



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”



FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL
DESARROLLO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA I.E.I CJ N° 364 BELLO
HORIZONTE 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

CARMEN DEL PILAR ARBILDO VALLES

LAMBAYEQUE – PERÚ

ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESARROLLO
DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE DE
LA CIUDAD DE IQUITOS-2017

Elaborado por:

Carmen del Pilar Arbildo Valles.
Autora

Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez
Asesora

Aprobado por:

M.Sc. Carlos S.Reyes Aponte
Presidente del jurado

M.Sc.Martha Ríos Rodríguez
Secretario del jurado

M.Sc.Miguel Alfaro Barrantes
Vocal del jurado

DEDICATORIA

A Dios por darme la fortaleza para seguir adelante en mi labor de educadora.

CARMEN DEL PILAR

AGRADECIMIENTO

QUIERO MOSTRAR MI GRATITUD A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE ESTUVIERON PRESENTES EN LA REALIZACIÓN DE ESTA META QUE ES TAN IMPORTANTE PARA MÍ.

GRACIAS POR TODO.

CARMEN DEL PILAR

RESUMEN

El problema científico del trabajo de investigación fue: insuficiente desarrollo del desempeño profesional docente en la I.E.I. CJ N°364 Bello Horizonte de Iquitos. **El objetivo general:** Diseñar, elaborar y aplicar una propuesta de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desarrollo del desempeño en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos. **El objeto de estudio:** Proceso formativo del desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte -Iquitos .**El campo de acción :**Estilos de Liderazgo Directivo para optimizar el desarrollo del desempeño docente de la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte Iquitos .**La hipótesis planteada como** alternativa de solución al problema de la Institución Educativa es: Si se diseña, elabora y aplica una propuesta de estilos de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas del liderazgo transformacional de Burns y Bass entonces se contribuirá a la optimización del desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJN 364 Bello Horizonte de la ciudad de Iquitos. **De acuerdo con la hipótesis y los objetivos propuestos** en la presente tesis, el tipo de investigación es cuasi experimental y para la recolección de datos se aplicó un cuestionario de desempeño docente con dos dimensiones a los docentes. Así mismo para el análisis e interpretación de los datos recolectados se utilizó la estadística descriptiva, presentándolos en tablas de frecuencias y gráficos estadísticos.

Se concluye que los estilos de liderazgo directivo deben ser considerado como un elemento estratégico dentro de la gestión escolar (OREALC/UNESCO, 2014).

Palabras clave: Estilos de Liderazgo Directivo y Desempeño Docente.

ABSTRACT

The scientific problem of the research work was: poor development of teacher professional performance in the I.E.I. CJ N ° 364 Bello Horizonte de Iquitos. The general objective: To design, elaborate and apply a proposal of management leadership styles to optimize the performance development in the IE.I CJ N ° 364 Bello Horizonte de Iquitos. The object of study: Training process of the development of teaching performance in the IEI CJ N ° 364 Bello Horizonte -Iquitos. The field of action: Styles of Leadership Management to optimize the development of the teaching performance of the IEI CJ N ° 364 Bello Horizonte Iquitos The hypothesis proposed as an alternative solution to the problem of the Educational Institution is: If a proposal of leadership styles based on the scientific theories of transformational leadership of Burns and Bass is designed, elaborated and applied then it will contribute to the optimization of the development of the teaching performance in the IEI CJN 364 Bello Horizonte of the city of Iquitos. In accordance with the hypothesis and the objectives proposed in this thesis, the type of research is quasi-experimental and for the collection of data a teacher performance questionnaire was applied with two dimensions to the teachers. Likewise, for the analysis and interpretation of the collected data, descriptive statistics were used, presenting them in frequency tables and statistical graphs.

It is concluded that management leadership styles should be considered as a strategic element within school management (OREALC / UNESCO, 2014).

Key words: Leadership Leadership and Teaching Performance.

INDICE

CARÁTULA	i
PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I	14
ANALISIS DE ESTUDIO	14
1.1 Ubicación: Ciudad de Iquitos	14
1.2 Evolución histórica tendencial del rendimiento académico	20
1.3 Características y manifestaciones del problema	28
1.4 Metodología	31
CAPITULO II	34
MARCO TEÓRICO	34
2.1 Teorías Científicas Relacionadas a los Estilos de Liderazgo Directivo	34
2.2 Teorías sobre el Desempeño Profesional Docente :	48
2.2.1. Teoría Académica social de Rotter	53
2.3 Conceptualización de desarrollo profesional docente.	56

2.4 Perfil y competencias del docente del siglo XXI	57
2.5 Competencia pedagógica del docente	58
2.6 Factores que determinan el desempeño docente	60
2.7 Campos o dimensiones del desempeño docente	61
2.8 Dominios, Competencias y desempeños en la docencia	63
2.9. Liderazgo, roles formales y características personales de los directivos	65
CAPITULO III	69
ANÁLISIS, RESULTADOS Y PROPUESTA	69
3.1 Análisis de los resultados	69
3.2 Construcción de la propuesta	89
CONCLUSIONES	100
RECOMENDACIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS	108

INTRODUCCIÓN

El cambio social ha transformado profundamente el trabajo docente, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de esta tarea. Se espera de los docentes que asuman nuevas responsabilidades y exigencias junto a una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación, propios de la sociedad del conocimiento, que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales, y en muchos casos multilingües. Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula, obligando a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. Este libro se centra en un aspecto fundamental a la hora de entender la profesión docente: los procesos mediante los cuales los profesores aprenden a enseñar y desarrollan y mejoran su repertorio de competencias profesionales. El desarrollo profesional docente y el análisis de los procesos de aprender a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. A partir de estas amplias revisiones, la obra intenta dar respuesta a una pregunta clave: ¿cómo se aprende a enseñar? A través de las experiencias analizadas en este libro, tanto en los países de la OCDE como en América Latina, y a pesar de la gran heterogeneidad de contextos, se pueden identificar una serie de factores que actúan positivamente en el desarrollo profesional docente. Las políticas educativas de cada país deben encontrar los objetivos y orientaciones adecuados a sus propias circunstancias; porque es imprescindible que los sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que el desarrollo profesional docente asegure las competencias que maestros y profesores van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. La sociedad necesita buenos maestros y profesores,

cuya práctica profesional responda a estándares profesionales de calidad, y que cumplan antes que nada con un compromiso básico: el de respetar el derecho de los estudiantes a aprender (**Vaillant, 2010**).

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

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

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

Además, este desempeño tiene que ver con la cualificación y actualización que deben hacer los maestros, acordes con las nuevas exigencias mundiales en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación que deben estar presentes dentro de

las aulas como un medio de enseñanza que puede favorecer el aprendizaje de los niños y jóvenes de estos tiempos llamados nativos digitales.

El presente trabajo de investigación nos muestra la trascendencia de los estilos de Liderazgo Directivo orientado a optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa Inicial CJ N° 364 Bello Horizonte de la ciudad de Iquitos y se constituye determinante para alcanzar una educación de calidad para todos.

El problema científico del trabajo de investigación fue: deficiente desarrollo del desempeño profesional docente en la I.E.I CJ N°364 Bello Horizonte de Iquitos.

El objetivo general: Diseñar, elaborar y aplicar una propuesta de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I C J N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.

Los objetivos específicos:

- _ Identificar el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.
- _ Diseñar el programa de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.
- _ Aplicar el programa de Estilos de Liderazgo Directivo para optimizar el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.
- _ Comparar los resultados obtenidos del pre test y post test aplicados a los docentes del grupo control y grupo experimental luego de haber aplicado el estímulo.

_ Contrastar los resultados del post test aplicado al grupo control y grupo experimental a través de una prueba de hipótesis.

Siendo el objeto de investigación: Proceso de gestión del desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJN 364 Bello Horizonte de la ciudad de Iquitos.

La hipótesis: Si se diseña, elabora y aplica una propuesta de estilos de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas del liderazgo transformacional de Burns y Bass entonces se contribuirá a la optimización del desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJN 364 Bello Horizonte de la ciudad de Iquitos

La presente investigación, está diseñada en tres capítulos:

El primer capítulo se presenta el análisis del objeto de estudio; a partir de la ubicación de la Institución Educativa, el análisis de cómo surge el problema; cómo se manifiesta actualmente y la descripción de la metodología, que nos permitió llevar a cabo la investigación.

El segundo capítulo contiene el marco teórico presentado a través de un estudio, que permite una comprensión conceptual del problema de estudio: desarrollo del desempeño profesional docente y la propuesta de un programa de Liderazgo Pedagógico.

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

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

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 UBICACIÓN:

Iquitos es la capital de la provincia de Maynas y el departamento de Loreto, y la ciudad más grande de la Amazonia peruana. Está ubicada al noreste del Perú, situada en la orilla izquierda del río Amazonas. La ciudad de Iquitos según el Instituto Nacional de Estadística e Informática es la sexta ciudad más poblada del Perú y albergaba en el año 2007 una población de 360.314 habitantes.

La ciudad de Iquitos limita al Sur con la provincia de Requena, al Este con la provincia de Ramón Castilla, al Norte con el distrito de Indiana y al oeste con la provincia de Loreto; tiene una superficie territorial de 5.932,25 Km. y 261 648 habitantes aproximadamente. Por la difícil geografía amazónica, Iquitos no cuenta con carreteras, y su comunicación es por vía aérea o fluvial.

