

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA



LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE
SAN ISIDRO

Autores:

ARANA AGÜERO, Laura Morayma
CORONADO TARRILLO, Janette María

Asesora:

Dra. Doris Elizabeth, MONTOYA FARRO

Tesis para optar al grado académico de

MAESTRO EN EDUCACIÓN

Mención en Gestión Educativa

LIMA – PERÚ

2017

A Dios por habernos permitido culminar esta tesis, dándonos salud, fortaleza y perseverancia.

A nuestras familias, por su comprensión, apoyo incondicional y estímulo permanente para culminar satisfactoriamente nuestro trabajo de investigación.

Agradecemos a todos los docentes de esta prestigiosa Universidad quienes realizan con su presencia, brindan conocimientos y ofrecen apertura a los alumnos que se proponen seguir este camino del saber por mejorar y aportar con pertinencia a la educación de nuestro país.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Lista de tablas	vii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	xi
I.- Planteamiento del problema	
1.1. Descripción del problema	14
1.2. Formulación del problema	17
1.2.1. Problema general	
1.2.2. Problemas específicos	
1.3. Justificación	18
1.4. Limitaciones	20
II.- Objetivos	
2.1. General	21
2.2. Específicos	21
III.- Marco teórico	
3.1. Antecedentes	
3.1.1. Antecedentes nacionales	23
3.1.2. Antecedentes internacionales	27
3.2. Bases teóricas	
3.2.1. Liderazgo	
3.2.1.1. Definición de liderazgo	30
3.2.1.2. Liderazgo en la actualidad	32
3.2.1.3. La influencia	33

3.2.1.4. El poder como atributo del líder	35
3.2.1.5. La autoridad aliada del poder	37
3.2.1.6. Teorías y estilos de liderazgo	39
3.2.1.6.1. Teoría de contingencia de Fiedler	41
3.2.1.6.2. Teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard	41
3.2.1.6.3. Teoría de Evans y House	45
3.2.1.6.4. Teoría de Burns y Duke	46
3.2.1.7. Dimensiones del liderazgo	57
3.2.2. Desempeño docente	62
3.2.2.1. Dimensiones del desempeño	64
3.2.2.1.1. Preparación para la enseñanza	65
3.2.2.1.2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes	73
3.2.2.1.3. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	79
3.2.2.1.4. Profesionalismo docente	85
3.3. Definición de términos básicos	92
IV.- Hipótesis	
4.1. Principal	96
4.2. Específico	96
V.- Metodología	
5.1. Tipo de investigación	98
5.2. Diseño de investigación	98
5.3. Variables	99
5.4. Población	101
5.5. Instrumentos	105
5.6. Procedimientos	113

VI.- Resultados	115
VII.- Discusión	122
VIII.- Conclusiones	127
IX.- Recomendaciones	128
Referencias	129
Anexos	137

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de los docentes según nivel educativo	102
Tabla 2	Distribución de los docentes según género y edades	103
Tabla 3	Distribución de la población según situación laboral	104
Tabla 4	Valores de Alfa de Cronbach para las dimensiones del cuestionario de Liderazgo Directivo	108
Tabla 5	Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa	109
Tabla 6	Resultado del análisis de discriminación de los estilos de liderazgo	110
Tabla 7	Estadísticos descriptivos de los estilos de liderazgo directivo	115
Tabla 8	Distribución de los docentes según estilos de liderazgo	116
Tabla 9	Resultados estadísticos de la variable desempeño docente	117
Tabla 10	Pruebas de normalidad de las variables de estudio mediante Shapiro Wilk	118
Tabla 11	Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente	119
Tabla 12	Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación inicial	120
Tabla 13	Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación primario	121

Tabla 14 Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo
directivo y desempeño docente en el nivel de educación 121
secundario

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro. El diseño utilizado fue correlacional y el instrumento empleado fue el Cuestionario de liderazgo directivo elaborado por Paz H. y Zamora C. (2014). Para efectos de la investigación se aplicó a toda la población, 48 docentes. Para medir el desempeño docente se tomaron en cuenta las evaluaciones que fueron obtenidas del Dpto. de Dirección Académica de la institución. Los resultados demostraron que existe una relación directa y significativa entre estas dos variables, señalando que el estilo que más predomina es el Liderazgo Transformacional y un alto nivel de desempeño de los docentes en la institución educativa.

Palabras clave: Liderazgo directivo, desempeño docente

ABSTRACT

The research aims to determine the relationship between the styles of management leadership and teacher performance at school in San Isidro. The design it was used the correlational and the instrument it was used the leadership directive questionnaire and this was made by Paz H. and Zamora C. (2014). It was applied to all the 48 teachers of the school. In order to measure the teacher performance were taken into account the evaluations that were obtained from the Academic Management department of the institution. The results showed that there is a direct and significant relationship between these two variables, point out that the most predominant style is the Transformational Leadership, and there is a high level of performance of teachers of the school.

Keywords: executive leadership and teaching performance

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el liderazgo es un tema que ha sido estudiado ampliamente por diversos autores, quienes han aportado desde los diferentes enfoques, múltiples conceptos que han ayudado a consolidar el presente trabajo de investigación. Su estudio se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial y en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas.

Es importante y propicio resaltar que a nivel nacional e internacional se está priorizando la mejora del sector educativo, implicando a los líderes como principales gestores de los logros y deficiencias que usualmente suceden en dicho sector. “Los gobiernos de todo el mundo están dedicando más recursos que nunca al desarrollo de líderes en las escuelas. Miembros del mundo de los negocios, siempre entusiasmados con el romance del liderazgo, piensan que los problemas de los colegios coinciden con deficiencias en sus líderes” (Mulford, 2006, p.2).

Las deficiencias del liderazgo son vividas dentro de cualquier organización educativa y esto repercute considerablemente en el desempeño de los docentes. Sin embargo, para lograr una buena gestión en una organización educativa es necesario extender la mirada y obtener una visión holística que posibilite saber los reales alcances de la labor de los directivos de una organización educativa. Es, por tanto un proceso ciertamente complejo que

demanda a su vez reorientar la labor educativa hacia lo que se denomina en la actualidad el liderazgo y todo lo que ello implica.

En consecuencia el liderazgo es el punto de partida para lograr una buena gestión, cada líder expresará un estilo de liderazgo, fuente de poder y diversas ideologías. “El estilo de liderazgo se refiere al patrón típico de conducta que adopta el líder o el directivo con el propósito de guiar a sus trabajadores para que alcancen las metas de la organización. El estilo está basado en experiencias, el género, la educación y la capacitación, y es el estímulo que motiva al líder en diferentes circunstancias” (Madrigal, 2005, p. 76).

Dentro de un contexto educativo es fundamental e indispensable tener un líder que cuente con un estilo que realice y alcance las metas dentro de su propuesta educativa. En consecuencia, el líder es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal. Estas son las cualidades que debe poseer un líder.

Por tal razón, la presente investigación tiene como propósito principal determinar la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

Se considera que, a partir de los resultados de esta investigación, se logrará identificar que existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo predominante del directivo y el desempeño de los docentes.

La presente investigación ha sido estructurada en capítulos: en el primer capítulo se desarrolla el problema de investigación, teniendo en cuenta la descripción de la realidad problemática y la definición del problema de la investigación, señalando además la importancia del tema a investigar.

El segundo capítulo, presenta los objetivos generales y los objetivos específicos; el conocimiento más complejo que se desea alcanzar.

En el tercer capítulo, se encuentra el marco teórico y el conceptual en los que se contextualiza la investigación, los antecedentes teóricos. En el marco teórico se enfatizan las diferentes teorías y estilos de liderazgo. En el marco conceptual, se presenta de forma explícita los conceptos de liderazgo y desempeño docente.

El cuarto capítulo, se trata de la formulación de la hipótesis principal y las hipótesis específicas en relación entre las variables que propone la hipótesis observables y medibles.

El quinto capítulo, se trata de la metodología, que incluye el método de diseño de la investigación, la población, las técnicas y los instrumentos de investigación, además de las variables y los procedimientos realizados.

Finalmente, esta investigación podrá servir de base para futuros estudios que nos permitan comprender la importancia de contar con un liderazgo directivo que motive, oriente y dirija el desempeño docente.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Actualmente el tema del liderazgo ha tomado una gran importancia, no sólo se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial sino en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas.

La educación actual exige cambios significativos, como es la búsqueda del líder directivo, lo cual puede parecer un ideal, considerando que los seres humanos son tan complejos y diferentes, que resulta difícil encontrar a ese directivo, “se necesita directores líderes que armonicen adecuadamente los factores de calidad con los procesos de aprendizaje y sean movilizados del cambio, quienes no se esfuercen por cambiar su estructura mental, jamás podrán optimizar sus logros de gestión y acción educativa” (Alfonso, 2001, p.13).

En las instituciones educativas existe hoy un gran interés por el liderazgo, ya que es una necesidad el conducir eficaz y eficientemente los centros educativos, para lograr que sus colaboradores se comprometan con el logro de los objetivos comunes de la institución. Al respecto Chiavenato (2009) sostiene:

Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (p.18).

Por ello el liderazgo es un aspecto central en el modelo de gestión educativa y el motor de cualquier organización. Sin embargo, el problema de las organizaciones de educación en nuestro país es el de adolecer de líderes directivos que cuenten con características que los lleven a realizar y alcanzar sus metas. De este modo, se considera que el liderazgo es importante porque no todos los directivos asumen un liderazgo de relevancia que oriente, lidere y dirija a sus colaboradores, sino por el contrario se preocupan más en los resultados que en los propios docentes.

Asimismo, el desempeño docente es otro elemento clave para impedir o promover cambios en las instituciones educativas; siempre y cuando existan las condiciones necesarias; que incrementen la comunicación, la calidad del trabajo y el compromiso para que los aprendizajes puedan darse de la mejor manera posible, en función de que los alumnos aprendan, para garantizar la calidad total en la institución. Por eso es importante que los líderes no sólo motiven a sus colaboradores a satisfacer sus propias metas y necesidades personales, sino también en la realización de los objetivos deseados para la organización.

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

En conclusión determinar la relación que existe entre el liderazgo directivo y el desempeño docente de la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora de la Luz del distrito de San Isidro nos permitirá conocer los estilos de liderazgo predominantes de los directivos de la institución y establecer su influencia en el desempeño docente.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

1.2.2 Problemas específicos

1.- ¿Cuáles son los estilos de liderazgo directivo en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

2.- ¿Cuáles son los niveles de desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro según niveles educativos?

3.- ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

4.- ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación primaria de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

5.- ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

1.3 Justificación

Desde el punto de vista práctico la presente investigación analizó la labor de la autoridad, del director, como líder y su incidencia en el desempeño docente de los educadores en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro y a la vez permitirá al directivo conocer sus estilos de liderazgo según la percepción que tienen los docentes de su gestión. Esto podrá contribuir a la gestión y calidad educativa de la institución, así como posibles alternativas de solución, de tal manera que pueda lograr los desafíos de la educación que se están trazando en la actualidad.

Muchas instituciones educativas buscan responder a las demandas de la sociedad de este mundo globalizado caracterizado por una alta competitividad y la búsqueda de la excelencia de la calidad de los servicios que ofrecen tanto los individuos como las organizaciones.

Las autoridades de las instituciones educativas no pueden estar al margen de las grandes transformaciones y expectativas que se están

dando. Para que estas organizaciones puedan estar bien manejadas y así lograr una mejor calidad educativa, deben contar con recursos humanos de óptima preparación, adecuados para ocupar los puestos directrices en los distintos niveles.

Además, las instituciones educativas tienen un rol fundamental en la formación integral de los estudiantes. Esa responsabilidad, en gran parte es asumida por los docentes, quienes a diario trabajan con ellos. Por lo tanto, el liderazgo directivo y el desempeño docente deben ser evaluados y analizados, lo cual permitirá conocer los estilos de liderazgo predominantes de los directivos de la institución y establecer su influencia en el desempeño docente en diferentes aspectos.

Por eso el director es la pieza clave en la institución educativa. El éxito en el cumplimiento de las finalidades institucionales depende en gran medida de su capacidad de idear, conducir y movilizar a la comunidad educativa hacia los objetivos y metas que más convengan a la organización. Además, el aprovechamiento del potencial que tiene cada profesor y el equipo docente en general están fuertemente condicionados por la capacidad del director de estimularlos a trazarse metas crecientemente ambiciosas.

Estos resultados permitieron contrastar los aspectos de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente como importantes factores vinculados al cambio y mejora de la calidad educativa. Al hacerse

evidente que los actores de la enseñanza son influenciados en su labor por diversos elementos, se precisará el conocer si hay una relación significativa entre el tipo de liderazgo directivo y el desempeño docente de la institución educativa.

1.4 Limitaciones de la investigación

- El grado de generalización del presente trabajo solamente abarcó una Institución Educativa del distrito de San Isidro.

- Al tratarse de un diseño correlacional, no se podrá obtener información con respecto a la evolución de las variables a través del tiempo.

II. OBJETIVOS

2.1 General

Determinar la relación de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

2.2 Específicos

1. Describir los estilos de liderazgo directivo en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.
2. Describir los niveles de desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro según niveles educativos.
3. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

4. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación primario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

5. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

III.- MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre liderazgo directivo y desempeño docente, se encontraron antecedentes nacionales e internacionales.

Antecedentes nacionales

Paz y Zamora (2014) investigaron el estilo de liderazgo directivo y su relación con la satisfacción laboral docente en dos instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana. En esta investigación no fue necesario delimitar una muestra, ya que se realizó el estudio en toda la población, 127 docentes. Se desarrollaron dos instrumentos ad hoc, elaborados y validados para realizar el estudio. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo directivo y la satisfacción laboral de los docentes, no se comprobó que el liderazgo directivo transformacional era predominante en ambas instituciones educativas privadas. Sin embargo, el análisis por instituciones educativas reveló que en el CIFO predominó el estilo de liderazgo transformacional, mientras que en el San José de Monterrico predominó el estilo de liderazgo democrático. Finalmente, los docentes presentaron un nivel promedio de satisfacción laboral en las instituciones educativas privadas.

Medina (2010) sustentó una tesis sobre el liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima, (70 docentes), donde demostró que el liderazgo transformacional como herramienta de gestión promueve procesos de acompañamiento personal entre docentes con diferentes niveles de experiencia y formación; lo cual, repercute positivamente en los niveles internos de la organización, ayudando a dar continuidad al modelo y cultura organizacional, a pesar de los cambios administrativos al interior de una institución de gestión cooperativa, tomando una muestra de 25 sujetos.

