el 100% comunidad con el personal	Socializar plegables de direccionamiento estratégico nuevo en la actividad de inducción educativa el direccionamiento estratégico	plegable Director	de la
		Retomar la Feria de la calidad como estrategia de socialización del Sistema de gestión de Calidad Mantener el informe de gestión semestral a toda la comunidad educativa	Están por proceso. Recursos económicos Aplicación de los tics ,circulares y pagina web	Líder del proceso Director

V.- EVALUACION DE LA PROPUESTA:

Los Criterios de Evaluación serán los siguientes:

- Formativo / perceptiva, mediante el uso de la técnica de la pregunta activadora como proceso de inferencia y la retroinformación en sitio.
- Sumativa, mediante revisión individual y en grupo de resultados de ejercicios, exposiciones, participación.

CONCLUSIONES

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

- El liderazgo y la disciplina son herramientas de aprendizaje y enseñanza que el docente debe implementar con el fin de afirmar y promover la formación y el trabajo, propiciar un ambiente atractivo e interesante y lograr resultados valiosos en sus alumnos.
- La falta de liderazgo, evidencia conductas negativas que manifiestan los alumnos en las aulas, entre ellas: comportamientos contradictorios, malas costumbres y hábitos, falta de respeto, incumplimiento de tareas, falta de atención, rebeldía, desinterés, inquietud y distracción; al mismo tiempo el docente reacciona inadecuadamente al perder el control del grupo.
- El docente posee habilidades y estrategias para mejorar las conductas de los alumnos como: brindar orientación, cariño, predicar con el ejemplo, dar lineamientos claros, planificar actividades motivadoras e interesantes y trabajos en equipo; sin embargo existe poco dominio en la ejecución coherente entre lo que dice y lo que hace.
- Dentro de las habilidades que aplica el líder docente para generar disciplina en el aula, se mencionan: mantener niveles altos de interés en clase, felicitar y motivar a sus estudiantes, establecer límites efectivos, otorgar ciertos porcentajes de responsabilidad y toma de decisiones e incluir actividades que estimulen y despierten el interés y auto disciplina, pero en ocasiones las olvida y las omite.
- A pesar de que el profesor se esfuerza por desarrollar un buen liderazgo y mantener la disciplina adecuada, necesita actualizarse en el uso de estrategias y herramientas que

le permitan desenvolverse de mejor manera en el aula y que beneficien a sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

_Aprovechar la disposición favorable de los docentes a este tipo de propuestas como es el Programa de Estilos de Liderazgo Docente para mejorar el rendimiento académico de las niñas y niños de segundo grado de primaria de la Institución Educativa San Juan de Miraflores de Iquitos.

_ Reforzar en los docentes los aspectos inherentes a las dimensiones del Liderazgo Transformacional”, ya que la investigación logró identificar oportunidades de mejora para los docentes en los indicadores: influencia idealizada, consideración hacia las personas, sin que ello suponga descuidar los indicadores que mejor salieron en la evaluación de esta dimensión: motivación inspiracional y estimulación intelectual.

_ Sugerir a las autoridades de la Institución Educativa San Juan de Miraflores de Iquitos , el inicio de los trámites requeridos y la realización de los esfuerzos necesarios que garanticen la realización del “Programa de Estilos de Liderazgo Docente para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de nivel primario de la Institución Educativa N° 60024 San Juan de Miraflores de Iquitos.

_El presente trabajo servirá como antecedente bibliográfico para la realización de nuevos estudios que consideren aspectos no tomados en cuenta por esta investigación por no ser objetivos de la misma; esto permitiría ampliar, profundizar y complementar la comprensión del Liderazgo Docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, G. (2016). *El liderazgo docente y disciplina escolar en los estudiantes de quinto grado de primaria en la Institución Educativa N° 3077. El Álamo - Comas. Lima* .Tesis para optar el grado de magister en gestión educativa de la Universidad Cesar Vallejo.