Su fecha de fundación es incierta, pero se considera que se originó como una reducción española establecida por los jesuitas a orillas del río Nanay alrededor del año 1757 con el nombre de “San Pablo de Napeanos”, pueblo habitado por indígenas Napeanos (yameos) e iquito. En 1764, la reducción se trasladó a la ubicación de la actual ciudad con el nombre de «San Pablo de Nuevo Napeanos» y estaba organizado por el padre Jesuita José Bahamonde. Iquitos empezó a cobrar importancia al instalarse la factoría naval y los buques de la Marina de Guerra del Perú enviados por el presidente Ramón Castilla y Marquesado entre 1863 y 1864, luego convirtiéndose en la ciudad más rica del Perú durante la Época del Caucho (1880 – 1914), período de gran desarrollo económico y social que dotó a esta urbe su particular identidad urbana y cultural.



FUENTE: https://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Loreto

Estando cerca de la línea ecuatorial, el clima de Iquitos es cálido y húmedo, y posee un clima ecuatorial lluvioso, con temperaturas que van desde los 21°C a 33°C. La temperatura promedio anual de Iquitos es 26.7 °C, con una humedad relativa promedio del 115%. La lluvia promedio en Iquitos es 2,616.2 mm por año. Experimenta una notable temporada de humedad, que llega en noviembre y termina en mayo, con marzo y abril tendiendo a incluir el clima más húmedo. Las precipitaciones alcanzan alrededor de 300 mm y 280 mm, respectivamente. En mayo, el río Amazonas, uno de los ríos circundantes de la ciudad, alcanza sus niveles más altos, cayendo constantemente unos 9 metros ó 12 metros a su punto más bajo en octubre, y luego aumenta de manera constante cíclicamente.

Iquitos se encuentra en la cuenca del Amazonas y es figurativamente una isla pues está rodeada por el río Nanay al norte, el Amazonas al noreste, el Itaya al este y el lago Morona cocha al oeste. Cerca de la ciudad se encuentran grandes ríos como el Napo, el Marañón y el Ucayali.

Iquitos es la capital de la Provincia de Maynas y de la región Loreto. La ciudad es gobernada por la Municipalidad Provincial de Maynas con competencia en toda la provincia. Las municipalidades distritales tienen injerencia en sus propios distritos y la zona de la ciudad que coincide con sus territorios. Siendo la capital regional, Iquitos es sede del Gobierno Regional de Loreto, así como de las principales direcciones regionales, representantes de los ministerios.

Iquitos es el centro principal de transporte de madera de la selva amazónica con el mundo exterior, para lo que la ciudad ofrece instalaciones modernas para los residentes y turistas en la zona. Otras industrias incluyen el aceite, el ron y la cerveza y la producción de camu camu. La fruta del camu camu contiene 45% de vitamina C, más que la naranja.

El petróleo, uno de los recursos más preciados, se extrae principalmente del noroeste de la región Loreto y parte de éste es transportado a la refinería ubicada en Iquitos. El transporte de madera es otro elemento económico importante, sin embargo, debido al Tratado de Libre Comercio firmado entre el Perú y Estados Unidos, la explotación de madera en bruta ha disminuido de forma considerable.

La ciudad es también sede de la organización peruana para la investigación y conservación, Project Amazonas y sus tres estaciones biológicas en los afluentes del río Amazonas, que en ciertas ocasiones aceptan visitantes. Los científicos, estudiantes y turistas que visitan Project Amazonas, viajan a Iquitos desde donde son trasladados en botes a las estaciones del proyecto.

La mitología de la Amazonia peruana está caracterizada por una amplia lista de personajes, identificados por el folclor en seres imaginarios. Muchos de los seres legendarios, con apariencias motivadas por la geografía local, tienen poderes y han

influenciado mucho en la agricultura y la cosmovisión de Iquitos. La danza y la música, una mezcla de herencia indígena y mestiza, están relacionada estrechamente con los significados de la mitología, y también con la vida del ciudadano y poblador amazónico.

Por estar ubicada en la selva amazónica peruana, Iquitos tiene una gran biodiversidad en fauna, por lo cual es tradicional para gran parte de la población local el consumo de carnes exóticas como el sajino, el tapir o sachavaca, roedores gigantes amazónicos (majás, añuje, punchana, sachacuy), armadillo, tortuga terrestre motelo, monos y otros. Aunque se recomienda no consumir estas carnes debido a que las especies se encuentran en peligro de extinción, asimismo su caza y comercialización se encuentran prohibidas. En la inmensa variedad de peces, destaca el paiche (Arapaima gigas), el segundo pez más grande de agua dulce del mundo (puede llegar a pesar hasta 300 kilos y medir más de 2.5 metros de largo), el dorado, las doncellas (*Pseudoplatysoma spp.*), la carachama, etc.

La comida de la selva peruana tiene como elementos populares, entre otros, un aderezo básico que es conocido como misto (o Mishkina), el uso del ingiri, que es como se conoce al plátano verde sancochado y la cocción de las carnes, especialmente peces, envueltas en hojas de bijao, una palmera que tiene un aroma particular.

Los platos más conocidos de la Amazonía peruana son el juane, preparado a base de arroz, guisador o palillo, carne de gallina, aceituna, huevo cocido, entre otras especias; el tacacho es una masa compuesta de plátano asado y cecina; el inchicapi es una sopa de gallina espesada con harina de maíz; el timbuche es un caldo de pescado muy sustancioso, preparado frecuentemente con el pez boquichico; la patarashca es un

pescado entero cocido a la brasas y envuelto en hojas de bijao; la ensalada de chonta; la salsas de cocona, ají charapita (variedad de *C. frutescens*), entre otros.

A Iquitos se puede llegar desde cualquier puerto navegable peruano o extranjero en el río Amazonas. Los principales puertos fluviales desde donde parten embarcaciones hacia Iquitos son Pucallpa (río Ucayali), Yurimaguas (río Huallaga, puerto fluvial cercano a Tarapoto) y Santa Rosa, ubicado frente a la frontera con Colombia y Brasil, desde donde se puede acceder a Leticia y Tabatinga respectivamente. También existe ruta fluvial hacia la población peruana y puesto migratorio de Cabo Pantoja (río Napo), en la frontera con el Ecuador.

La IEI N° 364, se inició como PRONOEI, en el año 1984, ubicado antes y ahora en la actualidad en el A.H.M. “BELLO HORIZONTE”, ubicado en el Km 03 de la Av. Abelardo Quiñones, (contando con varios ingresos paralelos, Urb. Juan Pablo II, Costado de la UPO Aproximadamente a 150 metros de cada distancia), Fue creada por Resolución Directoral N° 00257 con fecha 01 de abril de 1986. Inicialmente funciono en el local comunal de infraestructura de material rustico de madera redonda, techo de palma y cerco de cantoneras asumiendo el cargo de Directora la Profesora Elena Barreyros Silva, hasta el mes de mayo del 1992, retirándose por cese voluntario en ese mismo año, asumiendo el cargo como directora encargada la Prof. Gloria Marina Velásquez Díaz, a partir del mes de Junio del 1992, desde entonces mencionada directora gestiono, persistentemente la construcción de la IEI, quedando aprobada mencionada obra con Resolución Ejecutiva Regional N° 875-95-CTAR- R.L.P. obra que mantuvo un duración de 06 meses, albergando en esta casa de estudio a 120 niños y niñas, contando con 05 aulas funcionando en el turno de la mañana, desde entonces tuvimos una infraestructura amplia para el funcionamiento de nuestro jardincito,

quedando agradecida la población con una infraestructura de esa magnitud donde valoriza la calidad de vida en la zona y mejor comodidad a nuestros niños, quedándose en el cargo mencionada Directora hasta el mes de junio del 2006, presentándose en ese mismo año, como Directora titular reubicada de otra I.E.I. Sra Lotty Well Mafaldo, desde Junio, gestionando en aquel entonces la modificación de la razón social, como cuna jardín para albergar a niños y niñas desde los 02 a 05 años de edad, retirándose del cargo asignado en el 2009, por motivos de incumplimiento de funciones, asumiendo el cargo un representante de la DREL, Profesora, Elker Iris Orbe Angulo, en coordinación con el profesor Vidal Mendoza, responsables desde entonces de la I.E.I.C.J. para restaurar las relaciones interpersonales con el personal que labora en nuestra I.E. en el mes de julio del mismo año, asume el cargo como Directora encargada la LIC. Lila Giovanna Casas Babilonia.

En el 2010, Reingresa como Directora la Prof. Lotty Well Mafaldo, desde entonces se vio una reincidencia de incumplimiento de funciones, y roturas de las Relaciones Humanas reabriéndole su proceso ante la Dirección Regional de Loreto.

En el año 2011, asume el cargo de Directora encargada la Prof. Dora Azucena Lomas Poetiza, donde que en su gestión no se encontró documentos de gestión Institucional que ampara el normal funcionamiento de la I.E.I.

En el siguiente año 2012, asume el cargo de Directora Encargada LIC. Lila Giovanna Casas Babilonia, contando con 06 docentes nombrados, 03 contratados, 04 auxiliares contratados, 02 personal de servicio nombrados, con la atención de 235 niños y niñas matriculados con la atención en ambos turnos mañana y tarde, con una reestructuración documentaria Institucional, con el nuevo paradigma que emana el Ministerio de Educación.

