

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

ESCUELA DE POST GRADO



**LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE
EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DEL PERÚ, 2015**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR

Br. Pepe Raúl DE LA CRUZ SULLCA

HUÁNUCO – PERÚ

2015

DEDICATORIA

A toda mi familia por su apoyo incondicional para el logro de mis proyectos académico y profesional.

Pepe Raúl

AGRADECIMIENTO

Mi especial agradecimiento a los distinguidos Miembros del Jurado. Por su criterio objetivo en la evaluación de este trabajo de investigación.

Asimismo mi agradecimiento para mi asesora: Dr. Lilia Lucy CAMPOS CORNEJO, por las sugerencias realizadas para el mejoramiento de este trabajo.

Muchas gracias para todos.

Pepe Raúl De la Cruz Sullca

RESUMEN

La tesis titulada “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015” tiene como propósito Describir la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015. Se ha utilizado la metodología de la investigación científica, cuyas especificaciones son: tipo: básico, nivel: descriptivo – correlacional, método: científico, y diseño: no experimental estudio transversal. La muestra está compuesta por 50 docentes del CEPRE-UNCP a quienes se les administró un cuestionario de encuesta.

El resultado de la investigación es: La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo. Esto es así porque el valor de la corrección por continuidad es 45 y su p-valor es de 0,00, éste valor es inferior a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación en el sentido de que el liderazgo transformacional influye significativamente en el desempeño docente.

Palabras clave: Motivación inspiracional, Influencia idealizada, Estimulación intelectual, Consideración individualizada, Liderazgo Transformacional, Desempeño Docente.

SUMMARY

The thesis entitled "transformational leadership and teacher CEPRE PERFORMANCE IN THE NATIONAL UNIVERSITY CENTER OF PERU, 2015" aims to describe the influence of transformational leadership on teacher performance in CEPRE National University of Central Peru, 2015. We used the methodology of scientific research, whose specifications are type: basic level: descriptive - correlational method: scientific, and design: no experimental cross-sectional study. The sample is composed of 50 teachers CEPRE-UNCP who were administered a questionnaire survey.

The result of the research is: The influence of transformational leadership on teacher performance in CEPRE of the National University of Peru, 2015 Centre is significant. This is because the value of the continuity correction is 45 and the p-value is 0.00, the value is less than 0.05 so we reject the null hypothesis and accept the research hypothesis in the sense that transformational leadership significantly influences the performance of teachers.

Keywords: inspirational motivation, idealized influence, intellectual stimulation, individualized consideration, Transformational Leadership, Teaching Performance.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la relación del desempeño docente con liderazgo transformacional, teniendo como fundamento el enfoque de evaluación de competencias, nos conduce a entender que esta dinámica es la que permite ampliar los horizontes académicos y profesionales, en tal sentido, sirve para profundizar y explayar las fronteras de la formación y desarrollo académico de los alumnos de la CEPRE-UNCP. Por la presente se inserta en esta tarea, para de esta manera desarrollar la labor docente en beneficio de la comunidad educativa de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

El docente tiene el deseo de transmitir sus conocimientos teórico práctico actualizado, con el objetivo de que sus estudiantes logren el ingreso a la universidad y sean, a futuro, profesionales dignos para la sociedad, pero no están logrando esa misión. Por tanto tiene que corregirse esta deficiencia.

Las razones anteriores justifican la realización de la presente investigación sobre “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015”.

El problema general que dio origen a esta investigación es: ¿Cómo influye el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015? El objetivo que implica el problema anterior para mantener su coherencia es: Describir la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015. La respuesta propuesta en la presente investigación al problema general es el siguiente: “La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo.”

En el desarrollo de la investigación se ha aplicado los métodos de la ciencia y las técnicas empíricas: encuesta a los docentes de la CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

El contenido del presente trabajo de investigación consta de 5 capítulos. El primer capítulo comprende el problema de investigación; en el cual se describe la realidad problemática, se formula el problema, la justificación y los objetivos de la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico. En el tercer capítulo, se trata sobre la metodología de la investigación, teniendo presente el tipo, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos de investigación. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de resultados y contrastación de las hipótesis. Y, en el quinto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados. Finalmente, presento las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos respectivos.

Con la observancia de los aspectos formales y de contenido se presenta el siguiente informe de investigación para su correspondiente evaluación, esperando las sugerencias para la mejora de la misma con fines de graduación.