Sorados (2010) en una investigación descriptiva correlacional se propuso determinar la relación entre liderazgo y calidad de la gestión educativa. Se demostró con un 95% de probabilidad que el liderazgo de los directores se relaciona significativamente con la calidad de la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL 03 - Lima en el 2009. Se asumió como población alumnos, docentes, trabajadores y directores de tres centros escolares, siendo la población total de 300 sujetos, tomándose una muestra intencional de 20 sujetos. Los instrumentos del estudio fueron ficha de observación, encuesta y entrevista no estructurada. La prueba de correlación de Pearson arrojó un $r = .949$ siendo la dimensión pedagógica del liderazgo directivo la que más se relaciona con la calidad de la gestión educativa, se observó una correlación parcial significativa de $r = .937$. Por otra parte, la dimensión

institucional es la que menos se relaciona con la gestión educativa pues se obtuvo una correlación parcial directa de $r = .461$.

Calla (2008), sustentó una tesis sobre estilos de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño profesional docente en el Callao donde señaló que uno de los factores de la crisis de la educación en el Perú es la administración de las instituciones educativas, siendo uno de los problemas cruciales la falta de liderazgo de los directivos. Aplicando la metodología cuantitativa en un estudio no experimental de corte transversal y con un diseño descriptivo correlacional obtuvo como resultado la determinación de un alto grado de correlación entre el desempeño de los profesores y el estilo de liderazgo ejercido por los directores. La muestra por estratos analizada estuvo compuesta por 295 docentes y 392 alumnos de 15 establecimientos escolares del Callao. El instrumento sobre el desempeño docente tuvo como sujetos informantes a los estudiantes mientras que el cuestionario sobre liderazgo se aplicó a los profesores.

Zela (2008), en su tesis de maestría que trató sobre el liderazgo y la calidad educativa en las escuelas secundarias de la provincia de Lampa (Puno) buscó determinar una relación estadísticamente significativa entre estas variables siendo el universo de la investigación 60 directores.

En este estudio básico descriptivo se tomó en cuenta una muestra de 20 directores de instituciones educativas del nivel secundario; obteniéndose en la aplicación de dos cuestionarios que el liderazgo participativo se encontraba en el 60% de la muestra, mientras que el 40% presentó mayor liderazgo consultivo. Sin embargo, en la práctica, el líder emplea los cuatro estilos de liderazgo de acuerdo con la tarea que se ejecuta, las personas y la situación. Esto contrastó abiertamente con el nivel de calidad que brindaban los centros de estudio, el cual resultó ser insatisfactorio o deficiente. Se arribó a la conclusión que existe un bajo nivel de correlación lineal positiva entre el liderazgo del director y la calidad educativa ($r = .390$).

Huari (2007) en su tesis que trató sobre los estilos de liderazgo y la gestión institucional de los centros educativos nacionales y particulares del distrito y provincia del Callao (Lima), en una muestra de 100 directores los resultados obtenidos fueron que los directores percibieron que sus características corresponden a los estilos de liderazgo facilitador, transformacional y controlador y que tienen relación con una gestión buena o excelente. Según la percepción de 120 docentes, existió una asociación significativa entre los estilos de liderazgo ejercido por los directores y su gestión institucional. También los alumnos percibieron que el estilo de liderazgo que desarrollan las autoridades de su institución es eminentemente transformacional; aunque, tienen

competencias desarrolladas del estilo facilitador y transaccional. En esta investigación se observó una diferencia significativa en la percepción de la gestión institucional entre alumnos de los centros educativos particulares y estatales.

Antecedentes internacionales

Romero (2008) realizó una investigación sobre el desempeño docente como factor fundamental para la calidad educativa de la educación básica venezolana, donde planteó la necesidad de analizar la relación entre desempeño docente y la calidad educativa en la educación básica en una población de 250 docentes. El trabajo exploró y analizó argumentos del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual se trabajó con una muestra de 60 docentes y se abarcaron aspectos: teóricos, sociales y globalizantes que involucran hoy el concepto de calidad y eficiencia y desempeño docente en las latitudes venezolanas. Lo cual permitió tener visiones diversas de cómo se enfoca el proceso de enseñanza a partir de una posición crítica sobre el actual se sustenta el modelo educativo venezolano. Además, se describieron nuevos enfoques del desempeño docente y de la calidad educativa.

Thieme (2006), en su tesis doctoral que trata sobre el liderazgo y la eficiencia en la educación chilena examina el binomio educación y sociedad de ese país con la finalidad de medir bajo parámetros internacionales el desempeño de las instituciones educativas primarias, estableciendo los estilos de liderazgo ejercido por los directores (muestra 15 directores), así como su influencia relevante en la eficiencia educativa. Se realizó una comparación internacional de los sistemas educativos de 31 países y posteriormente una evaluación de la eficacia en 30 escuelas primarias de Chile. También se realizó una evaluación del liderazgo ejercido por los directores de escuelas primarias de la región Chile y se relacionó con los resultados de eficiencia obtenidos en la primera parte de estudio. Las técnicas usadas fueron el análisis envolvente de datos y el análisis factorial con el empleo de los resultados de las pruebas internacionales PISA y TIMMS. Se concluye que hay una ineficiencia global del 15.4% en las escuelas chilenas. Sobre el liderazgo directivo se afirma que la observación de estilos activos conduce a mejores niveles de satisfacción, esfuerzo extra y eficacia percibida. Asimismo, no hay asociación estadísticamente significativa si se comparan la eficiencia técnica de la organización con el liderazgo ejercido.

Maureira (2004) en su trabajo no experimental, correlacional y ex post-facto sobre el liderazgo como factor de eficacia escolar, destacó su

relación con la participación, satisfacción y dinamización de la tarea docente. Su objetivo fue establecer un modelo causal explicativo de los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar. Se usó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo llamado CLM para recoger información descriptiva sobre el liderazgo directivo en 750 profesores y personal directivo de 60 centros escolares de primaria y secundaria ubicados en su mayoría en la zona centro de Madrid (muestra disponible no probabilística). En los resultados moderadamente satisfactorios se resaltó que la dimensión consideración individual del líder tuvo efectos directos sobre la satisfacción laboral del docente y, asimismo, la inspiración, la estimulación intelectual y el carisma tuvieron efectos directos de gran incidencia sobre la colaboración activa en la vida escolar.

3.2. Bases teóricas

3.2.1. El liderazgo

3.2.1.1. Definición de liderazgo

El liderazgo es un tema que ha sido estudiado por muchos autores, quienes han aportado desde los diferentes enfoques, múltiples conceptos, al respecto

Madrigal sostiene:

Liderazgo es la acción de influir en los demás; actitudes, conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular, integrar y optimizar el quehacer de las personas y grupos para lograr los objetivos deseados, en virtud de su posición en la estructura de poder y promover el desarrollo de sus integrantes (2011, p. 18).

En consecuencia el liderazgo es el punto de partida para lograr una buena gestión, cada líder expresará un estilo de liderazgo, fuente de poder y diversas ideologías, al respecto se señala que:

El estilo de liderazgo se refiere al patrón típico de conducta que adopta el líder o el directivo con el propósito de guiar a sus trabajadores para que alcancen las metas de la organización. El estilo está

basado en experiencias, el género, la educación y la capacitación, y es el estímulo que motiva al líder en diferentes circunstancias (Madrigal, 2005, p.76).

El liderazgo como proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas tiene algunas implicaciones importantes:

- El liderazgo involucra a otras personas; a los empleados o seguidores. Los miembros del grupo; dada su voluntad para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo; si no hubiera a quien mandar, las cualidades del liderazgo serían irrelevante.
- El liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y los miembros del grupo. Los miembros del grupo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho lo hacen, a las actividades del grupo de distintas maneras. Sin embargo, por regla general, el líder tendrá más poder.
- El liderazgo es la capacidad para usar las diferentes formas del poder para influir en la conducta de los seguidores, de diferentes maneras. De hecho algunos líderes han influido en los soldados para que mataran y

algunos líderes han influido en los empleados para que hicieran sacrificios personales para provecho de la compañía.

- Es una combinación de los tres primeros aspectos, pero reconoce que el liderazgo es cuestión de valores.

3.2.1.2 Liderazgo en la actualidad

Actualmente el tema del liderazgo encierra diversos y complejos conceptos y la búsqueda de este concepto se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial y en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas. En la naturaleza de las organizaciones educativas se suele entender por liderazgo cualquier intento que pretenda influir sobre la conducta de otro individuo o grupo, dentro de los cuales podríamos resaltar que para liderar una organización o institución se necesita de habilidades y capacidades (Trechera, 2004).

Entre las destrezas que un líder tendrá que poseer serán las habilidades directivas como el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación y especialmente la habilidad de entender las señales emotivas y conductuales de los demás: “empatía” (Whetten y Cameron, 2005).

El liderazgo determina el camino de una organización, es entonces de suma importancia saber que además de las habilidades directivas el líder sea capaz no sólo de conocer lo correcto sino de hacer lo correcto de lo contrario si conoce lo correcto y no puede lograrlo fracasa por ineficaz. Dentro de un contexto educativo es fundamental e indispensable tener un líder con dichas características para que lleve la dirección a realizar y alcanzar las metas dentro de su propuesta educativa. En consecuencia, el líder es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal. Estas son las cualidades que debe poseer un líder.

3.2.1.3. La influencia

Dentro de la organización existen relaciones interpersonales las cuales se transformarán más tarde en el poder que ejercerá el líder, en consecuencia podrá ganar influencia; motivación y manejo de conflictos en relación a los miembros de la organización (Whetten y Cameron, 2005).

Resaltamos entonces lo mencionado en el punto anterior sobre las habilidades directivas que nos llevarán a entender las emociones y conductas de los demás, es decir la “empatía”

entendiendo el término como ponerse en posición de los otros y conocer sus perspectivas.

Ahora bien, el líder puede influir dentro del grupo para lograr las metas en la organización educativa. En esta misma línea Robbins (citado por Madrigal, 2005) plantea que dichas relaciones ayudarán a que el líder tenga la capacidad de influir dentro del grupo para lograr las metas a través de la comunicación. Entonces, el líder pone énfasis en la influencia de pensamientos, conductas y valores de los seguidores, al mismo tiempo que se requiere influir en la participación para lograr el progreso y desarrollo tanto de los mismos como de la organización.

De esta misma manera, es importante la posibilidad de que el líder tenga conciencia de poder involucrar a los participantes dentro de la misión y visión de la organización para beneficiar al equipo, teniendo como fin convertir a su seguidor en un nuevo líder:

Estimula intereses en los colegas y seguidores para que en su trabajo vean nuevas perspectivas, genera conciencia de la misión y visión del equipo y la organización, desarrolla en los colegas y seguidores altos niveles de habilidades y potencialidades y, finalmente, motiva a los colegas y seguidores a ver, más allá de sus propios intereses, lo cual puede beneficiar al grupo [...]. En otras palabras, se trata de un líder que establece metas y objetivos con la intención de

convertir a su seguidor también en líder (Gorrochotegui, 2007, p.90).

Es decir, llegar a emplear diferentes tipos de influencia en los seguidores para que se involucren dentro de la organización y asuman ser un nuevo líder con la misma misión y visión para que el logro de las metas sea viable y sostenido, Gibson, Invancevich y Donnelly (citado por Madrigal, 2005).

Esta influencia que ejerce el poder del líder y que cala en el convencimiento de cada uno de los miembros de la organización con diferentes mecanismos será utilizada para defender los fines de la institución educativa, “la influencia supone la capacidad de afectar al juicio de otro o a la toma de decisiones” (Ball, 1989, p.137).

3.2.1.4. El poder como atributo del líder

Tradicionalmente, la concepción del poder encierra diferentes significados, “el poder se ha percibido como la capacidad potencial de influir en otros”, Stogdill (citado por el II Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos, 2000).

Al respecto Filella (citado por el II Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos, 2000) fundamenta que el poder es una atribución hecha a una persona que la coloca en una posición privilegiada y es capaz de influir hasta conseguir que otro ceda y haga incluso lo que no quiera hacer, sino lo que la persona espera de ella.

Por otro lado, Santos (1997) afirma que en cualquier grupo social el poder es visto como un fenómeno complejo y que dentro de una escuela se manifiesta el poder en varias dimensiones:

- El peso se concibe como la intensidad del poder que influye en A sobre B que se ejerce en determinadas circunstancias. Santos (1997) hace referencia a la contundencia del poder, es decir, a la fuerza con la que se puede imponer una serie de conductas.
- El dominio se evidencia cuando el poder es ejercido desde las jerarquías. Este dominio puede ser inmediato, directo o constante sobre los diferentes grupos como dar normas donde se exige el cumplimiento, sanciones a las faltas, felicitaciones por las buenas conductas y manifestaciones de afecto, “el dominio no sólo se configura por exigencias o demandas de quien ejerce el poder sino de quien desea o acepta considerarse súbdito” (Santos, 1997, p.214).

Ahora bien, el poder hace que un líder sea capaz de tener una influencia potencial sobre sus seguidores y esta influencia, según Lussier y Achua (2004) es a la vez el poder que se ejerce en las actitudes y el comportamiento de otros con el fin de alcanzar un objetivo.

En esta misma línea Bennis y Nanus (citado por Whetten y Cameron, 2005) comentan:

Estos líderes son poderosos porque han aprendido la forma de construir una base sólida de poder en sus organizaciones o instituciones. Son influyentes porque emplean sus poderes para ayudar a sus compañeros y subordinados a lograr tareas excepcionales. Para lograr lo ordinario no se requiere un poder, habilidad o genio particular. Sin embargo, resulta difícil realizar lo que es en verdad inusual sin un poder político (p.251).

También es importante resaltar que en muchas ocasiones el poder es otorgado a individuos con cargos jerárquicos llamados líderes que posiblemente cumplirán acciones de cambio o llevar a cabo los objetivos establecidos para contribuir a la organización.

3.2.1.5. La Autoridad aliada del poder

Como ya señalamos anteriormente la autoridad va acompañada del poder, en tal sentido, Madrigal (2005) define la palabra

autoridad como “poder legítimo”; por lo tanto, la autoridad que representa un líder se encuentra amparada en los lineamientos legales, los cuales están conducidos por un criterio lógico que se transforma en poder de acción y de decisión.

Así pues, la autoridad es la persona que ejerce su poder para ejecutar o tomar la decisión final, además de usar la influencia para intentar persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones (Bardisa, 1997).