Alvarez, M, et al (2010). *El liderazgo educativo: Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Serie. Aula permanente*. España: DIN Impresores.

Bass, B. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Deusto, Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.

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

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

Consejo Nacional de Educación. (2014).*Avances y limitaciones: una mirada a la gestión educativa descentralizada en el país. Sistema de seguimiento e información a la implementación de los proyectos educativos regionales (SSII-PER)*.Reporte Nacional Ejercicio 2013.Lima: Autor.

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

Cuellar, E. (2010).*stilos de liderazgo y convivencia escolar en la Institución Callao. Perú*. Tesis para optar el grado académico de maestra en educación. Universidad San Ignacio de Loyola.

Fischman, D.(2005). *El líder Transformador I*. Lima: UPC.

Fischman, D.(2005).*El líder Transformador II*. Lima: UPC.

Fukuyama, F.(1996).*Confianza*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

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

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

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

Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización: la teoría de la política de gestión*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Traducción de Joseph Comanjuncosa. Título original: Power in and around organizations.

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

Paiba, M.(2007). *Carrera pública magisterial. Luces y sombras de la norma aprobada* (Ley N° 29062) Lima: Tarea.

Senge, P.(200). *La danza del cambio*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Senge, P.(2002).*Escuelas que aprenden*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Tarazona, M (2003).*El liderazgo docente y su relación con la calidad educativa en el C.E.N Hernán Busse de la Guerra-PRO Los Olivos*. Tesis para optar el grado de magister en Educación-UNE.

Tedesco, J.C. (1992). *El debate educativo internacional*. Revista Tablero. Diciembre 1992. Año 16. N° 45.

Thieme, C.(2005). *Liderazgo y eficiencia en la Educación Primaria*. El caso de Chile. Tesis Doctoral.

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.

ANEXOS



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

I. E. P. S. N° 60024 SAN JUAN DE MIRAFLORES - IQUITOS

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO



Nombre del docente: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIÓN: Estimado docente, el cuestionario intenta describir su estilo de liderazgo, tal como Ud. lo percibe. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. Muchas gracias. Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Frecuentemente, sino siempre
0	1	2	3	4

1. Ayudo a los demás siempre que se esfuercen. 0 1 2 3 4
2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados. 0 1 2 3 4
3. Trato de no interferir en los problemas, hasta que se vuelven serios. 0 1 2 3 4
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades y errores de los estándares requeridos. 0 1 2 3 4
6. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante. 0 1 2 3 4
7. A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes. 0 1
2 3 4
8. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas. 0 1
2 3 4
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista. 0 1 2 3 4
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo. 0 1
2 3 4
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de c/u, para lograr los objetivos de desempeño 0 1 2 3 4
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal. 0 1 2 3 4
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas. 0 1
2 3 4
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace. 0 1
2 3 4

15. Le dedico tiempo a enseñar y orientar. 0 1
2 3 4
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si se logran las metas. 0 1
2 3 4
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo. 0 1 2 3 4
18. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses. 0 1 2 3 4
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo. 0 1 2 3 4
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de tomar acciones. 0 1 2 3 4
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás. 0 1 2 3 4
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas. 0 1 2 3 4
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas. 0 1 2 3 4
24. Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen. 0 1
2 3 4
25. Me muestro confiable y seguro. 0 1 2 3 4
26. Construyo una visión motivante del futuro. 0 1
2 3 4
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores para alcanzar los estándares. 0 1 2 3 4
28. Suele costarme tomar decisiones. 0 1
2 3 4
29. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas. 0 1 2 3 4
30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista. 0 1 2 3 4
31. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas. 0 1
2 3 4
32. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo. 0 1
2 3 4
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora. 0 1 2 3 4
34. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida. 0 1 2 3 4
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado. 0 1 2 3 4
36. Expreso confianza en que se alcancen las metas. 0 1 2 3 4
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades. 0 1 2 3 4
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo. 0 1 2 3 4