EL AUTOR

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	IV
SUMMARY	V
INTRODUCCIÓN	VI
ÍNDICE	VIII

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	11
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
A. Problema General:	13
B. Problemas Específicos	14
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
A. Objetivo General.....	14
B. Objetivos Específicos	14
1.4 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	15
A. Hipótesis General	15
B. Hipótesis Específicas.....	15
1.5 VARIABLES	16
A. Identificación y Clasificación de las Variables	16
B. Unidades de Estudio	16
C. Unidad de Análisis.....	16
1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	16
1.7 LIMITACIONES	17

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES	18
2.2 BASES TEÓRICAS	26
A. Liderazgo transformacional	26
1. Factores del liderazgo transformacional.....	27
2. Mecanismos de motivación del liderazgo transformacional.....	34
3. Dimensiones del liderazgo transformacional	37
B. Desempeño Docente	52
1. Didáctica del docente.	54

2. Métodos aplicados en la enseñanza.....	55
3. Recursos didácticos.....	57
4. Evaluación del desempeño docente.....	58
2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	63
2.4 BASES EPISTÉMICAS.....	66
2.5 BASES ANTROPOLÓGICAS.....	67

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	69
A. Tipo de Investigación.....	69
B. Nivel de Investigación.....	69
3.2 DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
A. Diseño de Investigación.....	69
B. Esquema del Diseño de Investigación.....	69
3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	70
A. Población.....	70
B. Muestra.....	70
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	71
A. Técnicas.....	71
B. Instrumentos.....	71
3.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	71

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS.....	73
4.2. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.....	86
4.3. PRUEBA DE LA HIPÓTESIS GENERAL.....	96

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	1012
CONCLUSIONES.....	105
SUGERENCIAS.....	107
BIBLIOGRAFÍA.....	109
ANEXOS.....	113
ANEXO N° 01: CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA.....	113
ANEXO N° 02: JUICIO DE EXPERTOS Y SU VALORACIÓN FINAL.....	115

ANEXO N° 03: MATRIZ DE DATOS DE LA ENCUESTA.....	131
ANEXO N° 04: MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	132

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La situación de emergencia la calidad de la educación nacional “ha sido estudiada desde las agencias financieras, la cooperación internacional e investigadores nacionales. Siendo una crisis multicausal el Estado peruano a través de su sector educativo decide abordarla privilegiando una de sus causas: el desempeño del docente” (Saravia y López, 2008, p. 77). No obstante, a pesar de todas las políticas educativas implementadas la calidad de la enseñanza secundaria está siendo cuestionada y se han tomado medidas de todo orden para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel. Un aspecto importante que debe considerarse son las evaluaciones que se realizan al desempeño docente, tanto en el dominio de su especialidad como en la didáctica que emplea en la realización de sus clases y su participación en la institución educativa. Latorre (2005) recalca que “las prácticas pedagógicas son un objeto de atención significativo si se quiere modificar y mejorar los resultados de la escuela” (p. 9), sin embargo, para lograr los objetivos se precisa investigar tanto las acciones que realizan los docentes como los supuestos que poseen y se toman en cuenta en su desempeño. Rojas (2006) añade que “de hecho, cuando los docentes tienen otro juicio, y otras expectativas, se produce aprendizaje, como lo demuestran las investigaciones de escuelas de calidad en condiciones de pobreza (UNICEF, 2004; UNESCO/LLECE, 2002)” (p. 32). Las estrategias de cambio encaminadas a superar el proceso y resultados de aprendizaje en las

escuelas secundarias deben enfatizar la dimensión pedagógica y cultural; al respecto Tedesco y López (2004) afirman que se deben observar dos dimensiones:

La primera de ellas se refiere a los docentes. Frente a los desafíos educativos que deben enfrentar los países de la región en el marco de profundos procesos de transformación social, el papel del docente no puede ser subestimado ni sustituido por los otros insumos del aprendizaje. La segunda dimensión se refiere a la pedagogía como disciplina. Además de docentes motivados, bien equipados y encuadrados en instituciones que les permitan el desarrollo de su autonomía profesional, es necesario disponer de las respuestas pedagógicas apropiadas para trabajar en contextos sociales y culturales tan complejos como los que se registran en la región. (p. 18)