En el año 2013 asume la Dirección la Lic. Gloria Velasquez Díaz, contando con 10 aulas, 6 en el turno de la Mañana y 4 en el turno de la Tarde.

En el año 2014, asume la Dirección designada por la DREL la Lic. Karla Rojas Nicolini, quien asumió el cargo momentáneamente hasta el mes de junio, luego siendo reemplazada por la Lic. Miluska Tello Piña, contando también con 10 aulas, 6 en el turno de la mañana y 4 por el turno de la tarde.

En el año 2015, asume la Dirección la Lic. Rocío Panduro Merino, contando con 09 aulas, 6 en el turno de la mañana y 3 en el turno de la tarde.

En el año 2016, asume la Dirección la Prof. Ericka Marcela Angulo Saldaña, contando con 11 aulas, 6 en el turno de la mañana, y 5 en el turno de la tarde, siendo 10 docentes nombradas las cuales 3 son reasignadas en el presente año, 01 plaza de contrato para docente, 04 auxiliares contratadas y 02 personal Administrativos nombrados.

En el año 2017 asume la dirección la profesora Carmen del Pilar Arbildo Valles, directora designada por cuatro años, contando con 11 aulas, 6 en el turno de la mañana y 5 en el turno tarde, 01 plaza de contrato para docente, o4 auxiliares y o2 personal administrativo nombrados.

1.2 EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO:

Manifiesta que ninguna reforma educativa puede tener éxito si no cuenta con el apoyo decidido de los docentes .Tampoco tendremos una educación de calidad si estos docentes no cuentan con una formación sólida y pertinente, con una capacitación en

servicio continúa y sistemática, con salarios justos e incentivos que realmente valoren su desempeño profesional docente. Pese a lo anterior, durante las últimas dos décadas, los docentes han sido considerados más como un medio o un recurso que como sujetos que realizan un trabajo social y que son protagonistas fundamentales del cambio. (UNESCO, 2003).

Referente a los docentes, la UNESCO (2004), señala que los procesos vividos por la mayoría de países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado, la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes del problema, pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación. El rol del profesor se va haciendo más complejo; sus funciones parten de un diagnóstico situacional y consisten en diseñar el proceso educativo, organizarlo y tomar decisiones técnico - científicas para programar, guiar el aprendizaje y evaluar. El papel del docente en el futuro será apasionante y diferente.

OREALC/UNESCO Santiago distingue, en la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, cuatro ámbitos de las políticas docentes (UNESCO, 2013a): la formación inicial de los docentes, a cargo de instituciones formadoras; la formación y desarrollo profesional continuo; la carrera docente en su acepción más amplia que incluye las regulaciones de la profesión; y por último, los procesos de generación e implementación de políticas docentes y la institucionalidad

que las sustentan. Enfatiza, a su vez, la necesidad de que estas dimensiones sean abordadas con un enfoque sistémico y dirigidas por una institucionalidad pública robusta que coordine a los múltiples agentes involucrados, como también mediante procesos participativos de construcción de políticas que permitan darles continuidad y sostenibilidad.

La Secretaría de Educación Pública de México, sobre los estándares (2010).

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

Esta concepción pone de manifiesto que los estándares de desempeño profesional docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los y las estudiantes .Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares, que indican lo que las y los estudiantes deben aprender y los que los y las docentes deben enseñar, así como los estándares de gestión, que hacen referencia a cómo se organizan las instituciones educativas para favorecer el logro de aprendizajes significativos.

En América Latina se han registrado avances importantes en el campo de la formulación de estándares de desempeño profesional docente. Muchos son los países que han avanzado en esta dirección. Estos avances, según Valdez, obedecen a haber superado aquel supuesto que se manejó entre los años cincuenta y ochenta, de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo

gravitaban sobre los logros en la gestión escolar, llegando a asegurar que el sistema educativo reproducía la estructura social y sus desigualdades, Sin embargo, las investigaciones realizadas en los últimos tiempos, han hecho que los sistemas educativos latinoamericanos focalicen su atención en el mejoramiento de la calidad de la educación, a partir de la identificación de la variable desempeño profesional del maestro, como muy influyente y determinante en el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes.

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

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

todo, para que las y los docentes, individual y colectivamente, examinen sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su autoevaluación con determinados parámetros. Este Marco para la Buena Enseñanza comprende cuatro dominios: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales.

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

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

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

Hoy en día al docente se le concibe como actor principal y fundamental para la mejora de la calidad educativa en los diferentes niveles de la educación básica regular, sin desmerecer la participación que tienen los directivos, alumnos y padres de familia

en dicho proceso; es decir, la mayor parte de la responsabilidad recae principalmente en el profesor. Por eso el Ministerio de Educación (2008) en la propuesta de la nueva carrera pública magisterial, se refiere al docente como un mediador y no un transmisor de conocimientos, para lo cual es necesario que posea una actitud crítica, creativa y favorable al cambio, además de una amplia cultura general y capacidad para guiar, motivar y formar integralmente a los alumnos, así como para trabajar conjuntamente con los padres de familia y la comunidad.

Cabe mencionar según el informe de la propuesta Nueva Docencia en el Perú (2003) que en abril del 2000 se realizó en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, organizado por el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la UNESCO y la UNICEF donde el objetivo de dicho Foro fue evaluar el cumplimiento de la iniciativa de Educación para Todos, expuesta en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, en donde uno de sus políticas expuestas y recogidas por el Ministerio de Educación del Perú (2007) es “la creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revaloración de la carrera pública magisterial” ; además de señalar acciones futuras con respecto a la mejora de la calidad del sistema educativo, recogiendo a su vez recomendaciones de Santo Domingo. En base a ellas, en lo que respecta al desarrollo del magisterio, los participantes mostraron su preocupación y se plantearon como meta elevar el estatus, la moral y el profesionalismo de los docentes.

Así el informe de la propuesta Nueva Docencia en el Perú (2003) añade que para el logro de los objetivos planteados “un perfil docente debe estar basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, el cual puede cumplir dos funciones

importantes en el mejoramiento permanente de la profesión. Una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la Carrera, así como de la profesión misma” ; además afirma que “es necesario dar una mirada global a la función social, al cuerpo de conocimientos especializados, a su grado de autonomía profesional, a su capacidad de organización colectiva y a sus valores profesionales”.

La real Academia Española (2001), en su diccionario de lengua Española en versión digital, indica que el “desempeño” es la acción o efecto de desempeñar y desempeñarse; y “desempeñar”, en su tercera acepción, que se relaciona con nuestro tema es cumplir las obligaciones inherentes a una profesión cargo u oficio; ejercerlos; en su séptima acepción como un americanismo: actuar, trabajar, dedicarse a una actividad. Asimismo, en la gestión de recursos humanos para MINEDU (2007) “el desempeño designa el cumplimiento de las funciones, metas y responsabilidades, así como el rendimiento o logros alcanzados”. Del mismo modo para Valdés tomado por Vásquez (2009) donde el desempeño del docente “se entiende como el cumplimiento de sus funciones: este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva”.

Por otro lado, Díaz (2009) tomando como base a la experiencia internacional valora al desempeño como “las buenas prácticas de trabajo en el aula, la colaboración con el desarrollo institucional y la preocupación por la superación profesional”

En consecuencia el **desempeño docente es según Rizo (2005)** tomado de Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC: El proceso

de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los educandos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida .

Aunque esto es así, en estricto no puede dejar de señalarse que los aprendizajes de los estudiantes es el rol fundamental. Además de que el docente haga justamente esa tarea que acabamos de señalar, debemos agregar que también cae dentro de este esquema la convivencia social y la adquisición de valores y sentimientos adecuados. Esto significa para Díaz, Citado por Rueda y Landesman (1999) que “una meta del acto educativo y, por lo tanto, una responsabilidad profesional docente es promover una formación amplia en el estudiante, que va mas allá del logro de una habilidad cognitiva, sea de la función del recuerdo la más exigida en los procesos de examinación o de un dominio de un procedimiento”. Para esclarecer la complejidad del tema en cuestión diremos que el desempeño o su medición, nos permite conocer el rendimiento y comportamiento del docente “durante un periodo determinado, con el propósito de promover tanto el desarrollo institucional (eficacia y eficiencia) como el individual (desarrollo personal), al que tiene derecho todo trabajador” (Alvarado, 2006).

En consecuencia, se espera que la educación y los maestros, más que transmitir abundante información, promuevan el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí la

necesidad de definir un perfil docente basado en un enfoque por competencias que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio; donde según Pinto, Pasco y Cepeda tomado por el informe de la Nueva Docencia en el Perú de Ministerio de Educación del Perú (2003) se refiere al término competencia “en el sentido de la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimiento, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”. Así dicho enfoque involucra según Rueda (2009) “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo de recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo”.

1.3 CARACTERÍSTICAS Y MANIFESTACIONES DEL PROBLEMA:

En el Marco de IV Encuentro Nacional convocado por el Consejo Nacional de Educación en coorganización con la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación, se suscribió una propuesta de Pacto Educativo para el Quinquenio (2011-2016) para impulsar seis políticas impostergables e indispensables en educación; una de ellas fue impulsar un sistema nacional descentralizado de formación docente para contar con equipos de maestros bien formados y con buen desempeño basados en principios de equidad, pertinencia e interculturalidad .