En conclusión, podemos afirmar que la autoridad e influencia, es un término que engloba el poder para dirigir, definir y determinar la toma de decisiones que establece la vida de la organización. Además, no puede haber poder sin autoridad así como autoridad sin poder:

El poder y la autoridad son parte uno de la otra: no puede haber poder sin autoridad ni autoridad sin poder. Sin embargo, es común encontrar personas que ejercen el poder sin autoridad o la autoridad sin poder (Madrigal, 2005, p.31).

Ahora bien, parafraseando a Kernberg (1999) el líder es cargado de excesivo poder, la autoridad funcional se transforma en un poder autoritario, potencialmente peligroso y explosivo, pero a la vez creativo y protector del trabajo.

Por lo tanto, en una organización educativa ¿Es el director quien tiene autoridad en la organización? ¿Ejerce plenamente el poder que le da la autoridad? Sin embargo, el poder en las instituciones educativas no es sólo jerárquico y descendente, existe también poder en forma horizontal, es decir que no está encarnado únicamente en la persona que asume la autoridad formal institucionalizada, sino lo puede tener otro agente educativo.

Crozier y Friedberg (1990) sustentan que el poder radica en el margen de libertad del que dispone cada parte, en su posibilidad mayor o menor de rechazar lo que el otro le pide. En otros términos, “cada actor intentará en todo momento utilizar su margen de libertad para negociar su participación” (p.124).

3.2.1.6. Teorías y estilos de liderazgo

Un líder no tiene un estilo de liderazgo definido para conducir a un grupo. El líder puede manejar varios estilos dependiendo de las circunstancias donde tenga que ejercer su liderazgo y su personalidad. Sin embargo, habrá una tendencia hacia un estilo particular que lo caracteriza en la organización debido a las cualidades que reúne y al cargo que desempeña.

Existen muchos enfoques sobre el liderazgo debido a la complejidad del tema. Según Chiavenato (2009) existen tres teorías de liderazgo: Teoría de los rasgos de personalidad, Teoría del comportamiento y Teorías de la situación y de la contingencia que es en donde enfocaremos nuestra investigación.

Estas teorías situacionales o de contingencia nacieron a partir de una serie de investigaciones hechas para verificar cuáles son los modelos de estructuras organizacionales más eficaces en determinados tipos de industrias. Los investigadores, cada cual aisladamente, buscaron confirmar si las organizaciones eficaces de determinados tipos de industrias seguían los supuestos de la teoría clásica, como la división del trabajo, la amplitud del control, la jerarquía de autoridad, etc. Los resultados sorprendentemente condujeron a una nueva concepción de organización: la estructura de una organización y su funcionamiento son dependientes de la interface con el ambiente externo. En otros términos, no hay una única y mejor forma de organizar.

De acuerdo con las teorías de contingencias de liderazgo, cada situación determina un estilo por usar. Algunas teorías de contingencia de liderazgo más influyentes son:

3.2.1.6.1. Teorías de contingencias de Fiedler

Para Fiedler (citado por Stoner, 1989) este modelo propone que el éxito del liderazgo depende de la correspondencia entre el estilo de un líder y las demandas de una situación. Es decir, que la eficacia de un estilo de liderazgo está en función de que se la emplee en la situación indicada.

De acuerdo con esta teoría, Stoner (1989) afirma que un directivo debe conocer su estilo de liderazgo, diagnosticar la situación particular en la que se encuentra y después buscar la coincidencia entre su estilo y la situación específica.

3.2.1.6.2. Teoría de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard

Para Blanchard (citado por Álvarez, 1998) una de las teorías de contingencia que cuenta con el reconocimiento general, es la situacional, la que propone que el estilo de gestión de un director está en función a la relación que éste tenga con los demás actores de la institución educativa, y que el cambio de estilo dependerá de la madurez con la que actúen estos actores: esta madurez puede ser profesional y psicológica. A esta teoría, Capella (2000) la llama “gerencia estratégica”.

Para Blanchard (citado por Álvarez, 1998) esta teoría también toma en cuenta las variables que conforman el contexto en el que se desarrolla la gestión y que afectan e influyen en ella para que consiga sus objetivos, tales como:

El clima organizacional, las relaciones personales dentro del grupo, la motivación e intereses que mueven a los miembros del grupo al logro, los incentivos socioeconómicos que estimulan al grupo para superar las dificultades y afrontar los cambios, la antigüedad de la plantilla, los posicionamientos de los miembros del grupo ante el poder, el control y los resultados (p.56).

La aplicación de la teoría de Hersey y Blanchard (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) requiere un enfoque muy personalizado del comportamiento de un director, ya que al haber una gran diversidad entre los miembros del personal, en términos de madurez, éstas motivarán comportamientos diferentes para las distintas personas y más aún, si tenemos en cuenta que los niveles de madurez profesional y psicológica, de estas personas, irán cambiando de año en año. Esto lleva a considerar injusto, el hecho que un director trate a todos los miembros de un grupo, de la misma manera.

Hersey y Blanchard (citado por Álvarez, 1998) entienden por: Competencia, al conjunto de conocimientos adquiridos mediante la instrucción, el entrenamiento y la experiencia que un miembro de un grupo de trabajo es capaz de poner en práctica. Suelen hacer referencia a:

- Experiencia previa en los temas de trabajo.
- Conocimiento de los objetivos fijados por el grupo.
- Adquisición de destrezas y capacidades de tipo técnico.
- Habilidad para resolver los problemas imprevistos.
- Necesidad o no de supervisión.

Interés, como una combinación de seguridad en sí mismo y motivación. La seguridad hace referencia a la autonomía en el trabajo, la motivación al entusiasmo que la persona pone en la marcha de su trabajo. Los indicadores para observar el interés son los siguientes:

- Identidad con los objetivos de la institución
- Motivación por el logro
- Actitud positiva ante la tarea a realizar
- Independencia y criterios propios de actuación
- Fidelidad y actitud positiva hacia la institución
- Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos

Hersey y Blanchard (citado por Álvarez, 1998) añaden, que cada nivel de desarrollo determinado por la combinación de las dos variables, antes mencionadas, exige un estilo adecuado de dirección.

Ante esta propuesta, Beare, Caldwell y Millikan (1992) comentan, que a pesar que esta teoría ha sido el foco de muchos programas de formación en lo que se refiere a técnicas de dirección, aún no ha sido sometida a una rigurosa validación, lo que no disminuye la capacidad de ésta para diagnosticar con rigor los niveles de madurez del personal, que permitirán seleccionar posteriormente un estilo de liderazgo acorde con estas proposiciones. Finalmente concluyen que esta teoría, parece ser una valiosa aportación al repertorio de los directores de instituciones educativas.

Sin embargo, Sergiovanni (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) considera que será difícil que un solo director pueda ejercer todos los estilos de dirección, en función a la situación que se presente; esta posición es compartida por Álvarez (1996) quien agrega que la

complejidad de la escuela, los conflictos difícilmente controlables, las relaciones con interlocutores dispersos en un entorno heterogéneo y no abaricable: no puede ser atendida por una sola persona con perfiles tan dispares como los que plantea Hersey y Blanchard (citado por Álvarez, 1998) en la teoría situacional.

Nosotras asumimos que no existe una manera de dirigir que sea válida para todas las situaciones que se puedan presentar, más aún si tenemos en cuenta que las instituciones educativas son complejas, porque en ellas interactúan diferentes actores, cuya diversidad generará conflictos imprevistos, por lo que creemos que la flexibilidad no sólo debe ser una característica del currículo, sino también, que debe tenerse en cuenta, al momento de asumir determinado estilo para el tratamiento satisfactorio de las diferentes situaciones que se puedan presentar.

3.2.1.6.3. Teoría de Evans y House

Para Evans y House (citado por Stoner, 1989) la esencia de la teoría es que el líder tiene la función de ayudar a los seguidores a alcanzar sus metas y de ofrecerles la

dirección y el apoyo que garantice que sus metas son compatibles con los objetivos generales del grupo o la organización.

Esta teoría trata de demostrar que el estilo de liderazgo y los estilos de recompensa tienen un importante efecto sobre el desempeño, la motivación y la satisfacción de los subordinados. Estos líderes son carismáticos o transformadores: Líderes que a través de su energía y visión personal inspiran a sus seguidores y tienen un impacto importante en sus organizaciones. Al respecto Robbins (1999) sostiene que determinan qué necesitan hacer los subordinados para lograr sus objetivos, clasifican estas necesidades y ayudan a que los subordinados estén seguros de que puedan alcanzar sus objetivos. El líder carismático aprovecha todas las oportunidades para enseñar, compartir valores y transmitir experiencias vive en un entorno pedagógico, consume su energía básicamente en enseñar, motivar y persuadir.

3.2.1.6.4. Teoría de Burns y Duke

Otra de las teorías que consideramos, es la clasificación que Burns y Duke (citado en Beare, Caldwell y Millikan, 1992). Ellos consideran tres tipos de estilos de liderazgo:

- Liderazgo transaccional
- Liderazgo transformacional
- Liderazgo instruccional o pedagógico

Veamos ahora las características que tienen cada uno de estos tipos, en las instituciones educativas.

Liderazgo transaccional

Según Burns (citado en Beare, Caldwell y Millikan, 1992) plantea que el director, en la mayoría de los casos, es transaccional, es decir, cambia una cosa por otra, estas podrían ser: trabajos por votos, como es el caso del líder político y el electorado; seguridad y una atmósfera de trabajo agradable a cambio de la dirección sin interferencias y/o satisfacción de padres y estudiantes en el caso de un director y profesorado.

Por otro lado, Álvarez (1996) describe a este liderazgo como aquel que centra todo su poder o capacidad de influencia en el intercambio de unos valores por otros. Este intercambio puede darse entre el director y los demás actores educativos, así se podría intercambiar una buena atmósfera de trabajo agradable, propiciada por los docentes, a cambio de una dirección no

intrusiva o la satisfacción de los padres de familia y estudiantes a cambio de trabajo de mayor calidad de los profesores.

Asimismo, Bass (1988) manifiesta que los enfoques tradicionales del liderazgo se centran a menudo en los líderes transaccionales que reconocen e identifican lo que se quiere de los demás actores educativos y lo que éstos necesitan y desean. Por lo que plantea que el liderazgo transaccional se manifiesta de dos modos:

- ✓ Como refuerzo eventual.- El director da o promete recompensas en función del esfuerzo realizado y del nivel de rendimiento conseguido por los profesores o los alumnos.
- ✓ Como castigo eventual.- A menudo bajo la forma de omisión y/o corrección por parte del Director, cuando no se alcanzan los niveles.

La puesta en práctica de estos modos no es muy fácil, ya que los criterios e indicadores de evaluación no están dados, por lo que aplicar el refuerzo, recompensa o acción correctiva, no serán considerados, por unanimidad, oportunos y/o pertinentes.

Creemos por conveniente considerar que para el liderazgo transaccional, donde simplemente se da un intercambio entre el director y los demás actores educativos, se pondrán en práctica

“valores” como la honestidad, la responsabilidad, la imparcialidad y el respeto a los compromisos, que Burns (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) llamó “valores modales o valores de medios”, estos valores son considerados requisitos básicos, si además del intercambio, se desea contar con el apoyo de los demás actores educativos.

Para nosotros este estilo puede ser calificado como una mera transacción o trueque de intereses que se negocian entre el director y los demás actores educativos, esto en lugar de lograr que los interesados desarrollen integralmente sus competencias, los pueda llevar a una simple actuación de estímulo y respuesta, de pactos y acuerdos, que también caracterizan a los directores burocráticos, olvidándose que las instituciones educativas tienen un objetivo colectivo, que trasciende los pequeños intereses personales de algunos de sus actores.

Liderazgo transformacional

Bass, considera que pasar del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional, implica advertir mejoras en los actores educativos, las que con el tiempo se irán haciendo mayores y de orden superior; esto le permite asegurar que, “un líder que

establece metas y objetivos en el intento de hacer a su seguidor líder, es transformacional (1988, p. 4).

Burns (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) califica a un director con liderazgo transformacional, cuando éste es capaz de expresar su visión a los demás, de tal manera que los comprometa y que por lo tanto las actividades diarias se vean imbuidas por sus significados y valores. Busca también que la visión se sostenga o institucionalice con sus significados y valores embebidos en la cultura de la institución educativa.

Álvarez (1996) describe al director que representa este liderazgo, como aquél que intenta satisfacer las necesidades de los demás actores, involucrándolos en la tarea de cambiar una situación insatisfactoria, en la búsqueda de un bien común; que trae como consecuencia una relación de estímulo recíproco y de superación que convierte al seguidor en líder y al líder en seguidor.

Coincidimos con Álvarez (1998), quien nos ayuda a presentar un resumen de estrategias, conductas y prácticas, que como resultado de las investigaciones sobre el liderazgo transformacional, un director que represente este estilo, debe tener en cuenta:

- ✓ *Carisma*. Bass (1988) propone que el director transformacional, por su buena gestión, goza del respeto y de la autoridad, para entusiasmar y transmitir confianza a los demás actores. Sin embargo, añade Bass que el carisma por sí solo puede ser insuficiente para impulsar el desarrollo máximo de las posibilidades de los otros actores.
- ✓ *La inspiración*. Considerada por Bass (1988) como una cualidad carismática ligada al éxito de la institución, puesto que ésta supone reflexión, aceptación del cambio y del riesgo que todo ello lleva consigo.
- ✓ *Consideración individual*. Esta estrategia propuesta por Bass (1988) consiste en que el directivo tenga una relación personalizada y ascendente con los demás actores, es decir, que atienda individualmente las necesidades y los intereses personales, de sus subordinados, intentando lograr coincidencias entre su visión y los objetivos de la institución.
- ✓ *Estimulación intelectual*. El uso de esta estrategia, busca que el directivo estimule el desarrollo profesional de los demás actores educativos.
- ✓ *La creatividad y el espacio para crear*. Capella (2000), considera que disponer de ellas, es una exigencia insoslayable e insobornable, que permite potenciar el desarrollo de los demás actores.