Uribe (2007, p. 149) escribe que “así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar”. Se reconoce que es necesaria la actitud positiva y la voluntad de los profesores para producir y mantener el cambio en el centro escolar, pero no es suficiente. Entonces, “se requiere de personas que escuchen a los docentes, que les muestren las nuevas posibilidades que el cambio ofrece, que se hagan cargo de sus reclamos, que atiendan a su resignación, y que transformen ese ánimo en resolución, en esperanza” (Rojas, 2006, p. 34). Tales personas son los llamados líderes y entre ellos tienen que contarse los directores de las instituciones educativas. Sostiene Pareja (2007) que el liderazgo es una función intrínseca a la organización educativa, la cual posee vida propia e idiosincrasia particular; es decir, que “el liderazgo que en ellas se experimente es el que imprime un carácter específico a las distintas fases de desarrollo” (p. 13). Asimismo, Rojas (2005, p.

10) manifiesta que “el liderazgo auténtico que puede tener el equipo directivo incide en la mejora de su propia unidad escolar, no sólo por los resultados institucionales sino que también, por las múltiples tareas que le competen al equipo en su conducción”. En consecuencia, otro factor clave a considerar es el liderazgo que el director escolar ejerce en los profesores pues interviene en el buen clima organizacional y es elemento básico en la medición de la calidad educativa.

Todo cargo directivo en un centro escolar demanda, pues, un tipo de liderazgo que responda a las expectativas de los padres de familia, los profesores y el estudiantado; que tenga la capacidad de integrar demandas, exigencias y oportunidades del entorno local y nacional, con las posibilidades y potencialidades internas de la institución. Este liderazgo constituye mucho más que un cargo o autoridad, es el conjunto sinérgico de actitudes que diferencia a quien desempeña dicha función y que posibilita los resultados exitosos en la mejora de la calidad institucional.

Hay una exigencia de la sociedad peruana con respecto a la constatación de la eficacia y eficiencia de la calidad educativa, tanto en los procesos como en los resultados y su impacto. Por eso fue necesario investigar la relación del liderazgo con el desempeño docente.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

A. Problema General:

¿Cómo influye el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?

B. Problemas Específicos

PE1: ¿Cómo se relaciona la influencia idealizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?

PE2: ¿Cómo se relaciona la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?

PE3: ¿Cómo se relaciona la estimulación intelectual del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?

PE4: ¿Cómo se relaciona la consideración individualizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. Objetivo General

Describir la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

B. Objetivos Específicos

OE1: Relacionar la influencia idealizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

OE2: Relacionar la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

OE3: Relacionar la estimulación intelectual del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

OE4: Relacionar la consideración individualizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

1.4 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A. Hipótesis General

La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo. Puede ser

El liderazgo transformacional influye en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo.

B. Hipótesis Específicas

HE1: La influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

HE2: La motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

HE3: La estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

HE4: La consideración individualizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

1.5 VARIABLES

A. Identificación y Clasificación de las Variables

En nuestra investigación ellas se clasifican así:

- ✎ **Variable 1:** Liderazgo transformacional.
- ✎ **Variable 2:** Desempeño docente.

B. Unidades de Estudio

La unidad de este estudio es: **CEPRE-UNCP.**

C. Unidad de Análisis

La unidad de análisis de este estudio son: **Los docentes de CEPRE-UNCP.**

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Su trascendencia radica en contrastar empíricamente los aspectos estilos de liderazgo y desempeño docente como importantes factores vinculados al cambio y mejora de la calidad educativa. Al hacerse evidente que los actores de la enseñanza son influenciados en su labor por diversos elementos se precisa el conocer si hay una relación significativa entre el tipo de liderazgo y el accionar del profesorado de una CEPRE. Los beneficiarios de esta investigación son los estudiantes, docentes, personal directivo y padres de familia de la CEPRE-UNCP, empero otros centros de estudios pueden asumir como un valioso mecanismo de retroalimentación de sus procesos pedagógicos los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio.

Por otro lado, el estudio es importante porque el impacto que debe tener nuestra investigación es, luego de identificar las tendencias actuales acerca del liderazgo transformacional y el desempeño docente, proponer un mecanismo de control y monitoreo de dichas variables.