En esta propuesta se consideraba, además, la necesidad de consensuar de manera descentralizada un marco común nacional de buen desempeño docente; es decir un conjunto de características propias de las buenas prácticas de un profesional en

educación; lo cual implicaba contar con criterios, estándares, indicadores e instrumentos de medición, así como una estrategia de difusión.

El Marco de Buen Desempeño Docente tiene como propósito apoyar las políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia y modernización y descentralización de la gestión educativa.

En base al diagnóstico de la I.E.I. CJ N 364 BELLO HORIZONTE ubicado en el área urbana, de Iquitos, presenta la siguiente problemática: deficiente desarrollo del desempeño profesional docente. Y se corroborará lo expresado en CADE 2017 en una de sus conclusiones: el mayor problema de la docencia de la Educación Básica Regular en nuestro país, es que en un 83% el deficiente desempeño profesional es lo más preocupante.

De esta forma, la interrogante científica se expresa de la siguiente manera: ¿En qué medida los estilos de liderazgo directivo optimizarán el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I. CJN 364 BELLO HORIZONTE-Iquitos?

En la actualidad el ser docente es una de las profesiones más criticadas, las personas consideran que es una de las carreras más fáciles, en donde se estudia un poco menos que en las demás, que no requieren de grandes conocimientos y que el maestro de escuela no tiene gran trascendencia. El maestro de escuela no es considerado por los otros, ni , lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de saber en el nivel de cada uno (Piaget, 1935) .

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

1.4 METODOLOGÍA:

1.4.1. Hipótesis de investigación

Si se diseña, elabora y aplica una propuesta de estilos de liderazgo directivo sustentado en las teorías científicas del liderazgo transformacional de Burns y Bass entonces se contribuirá a la optimización del desarrollo del desempeño profesional docente en la I.E.I CJN 364 Bello Horizonte de la ciudad de Iquitos.

1.4.2. Variables

Variable Independiente: Estilos de Liderazgo Directivo

Variable Dependiente: Desarrollo del Desempeño Profesional Docente

1.4.3. Población

Son todos los docentes de la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos

1.4.4. Unidad de muestra

La unidad de muestra está conformada por el 100.00% de los docentes de la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos

1.4.5. Unidad de análisis

La presente unidad de análisis está conformada por Un docente

1.4.6. Tipo de investigación

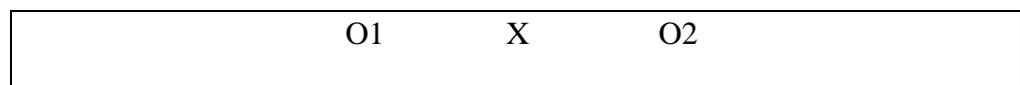
La investigación es de tipo aplicada con propuesta; ya que el propósito de la investigación es examinar los Estilos de Liderazgo Directivo a fin de optimizar el

Desarrollo del Desempeño Profesional Docente. (Salkind, 1999). Si bien se ha mejorado metodológica y estadísticamente la posibilidad de tener en cuenta y controlar las fuentes de confundidas extrañas, el enfoque cuasi-experimental es mucho más vulnerable a las amenazas contra la validez inferencial, además, en un cuasi-experimento pueden plantearse más hipótesis alternativas que se ajusten a los datos. No obstante, por otro lado, existe una mayor generalización de los resultados a otras situaciones distintas a la de investigación. A pesar de las limitaciones que presenta la metodología cuasi-experimental, la correcta planificación y ejecución de un cuasi-experimento, que en muchas situaciones constituye la única alternativa de trabajo.

1.4.7. Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasiexperimental.

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



1.4.8. Técnica e instrumentos de recolección

EL PRE TEST.- Dado en la ficha de observación científica y la entrevista – cuestionario, instrumentos que permitirán la obtención de los datos que deben ofrecer los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, ambos instrumentos serán administrados antes de aplicar el programa estímulo por un periodo temporal de un trimestre lectivo.

EL POST TEST.- Constituidos por la ficha de observación científica y la entrevista cuestionario, ambos instrumentos serán administrados en el aula, a los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, después de haber aplicado el programa estímulo, a fin de comprobar la efectividad del estímulo, que permita validar su ejecución como alternativa de solución a los problemas de interrupción escolar en las instituciones educativas de la localidad y la región.

Instrumento de Recolección de Datos

Una Encuesta a los docentes de la I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos, que consta de 45 preguntas con una escala de Likert.

1.4.9 Análisis de los datos

En cuanto al procesamiento de datos éste consistirá en el cálculo, selección, clasificación y ordenación de tablas o cuadros, debidamente codificados y tabulados. La tabulación se realizará de forma electrónica y se someterá al tratamiento estadístico, para de esta manera determinar el significado de aquellas relaciones significativas. Para analizar los datos se utilizará el Software Excel o Spss versión 22, y se utilizará la prueba estadística t de student para muestras dependientes (para corroborar la prueba de hipótesis planteada).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍAS CIENTÍFICAS RELACIONADAS A LOS ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO

La principal teoría señala tres estilos de liderazgo: autoritario, liberal y democrático. White y Lippitt realizaron un estudio para verificar el impacto causado por tres estilos diferentes de liderazgo en niños orientados a la ejecución de tareas. Los niños fueron divididos en cuatro grupos. Cada seis semanas la dirección de cada grupo era asumida por líderes que utilizaban tres estilos diferentes: autoritario, liberal (*laissez-faire*) y democrático.

En conclusión, los grupos sometidos al liderazgo autoritario produjeron mayor cantidad de trabajo; bajo el liderazgo liberal, los resultados fueron pobres en cuanto a calidad y cantidad; bajo el liderazgo democrático, el nivel de producción fue igual al de los grupos sometidos a liderazgo autoritario, aunque la calidad del trabajo fue superior.

En la práctica, el líder utiliza los tres procesos de liderazgo de acuerdo con la situación, las personas y la tarea por ejecutar. Hace cumplir órdenes, pero también consulta a los subordinados antes de tomar una decisión, y sugiere realizar determinadas tareas: utiliza el liderazgo autoritario, el democrático y el liberal. La principal dificultad en el ejercicio de liderazgo es saber cuándo aplicar cual proceso, con quien y en qué circunstancias y actividades.

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

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

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

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

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

Recompensa contingente:

Desde el campo de la psicología de la conducta el refuerzo contingente ha sido aceptado como uno de los principales métodos de modificación de conducta así **Skinner** (1974) nos dice que, si una unidad de comportamiento tiene la clase de consecuencia llamada reforzante, entonces la probabilidad de volver a ocurrir es mayor. Así un reforzador positivo fortalece el comportamiento que lo produce y al contrario un reforzador negativo reduce el comportamiento que lo produce. En la escuela el “aumento de sueldo” podría ser considerado por los directivos como un reforzador o como una recompensa al buen trabajo desempeñado, lo contrario podría ser el despido del trabajo a alguien que no ha realizado bien su trabajo.

En esta misma línea **Bass** (1985) considera estos dos tipos de reforzadores contingentes uno positivo y otro aversivo:

Reforzamiento Contingente Positivo (Recompensa Contingente); se da cuando el líder recompensa al seguidor si éste ha alcanzado el desempeño acordado. La Recompensa Contingente puede aparecer en forma de felicitaciones por un trabajo bien realizado, recomendaciones para bonos, aumentos de sueldo, promociones, incluyendo reconocimiento público por desempeño sobresaliente.

Reforzamiento Contingente Aversivo (Castigo Contingente); en este caso el líder reacciona ante el fracaso de un empleado en alcanzar el desempeño previamente acordado entre ambos. Este tipo de reforzamiento señala la necesidad de detener el descenso en la rapidez o la precisión en el desempeño del seguidor, para modificar o cambiar la conducta de este último. Además de apuntar a la aclaración de qué debe hacerse y cómo, es decir el seguidor tener en cuenta los estándares, las normas.

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

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

Algunos autores, como Bernard Bass citado por **Vega y Zavala** (2004) indican que “existe menos concentración en el trabajo por parte de los seguidores y además el trabajo es de pobre calidad” (p.122). Además, estos autores, también señalan que “este estilo de liderazgo es menos satisfactorio y efectivo”.

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

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

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

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

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

Después de la concepción conductual, tuvo espacio la teoría de la contingencia o situacional, que concibe la efectividad de liderazgo condicionada por los factores socioambientales; en el ámbito educativo concibe al líder pedagógico como agente

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

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

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

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

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

Asimismo, **Leithwood** (1994), estima que las dimensiones del liderazgo transformacional son: claridad en los propósitos, apoyo al personal, concesión del poder

y promoción de la cultura de la escuela. Hay que subrayar, que después de la definición de liderazgo transformacional, ya a finales del siglo XX, surgieron nuevos modelos como el facilitador y las escuelas eficaces; el primero entendido como ejercer el poder a través de otro y no sobre ellos, y el segundo comprendido como un ejercicio pedagógico y administrativo.

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

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

Bush y Glover (2003). Tomando en cuenta la relación entre liderazgo y cambio, también se puede distinguir entre liderar y gestionar. Mientras el liderazgo involucra organizaciones de gobierno mediante la formación de actitudes, motivaciones y

comportamientos de otras personas, la gestión está más asociada a la mantención de las operaciones y rutinas en marcha.