- ✓ *Liderazgo compartido, fundamentado en la cultura de la participación.* Crea condiciones para la colaboración y el consenso.
- ✓ *Búsqueda de formación continua.* Esto permite, a los demás actores, un crecimiento personal, que redundará en la aplicación de las nuevas tecnologías a su trabajo.
- ✓ *Satisfacción del cliente.* Brindar un servicio de calidad, implica la satisfacción de los usuarios.
- ✓ *Motivación.* Según Bass (1988), el líder transformacional debe motivar a los demás actores educativos, a que hagan más de lo que en un principio esperaban, despertando no sólo, la importancia y el valor de los resultados, sino también, el modo de alcanzarlos. Conseguir además que superen sus intereses inmediatos en beneficio de la institución.
- ✓ *Velar por una interpretación armónica y coherente de los principios y valores del proyecto educativo.* Es decir, convertir lo que podría ser un documento burocrático, en una referencia viva de un modelo educativo diferente y asumido por todos.
- ✓ *Identificar sus intereses con el interés de la educación de los niños.* El líder transformacional sabe que los buenos resultados de los alumnos implican el éxito de su gestión.
- ✓ *Considerar a los docentes como instrumento clave para el éxito de la educación de los estudiantes y del proyecto educativo.*

Entonces incentivar el desarrollo de las capacidades personales y profesionales de los docentes:

- Integrar a los docentes en el diseño del proyecto educativo, de forma colaborativa.
- Facilitar información periódica y continua a los docentes, sobre su trabajo y el de la institución, que le permitan reconvertir resultados.

Queremos finalizar añadiendo lo que Burns (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) afirma sobre los conceptos de liderazgo, que se van asentando, especialmente el que estamos tratando: relaciones entre el director y los demás actores educativos, en donde será necesario que los estilos de liderazgo, según género, vayan cambiando en función a que el directivo se preocupe más y mejor por la satisfacción de las necesidades inmediatas y potenciales de todos los involucrados en la gestión educativa

Liderazgo instruccional

El liderazgo instructivo, conocido también como liderazgo pedagógico, educacional, propuesto por Duke (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) considera que esta visión parece satisfacer la principal atención de una institución que

busca la calidad educativa, tratando de mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza.

Álvarez (1998) opina que este estilo de dirección es esencial para el éxito de una institución educativa, debido a que es la energía capaz de proporcionar a los directores las características de la enseñanza eficaz. Posición que fundamenta al añadir que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumnado son protagonistas y núcleos de atención de los actos del liderazgo dentro de una institución que trabaja por la calidad, lo que implica que se impone una priorización de las funciones y tareas de la dirección.

Greenfield (citado por Álvarez, 1998) define a este tipo de líder como “aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores” (p.87). Esta definición supone una mayor dedicación del director a crear un ambiente de trabajo satisfactorio, un buen clima institucional, así como las condiciones educativas necesarias, que permitan a los docentes realizar un buen trabajo con los estudiantes.

Duke (citado por Beare, Caldwell y Millikan, 1992) sugirió que el liderazgo instruccional debería implicar dos áreas que están plenamente interrelacionadas como son:

- ✓ El favorecimiento de la mejora en la calidad de la enseñanza. Para Duke, esta área requiere principalmente una visión de la misma que proporciona la imagen de docentes competentes.
- ✓ La capacidad para tratar con éxito ciertas “situaciones claves”. A partir de investigaciones realizadas en escuelas efectivas, Duke identificó que el director con estilo instruccional debe tratar con “siete situaciones claves” que son complejas y están interrelacionadas:
 - Supervisión y desarrollo del docente. Trabajar con los docentes en el diseño y puesta en práctica de programas, que permitan el desarrollo profesional de los individuos y del grupo.
 - Evaluación del docente. En el grado necesario en las políticas del sistema escolar.
 - Dirección y apoyo instructivo. Con el objetivo de crear el clima institucional adecuado para la mejora de la calidad educativa.
 - Dirección de recursos. Hacia las metas, necesidades, políticas, prioridades y planes.

- Control de calidad. Evaluación de los programas para proporcionar una información detallada del tratamiento de las metas, necesidades y prioridades, que incluyen los progresos del estudiante y la evaluación de los docentes.
- Coordinación. Planificación de los programas, tanto horizontal como vertical, que garanticen el uso más eficaz y efectivo de los diferentes recursos, en los que se incluye el currículo.
- Previsión de problemas laborales. Implica también la solución de problemas que puedan perjudicar la calidad del aprendizaje y la enseñanza.

En síntesis, podemos decir que este estilo está centrado en la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que conducirían al director instructivo, a desarrollar un trabajo cooperativo con todos los agentes educativos, lo que implica tomar decisiones en común, trabajar en función a unos objetivos consensuados; dirigidos hacia la planificación, ejecución y evaluación de un currículo contextualizado, que logre la solución de los problemas y la satisfacción de las expectativas educativas de los involucrados.

3.2.1.7. Dimensiones del liderazgo

El modelo de Leithwood (1994) comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión:

1. Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.

3. Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no

sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas. De acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

6. Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio.

7. Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

Entre las dimensiones de gestión tenemos:

1. Preocuparse por el personal. Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.

2. Apoyo instructivo

3. Monitorizar las actividades. Construir relaciones con la comunidad. Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral.

Cada una de estas dimensiones deben ser entendidas como funciones y no como roles, estando asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo están relacionadas de esta forma:

Ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas (Leithwood, 1994, p.83).

Se trata, en suma, como ven muchos docentes, en una cierta dialéctica, de que se gestionen establemente y bien los aspectos necesarios y positivos del funcionamiento del centro y al tiempo se tienda a movilizar al personal para transformar lo existente hacia un futuro deseable.

Una acción directiva orientada a la mejora se juega, en efecto, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), induciendo un sentido proactivo a la acción colectiva.

Concordamos con Leithwood (1994) quien defiende que el liderazgo transformacional es el más adecuado para el nuevo contexto de cambio de las organizaciones educativas. Sin embargo, hay que señalar que formas y conductas destacadas en la orientación del "liderazgo instructivo" pueden tener una naturaleza transformadora al incrementar el grado de compromiso, profesionalidad o innovación del profesorado.

Desde esta conceptualización, las perspectivas "transformadoras" del liderazgo, como se ha descrito, en lugar de limitarse a hacer transacciones en un contexto cultural dado, pretenden más proactivamente incidir en cambiar el contexto cultural en que trabaja la gente, pensando que esto alterará las dimensiones individuales.

En la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996) el liderazgo transformacional tiene como metas fundamentales:

- Identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad.
- Contribuir al desarrollo profesional de sus docentes, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

- Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos.
- Creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Para fines de la presente investigación, se ha seguido la base teórica de Bass sobre el liderazgo transformacional. Si bien es importante conocer todos los estilos de liderazgo del directivo, evaluando la profundidad de los estudios respecto a esta teoría, creemos que los aportes de Bernard Bass, son los más significativos y desarrollados en el tiempo, teniendo presencia reconocida en el mundo de la investigación científica debido a los múltiples estudios que este autor realiza sobre el tema. Por ello seleccionamos su propuesta sobre las características del líder transformacional como agente que interviene en la esfera educativa, sin dejar de considerar a otros autores que reforzarían los aportes de su teoría.

3.2.2. Desempeño docente

Siguiendo los planteamientos del Proyecto Educativo Nacional, se propone concertar un marco común de criterios del desempeño docente para el Perú. Este marco permitirá replantear las políticas de formación y evaluación docente, basándose en el rol y el tipo de práctica profesional que se espera del maestro.

El tipo de evaluación elegida hasta ahora no pasa centralmente por el desempeño docente. Lo que se busca son los criterios que permitan reenfocar la evaluación docente hacia su desempeño profesional y articular sus resultados con el sistema de formación.

Al respecto Chiavenato (2006) expresa que el desempeño es una apreciación sistemática de cada persona con respecto a un cargo o empleo que potencialmente debe desarrollarse en el futuro. Se puede decir; que es un medio que permite resolver problemas, por lo que requiere de supervisión de personal, integración del empleado a la organización o al cargo que ocupa en la actualidad, solventar desacuerdos, aprovechamiento del potencial para un cargo, motivación, entre otros.

Por otro lado, Saravia (2005) manifiesta que en el campo educativo el término desempeño se ha transpolado para valorar el rendimiento de cada docente de la institución escolar, con la finalidad de establecer estrategias para la solución de problemas, motivar y fomentar su

desarrollo personal. Sin duda existen una serie de semejanzas que aproximan a la educación el sentido que se utiliza en el mercado y como en su gestión, considerando al sector educación como la empresa y a los docentes como trabajadores. Por ello pareciera que en su aplicación se ha reducido el desempeño del docente sólo a la gestión educativa dejando de lado la complejidad del concepto en sí en el proceso educativo y desde donde se enriquece el quehacer del docente para un mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje. Esta sería la razón porque se habla hoy de evaluación del desempeño como un proceso sistemático mediante el cual se evalúa la habilidad de docente, su potencial de desarrollo futuro y su rendimiento.

Mientras Saravia (2005) nos afirma que el desempeño docente se refiere a la gestión educativa donde se enriquece su labor, Chiroque (2006) nos dice que cuando hablamos de desempeño hacemos alusión al ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio. Los desempeños docentes tiene una teleología central: aportar a la calidad de educación; pero, a su vez, esos desempeños solamente se explican si establecemos sus raíces en la formación magisterial y en el trato remunerativo y de condiciones de trabajo de los maestros.

3.2.2.1. Dimensiones de desempeño

La misión que tiene el docente es educar y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación. Sin embargo, la educación es una tarea compartida; participan en ella la familia, la escuela y los diversos agentes sociales con los que interactúa el educando.

Como puede observarse, es importante precisar cuál es la misión educativa específica del docente, cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas.

De esto se desprende que se deben crear patrones para establecer el desempeño docente. Estos estándares deben especificar los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales.

El Ministerio de Educación de Chile (2007) precisa sobre los estándares de desempeño docente , especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de

pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico profesional.

Con referencia a lo anterior, en esta investigación hemos tomado en cuenta dichos estándares como las dimensiones del desempeño docente, porque creemos que nos brindan un amplio panorama del tema.

3.2.2.1.1. Preparación para la enseñanza

Organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante. En esta etapa del proceso de enseñanza, el docente tiene presente a sus educandos y el contenido que va a enseñarles. Basándose en su conocimiento tanto de los estudiantes como del contenido de su disciplina, determina cuáles serán las metas de su trabajo en el aula; selecciona o diseña actividades y materiales de instrucción apropiados; organiza la secuencia de lo que enseñará con el fin de ayudar a sus estudiantes a lograr metas curriculares de corto y largo plazo y, finalmente, selecciona o diseña estrategias de evaluación informativas. Busca que estos procesos sean armónicos entre sí. Dado que cada curso tiene estudiantes con necesidades diferentes, el proceso antes descrito se diseña en

función de los conocimientos y de las experiencias con que los estudiantes llegan al aula. Por consiguiente, es requisito que el docente cuente con un buen conocimiento de sus educandos. A continuación se señalan los criterios o estándares y los indicadores que permiten evaluar si el docente conoce y opera de acuerdo con lo indicado en esta faceta o área.

- Demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus estudiantes.

La ciencia aporta que el aprendizaje ocurre sobre la base de los conocimientos que el estudiante ya posee. Las tareas de aprendizaje requieren, que el educando construya nuevos significados a partir de sus experiencias. Si bien hay tareas que exigen aprendizaje repetitivo y memorístico, muchas veces esta práctica no conduce a un aprendizaje perdurable. Sólo será retenido aquello que el estudiante ha sido capaz de convertir en significados.

Para producir un aprendizaje significativo en los estudiantes, el docente, en el momento de idear su plan de trabajo y de programar sus clases, necesita tener presente quiénes son sus estudiantes; saber algo sobre sus intereses y su contexto socio-cultural. En relación con la afectividad, con su comportamiento social y con su desarrollo intelectual, cada

grupo etario tiene características particulares, propias de su etapa de desarrollo. Realizado un diagnóstico de los educandos, el docente necesita seleccionar formas de enseñanza que se adecuen a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Manejar información sobre la experiencia cotidiana de los niños y de los jóvenes proporciona elementos que permiten al docente determinar cómo enseñar un nuevo contenido. Además requiere saber qué contenidos académicos ya les han sido enseñados y hasta qué punto los estudiantes los han aprendido. Algunos procedimientos posibles para lograr la información que necesita son: un pre-test que permita averiguar los conocimientos previos del estudiante, discusiones en clase, consultas a otros colegas, visitas a los hogares de los educandos, observación de sus formas de interacción mutuas, disponibilidad de los documentos de planificación de la institución. Para obtener estos datos requiere el apoyo del directivo como líder de la institución.

- Formula metas de aprendizaje claras apropiadas para todos los estudiantes y coherentes con el marco curricular nacional.

La enseñanza no es arbitraria ni improvisada; debe regirse por objetivos claros, establecidos con el fin de lograr resultados definidos. Estas metas además deben ser significativas, orientadas a lo que los estudiantes deben aprender y no a las

actividades de aprendizaje en sí mismas; necesitan reflejar el esfuerzo por traducir los contenidos de los programas curriculares a objetivos de aprendizaje. Las metas pueden cubrir una amplia gama de procesos cognitivos, pueden referirse al aprendizaje conceptual, al de contenidos específicos, a la capacidad de reflexión, a la de efectuar cierto tipo de procedimientos, a actitudes, a valores etc. Las metas deben formularse de manera que quede claro de qué modo las acciones, actitudes, conocimientos u otras destrezas de los alumnos se modificarán como resultado de su participación en la clase; es decir, necesitan estar estrechamente vinculadas con lo que se espera que aprendan. Por otra parte, en la formulación de las metas debe estar claramente especificado cómo será evaluado su cumplimiento. Es por eso que vale la pena sugerir ejemplos de evaluación para cada meta.

Inicialmente, al formular sus metas, el docente sólo tendrá como referencia su conocimiento de los contenidos. Pero a medida que adquiera experiencia, será capaz de explicar por qué dichas metas son apropiadas para los estudiantes con que trabaja. Si tiene que implementar metas establecidas por el programa de estudios que no tiene la facultad de modificar, tendría que estar en condiciones de explicar por qué han sido

formuladas y si responden a las particulares características de su alumnado.

- Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.

Es importante que el docente, para conseguir un desempeño adecuado, maneje los contenidos que le corresponde enseñar y sepa cómo progresa la ciencia en ese campo.

Asimismo, es necesario que comprenda la estructura de la disciplina que imparte. Estos requisitos son una condición para que el docente pueda tener de estrategias adecuadas de enseñanza.

Los contenidos abarcan no sólo los hechos o datos que son parte del campo disciplinario sino también sus conceptos, principios, relaciones y métodos de construcción de nuevos conocimientos. Comprender los contenidos supone tener una visión de las conexiones que existen entre los distintos componentes del área disciplinaria y entre disciplinas que se relacionan con esta.

Para enseñar, sin embargo, se requiere no sólo conocer los contenidos, sino también de las estrategias que deben ser

apropiadas. Hay que ser capaces de interpretarlos de tal forma que cobren sentido para los estudiantes. Para ello, el docente necesita elaborar representaciones sobre la base de su propia comprensión de los contenidos, teniendo presente el conocimiento y la experiencia previa de los educandos.