1.7 LIMITACIONES

El poco apoyo de la Institución Educativa, donde desarrollamos el trabajo para contar con herramientas de tecnología de la información y la falta de políticas de financiamiento a la investigación. El constante desafío a que la ciencia está acostumbrada con la generación de nuevos paradigmas como la gestión y el liderazgo se ve en ciertas ocasiones menguado por políticas de financiamiento para productos tangibles y casi nada para lo intangible.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Antecedentes nacionales.

Sorados (2010) en una investigación descriptiva correlacional se propuso determinar la relación entre liderazgo y calidad de la gestión educativa. Se afirma 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, 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 $r = .461$.

Sobre el desempeño docente Espinoza (2010) estudió a una población constituida por 28 docentes de educación primaria de la institución educativa n° 20820 de Huacho en el año 2009. La investigación buscó determinar la influencia de la aplicación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes. Se aplicaron dos instrumentos, una encuesta de opinión para analizar el grado de

aceptación y cumplimiento de la aplicación del plan de capacitación, y una lista de cotejo para el análisis del manejo cognitivo metodológico de los profesores en su desempeño didáctico en el aula. Los resultados arrojaron que existe un 60% de grado de aceptación de la aplicación del programa mientras que para el nivel de desempeño didáctico se observa un alto nivel de eficacia (66%). Se concluye que la aplicación del programa permite elevar significativamente el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria.

De manera reciente, se tiene un estudio descriptivo simple acerca de los estilos de liderazgo de los directores de cuatro instituciones educativas según la percepción del docente ventanillense del Callao. Esta tesis de maestría realizada por Juárez (2010) aplicó un cuestionario adaptado para conocer la percepción del profesor concerniente a los estilos de liderazgo de sus directivos, instrumento validado por juicio de expertos y que contó, además, con una confiabilidad de .956 en el alfa de Cronbach. Asimismo, la muestra fue de 102 docentes elegida de manera probabilística estratificada. Los resultados evidencian la prevalencia del estilo de liderazgo autoritario en los directivos de los centros escolares, seguido del estilo liberal. Se concluyó que los directores ejercen una comunicación vertical y sancionadora, se toman decisiones individualmente con disposiciones que deben cumplirse sin considerar las opiniones e ideas del personal.

Otra investigación sobre liderazgo directivo fue llevada a cabo por Castillo (2010). Aquí se buscó verificar la existencia de relación entre el liderazgo de la directora de la institución educativa inicial nº 87 del Callao y el desempeño laboral de sus docentes. El trabajo de naturaleza descriptivo correlacional empleó como instrumentos de recogida de datos la encuesta y un cuestionario de autoevaluación docente. La autora menciona que la muestra incluyó un total de

110 padres de familia elegidos al azar entre las aulas de los niños de 3, 4 y 5 años de edad, y las 11 docentes que laboran en la institución. Las encuestas aplicadas arrojaron como resultado la no existencia de relación entre el estilo de liderazgo de la directora y el desempeño medio de las docentes.

Sin embargo, Calla (2008) en el programa de maestría de la Universidad Nacional de Educación en convenio con el Gobierno Regional del Callao sustentó una tesis sobre estilos de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño profesional docente en el Callao en la que se obtienen conclusiones contrarias. 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. Asimismo, expresa que los directores de esta región presentan un estilo de liderazgo preponderantemente autoritario y anárquico.

También Rivera (2008) en su tesis doctoral sobre el liderazgo y la gestión de los directores en las unidades de gestión educativa local de la región Junín afirma que existe una correlación altamente significativa ($r = .983$) entre estos dos aspectos. Empero, el objetivo de la investigación fue determinar la influencia del liderazgo en la gestión directiva. Este estudio básico con diseño descriptivo correlacional considera una muestra de nueve directores y aplica un cuestionario para medir la variable liderazgo y una escala de evaluación en la medición de la gestión. Se consideran una prueba binomial para una proporción y la toma del

coeficiente de correlación de Spearman en la prueba T de Student. En una conclusión específica, se determina la elevada correlación ($r = .829$) entre el liderazgo directivo y la competencia gerencial.

Es de resaltar en esta misma línea investigativa que 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. 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 encuentra en el 60% de la muestra, mientras que el 40% presenta 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 ($r = .390$).