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

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

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

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

líder en función de las recompensas-; mientras que el liderazgo transformacional apela a los valores y emociones de los seguidores.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

liderazgo en función de características personales de los líderes (teorías conductuales), un ejemplo clásico es la rejilla de Blake y Mouton (1964). Otros han desarrollado teorías de liderazgo que son contingentes, es decir, en las que los líderes se comportan de una determinada manera dependiendo de la situación en la que destacan algunos exponentes como Robert House.

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

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

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

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

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

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

2.2 TEORÍAS SOBRE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE:

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

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

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

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

cognitiva; donde la capacidad de autorreflexión y de autorregulación dependen de los factores conductuales, personales y ambientales.

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

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

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

Expectativas de Eficacia y de Resultados: Otro aspecto interesante propuesto por **Bandura (1977, 1987, 1999)** ha sido la diferenciación sostenida entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras han sido definidas como el convencimiento de que una ejecución se realice con éxito y, las segundas, como la

estimación de los resultados a conseguir una vez realizada la ejecución. Así, mientras unas están referidas al convencimiento de hacer bien una ejecución, las otras están referidas a lo esperado por la ejecución. Para Bandura los comportamientos son determinantes de los resultados, que a su vez dependen de la gestión de los propios recursos.

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

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

Mecanismos, Fuentes y Procesos Implicados en la Autoeficacia: No obstante, **Bandura (1987)** consciente que el poder de una teoría psicológica reside en la capacidad de definición, predicción y descubrimiento de factores que regulan

interrelacionadamente la conducta humana, propuso mecanismos, fuentes y procesos implicados en la autoeficacia.

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

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

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

Junto a los mecanismos que operan y a las fuentes de las cuales se nutre, la autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Es así como activando la cognición, las personas pueden predecir

y regular los sucesos que les acontecen, donde la motivación juega un papel fundamental en la diferenciación y valoración de lo que pueden y no pueden hacer. Sumado a ello, los procesos afectivos posibilitan la identificación de las amenazas potenciales del entorno, para seleccionar las conductas más adecuadas en la consecución de sus propósitos.

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

2.2.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL DE ROTTER

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

No obstante, el constructo de Rotter que más interés ha suscitado en la teoría y práctica de la motivación, es del lugar o locus de control (LOC). El LOC es una expectativa generalizada y, como tal, se refiere al grado en que las consecuencias de las

conductas corresponden a factores personales o factores externos (**Cano, Rodríguez, García y Antuña, 2005**). Es un rasgo relativamente estable e influyente acerca de las habilidades o capacidades que poseen las personas (**Nevid, 2011**). Según es el comportamiento en un contexto social determinado, así será el lugar de control interno o externo que la persona tenga. Cabe destacar que, en comparación con la teoría socio-cognitiva, los comportamientos bajo la mirada del lugar de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas (**Takahashi, 2011**) a internalidad o externalidad, como expectativa generalizada, actúa principalmente pronosticando e informando acerca de cómo las personas conciben y estructuran sus experiencias.

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

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

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

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

A pesar de que el locus de control constituyó el arranque en los primeros esfuerzos por dar forma conceptual y metodológica a la eficacia del profesor, éste se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir y mejorar los diversos aspectos del funcionamiento pedagógico y estudiantil en los contextos educativos (**Wolters y Daugherty, 2007; Zimmerman, 2000**). En opinión de Frank Pajares, reconocido investigador en el campo de la autoeficacia, (entrevistado por **Bembenutty, 2007**), la causalidad interna o externa de los comportamientos de las personas actúa como factor de identificación y no de predicción, como sí lo hace el sentimiento de autoeficacia. Este mismo problema se le atribuye a los instrumentos de medida desarrollados ya que pese a estos esfuerzos de medición, la principal debilidad es que se limitan únicamente a la identificación de la internalidad o externalidad (**Zimmerman, 2000**). el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.

2.3 CONCEPTUALIZACION DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.4 PERFIL Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

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

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

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

De acuerdo a **Zabalza** (2007) las competencias docentes pueden ser comprendidas como conocimientos y habilidades cognitivas, conjunto de actuaciones

prácticas que los profesores han de ser capaces de ejecutar con efectividad, ejercicio eficaz de una función en base a resultados y cambios logrados, así como actitudes que han de caracterizar a los mentores.

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

Es indispensable considerar que “la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar” (Imbernón, 2007). También, estima que existen al menos cuatro grandes campos en los cuales el docente despliega su actividad, en cada uno se pueden definir competencias específicas: el del entorno, que implica interactuar de manera armónica; el institucional, que demanda la construcción de un ambiente propio en pos de un proyecto; el pedagógico, que exige conocer y orientar al estudiante, así como el currículum y el intrapersonal, que invita a reconocerse como profesional docente.

2.5 COMPETENCIA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

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

- a. Cultural, que implica el conocimiento de la materia que imparte y de la cultura actual.
- b. Pedagógica, relacionada con las habilidades didácticas, técnicas de investigación acción, conocimientos psicológicos y sociales para la dinamización de grupos y resolución de conflictos.

- c. Tecnológica, constituida por las habilidades instrumentales y conocimientos de nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- d. Personal, conformada por la madurez, seguridad, autoestima, empatía y equilibrio emocional.

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

- a. Enfatizar la orientación a los estudiantes.
- b. Observar e identificar necesidades y expectativas de aprendizaje para luego aplicar las adecuadas estrategias de formación.
- c. Gestionar el desarrollo curricular.
- d. Contextualizar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el ambiente del estudiante y los lineamientos establecidos en el Currículo.
- e. Adecuar el ambiente escolar con diversidad de materiales y recursos didácticos.

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

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

los estudiantes, en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado, constituido por la socialización y la instrucción.

A continuación, se enumeran las diez competencias para enseñar:

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

2.6 FACTORES QUE DETERMINAN EL DESEMPEÑO DOCENTE

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

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

2.7 CAMPOS O DIMENSIONES DEL DESEMPEÑO DOCENTE

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

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

Sin embargo, el campo donde tiene mayor impacto el desempeño docente, es el aula. La labor en el salón de clases es la más importante, compleja y estrechamente relacionada con el aprendizaje de los estudiantes. Para un buen desempeño docente en este campo, es preciso contar con una adecuada planificación que contemple el antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, así como todo lo sustancial

para su desarrollo. Para la efectividad en esta área, el diseño curricular es fundamental ya que, es el instrumento más efectivo y eficaz para que el maestro encuentre las vías hacia dónde dirigirse. En esta tarea intra aula, el docente debe tener desarrollado el tacto pedagógico.

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

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

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

Refiere que en esta dimensión pueden distinguirse tres aspectos: el juicio pedagógico que implica tener criterios para reconocer la presencia de diferentes modos de aprender, interpretar y valorar lo que cada estudiante demanda y necesita en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para discernir la mejor opción de

respuesta en cada contexto; el liderazgo motivacional que involucra la capacidad de despertar el interés por aprender en grupos de personas heterogéneas en edad, expectativas y características, así como la confianza en sus posibilidades de alcanzar todas las capacidades que necesitan adquirir, sin que importe cualquier factor antagonista y en cualquier contexto socioeconómico y cultural y la vinculación que tiene que ver con el establecimiento de redes personales con los estudiantes, en particular con su dimensión individual, así como con la generación de vínculos significativos entre ellos.

2.8 DOMINIOS, COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS EN LA DOCENCIA

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

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

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

Asimismo, agrega que la planificación debe reconocerse por su coherencia, contextualización, intencionalidad, utilidad, realismo y cooperación.

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

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

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

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

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

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

- a. instaurar un clima ventajoso para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con el propósito de formar ciudadanos críticos e interculturales,
- b. llevar el proceso de enseñanza con alto manejo de los contenidos y el uso de estrategias y recursos pertinentes,
- c. evaluar de manera constante el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa.

2.9 LIDERAZGO, ROLES FORMALES Y CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE LOS DIRECTIVOS

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

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

El problema de asociar el liderazgo a las figuras que lo ejercen es que las prácticas pueden ser fuertemente teñidas por las características personales de esa figura.

Esto lleva a que se construyan visiones más bien románticas o heroicas del liderazgo. Aún, cuando es cierto que existen personas con atributos especiales para ejercer el liderazgo, una visión del liderazgo basada en atributos personales tiene al menos dos grandes falencias:

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

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

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

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

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

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

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

Si bien la noción de liderazgo distribuido al desarrollar el potencial de varias personas es un avance en el tema de desmitificar al líder-héroe que necesitarían las escuelas hoy, para que este tipo de liderazgos pueda tener lugar, quienes ocupan cargos directivos dentro de la organización desempeñan un papel importante y también hay características personales asociadas al éxito de este tipo de liderazgos. Cada vez con mayor relevancia los líderes necesitarán poner gran atención a las relaciones, ya que

estas son el fundamento para compartir y ampliar el conocimiento, la participación, las interacciones e interdependencias y la coordinación. También la capacidad de reflexión, la sensibilidad y manejo emocional, crear la confianza para compartir, saber reconocer el aporte del otro, saber manejar conflictos, son algunos atributos crecientemente importantes.