39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.	0 1 2 3 4
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.	0 1 2 3 4
41. Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria. 2 3 4	0 1
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito. 2 3 4	0 1
43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización. 2 3 4	0 1
44. Motivo a los demás a trabajar más duro. 2 3 4	0 1
45. Dirijo un grupo que es efectivo. 2 3 4	0 1



Los resultados de aprendizaje de cada grado y sección se reportan en el Acta Final que se encuentra en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa - SIAGIE, disponible en: <http://siagie.minedu.gob.pe>
 Para mayor información: TIRAP: 041 202 0912141

(1) Anotar los datos de la ORE o UOEI.	(9) Turno	(R) Mañana (T) Tarde	(13) Adelanto o Postergación	Se refiere al adelanto o Postergación de Evaluación
(2) Anotar Código del Estudiante únicamente si el estudiante no tiene D.N.I.	(10) Calificación final del Área	En las I.E.E. de Educación Bilingüe, el estudiante aprobará el Área de Comunicación con Calificación "A" en Lengua Materna y "A" en Segunda Lengua (Dr. 604-VMOP-3005).	(14) Ubicación	Se refiere a Evaluación de Ubicación
(3) Modalidad	(EPR) Educ. Básica Regular; (EBR) Educ. Básica Especial; (EAD) Educación a Distancia	(11) Situación Final	(15) Estudios indep.	Se refiere a la evaluación de estudios independientes
(4) Gestión	(P) Público (PR) Privado	(A) Aprobado, (D) Desaprobado, (R) Refinado, (T) Transferido, (F) Fallecido, (RM) Requiere Recuperación Pedagógica, (PE) Postera evaluación.	(16) Otra	Otro tipo de Evaluación. Escribir nombre de la Evaluación y colocar X al lado derecho.
(5) Grado	1, 2, 3, 4, 5, 6	(12) Motivo del Retiro	(17) Observaciones	Anotar el Procedimiento: Retiro, Transferido, Fallecimiento, Adelanto de Evaluación, Postergación de Evaluación, Área Exonerada, así como el N° de Resolución Directoral que lo sustenta. Escribir también cualquier otra anotación que se considere pertinente.
(6) Forma	(Esc) Escolarizado (NoEsc) No Escolarizado	(EC) Situación Económica, (TR) Trabajo Infantil, (EP) Enfermedad, (AQ) Apoyo a labores agrícolas, (VI) Violencia, (AD) Adicción, (OT) Otros. (Especificar en columna de observaciones)		
(7) Característica	(U) Unidocente, (PM) Polidocente Multigrado y (PC) Polidocente Completo.			
(8) Sección	A,B,C..... Colocar "-" si es sección única.			