Todo esto lo puede lograr al trabajar en equipo guiados por un buen líder.

- Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiada para los estudiantes y coherente con las metas de la clase.

Al preparar sus clases, el docente necesita dar a las metas de enseñanza establecidas un diseño de instrucción. Ese diseño contempla la creación o la adaptación de estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje que realizarán los estudiantes. Asimismo, contempla los recursos destinados a apoyar actividades, tales como visitas a museos, programas informáticos, software, adquisición de libros. Las actividades deben estar acordes al nivel de enseñanza, a las características de los estudiantes y al enfoque de educación que se desprende de los marcos curriculares nacionales. Los estudiantes pueden realizar actividades por su propia iniciativa o inducidos por el docente, o la institución, pero éstas deben

ser siempre coherentes con las metas de aprendizaje y con los estilos de aprendizaje propios de los educandos.

Cuando se evalúe la selección que hace el docente de estrategias de enseñanza, de actividades de aprendizaje y de recursos didácticos, será importante establecer si maneja las fuentes adecuadas y si considera, para su selección, las características de los estudiantes.

Inicialmente, el docente tendrá que demostrar que aplicó un criterio razonable al hacer su diseño de instrucción. En la medida en que adquiera experiencia, compatibilizará mejor los distintos métodos usados con las características, intereses y necesidades de los educandos.

El docente necesita manejar estrategias para enfrentar situaciones complejas, como las que pueden presentarse en instituciones educacionales que reciben a estudiantes con necesidades especiales o como las que tendrá que enfrentar en las escuelas multigrado, donde tendrá que enseñar a cursos de distintos niveles en forma simultánea. Para ello, es necesario que el director se preocupe de las capacitaciones pertinentes.

- Crea o selecciona estrategias de evaluación apropiada para los estudiantes y congruente con las metas de enseñanza. Un elemento central en la preparación de clases es el diseño de estrategias de evaluación apropiadas. Estas deben ser congruentes con las metas de enseñanza planteadas. Para evaluar se puede recurrir a diversos instrumentos como pruebas diseñadas por el docente, portafolios elaborados por los estudiantes, observación de desempeño por parte de los docentes, etc. Un buen plan de evaluación comprende estrategias distintas, ya que con una sola es imposible cubrir todas las metas planteadas. Pero la evaluación debe ser sistemática y capaz de proporcionar información sobre el logro de cada una de las metas. Es necesario que las estrategias de evaluación ofrezcan a los estudiantes oportunidades equitativas que les permitan demostrar lo que han aprendido, por lo que es importante considerar las diferencias socio-culturales existentes entre ellos.

Es importante que el docente sea capaz de seleccionar determinadas estrategias de evaluación y de justificar los criterios que motivaron su elección. Por otra parte, es deseable que formule estrategias que le permitan retroalimentar su enseñanza a partir de los resultados de las diversas evaluaciones que ponga en práctica.

3.2.2.1.2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes

Este campo se refiere al “entorno” del aprendizaje en su sentido más literal. Es decir, el ambiente (la sala de clases) en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El logro del rendimiento escolar depende en medida importante de los componentes sociales y afectivos del aprendizaje. En este sentido, el ambiente que se logra en el aula es significativo. Los criterios de esta dimensión se refieren al establecimiento de interacciones humanas en el aula y al vínculo que se establece entre docentes y estudiantes y el que se establece entre los propios educandos. En este sentido, la equidad y la imparcialidad son fundamentales. Es igualmente importante ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que pueden aprender estableciendo y manteniendo normas constructivas de comportamiento en el aula.

Un entorno de aprendizaje que proporcione seguridad a los estudiantes, permitirá el desarrollo de una amplia gama de experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Así, los docentes, sobre la base del conocimiento que tengan de sus educandos, serán capaces de interpretar adecuadamente sus comportamientos, de responder a

éstos de manera apropiada y de ofrecerles el apoyo necesario. En esta medida, estarán contribuyendo al desarrollo de la autoestima de sus discípulos. El esfuerzo del docente por establecer estándares claros de conducta y un sentido de comunidad en el aula está motivado por el hecho de que todos los estándares de conducta y las interacciones entre docentes y educandos se fundan en que el docente respeta a sus estudiantes y les reconoce su condición de individuos.

- Propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los estudiantes y de ellos entre sí.

El docente procura tratar a todos los estudiantes en forma equitativa, reconociendo sus diferencias de género, culturales, étnicas y de nivel socio económico. Demuestra este reconocimiento por medio de la valoración de los distintos modos de expresión de sus educandos.

Hay evidencias de un trato equitativo cuando el docente ofrece signos verbales y no verbales de que para él o ella todos los estudiantes son importantes (incluyendo aquellos con dificultades o con alguna discapacidad) y cuando les reconoce a todos el derecho de aprender y les concede la oportunidad de hacerlo; asimismo, cuando no deja pasar comentarios ofensivos, estereotipados o injustos de unos

estudiantes respecto de otros y, por el contrario, los aborda educativamente.

A medida que progrese en su desempeño, el docente influirá en los educandos de modo que también ellos desarrollen una actitud equitativa y de respeto por los demás, y será capaz de ampliarles el horizonte respecto de lo que significan la tolerancia, los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la preocupación por la pobreza.

- Establece relaciones empáticas con los estudiantes.

Establecer un buen ambiente de relaciones con los educandos es una condición importante para lograr un clima de aprendizaje. El docente demuestra su preocupación por este aspecto cuando ofrece evidencia de genuina preocupación, empatía, sinceridad y sentido del humor. También crea un buen ambiente cuando se interesa por los estudiantes en particular, reconoce sus aspectos singulares y las características de su mundo cultural. Para ello pone en práctica habilidades de comunicación interpersonal: comentarios que demuestran interés por los educandos y sus diferencias; chistes que sirven para disipar tensiones en el ambiente de la clase; contacto visual; etc.

Para establecer un clima amistoso, es necesario reconocer las características y el nivel de desarrollo de los estudiantes. No se usan las mismas destrezas con niños que con adolescentes. Es importante, por tanto, evaluar al docente en relación al contexto específico en el que enseña, pues lo que puede ser conducente a un buen clima de trabajo en una situación puede no serlo en otra.

- Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los estudiantes.

Para lograr los objetivos del aprendizaje es importante establecer en la sala de clase una cultura de aprendizaje. Es importante que para ello el docente proponga a sus estudiantes altas expectativas y desafíos de aprendizaje, incentivándolos a arriesgarse, “a hacerlo aunque no estén seguros”. Los estudiantes serán capaces de proponer ideas o de hacer preguntas si no temen el ridículo. Al plantear sus expectativas de aprendizaje, el docente asumirá las diferencias existentes entre los educandos.

Cuando no existe una cultura del aprendizaje, ni los docentes ni los estudiantes le asignan importancia al contenido de la clase; el docente culpa al texto, al currículum o a la responsabilidad de otros en la falta de aprendizaje de

sus estudiantes. Los educandos no demuestran energía frente al trabajo y su única motivación es "pasar el rato" con el mínimo esfuerzo posible.

En las aulas con buena cultura de aprendizaje, se observa un clima de trabajo y los estudiantes realizan tareas de buen nivel. El docente insiste en la calidad del trabajo y los estudiantes se esfuerzan por cumplir con sus metas.

- Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.

El logro de buenos resultados de enseñanza y aprendizaje requiere de un ambiente apropiado en el aula. Incluso las mejores estrategias docentes no surtirán efecto si no es en un entorno en el que reine el orden y la disposición para el aprendizaje.

Es necesario establecer normas de procedimiento y de comportamiento que permitan un flujo ordenado de la clase y un uso eficiente del tiempo disponible. Estas normas variarán dependiendo del contenido de la clase, del nivel de desarrollo de los estudiantes y del modelo de enseñanza que se esté implementando, pero deberán ser normas conocidas y aceptadas por todos. Una clase con buen

ambiente es aquella en que todos entienden lo que se espera de ellos; las normas establecidas son apropiadas a la edad y al nivel de desarrollo de los estudiantes y el docente mantiene un "ojo vigilante" sobre lo que ocurre. Pero también el docente, dada la complejidad que significa ejercer su autoridad, cuando se ha equivocado en algún juicio, lo admite.

Es obvio que no todos los estudiantes se comportarán siempre según las normas esperadas. Habrá diferencias de actitudes y de disposición para aceptarlas, y también diferencias de personalidad que afectará el comportamiento. Pero, en general, el docente competente explicará qué es y por qué es necesario un comportamiento positivo, y justificará sobre esa base el control que debe ejercer sobre los estudiantes; asimismo, explicará las consecuencias que conlleva el violar las normas acordadas.

- Procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

La disposición física del aula es un elemento importante para la realización de las tareas de enseñanza. Es conveniente que ésta se adapte a los niveles de enseñanza y a los fines que se quieren lograr. En la enseñanza básica es bueno que existan "rincones" de tranquilidad y otros

donde los niños puedan efectuar actividades ruidosas. La disposición de las sillas indicará si se desarrolla una clase lectiva o si se trata de un trabajo grupal.

También es importante la seguridad dentro del aula. Debe ser fácil abandonar la sala en caso de emergencia. Es importante que todos los estudiantes, especialmente aquellos con impedimentos, puedan ver con claridad lo que se ilustra en el pizarrón o se muestra en afiches y que escuchen sin dificultad las explicaciones o instrucciones que les entregan. La forma en que se usan los recursos de aprendizaje es importante. Un retroproyector mal usado dificulta la enseñanza.

Los estudiantes contribuyen a mejorar el ambiente de su sala proporcionando dibujos para ser exhibidos, ayudando a mover sillas y mesas para una actividad especial, etc.

3.2.2.1.3. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Esta dimensión incluye todo lo relativo a la enseñanza en el aula, es decir, a la interacción entre docente y estudiantes. En este caso, el foco fundamental de las acciones en el aula está puesto en facilitar el proceso de conexión de los estudiantes con

el contenido de la enseñanza. Por "contenido" se entiende la materia de una disciplina: incluye conocimientos, aptitudes, percepciones y valores referidos a cualquiera de los campos de enseñanza, ya sean cognoscitivos, sociales, artísticos, físicos u otros.

El principal objetivo del docente durante el proceso de enseñanza es lograr que todos los estudiantes se comprometan con su aprendizaje, lo que no es equivalente a estar realizando tareas de aprendizaje. Estar comprometidos implica sentirse involucrados intelectualmente en la construcción personal de conocimientos.

El docente orienta a sus educandos para que establezcan vínculos individuales con el contenido, procurando que este contenido "encaje" en sus conocimientos previos, en sus intereses, sus aptitudes, sus antecedentes culturales y personales. Asimismo, procura incentivar a los estudiantes a exceder los límites actuales de sus conocimientos y de sus capacidades. Supervisa el aprendizaje que está ocurriendo, asegurándose de que los estudiantes estén asimilando con exactitud la información y que comprendan y puedan poner en práctica lo que han aprendido. Verifica también que los educandos hayan comprendido qué procedimientos se espera

de ellos durante la clase y que el tiempo se esté utilizando provechosamente.

- Procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.

El buen desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje supone que todos los estudiantes comprendan lo que con ellas quiere lograr el docente. Por tanto, es importante que éste indique claramente, al comienzo o al final de la clase, cuáles son estos propósitos.

Asimismo, es importante que entregue con precisión, en forma verbal o escrita, las instrucciones de los procedimientos que se llevarán a cabo, asegurándose de que todos las comprendan.

Es necesario que durante el desarrollo de la clase, el lenguaje oral y escrito del docente sea no sólo claro sino también correcto. Debe hacer un uso adecuado del vocabulario. Los estudiantes aprenden a usar el lenguaje a partir de modelos y el docente es uno de éstos.

- Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los estudiantes.

Durante el desarrollo de la clase, la preocupación principal de los estudiantes ha de ser comprender el contenido de la misma. Para conseguirlo, es importante que el docente busque

la forma de activar la comprensión apelando a los conocimientos previos de los educandos mediante diversas estrategias: preguntas, repaso de conocimientos, exploración de experiencias, etc. La forma precisa que elija dependerá del contenido estudiado y de las características de los estudiantes. La explicación de los conceptos centrales y de relaciones lógicas de los contenidos requiere, tanto por parte del docente como de los educandos, el uso de representaciones apropiadas.

Es importante que el procesamiento activo de los nuevos conocimientos respete los distintos estilos de aprender. Para ello el docente puede variar sus estrategias ya sea en el contexto de una clase de estilo directivo o de una en que la responsabilidad mayor descansa en los estudiantes.

Hay señal de aprendizaje si los estudiantes se ven comprometidos con lo que ocurre en el aula. El compromiso puede ser mental y por tanto solo observable según el grado de atención prestado a la clase o puede ser activo, manifestándose en la participación en trabajos grupales o en la solución de problemas en forma individual.

- Estimula a los estudiantes a ampliar su forma de pensar.

Habrá un buen nivel de enseñanza si los estudiantes logran superar un aprendizaje puramente memorístico. Para conseguirlo, el docente necesita recurrir a estrategias que permitan a los educandos pensar con más profundidad y amplitud. Por su parte, estos deben sentirse confiados y estimulados a entregar más que una simple información sobre datos.

El docente estimular  a los estudiantes a pensar en forma más amplia haciéndoles preguntas abiertas que puedan tener varias respuestas y concediéndoles el tiempo para que puedan contestarlas; pidiéndoles que realicen tareas que puedan ser abordadas de diversas maneras; permitiéndoles diseñar formas alternativas de abordar o diseñar una actividad para ilustrar conceptos ya aprendidos; estimulando la actividad física, por ejemplo a través de la actuación teatral; solicitando a los estudiantes que hagan uso de alguna destreza o habilidad en el desarrollo de una tarea; recurriendo a técnicas grupales; etc.

Al ampliar la manera de pensar, se estimula el interés por temas sociales vinculados con la calidad de vida y el bienestar de las personas.

- Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje. Los educandos necesitan saber cómo progresa su aprendizaje. Para ello, el docente está atento a lo que ocurre durante la clase y a lo que los estudiantes hacen, dicen y preguntan.

Revisa trabajos, hace preguntas y presta atención a señales no verbales que quizá indican que alguien está confundido o que no está entendiendo la explicación.

Las preguntas sorpresivas y las acciones inesperadas de los estudiantes suelen sugerir la necesidad de que el docente introduzca cambios en el abordaje del tema tratado o inicie un tema nuevo, pero relacionado con el trabajo de los educandos.