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

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y

PROPUESTA

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla N° 01

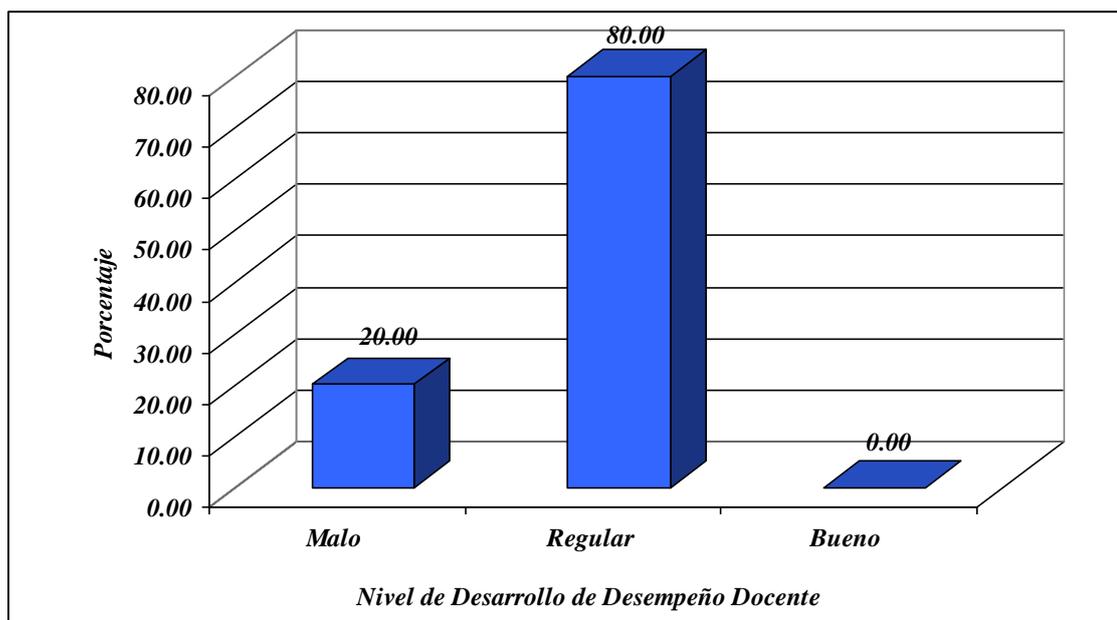
Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente	fi	hi%
Malo	03	20.00
Regular	12	80.00
Bueno	0	0.00
Total	15	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 01

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 01 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 80.00% su nivel es Regular (representa a 12 docentes) mientras que el 20.00% su nivel es Malo (representa a 03 docentes)

Tabla N° 02

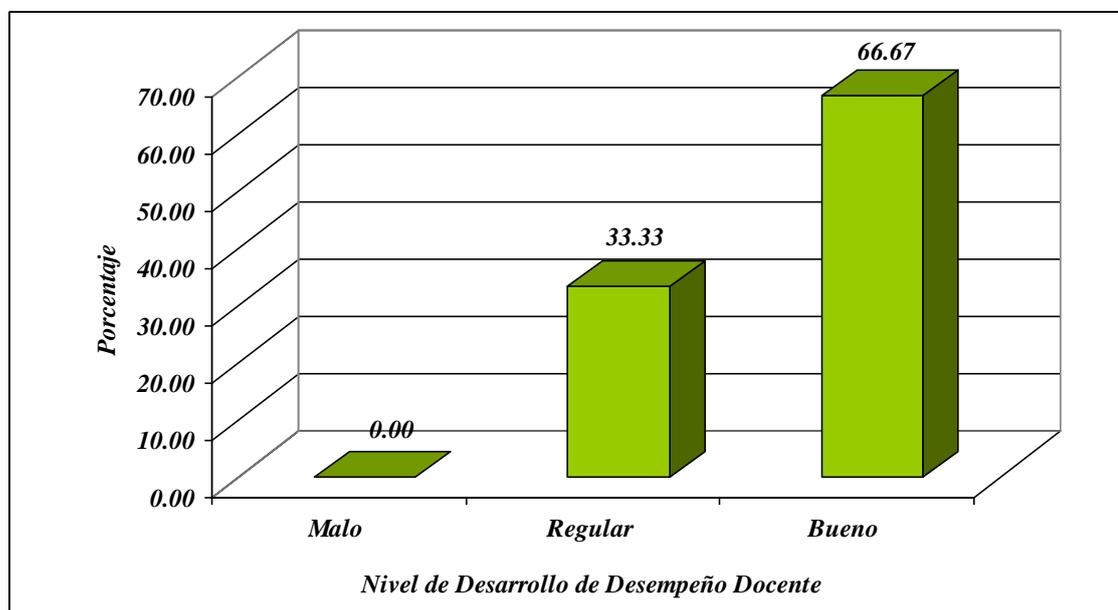
Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	05	33.33
Bueno	10	66.67
Total	15	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 02

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 02 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Bueno (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Regular (representa a 05 docentes)

Tabla N° 03

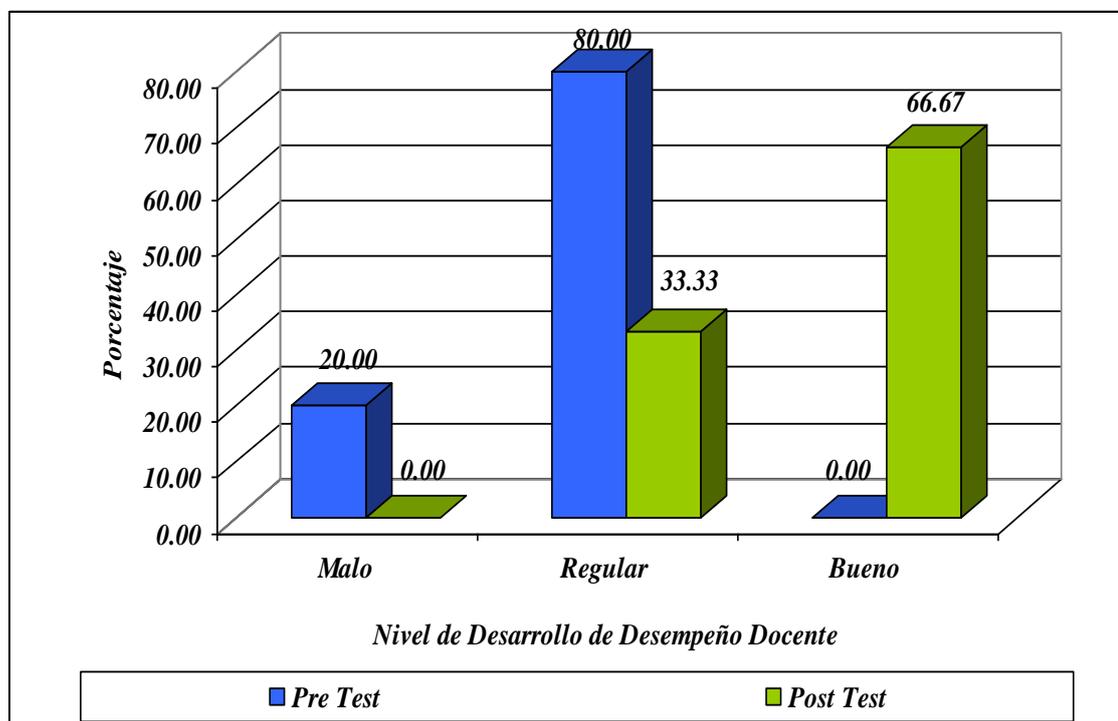
Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	Fi	hi%
Malo	03	20.00	0	0.00
Regular	12	80.00	05	33.33
Bueno	0	0.00	10	66.67
Total	15	100.00	15	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 03

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.



En la Tabla y Gráfico N° 03 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 80.00% su nivel es Regular (representa a 12 docentes) mientras que el 20.00% su nivel es Malo (representa a 03 docentes) y luego en el Post Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Bueno (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Regular (representa a 05 docentes)

CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 01

HIPOTESIS.-

Hipótesis Nula:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo no mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

Hipótesis Alternativa:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

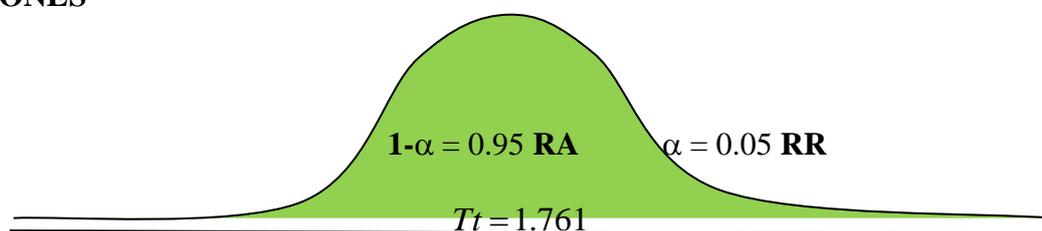
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{52.10 - 0}{12.7 / \sqrt{15}} = 15.80$$

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

REGIONES



DECISIÓN:

Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre	
	Test	Post Test
Media	175.2	123.1
Varianza	151.2	73.84
Observaciones	15	15
Coefficiente de correlación de Pearson	0.299	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	14	
Estadístico t	15.85	
P(T<=t) una cola	1E-10	
Valor crítico de t (una cola)	1.761	
P(T<=t) dos colas	2E-10	
Valor crítico de t (dos colas)	2.145	

Tabla N° 04

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular)	fi	hi%
Malo	03	20.00
Regular	12	80.00
Bueno	0	0.00
Total	15	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 04

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

En la **Tabla y Gráfico N° 04** se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 80.00% su nivel es Regular (representa a 12 docentes) mientras que el 20.00% su nivel es Malo (representa a 03 docentes)