RESUMEN ESTADÍSTICO	Cantidad de Estudiantes Según Sexo						Total	Porcentaje (%)	Áreas y Talleres Curriculares										Situación Final(11)	Motivo del Retiro(12)	Observaciones(13)									
	Total		H	M	M	M			Áreas						Comp. Trans.	Talleres/Áreas														
	Aprobados	H	M	M	M	Personal Social			Educación Física	Comunicación	Arte Y Cultura	Castellano Como Segunda Lengua	Inglés Como Lengua Extranjera	Matemática	Ciencia Y Tecnología	Educación Religiosa	Comp. Trans. (Se inscribió en cursos virtuales generados por las TIC)	Talleres/Áreas												
	Desaprobados	H	M	M	M																									
	Passaron a Recuperación Pedagógica	H	M	M	M																									
	Retirados	H	M	M	M																									
	Transferidos a otra I.E.	H	M	M	M																									
	Postergaron Evaluación	H	M	M	M																									
Faltando	H	M	M	M																										
N° Orden	D.N.I. o Código del Estudiante (2)						Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)						Sexo (M/F)																	
22	D	N	I				6 0 8 4 0 2 4 0	PAREDES RUIZ, Gian Carlos						H	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
23	D	N	I				7 6 8 0 8 4 2 6	PEREIRA SANDOVAL, Valentino Sebastian						H	A	A	AD	A		A	AD	A	A	A	A					
24	D	N	I				7 3 2 7 7 6 6 4	PINEDO TUESTA, Karla Isabel						M	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A					
25	D	N	I				6 1 0 7 5 0 1 0	RAMIREZ CURICHIMBA, Luisa Yolanda						M	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
26	D	N	I				7 1 2 2 7 2 1 6	RICOPIA GARCIA, Francis Cristina						M	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
27	D	N	I				6 1 0 1 4 8 9 1	RIOJA MORENO, Angie Marisol						M	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A					
28	D	N	I				7 6 3 2 2 2 3 3	RIVADENEYRA MOZOMBITE, Dreyal Nara						M	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
29	D	N	I				7 6 6 0 4 6 6 2	RODRIGUEZ ESPINOZA, Jose Santos						H	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
30	D	N	I				7 5 3 5 1 5 1 5	SAAVEDRA CHARPENTIER, Elias David						H	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
31	D	N	I				6 0 8 2 0 3 5 5	SANCHEZ FACHIN, Annie Margarita						M	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
32	D	N	I				6 1 4 5 3 4 0 7	SANCHEZ SHUNA, Randy Gabriel						H	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A					
33	D	N	I				7 5 9 6 8 3 2 9	SOLIS AMIAS, Jesper Jesus						H	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A					
34	D	N	I				6 0 9 4 3 8 2 6	TELLO SANCHEZ, Anielia Fransheska						M	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A					
35	D	N	I				6 0 8 0 8 1 7 0	TUANAMA VARGAS, Erick Rodrigo Paolo						H	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
36	D	N	I				7 3 1 4 2 4 8 0	VASQUEZ RIOS, Lucas Orlando Francisco						H	A	A	AD	A		A	AD	A	A	A	A					
37	D	N	I				7 5 5 6 0 1 5 9	VELA PAREDES, Milagros Nicole						M	A	A	A	A		A	AD	A	A	A	A					
38																														
39																														
40																														
41																														
42																														
43																														
44																														
45																														
46																														
47																														
48																														
49																														
50																														

SAN JUAN, a los 29 de Diciembre de 2017

JUAN JOSE PEÑA REATEQUI
Profesor(a)
Firma - Post Firma

GARCIA ROMERO, NORMA JESUS
Director (a) / Sub Director (a)
Firma - Post Firma y sello



Los resultados de aprendizaje de cada grado y sección se reportan en el Acta Final que se encuentra en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa - SIAGIE, disponible en: <http://siagie.minedu.gob.pe>
 Para mayor información: TIRAP: 041 202 0912141

(1) Análisis del dato de la ORE o UOE.	(9) Turno	(13) Admisión o Postergación	Se refiere al adelanto o Postergación de Evaluación
(2) Andar Código del Estudiante unicameralmente si el estudiante no tiene D.N.I.	(10) Calificación final del Área	(14) Ubicación	Se refiere a Evaluación de Ubicación
(3) Modalidad	(11) Situación Final	(15) Estudios indep.	Se refiere a la evaluación de estudios independientes
(4) Gestión	(12) Motivo del Retiro	(16) Otra	Otro tipo de Evaluación. Escribir nombre de la Evaluación y colocar X al lado derecho.
(5) Grado		(17) Observaciones	Anotar el Procedimiento: Retiro, Tratado, Fallecimiento, Adelanto de Evaluación, Postergación de Evaluación, Área Exonerada, así como el N° de Resolución Directoral que lo sustenta. Escribir también cualquier otra anotación que se considere pertinente.
(6) Forma			
(7) Característica			
(8) Sección			

SAN JUAN, 1 de 29 de Diciembre de 2017

GARCIA ROMERO, NORMA JESUS
Director (a) / Sub Director (a)
Firma - Post Firma y sello