Todos los estudiantes deben recibir retroalimentación; esta debe corresponder a información constructiva. Para ello el docente hace uso de los errores para incrementar el aprendizaje y no para castigar a sus estudiantes. Es importante que las informaciones que entregue el maestro sean precisas, completas y pertinentes.

- Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

Gestionar bien el desarrollo de la clase implica, para el docente distribuir adecuadamente el tiempo, transitar de una sección a otra de los contenidos con flexibilidad y naturalidad, tener a mano materiales que se van a usar y haber indicado claramente a los estudiantes, cómo deben manejarlos. El docente que dosifica bien su clase otorgará el tiempo suficiente a los contenidos que quiere enseñar, de acuerdo con las características concretas de su grupo de estudiantes. Si el ritmo es demasiado rápido, habrá estudiantes que no puedan seguir la clase; si es demasiado lento, habrá quienes se aburran.

3.2.2.1.4. Profesionalismo docente

Más allá del trabajo en el aula o fuera del aula, para lograr un desarrollo profesional adecuado y cumplir a cabalidad su misión, los docentes asumen la responsabilidad permanente de evaluar su desempeño en las diversas áreas en que les corresponde participar: su función docente, su participación con los padres de familia y apoderados y su trabajo como miembros de la comunidad escolar.

Para mejorar su enseñanza, es importante que el docente evalúe hasta qué punto cada una de las clases impartidas logró el resultado esperado, considerando para ello las estrategias

utilizadas, la respuesta de los estudiantes y los logros de aprendizaje alcanzados.

Como parte de un sistema más amplio y complejo, también es necesario que los docentes sean capaces de relacionar lo que enseñan con los objetivos que persigue el proyecto pedagógico de la institución escolar donde trabajan y los del sistema educativo en su conjunto.

Dado que otra área de responsabilidad de los profesores es la de orientar a sus estudiantes y apoyar su desarrollo personal, social y afectivo, dentro y fuera del aula, es conveniente que compartan información sobre el particular con otros profesionales del establecimiento y con los familiares de los educandos, de manera de reforzar el aprendizaje de poblaciones estudiantiles diversas.

Finalmente, para lograr su propio desarrollo profesional y la continua actualización de sus conocimientos, será necesario que el docente valore el potencial que implica relacionarse con sus colegas docentes y manejar diversas alternativas de formación personal.

- Evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.

Una señal que caracteriza al profesional es, en el caso del docente, su capacidad para reflexionar y analizar el trabajo realizado en el aula después de una clase. No se trata de una reflexión general, sino focalizada. Ésta debe estar encaminada a averiguar cómo se cumplieron los objetivos propuestos, si los estudiantes se comprometieron con las actividades de aprendizaje y en qué medida su acción como docente determinó lo que sucedió en la clase. Este análisis llevará al docente a evaluar los logros y las equivocaciones de su trabajo. Con frecuencia, una clase no se desarrolla de la manera planeada; en tal caso el docente se pregunta por qué ocurrió así y si ese desarrollo supuso un mejor cumplimiento de los objetivos planteados o si, por el contrario, lo dificultó.

En la medida en que el docente pueda explicar, a partir del análisis de lo realizado, qué harían si tuvieran que repetir su clase, se podrá juzgar su capacidad de auto-evaluación. En la medida en que mejore su capacidad de análisis reflexivo y adquiera mayor experiencia, el docente podrá apoyar sus juicios en eventos específicos ocurridos durante la clase.

- Autoevalúa su eficacia en el logro de resultados.

Si el docente se considera un elemento importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, procurará evaluar

sus resultados a la luz de lo que ocurrió en el aula y no los atribuirá a factores externos.

Los docentes que se sientan eficientes en el desempeño de su trabajo considerarán las dificultades de los estudiantes como un desafío a su creatividad y a su preocupación por ayudarlos. Buscarán nuevos materiales y estrategias de enseñanza para contribuir a mejorar su aprendizaje. Asimismo, sobre la base de ese esfuerzo, podrán sugerir medidas tendientes a mejorar su propia enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Esto no significa que deban tener a mano la solución para cada problema, pero sí que persistirán en buscar nuevas alternativas de trabajo.

Los docentes con poco sentido de la propia eficacia tenderán a culpar de los problemas de aprendizaje a los propios estudiantes o a atribuirlos a factores externos como pueden ser las familias, la televisión o una gestión inadecuada de la escuela.

- Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
- El trabajo de un docente comprende no solo su interacción en el aula, sino también la que establece con sus colegas y su

participación en muchas otras actividades propias de la institución.

Las relaciones con los colegas constituyen un elemento importante del trabajo docente porque se pueden convertir en un apoyo significativo en su desempeño con la comunidad educativa. Asimismo, podrá trabajar con otros colegas en el diseño de materiales curriculares integrados o realizar una clase conjunta; podrá participar en actividades relacionadas con el diseño y la implementación del proyecto educativo de su establecimiento.

- Asume responsabilidades en la orientación de los estudiantes.
Entre las tareas de los docentes se incluye la orientación y el apoyo a los estudiantes en lo que respecta a su desarrollo y crecimiento como personas. Aun cuando no se le entreguen responsabilidades de docente jefe, el maestro deberá saber cómo enfrentar necesidades y problemas derivados de la etapa de desarrollo por la que atraviesan sus educandos y de las características de su vida familiar y social.

Observando a los estudiantes durante el trabajo en el aula, el docente recogerá información que no está relacionada directamente con el aprendizaje. Esto, a partir de la interacción

de los estudiantes entre sí, de su actitud física, de sus comentarios, etc. Todo ello le servirá tanto para guiar el trabajo de orientación directa en un consejo de curso, como para apoyar al estudiante fuera del aula y para orientar sus interacciones con los padres de familia.

- Se comunica con los padres de familia o apoderados.

El reconocimiento del rol de la familia en la educación de los hijos es un elemento fundamental para el logro de una buena relación escuela-familia.

La intensidad de la comunicación que establezca con los padres variará dependiendo de la edad de los estudiantes.

Una buena comunicación supone mantener informados a los padres sobre el modo de operar de la escuela; sobre el sistema de notas y los eventos que son de importancia. Para ello, puede citarlos a reuniones, telefonarlos, enviarles cartas, etc. Esta tarea compete fundamentalmente al docente y a la dirección de la escuela. También es posible involucrar a los padres en actividades de aprendizaje y, en general, en temas relacionados con la conducta de sus hijos.

Es importante que el contacto con los padres de familia sea respetuoso y considere la diversidad cultural existente entre ellos.

- Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma cómo su escuela contribuye a esas políticas.

La tarea del docente se inscribe dentro de un contexto nacional y de un sistema de educación que es necesario que él conozca y respete. Por lo tanto, necesita conocer las características del establecimiento en que trabaja, cuál es su Proyecto Educativo y cómo éste se relaciona con las metas nacionales de educación.

Todo lo anterior, deberá ser controlado y evaluado para retroalimentar constantemente el proceso y formular las correcciones de ser necesarias. En el proceso de control y evaluación, no solo se evalúa al docente, se evalúa la actuación del estudiante y la eficacia de los demás elementos del currículo, entre ellos al directivo.

3.3 Definición de términos básicos

Liderazgo

Influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (Chiavenato, 2009).

Líder

Guiar, conducir, dirigir, anticiparse por la fuerza de las ideas, del carácter, talento, voluntad y habilidades administrativas (Alvarado, 1999).

Gestión

Alternativa organizativa derivada de la organización empresarial, donde se destaca la importancia de la acción colectiva de los distintos actores en la administración local y en la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo (Sandoval, 2000).

Estilo

Es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es eminentemente una relación individual, pero al mismo tiempo es esencialmente una forma de acción conjunta (Ball, 1989).

Liderazgo directivo

Arte para guiar a los miembros de la institución educativa con una sola visión, a través de la persuasión, la fuerza de las ideas, las propuestas, la empatía, la voluntad, la capacidad administrativa hacia el logro de los objetivos trazados, teniendo en cuenta las expectativas y consideraciones por cada uno de ellos (Ibañez, 1996).

Liderazgo situacional

Liderazgo que se basa en dos factores: la cantidad de dirección (conducción de la tarea a realizar) y la cantidad de apoyo socio-emocional (estilo de relación) que el directivo debe proporcionar a sus colaboradores para lograr los objetivos de la organización (Robbins, 2009).

Liderazgo transformacional

Liderazgo que se centra en las capacidades que tiene el líder para transformar su entorno más que en sus rasgos personales. Los seguidores respetan y confían en el líder y su visión por la organización (Lussier & Achua, 2004).

Poder

Entendido como la habilidad para lograr un objetivo, incluso venciendo la resistencia de otros, o la habilidad para lograr los resultados deseados donde existe incertidumbre o disenso sobre una opción” (Bardisa, 1997).

Autoridad

Poder para dirigir a otro para que ejecuten o dejen de ejecutar algo (Chiavenato, 2009).

Desempeño Docente

Accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de

enseñar, o cuando se interactúa con los estudiantes (Saravia y López, 2008).

Docente

Profesional especializado en la enseñanza y el aprendizaje sobre determinado conocimiento del campo de la ciencia, la humanística o el arte. Como especialista de un determinado conocimiento y en el ejercicio del saber que lo capacita para relacionar conocimientos, diseña contenidos de la enseñanza de la mejor manera posible, ya sea empleando los instrumentos mediadores de la palabra o estrategias icónicas que incidan en el aprendizaje del estudiante, configurando un proceso denominado de enseñanza- aprendizaje (Orellana, 2003).

IV.- HIPÓTESIS

4.1. Principal

Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

4.2. Específico

H1 El estilo de liderazgo que predomina en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro es el liderazgo transformacional.

H2 El nivel de desempeño que predomina en los docentes de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro es el nivel alto.

H3 Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

H4 Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación primario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

H5 Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

V.- METODOLOGÍA

5.1. Tipo de investigación

Es cuantitativa porque emplea procesos metódicos y empíricos para generar conocimientos. De las preguntas se establecieron hipótesis y se determinan variables, trazándose un plan para probarlas; se miden las variables en un contexto determinado, se analizan las mediciones utilizándose métodos estadísticos y extrayendo conclusiones respecto a las hipótesis, Hernández, Fernández & Baptista (2014).

5.2. Diseño de investigación

Es una investigación con un diseño no experimental, transaccional y correlacional. Este diseño busca describir relaciones entre dos o más categorías y los datos son recolectados en un solo momento, en un tiempo único. Hernández, Fernández y Baptista (2014). En este sentido se buscó medir la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

5.3. Variables

Variables que se relacionan:

Liderazgo directivo

Desempeño docente

Definición de variables:

Liderazgo

Chiavenato (2009). "Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos".

Madrigal (2011). "Liderazgo es la acción de influir en los demás; actitudes conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular, integrar y optimizar el quehacer de las personas y grupos para lograr los objetivos deseados, en virtud de su posición en la estructura de poder y promover el desarrollo de sus integrantes"

Desempeño docente

"Proceso sistemático mediante el cual se evalúa la habilidad del docente, su potencial de desarrollo futuro y su rendimiento".
(Saravia, 2005).

“El desempeño es una apreciación sistemática de cada persona con respecto a un cargo o empleo que potencialmente debe desarrollarse en el futuro. Se puede decir que es un medio que permite resolver problemas, por lo que requiere de supervisión de personal, integración del empleado a la organización o al cargo que ocupa en la actualidad, solventar desacuerdos, aprovechamiento del potencial para un cargo, motivación entre otros” (Chiavenato, 2006).

Definición operacional:

Estilos de liderazgo directivo

Definido por los resultados obtenidos al aplicar el Cuestionario de liderazgo directivo (Paz y Zamora, 2014).

Desempeño docente

Definido por los resultados obtenidos de fuentes secundarias después de aplicarles la evaluación docente. Los que fueron obtenidos del Dpto. de Dirección Académica. Información proporcionada por la Dirección de la institución educativa (2015).

5.4. Población

Población

La población de la presente investigación estuvo constituida por 48 docentes de una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, de los cuales el 45.83 % son del nivel de educación inicial, el 29.17 % del nivel de educación primario y el 25 % corresponden al nivel de educación secundario, en su mayoría docentes del género femenino (85.42 %) y docentes de género masculino (14.58 %), clasificados en un rango de edades de 20 a 70 años.

Para efectos de la investigación se trabajó con todos los sujetos de la población, ya que en la institución sólo laboran 48 docentes en los tres niveles educativos.

Muestra

Para efectos de la investigación no se obtuvo muestra debido a que se trabajó con todos los sujetos de la población, cuyo número es de 48 docentes en los tres niveles educativos.

En la tabla 1 se aprecia que la población de estudio está conformada por 48 docentes de los cuales el 45.83% corresponden al nivel de educación inicial, el 29.17% corresponden al nivel de educación primaria y el 25% corresponden al nivel de educación secundario.

Tabla 1

Distribución de los docentes según nivel educativo

Niveles	Población	
	N°	%
Inicial	22	45.83
Primaria	14	29.17
Secundaria	12	25.00
Total	48	100.00

En la tabla 2 se observa que la población de estudio está conformada por 41 docentes de género femenino y 7 docentes de género masculino, clasificado en un rango de edades de 20 a 70 años.

Tabla 2

Distribución de los docentes según género y edades

Edades	Género					
	F		M		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
21 a 25 años	2	4.17			2	4.17
26 a 30 años	5	10.41			5	10.41
31 a 35 años	4	8.33			4	8.33
36 a 40 años	8	16.67	1	2.08	9	18.75
41 a 45 años	10	20.84	1	2.08	11	22.92
46 a 50 años	8	16.67			8	16.67
51 a 60 años	2	4.17	4	8.33	6	12.50
61 a 70 años	2	4.17	1	2.08	3	6.25
Total	41	85.43	7	14.57	48	100.00

En la tabla 3 se observa la población de estudio según los datos laborales, está constituida en su mayoría por docentes permanentes (34 docentes) entre 1 año a más de 20 años de tiempo de servicio.

Tabla 3

Distribución de la población según situación laboral

Tiempo de Servicio	Situación laboral				Total	
	Permanente		Contratado			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 a 5 años	3	6.25	10	20.83	13	27.08
6 a 10 años	7	14.58	2	4.17	9	18.75
11 a 15 años	5	10.42	1	2.08	6	12.5
16 a 20 años	10	20.83			10	20.83
20 años a más	9	18.75	1	2.08	10	20.83
Total	34	70.83	14	29.16	48	100.00

Criterios de inclusión

- Población: docentes de ambos sexos.
- Edad entre 20 y 70 años.
- Niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.
- Tiempo de servicio entre 1 año y más de 20 años.