Tabla N° 05

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular)	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	08	53.33
Bueno	07	46.67
Total	15	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Grafico N° 05

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 05 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental el 53.33% su nivel es Regular (representa a 08 docentes) mientras que el 46.67% su nivel es Bueno (representa a 07 docentes)

Tabla N° 06

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	03	20.00	0	0.00
Regular	12	80.00	08	53.33
Bueno	0	0.00	07	46.67
Total	15	100.00	15	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 06

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 06 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 80.00% su nivel es Regular (representa a 12 docentes) mientras que el 20.00% su nivel es Malo (representa a 03 docentes), mientras en el Post Test del Grupo Experimental el 53.33% su nivel es Regular (representa a 08 docentes) mientras que el 46.67% su nivel es Bueno (representa a 07 docentes)

CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 02

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo no mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

Hipótesis Alternativa:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

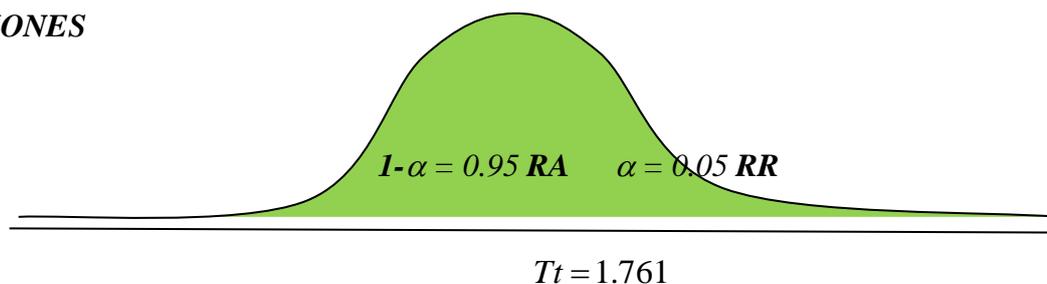
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{16.9 - 0}{\frac{6.4}{\sqrt{15}}} = 10.20$$

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

REGIONES



DECISION:

DECISION:

Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Programación Curricular) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre Test	Post Test
Media	58.2	41.33
Varianza	14.74	14.81
Observaciones	15	15
Coefficiente de correlación de Pearson	-0.39	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	14	
Estadístico t	10.2	
P(T<=t) una cola	4E-08	
Valor crítico de t (una cola)	1.761	
P(T<=t) dos colas	7E-08	
Valor crítico de t (dos colas)	2.145	

Tabla N° 07

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica)	fi	hi%
Malo	04	26.67
Regular	11	73.33
Bueno	0	0.00
Total	15	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 07

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 07 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 73.33% su nivel es Regular (representa a 11 docentes) mientras que el 26.67% su nivel es Malo (representa a 04 docentes)

Tabla N° 08

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica)	fi	hi%
Malo	0	0.00
Regular	07	46.67
Bueno	08	53.33
Total	15	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 08

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

En la **Tabla y Gráfico N° 08** se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental el 53.33% su nivel es Bueno (representa a 08 docentes) mientras que el 46.67% su nivel es Regular (representa a 07 docentes)

Tabla N° 09

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	04	26.67	0	0.00
Regular	11	73.33	07	46.67
Bueno	0	0.00	08	53.33
Total	15	100.00	15	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Grafico N° 09

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 09 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 73.33% su nivel es Regular (representa a 11 docentes) mientras que el 26.67% su nivel es Malo (representa a 04 docentes) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el 53.33% su nivel es Bueno (representa a 08 docentes) mientras que el 46.67% su nivel es Regular (representa a 07 docentes)

CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 03

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo no mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

Hipótesis Alternativa:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

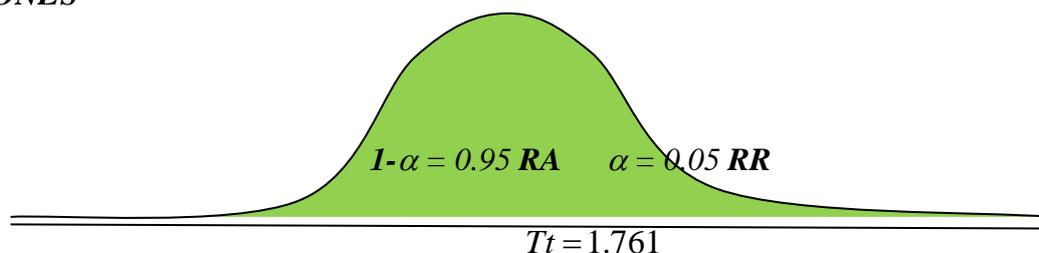
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{17.4 - 0}{\frac{4.63}{\sqrt{15}}} = 14.6$$

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

REGIONES



DECISIÓN:

Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Manejo de la Didáctica) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre Test	Post Test
Media	58.33	40.93
Varianza	24.24	7.781
Observaciones	15	15
Coefficiente de correlación de Pearson	0.387	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	14	
Estadístico t	14.57	
P(T<=t) una cola	4E-10	
Valor crítico de t (una cola)	1.761	
P(T<=t) dos colas	7E-10	
Valor crítico de t (dos colas)	2.145	

Tabla N° 10

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución)	fi	hi%
Malo	05	33.33
Regular	10	66.67
Bueno	0	0.00
Total	15	100.00

Fuente: Pre Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 10

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 10 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Regular (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Malo (representa a 05 docentes)

Tabla N° 11

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución)	f	hi%
Malo	0	0.00
Regular	05	33.33
Bueno	10	66.67
Total	15	100.00

Fuente: Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 11

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 11 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Post Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Bueno (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Regular (representa a 05 docentes)

Tabla N° 12

Distribución de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

Nivel de Desarrollo del Desempeño Doce (Dimensión Compromiso con la institución)	Pre Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
Malo	05	33.33	0	0.00
Regular	10	66.67	05	33.33
Bueno	0	0.00	10	66.67
Total	15	100.00	15	100.00

Fuente: Pre Test y Post Test del Grupo Experimental

Gráfico N° 12

Porcentaje de los docentes según el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre y Post Test del Grupo Experimental.

En la Tabla y Gráfico N° 12 se observa que el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos en el Pre Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Regular (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Malo (representa a 05 docentes) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el 66.67% su nivel es Bueno (representa a 10 docentes) mientras que el 33.33% su nivel es Regular (representa a 05 docentes)

CONTRASTACION DE HIPOTESIS N° 04

HIPÓTESIS.-

Hipótesis Nula:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo no mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

Hipótesis Alternativa:

La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos.

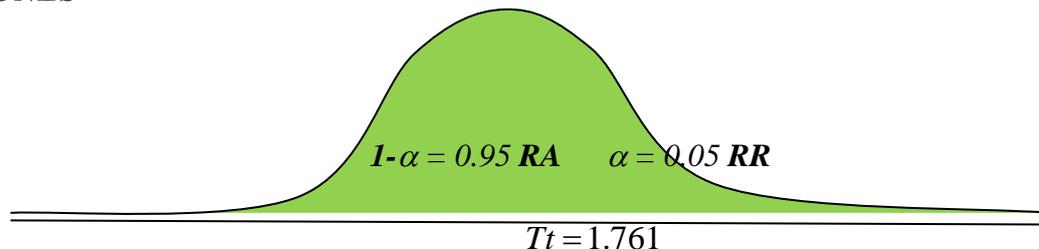
NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de student para muestras dependientes

$$T = \frac{d - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{17.8 - 0}{\frac{3.73}{\sqrt{15}}} = 18.5$$

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

REGIONES



DECISIÓN:

Ho se Rechaza, por lo tanto La Aplicación de los Estilos de Liderazgo Directivo mejora significativa con el Nivel de Desarrollo del Desempeño Docente (Dimensión Compromiso con la institución) en la I.E.I CJN 364 BELLO HORIZONTE de la ciudad de Iquitos, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre Test	Post Test
Media	58.67	40.87
Varianza	22.67	12.41
Observaciones	15	15
Coefficiente de correlación de Pearson	0.632	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	14	
Estadístico t	18.5	
P(T<=t) una cola	2E-11	
Valor crítico de t (una cola)	1.761	
P(T<=t) dos colas	3E-11	
Valor crítico de t (dos colas)	2.145	

3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA: MODELO DE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO PARA OPTIMIZAR EL DESARROLLO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE IQUITOS

I.- INTRODUCCIÓN

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

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

Partiendo de la propuesta de un Modelo de Estilos de Liderazgo Directivo fundamentado en el teórico Bernard Bass contribuirá a optimizar el desempeño docente en la Institución Educativa CJ N° 364 Bello Horizonte Iquitos

II.- FUNDAMENTACION EPSTEMOLÓGICA

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

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

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

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

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

Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2006).

Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Acudir a lo que la investigación internacional pone de manifiesto puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

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

III.- OBJETIVOS:

- _ Proponer un modelo denominado Estilos de Liderazgo Directivo en la Institución Educativa CJ N° 364 Bello Horizonte Iquitos para lograr optimizar el desempeño docente.
- _ Crear espacios de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.
- _ Aplicar formas de seguimiento al aprendizaje óptimo de los estudiantes.
- _ Responder a la centralidad de la gestión estratégica y pedagógico, considerando el liderazgo directivo como una prioridad.