Criterios de exclusión:

- Los docentes que invalidan los cuestionarios de la presente investigación.
- Los docentes que se encuentren de vacaciones o licencia.

5.5 Instrumentos

Para medir la variable Liderazgo Directivo se utilizó el Cuestionario de liderazgo directivo (Anexo A). Este instrumento fue elaborado por las profesoras Paz y Zamora (2014) en la Tesis “Estilos de liderazgo directivo y su relación con la satisfacción laboral docente en dos instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana” en el año 2014, para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Universidad Marcelino Champagnat.

Para el cuestionario de estilos de liderazgo directivo se han considerado las siguientes dimensiones:

- Democrático, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Capacidad de escucha, con un ítem (Nº 1)
 - Participación, con un ítem (Nº 2)
 - Toma de decisiones, con un ítem (Nº 3)
 - Motivación, con un ítem (Nº 4)

- Autocrático, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Dirección, con un ítem (Nº 5)
 - Toma de decisiones, con un ítem (Nº 6)
 - Participación, con un ítem (Nº 7)
 - Obediencia, con un ítem (Nº 8)

- Transformacional, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Carisma o influencia idealizada, con dos ítems (Nº 9 y 10)
 - Inspiración, con dos ítems (Nº 11 y 12)
 - Estimulación intelectual, con dos ítems (Nº 13 y 14)
 - Consideración individualizada, con dos ítems (Nº 15 y 16)

- Estratégico, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Pensamiento estratégico, con dos ítems (Nº 17 y 18)
 - Actitud estratégica, con dos ítems (Nº 19 y 20)

- Intención estratégica, con dos ítems (Nº 21 y 22)
- Evaluación estratégica, con dos ítems (Nº 23 y 24)

Los ítems de este cuestionario son de escala tipo Likert, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Para lo cual, las escalas del instrumento Estilos de Liderazgo Directivo, están expresadas en forma positiva: “Siempre”, “Casi siempre”, “A veces”, “Nunca”, y con sus valores del 1 al 4.

Validez y confiabilidad

Para el proceso de validación de este instrumento de Estilos de liderazgo directivo, se utilizó el método de validez por el criterio de jueces. Fueron 5 magísteres y doctores con experiencia en gestión educativa que evaluaron el instrumento, dando sus correcciones para posteriormente aprobar los criterios de evaluación global y poder ser aplicados a la población de estudio de esta investigación.

Además, se validó el instrumento de Estilos de Liderazgo Directivo a través del SPSS versión 20. En él se realizó un análisis de ítems, mediante la correlación ítem-total corregida (por dimensiones). Se pudo observar que la prueba de confiabilidad de consistencia interna

Alfa de Cronbach obtuvo coeficientes óptimos, en la mayoría de los casos (por encima de 0.70), con excepción de la dimensión autocrático, donde el coeficiente obtenido se encuentra por debajo de lo esperado. Finalmente, el instrumento en su totalidad obtuvo un Alfa superior a 0.70, por lo cual, se puede considerar que posee una confiabilidad aceptable, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4

Valores de Alfa de Cronbach para las dimensiones del cuestionario de Liderazgo Directivo

Dimensiones	Alfa inicial	Alfa final
Democrático	0.734	0.734
Autocrático	0.385	0.529
Transformacional	0.815	0.846
Estratégico	0.868	0.868
Instrumento general	0.867	0.871

Validez y confiabilidad del cuestionario liderazgo directivo

Para todas las variables se considera un coeficiente de confiabilidad aceptable si el alfa de Cronbach es de al menos 0.70 (Kline, 1999) y la correlación ítem-test igual o mayor a 0.20.

En cuanto al análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) en la Tabla 5 se observan los valores alfa para cada dimensión del instrumento, es así que tres de estas tienen buena confiabilidad con valores entre 0.751 y 0.889 a excepción de la dimensión Autocrático ($\alpha = - 0.678$).

Tabla 5

Estimaciones de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa

Dimensiones	N° de ítems	Alfa
Democrático	4	0.815
Autocrático	4	-0.678
Transformacional	8	0.751
Estratégico	8	0.889
Instrumento	24	0.905

En la Tabla 6 se presentan las correlaciones ítem-test del instrumento. En este caso se observa que los ítems 5, 7, 8 y 9 presentan correlaciones bajas ($r = 0.186$, $r = -0.137$, $r = 0.131$ y $r = 0.032$) por lo que carecen de utilidad para discriminar; los ítems 6 y 10 discriminan bien ($0.20 < r < 0.40$) y el resto de ítems discriminan muy bien.

Tabla 6

Resultado del análisis de discriminación de los estilos de liderazgo

Elemento	Índice de discriminación	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Democrático		
Ítem 1	,542	,900
Ítem 2	,680	,898
Ítem 3	,672	,897
Ítem 4	,668	,897
Autocrático		
Ítem 5	,186	,906
Ítem 6	,303	,904
Ítem 7	-,137	,918
ítem 8	,131	,912
Transformacional		
Ítem 9	,032	,914
Ítem 10	,333	,904
Ítem 11	,505	,901
Ítem 12	,781	,895
Ítem 13	,766	,894
Ítem 14	,470	,902
Ítem 15	,696	,896
Ítem 16	,642	,898

Tabla 6 (continuación)

Elemento	Índice de discriminación	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Estratégico		
Ítem 17	,607	,899
Ítem 18	,577	,900
Ítem 19	,767	,896
Ítem 20	,688	,897
Ítem 21	,682	,897
Ítem 22	,567	,900
Ítem 23	,712	,897
Ítem 24	,811	,893

Para este estudio se decidió mantener los ítems que presentaban problemas en la discriminación para no perder información.

Para medir la segunda variable, Desempeño docente, se tomaron en cuenta las evaluaciones de los docentes como datos secundarios, los que fueron obtenidos del Dpto. de Dirección Académica (Anexo B). Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores.

COMPETENCIAS CARDINALES

- Compromiso Idente
- Excelencia en el servicio/atención al cliente
- Iniciativa
- Orientación al logro
- Relaciones interpersonales
- Trabajo en equipo
- Adaptación al cambio
- Aprendizaje continuo
- Solución de problemas
- Comunicación
- Planificación y organización
- Técnico-profesionales

COMPETENCIA ESPECÍFICA

- Liderazgo
- Gestión
- Estilo carismático Idente

5.6 Procedimiento

Luego de los permisos correspondientes de los directivos de la institución educativa, se procedió a la aplicación del consentimiento informado a los docentes de la institución (Anexo C) y posteriormente se aplicó el instrumento de investigación: Cuestionario de Liderazgo Directivo.

El instrumento se aplicó de manera individual. Los docentes recibieron las indicaciones sobre el tiempo y desarrollo del instrumento (el cual consta de 24 ítems), al finalizar se dio el agradecimiento por el tiempo brindado.

Una vez terminado el proceso de ejecución del instrumento, se procedió a realizar el procesamiento de los datos obtenidos, para ello se contabilizó las encuestas y luego se realizó el proceso de vaciado de datos y la sistematización de la información recogida.

Análisis de datos

Para obtener los resultados lo primero que se hizo fue tabular los datos del instrumento aplicado a los docentes y posteriormente se preparó la base de datos a través de los estadísticos descriptivos mediante el procesamiento de la base de datos con el programa estadístico SPSS, donde se obtuvo los resultados como la media, la mediana, desviación estándar e inferenciales, se realizó el ajuste de

bondad para determinar si los datos estaban distribuidos de manera normal, para lo cual se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk de distribución normal. Con los resultados obtenidos se empleó la prueba de "r" de Pearson para la correlación de las variables de distribución normal; y la Prueba de Spearman para la distribución de los datos no normales.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Asimismo, en el presente trabajo se realizó el análisis de las propiedades psicométricas, utilizando el SPSS, del Cuestionario de liderazgo directivo según la población estudiada. Se analizó la validez de constructo a través del análisis del ítem test y la confiabilidad del instrumento con el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

VI. RESULTADOS

6.1. Análisis de la variable liderazgo directivo

El estilo democrático cuenta con cuatro ítems, con una puntuación mínima de 8 y máxima de 16; el estilo autocrático, también de cuatro ítems tiene una puntuación mínima de 10 y máxima de 16. Este segundo estilo presenta un promedio ligeramente mayor y con un valor de dispersión menor al primer estilo.

El estilo transformacional cuenta con ocho ítems, su valor mínimo es de 18 y el máximo de 32; el estilo estratégico cuenta con la misma cantidad de ítems pero con puntuaciones entre 15 y 32. El primer estilo presenta un promedio ligeramente mayor pero con una dispersión menor que el segundo.

A continuación, en la Tabla 7, se muestra el análisis descriptivo de la variable Estilos de liderazgo directivo.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de los estilos de liderazgo directivo

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Mínimo	Máximo
Democrático	12.69	13	2.362	8	16
Autocrático	12.71	13	1.288	10	16
Transformacional	25.75	26	3.867	18	32
Estratégico	25.69	25.50	4.420	15	32

En la tabla 8 se aprecia que la población de estudio está conformada por 48 docentes de los cuales el 52.08% corresponden al estilo transformacional, el 47.92% corresponden al estilo estratégico y el estilo democrático y autocrático con 0 %.

Tabla 8

Distribución de los docentes según estilos de liderazgo

Estilos	Docentes	
	N°	%
Democrático	0	0
Autocrático	0	0
Transformacional	25	52.08
Estratégico	23	47.92
Total	48	100

6.2. Análisis de la variable desempeño docente

Los datos de la variable desempeño docente presenta puntajes entre 38 y 48. Cabe resaltar que la puntuación va en un intervalo de 1 a 50 (1 – 12.5: bajo, 12.5 – 37.5: promedio y 37.5 – 50: alto), por lo que los participantes obtuvieron calificaciones altas.

La media y desviación estándar fue de 43.94 y 2.356, respectivamente y la mediana fue 44. En la Tabla 9 se presentan los resultados del análisis.

Tabla 9

Resultados estadísticos de la variable desempeño docente

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	Niveles					
				Bajo		Medio		Alto	
				1 – 12.5	%	12.5 – 37.5	%	37.5 - 50	%
Desempeño docente	43.94	2.356	44	-	0	-	0	48	100

6.3. Análisis de normalidad

Con el propósito de realizar la correlación entre variables se utilizó primero la prueba de Shapiro Wilk para observar la distribución de las mismas. En ese sentido, en la Tabla 10 se presentan las pruebas de normalidad para las variables de estudio, en la cual se observa que solo los estilos transformacional y estratégico (ambas de liderazgo directivo) y la variable desempeño docente presentan distribución normal.

Tabla 10

Pruebas de normalidad de las variables de estudio mediante Shapiro Wilk

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	Shapiro Wilk	<i>p</i>
Liderazgo directivo				
Democrático	12.69	2.362	.936	.012
Autocrático	12.71	1.288	.935	.011
Transformacional	25.75	3.867	.960*	.105
Estratégico	25.69	4.420	.953*	.054
Desempeño docente	43.94	2.356	.957*	.074

* $p < .05$

6.4 Análisis de las relaciones entre las variables de estudio: estilos de liderazgo directivo y desempeño docente

Las pruebas estadísticas para el análisis de las correlaciones fueron Pearson, para relacionar los estilos transformacional y estratégico con la variable desempeño docente, y Spearman para relacionar democrático y autocrático con desempeño docente.

A continuación, en la Tabla 11 se presenta las correlaciones entre los estilos de liderazgo directivo y desempeño docente. En donde se observa que los estilos democrático y transformacional tienen coeficientes de correlación directa y significativos de 0.346 y 0.393 ($p < 0.05$), por lo que existe relación entre estas dos dimensiones y desempeño docente.

Tabla 11

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente

	Desempeño docente	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Democrático	.346*	.016
Autocrático	.095	.520
Transformacional	.393*	.006
Estratégico	.260	.075

* $p < .05$

Relación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente según nivel de especialidad

Inicial

Se aplicó las pruebas estadísticas Pearson y Spearman según el análisis anterior.

En este nivel se determinó que solo hay relación entre el estilo transformacional y desempeño docente, puesto que, se obtuvo un coeficiente de correlación directa y significativa de 0.487 ($p < 0.05$). En la Tabla 12 se muestran los resultados del análisis de las correlaciones.

Tabla 12

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación inicial

	Desempeño docente	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Democrático	.357	.102
Autocrático	-.175	.435
Transformacional	.487*	.022
Estratégico	.306	.166

* $p < .05$

Primaria

Nuevamente se aplicaron las pruebas de correlación Pearson y Spearman según sea el caso.

En lo que respecta a las correlaciones entre las variables en este nivel (que se presentan en la Tabla 13), solo el estilo transformacional se relaciona con desempeño docente ya que tiene un coeficiente de correlación directa y significativa de 0.470 ($p < 0.05$).

Tabla 13

Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación primaria

	Desempeño docente	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Democrático	.381	.179
Autocrático	.401	.156
Transformacional	.470*	.090
Estratégico	.234	.421

* $p < .05$

Secundaria

En este nivel, como se observa en la Tabla 14, ningún estilo de liderazgo directivo se relaciona con la variable desempeño docente, ya que las correlaciones no son significativas.

Tabla 14

Coeficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación secundaria

	Desempeño docente	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Democrático	.539	.071
Autocrático	.417	.178
Transformacional	.290	.328
Estratégico	.360	.298

VII. DISCUSIÓN

Con respecto a la hipótesis que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de Liderazgo Directivo y el Desempeño Docente, se observa que los estilos transformacional y estratégico tienen coeficientes de correlación directa y significativos, por lo que existe relación entre estas dos dimensiones y desempeño docente.

Sobresale el liderazgo directivo transformacional, porque el director es un líder que conduce a los docentes a una visión compartida, basado en un proyecto pedagógico que promueven hace 70 años.

Se puede deducir que los directores con este estilo de liderazgo son agentes de cambios, delegan responsabilidades, dan autonomía al trabajo docente y hacen un acompañamiento a su labor.

Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Medina (2010) quien halló un estilo predominante de tipo transformacional, en su muestra de estudio la mayoría de los docentes percibieron un acompañamiento del director líder en el desarrollo de sus capacidades individuales además, el estilo transformacional de su gestión promovió que los docentes a su vez, sean líderes con los colegas nuevos que se integraban a la institución.

También señala que el líder transformador permite la confluencia en las relaciones interpersonales, propicia un acompañamiento y una mayor disposición al aprendizaje cuando los docentes se dejan guiar y orientar por otros docentes con mayor conocimientos y experiencia, que los acogen y los

acompañan en su proceso de inserción y adaptación a la cultura organizacional del centro educativo.