IV.- JUSTIFICACIÓN :

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

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

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

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

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

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

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

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

Presupuesto

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

DECLARACIÓN DE LOS RECURSOS FINANCIEROS

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

VI.- EVALUACIÓN

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

- Se identificó el desarrollo del desempeño profesional docente en la I.E.I CJ N° 364 BELLO HORIZONTE en el Pre Test del Grupo Experimental el 80.00% su nivel es Regular.
- Se corroboró la hipótesis propuesta mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%. (con un $p=0.000$)
- Se diseñó, elaboró y aplicó una propuesta de estilos de liderazgo directivo para optimizar el desarrollo del desempeño docente en la I.E.I C J N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.
- Se compararon los resultados obtenidos del pre test y post test aplicados a los docentes del grupo control y grupo experimental luego de haber aplicado el estímulo.

RECOMENDACIONES

- Realizar y divulgar este tipo de investigaciones novedosas que contemplen experiencias de estilos de liderazgo directivo en las instituciones educativas públicas en nuestro país y en la Ugel Maynas.
- Ampliar la investigación a otras dimensiones y categorías que inciden en el ejercicio de los estilos de liderazgo directivo y que pueden surgir a partir de la presente investigación y la incidencia del liderazgo en el mejoramiento del desempeño profesional docente de la Institución Educativa Inicial CJ N° 364 Bello Horizonte de Iquitos.
- Establecer en las instituciones educativas orientaciones y lineamientos claros que faciliten y fomenten el liderazgo educativo con la participación de los docentes, personal administrativo, personal directivo, y estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF. Panamá.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos. Programa de modernización y Formación Docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD

Alvarado, O. (2006). Administración del personal docente: Lima, Editorial Udegraf.

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

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

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

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

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

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

Bernal, A y Ibarrola, S .(2015). *Liderazgo en el profesor*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 67.

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

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

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

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

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

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

Díaz, H. (2009). Carrera Pública Magisterial. Desafíos para el gobierno y los docentes.

Recuperado el 08 de mayo del 2010, de http://tarea.org.pe/modulos/Boletin/revistas/Tarea_72/Tarea72_Hugo-Diaz.pdf.

Diccionario de la lengua española (2001). Diccionario digital (22ava. ed.). Recuperado el 10 de octubre del 2009, de <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>.

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

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

Gross, B, Fernandez, H y Martinez, G. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto escolar*. Madrid: Universidad de Cantabria.

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

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

Horn, A y Marfan, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar :revisión de la investigación en Chile*. Revista Psicoperspectivas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Marcelo, C y Vaillant, D.(2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a

enseñar? Narcea, Madrid.

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

MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida*. Lima.

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

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

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

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

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

Pont, B, Nusche, D y Moorman, H (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen I, política y práctica. OECD. Recuperado www.oecd.org/edu/scholleadership.

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

Ramos , J. (2014). *Miembro de la Red Social para la Escuela Pública* Revista *Intercambio*, Año 4, N3.Diciembre 2011.Recuperado el 20 de agosto de 2014 de: <http://idea-network.ca/wp-content>

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

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

Tello, C. (2008). *Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política*. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (6), 149-156.

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

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

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

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

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

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

Vidal, M. (2017). *Estilos de liderazgo en una directora desde la percepción de los docentes de una Institución Educativa Pública de la Provincia Constitucional del Callao*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Perú.

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

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
I.E.I. CNJ N° 364 BELLO HORIZONTE – IQUITOS

ENCUESTA SOBRE ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO

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

1. Edad: años 2. Género: M F 3. Estado civil: Soltero Casado Divorciado Viudo
 4. Especialidad: _____ 5. Tiempo de servicios: _____
 6. Grado académico actual: Bachiller Magíster Doctor Con estudios de: _____

1 Nunca 2 Raramente 3 Ocasionalmente 4 Usualmente 5 Siempre

Instrucciones: Marque (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que usted realmente identifica el liderazgo que debe poseer el Director de su institución educativa.	1 Nunca	2 Rara mente	3 Ocasio nalmente	4 Usual mente	5 Siempre
1) Considera que el éxito es producto de la confianza que se otorgue a los miembros de la institución.					
2) Cuando tiene problemas en la institución pide ayuda interna para solucionarlos.					
3) Si tiene que tomar una decisión, considera que otra persona lo puede hacer por usted.					
4) Acepta la idea de que los resultados son mejores cuando se guía por los consejos de los demás.					
5) En una situación de indecisión, acude a los miembros de la institución para compartir la toma de decisiones.					
6) Estima como eficaz la comunicación con el personal si lo realiza a través de órdenes.					
7) Cree que sus ideas, opiniones y actitudes comunicativas resultan insuficientes para lograr una aceptable comunicación					
8) En sus actividades laborales, la comunicación sirve para compartir ideas, experiencias, consejos e informaciones.					
9) Siempre busca mejorar su gestión sin tomar en cuenta la experiencia de terceros.					
10) Para comunicarse con el personal, lo hace por intermedio de otras personas.					
11) El respeto y los buenos modales constituyen el eje de la cultura Institucional.					
12) Es tolerante y flexible cuando el					

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



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
I.E.I. CNJ N° 364 BELLO HORIZONTE – IQUITOS

CUESTIONARIO SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado profesor, este cuestionario tiene carácter de reservado.

	Instrucciones: Marcar con un aspa (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que realmente identifica el desempeño profesional del docente.	1 Nunca	2 Rara mente	3 Ocasio nalmente	4 Usual mente	5 Siempre
1	A.1.1. Identifica las habilidades cognitivas de sus estudiantes.					
2	A.1.2. Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.					
3	A.2.1. Comprende los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.					
4	A.2.2. Tiene dominio de los conocimientos correspondientes a su área.					
5	A.2.3. Relaciona transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional.					
6	A.3.1. Desarrolla los conocimientos de la asignatura acorde con la programación.					
7	A.3.2. Programa considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución y en el Diseño Curricular Nacional).					
8	A.3.3. Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, las competencias, las capacidades y las actitudes que se pretenden desarrollar.					
9	A.4.1. Selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos escolares, manuales del docente, DCN, OTP, guías y fascículos; material concreto y de biblioteca u otros), tomando en cuenta conocimientos, características de sus estudiantes y el entorno de aprendizaje.					
10	A.4.2. Formula técnicas y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje, según las competencias, capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos.					

11	A.4.3. Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.					
12	A.5.1. Elabora matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades, conocimientos e indicadores a utilizar.					
13	A.5.2. Elabora instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.					
14	B.1.1. Establece una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula, desde el enfoque intercultural.					
15	B.1.2. Promueve relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la confianza mutua.					
16	B.1.3. Propicia la aprobación de normas de convivencia a través del consenso y la corresponsabilidad.					
17	B.1.4. Estimula a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable frente al quiebre de las normas de convivencia.					
18	B.2.2. Dispone que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles para todos.					
19	B.3.1. Maneja un tono e intensidad de voz agradables para evitar la monotonía en su expresión oral.					
20	B.3.2. Emplea un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.					
21	B.3.3. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.					
22	B.3.4. Promueve entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.					
23	B.4.1. Presenta los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.					
24	B.4.2. Aplica variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.					
25	B.4.3. Propicia diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e interaprendizaje).					

26	B.5.1. Demuestra el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes.					
27	B.5.2. Propicia el uso de organizadores visuales del conocimiento para facilitar procesos de selección, organización y elaboración de información entre sus estudiantes.					
28	B.6.1. Promueve actitudes favorables en la indagación e investigación de acuerdo al nivel cognitivo de sus estudiantes.					
29	B.6.2. Utiliza técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.					
30	B.6.3. Promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico entre sus estudiantes.					
31	B.7.1. Usa los materiales y medios educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los aprendizajes previstos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, guías y fascículos, material concreto y de biblioteca u otros).					
32	B.7.2. Demuestra creatividad, eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos y medios digitales.					
33	B.8.1. Aplica instrumentos de evaluación de manera pertinente y adecuada.					
34	B.8.2. Comunica a sus estudiantes los avances y resultados de la evaluación, empleando estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conocimiento de sus logros de aprendizaje.					
35	B.8.3. Realiza una metacognición para ajustar las estrategias de evaluación después de cada unidad didáctica.					
36	C.1.1. Contribuye a la elaboración y aplicación de los instrumentos de gestión de la institución educativa.					
37	C.1.2. Establece relaciones de colaboración y mutuo respeto con los docentes de su comunidad educativa.					
38	C.1.3. Promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia o apoderados para mejorar el rendimiento académico de sus hijos.					
39	C.2.1. Entrega los documentos técnico-pedagógicos y de gestión al personal jerárquico o directivo de la institución cuando es requerido.					
40	C.2.2. Asiste puntualmente a la escuela y cumple con su jornada de trabajo pedagógica efectiva.					

41	C.3.1. Reflexiona sobre su práctica pedagógica, compartiéndola con sus colegas.					
42	C.3.2. Orienta a los estudiantes que requieren acompañamiento socioafectivo y cognitivo.					
43	C.4.1. Colabora en la solución pacífica de los conflictos que afectan la gestión pedagógica e institucional.					
44	C.4.2. Participa en la elaboración de proyectos (productivos, de innovación educativa o de mejora escolar).					
45	C.4.3. Demuestra actitudes y valores democráticos en su participación institucional.					