Del mismo modo, estos hallazgos se pueden explicar teniendo en cuenta que el líder transformacional es capaz de expresar su visión a los demás, de tal manera que los comprometa y que por lo tanto las actividades diarias se vean imbuidas por sus significados y valores. Busca también que la visión se sostenga o institucionalice en la cultura de la institución educativa. Burns (citado por Beare, Caldwell y Millikan. 1992).

Con respecto a la hipótesis principal que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en los niveles de educación inicial y primaria de la institución educativa, podemos señalar que ha sido probada ya que, según los resultados existe una relación significativa entre cada uno de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente. Predominando el Liderazgo Transformacional.

Estos hallazgos coinciden con los de Huari (2007), quien reportó que los directores con un estilo de liderazgo facilitador, transformacional y controlador tienen una gestión buena o excelente. Cabe resaltar la importancia e influencia que el estilo de liderazgo del directivo puede ejercer sobre la gestión institucional, dentro del cual existen factores como clima institucional, relaciones interpersonales, remuneraciones, capacitaciones, incentivos, entre otros, que influyen en el desempeño docente.

Consideramos que el liderazgo directivo transformacional y estratégico tiene algunas características en común como el hecho de que el líder tiene clara la

misión y visión de la organización e inspira a los docentes a tener una visión compartida. Es decir, a pesar de que el liderazgo directivo estratégico no es el estilo predominante en la institución educativa en estudio, se puede considerar que tiene una influencia significativa positiva en el desempeño docente pues comparte características del liderazgo transformacional.

En los resultados de la presente investigación, los docentes también perciben un estilo de Liderazgo Democrático, pero en un porcentaje menor.

Al parecer el director de esta institución educativa promueve la participación del grupo sin dejar de tomar decisiones cuando sea necesario, permite las sugerencias para modificar las propuestas, es un líder que escucha, estimula y facilita el apoyo a la labor docente. Como parte de su organización, cuenta con subdirectores y coordinadores que están en permanente comunicación con los docentes y demás trabajadores. Se sabe que el director mantiene reuniones frecuentes con todo el equipo directivo quienes llevan las opiniones y propuestas de los docentes para ser considerados en la toma de decisiones.

Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Sorados (2010) quien encontró que cuando las decisiones son tomadas democrática y oportunamente por los directivos, ello tiene incidencia en la calidad de la gestión de las instituciones educativas.

Con respecto a la hipótesis que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario de la institución educativa podemos señalar que no se probó la hipótesis, ningún estilo de liderazgo directivo se

relaciona con la variable desempeño docente, ya que las correlaciones no son significativas.

Podemos indicar que existe una relación fuerte entre el liderazgo del director y el desempeño docente como indicador de la gestión directiva. Esto podemos verlo reflejado en las evaluaciones de los docentes en su desempeño donde se refleja un nivel de desempeño alto. Esto prueba que un adecuado estilo de liderazgo puede incrementar el desempeño de los agentes educativos en las instituciones educativas. Al respecto, como lo señalan Paz y Zamora (2014) que un estilo de liderazgo directivo adecuado, repercute en la gestión, existiendo una relación positiva y fuerte entre el estilo de liderazgo directivo y el desempeño docente, lo cual es un indicador de la gestión del director.

Es importante considerar que según los resultados obtenidos en esta investigación sí existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la institución educativa, como también lo sustenta Calla (2008) en donde obtuvo como resultado la determinación de un alto grado de correlación entre el desempeño de los docentes y el estilo de liderazgo ejercido por los directores en su investigación. Como también en su tesis doctoral, Thieme (2006) sostiene en su investigación lo contrario que no hay una asociación estadísticamente significativa si se compara la eficiencia técnica de la organización con el liderazgo ejercido.

También se puede observar en el presente estudio que las percepciones de los docentes son variadas, percibiendo en su mayoría que sus líderes son

transformacionales y estratégicos y en un porcentaje menor democráticos y autocráticos. Estos estilos de liderazgo pueden influir de manera positiva o negativa en el desempeño docente. No existen líneas de un liderazgo definido; es decir, que un líder no tiene un estilo de liderazgo definido para conducir a un grupo, el líder puede manejar varios estilos dependiendo de las circunstancias donde tenga que ejercer su liderazgo y su personalidad. Sin embargo, habrá una tendencia hacia un estilo particular que lo caracterizará en la organización debido a las cualidades que reúnen y al cargo que desempeña. El directivo debe conocer su estilo de liderazgo, diagnosticar la situación particular en la que se encuentra y después buscar la coincidencia entre su estilo y la situación específica (Stoner, 1989).

VIII. CONCLUSIONES

- Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.
- Existen indicadores suficientes que muestran que el estilo de liderazgo que predomina en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, es el estilo de Liderazgo Transformacional.
- Los docentes presentan altos niveles de desempeño docente, debido a la buena gestión realizada por el directivo y por el estilo de liderazgo predominante en la institución educativa.
- Existen una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial y primario en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, predominando el estilo Transformacional.
- No existen una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, ya que las correlaciones no son significativas.

IX. RECOMENDACIONES

- Implementar dentro de las instituciones educativas talleres de liderazgo transformacional dirigido a docentes y directivos con el propósito de tener directores y maestros que sean agentes de cambios, comprometidos con su institución.
- Promover más investigaciones a fin de establecer diagnósticos de gestión de directores y en su capacitación en temas de liderazgo.
- Promover la identificación de instituciones educativas que cuenten con directores líderes transformacionales a fin de que sirvan de modelos a otros directores para la mejora de su gestión.
- Dar a conocer los resultados de la presente investigación a los directivos y docentes de la institución, para elaborar un plan de mejora, con la finalidad de optimizar los niveles de desempeño docente.

REFERENCIAS

Alfonso, A. (2001). *La excelencia gerencial en educación*. Lima: Magisterial. Biblioteca Pública de Lima.

Álvarez, M. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela española.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela española.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°15. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, ciencia y la cultura. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

Bass, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

Beare, H., Caldwell, B. y Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

Calla, C. (2008). *El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la región del Callao-Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Enrique Guzmán y Valle, La Molina, Lima.

Capella, J. (2000). *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.

Chiavenato, I. (2006). *Administración en los nuevos tiempos*. Bogotá-Colombia: Mc Graw Hill.

Chiavenato, I. (2009). *Administración. Proceso administrativo*. México: Mc Graw Hill.

Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México: Mc Graw Hill.

Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*.

Recuperado de:

<http://www.educared.edu.pe/directivos/articulo/823/evaluacion-de-desempenos-docentes/>

Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial.

Gorrochotegui, A. (2007). *Modelo para las enseñanzas de las competencias del liderazgo*. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.

Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc. Graw Hill.

Huari, J. (2007). *Estilos de liderazgo y la gestión institucional de los centros educativos nacionales y particulares del distrito y provincia del Callao*. (Tesis de maestría) Universidad Enrique Guzmán y Valle, la Molina, Lima.

Ibáñez, M. (1996). *Calidad total*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona: Editores Paidós.

Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2° ed.). Londres: Routledge.

Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de educación 304.

Leithwood, K; Tomlinson, D. y Genge, M. (1996). Transformational School Leadership. *Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Volumen 2.

Lussier, R. y Achua, C. (2004). *Liderazgo: Teoría, Aplicación y desarrollo de habilidades*. México. Thomson Editores.

Madrigal, B. (2005). *Liderazgo. Enseñanza y Aprendizaje*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Madrigal, B. (2011). *Liderazgo y aprendizaje*. México: Mc Graw-Hill

Interamericana Editores.

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120108.pdf>

Medina, P. (2010). *El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa en la ciudad de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/avatar777.doc>

Ministerio de Educación. Chile (2007). *Evaluación de Desempeño. Manual para la elaboración y evaluación de compromisos*. Unidad de gestión y mejoramiento educativo. Chile.

Mulford, B. (2006). *Leadership for improving the quality of secondary education some international developments*. Facultad de Educación, University of Tasmania . <http://www.urg.es/local/recfpro/Rev101ART.pdf>

Orellana, O. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje*. Lima: San Marcos. 1era edición.

Paz, H. & Zamora C. (2014). *Estilos de liderazgo del directivo y su relación con la satisfacción laboral docente en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría) Universidad Marcelino Champagnat, Surco, Lima.

Robbins, S. & Jugde, T. (1999). *Comportamiento organizacional*. Naucalpan de Juárez: México. Pearson educación.

Romero, J. (2008). *El desempeño docente como factor fundamental para la Calidad Educativa de la Educación Básica Venezolana*. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Desempe%C3%B1o-Docente-Como-Factor-Fundamental/452064.html>

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México. UPN/Plaza y Valdez.

Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

Saravia, L. (2005). *El desempeño docente: clave en la Carrera Pública Magisterial*. Recuperado de: <http://saravia.wordpress.com/2009/05/07/el-desempeno-docente-claveen-la-carrera-publica-magisterial/>

Saravia, L. & López, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>

Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa. (Tesis de maestría, universidad Nacional mayor de San Marcos)*. Recuperado de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2010/sorados_pm/pdf/sorados_m.pdf

Stoner, J. (1989). *Administración*. 3ra. Edición, Prentice Hall Hispanoamericana México.

Thieme, C. (2006). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.

Trechera, L. (2004). *Habilidades de dirección, factores determinantes para desarrollar el liderazgo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

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

Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Management Developing Skills*. México, D.F: Pearson Education.

Zela, M. (2008). *Liderazgo y calidad educativa en las instituciones educativas secundarias en la provincia de Lampa - 2007*. Juliaca (Perú). Universidad Alas Peruanas. Tesis de maestría.

ANEXOS

Anexo A

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO DIRECTIVO

Estimado(a) docente:

A través de esta encuesta se pretende recoger información para fines de investigación cuyos resultados serán estrictamente confidenciales. El llenado de este cuestionario implicará su aceptación y colaboración. Por lo que le pedimos sírvase contestar todas las preguntas de acuerdo a las opciones presentadas, eligiendo la que mejor exprese su opinión.

INFORMACIÓN GENERAL

- 1) Edad:
- 2) Sexo: Femenino: Masculino:
- 3) Nivel en el que se desempeña:
..... Inicial
..... Primaria
..... Secundaria
- 4) Tiempo que trabaja en esta institución educativa: años
- 5) ¿Qué situación laboral tiene? Permanente Contratado

INSTRUCCIONES

Lee cuidadosamente las preguntas o enunciados y marque con un aspa (X) la opción que considere conveniente, según se indica:

1: Nunca	2: A veces	3: Casi siempre	4: Siempre
----------	------------	-----------------	------------

N°	PREGUNTAS	ALTERNATIVAS			
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	¿Considera Usted que el director se muestra receptivo y escucha las opiniones de todo el personal?				
2	¿Considera Usted que la gestión del director promueve la participación de todo el personal en diversas actividades?				

N°	PREGUNTAS	ALTERNATIVAS			
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
3	¿Considera Usted que el director busca el consenso para la toma de decisiones?				
4	¿Considera Usted que el director facilita y apoya su trabajo diario?				
5	¿Considera Usted que el director delega tareas adicionales a sus funciones sin consultarle?				
6	Considera Usted que el director toma decisiones de interés común sin consultar a los demás?				
7	¿Considera Usted que acepta decisiones directivas aunque esté en desacuerdo?				
8	¿Considera usted que el director asume un rol protagónico en la conducción de las actividades de la institución?				
9	¿Considera Usted que las cualidades personales del director influyen en el clima laboral?				
10	¿Considera usted que el director muestra convicción en sus creencias, valores e ideales?				
11	¿Considera usted que el director motiva al personal a plantearse nuevas metas en el desempeño profesional?				
12	Considera Usted que el director se muestra optimista con el logro de los objetivos?				
13	¿Considera Usted que el director estimula en el personal la creatividad, la innovación y el cambio?				
14	¿Considera Usted que el director promueve la capacitación del personal para fortalecer la practica pedagógica?				
15	¿Considera Usted que el director se esfuerza en conocer las necesidades, habilidades y aspiraciones de cada trabajador?				
16	¿Considera usted que el director se muestra empático con los demás?				
17	¿Considera Usted que los cambios promovidos por el director responden a las necesidades del entorno?				
18	¿Considera Usted que el director promueve acciones y estrategias para alcanzar la misión, visión y objetivos de la escuela?				
19	¿Considera Usted que la gestión del director se encuentra en la búsqueda de nuevas soluciones?				

N°	PREGUNTAS	ALTERNATIVAS			
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
20	¿Considera Usted que la gestión del director mantiene una actitud positiva ante los retos y desafíos?				
21	Considera usted que el director promueve cambios para fortalecer los equipos de trabajo?				
22	¿Considera Usted que para lograr los objetivos de la institución, el director delega responsabilidades a los coordinadores?				
23	¿Considera Usted que la gestión del director evalúa periódicamente las estrategias e instrumentos utilizados para el logro de objetivos?				
24	¿Considera Usted que el director es objetivo al evaluar el desempeño profesional de los trabajadores?				

Anexo B

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Esta evaluación fue proporcionada por la Dirección Académica de la Institución Educativa Parroquial, lo cual permitió recoger información para fines de la presente investigación.

Docente:

COMPETENCIAS CARDINALES	CALIFICACIÓN
• Compromiso Idente	
• Excelencia en el servicio/atención al cliente	
• Iniciativa	
• Orientación al logro	
• Relaciones interpersonales	
• Trabajo en equipo	
• Adaptación al cambio	
• Aprendizaje continuo	
• Solución de problemas	
• Comunicación	
• Planificación y organización	
• Técnico-profesionales	
COMPETENCIA ESPECIFICA	
• Liderazgo	
• Gestión	
• Estilo carismático Idente	
PUNTUACIÓN TOTAL	

ANEXO C

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, _____, acepto de manera voluntaria colaborar en la aplicación de un cuestionario para un estudio sobre Liderazgo directivo y Desempeño docente, realizado por las Lic. Arana Agüero Laura, Lic. Coronado Tarrillo Janette, candidatas a Magíster de la Universidad Marcelino Champagnat.

Me han informado que:

- La aplicación del cuestionario forma parte para la realización de su tesis de Maestría.
- La información obtenida será trabajada con fines de investigación, manteniendo siempre mi anonimato: las alumnas no conocerán la identidad de quien llena el cuestionario, pues no se registra el nombre en los cuestionarios.
- Mi participación es voluntaria y puedo retirarme del proceso en el momento que desee.
- Cualquier duda puede contactarse a los siguientes correos: lauraarana@hotmail.com, janekk196@hotmail.com.

Lima, ____ de _____ del 2015

Firma del participante