En otro contexto educacional, pero examinando el tema del liderazgo directivo, Gutiérrez (2008) pretendió en su tesis determinar la influencia de la estructura curricular, el liderazgo de la dirección y el nivel profesional del docente en la gestión de la calidad educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la especialidad de historia y geografía. Se utilizó una metodología cuantitativa básica transversal con un diseño descriptivo correlacional. La muestra a la que se le aplicó el cuestionario cerrado siguiendo la técnica de las encuestas se compuso de 45 alumnos y 10 docentes de una población total de 60 estudiantes y 70 docentes. Se obtuvo como

resultados la existencia de influencia significativa de la estructura curricular, el estilo de liderazgo de la dirección y el nivel profesional del docente en la gestión de la calidad educativa de su centro escolar.

La tesis de Valencia (2008) se propuso determinar la relación de los estilos gerenciales considerando la tipología de liderazgo de Likert con respecto a la satisfacción laboral del personal. La población se conformó por 481 personas integrantes de la dirección general de administración de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de las cuales se tomó una muestra de 242 sujetos siguiendo un muestreo probabilístico estratificado. El método es cuantitativo y el diseño es descriptivo correlacional. Se aplicaron cuestionarios para evaluar las variables, obteniéndose como resultado que hay relación significativa entre las variables, destacando que los estilos consultivo y participativo evidencian relación lineal positiva con la satisfacción del empleado.

Mansilla (2007) en su investigación planteó como objetivo establecer la influencia del estilo directivo, el liderazgo estratégico y la gestión eficaz en el rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de menores de la institución educativa Inmaculada Concepción de Los Olivos. Efectuó un estudio no experimental de tipo longitudinal con panel mixto considerando a padres de familia, docentes y estudiantes como la población de estudio. A los tres grupos integrantes se les proporcionó una encuesta con escala de Likert pretendiendo medir el liderazgo directivo y la gestión eficaz, y para examinar el rendimiento académico promedio de los educandos se tomaron las actas finales de evaluación como fuente de información. En una de sus conclusiones manifestó que el director democrático con alto liderazgo estratégico influye positivamente en el rendimiento escolar.

En el estudio de Rincón (2005) se pretendió encontrar correlación significativa entre liderazgo directivo y desempeño de los docentes del Valle del Chumbao de la provincia de Andahuaylas (Apurímac). Se usó una encuesta aplicada a una muestra proporcional. Los resultados indicaron un liderazgo autoritario, anárquico y poco democrático, en correspondencia a un desempeño docente de bajo nivel y autoritario. Además, se dan distintos problemas, tales como ruptura de relaciones humanas, malos manejos económicos, formación de grupos y decisiones directivas que no responden a las necesidades de los estudiantes.

Antecedentes internacionales.

En primer lugar, se resalta el estudio doctoral realizado por Flores (2008) sobre las competencias que los docentes de educación básica movilizan en su desempeño profesional, cuyo objetivo principal fue describir la percepción autoevaluativa del desempeño y la heteroevaluación realizada por los directivos sobre el desenvolvimiento profesional. La población estuvo constituida por los profesores de 44 escuelas de la educación básica chilena. En una primera etapa se estudió una muestra de 204 docentes del segundo ciclo y en la segunda etapa con 284 maestros del primer ciclo. La aplicación de los instrumentos de autoevaluación y heteroevaluación del desempeño arrojaron algunas deficiencias en los dominios evaluativos examinados (preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje y responsabilidades profesionales); se precisa que solamente el 34.2% de los profesores efectúa la contextualización de contenidos en su planificación, el 45.6% no siempre considera fortalezas y debilidades de los alumnos para el óptimo desarrollo de sus clases y el 60.0% evidencia bajo interés por ejecutar procesos educativos desafiantes.

En segundo lugar, también en el contexto educativo chileno, Carbone (2008) y su equipo de investigación abordaron bajo una perspectiva de análisis empírico conceptual el estudio de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos. El objetivo principal es entender cómo se da la relación entre el liderazgo de los equipos directivos y las herramientas de gestión disponibles, contrastándola con los resultados de aprendizaje de los alumnos. Se presentó un análisis cuantitativo de las variables personales, institucionales y contextuales, la descripción y formulación de un perfil de los directivos y un análisis práctico conceptual. En la selección de la muestra de establecimientos se usan criterios de: polinomio de resultados, tipo de dependencia, tipo de enseñanza, género, matrícula y ubicación geográfica. Los instrumentos utilizados se basaron en el Marco para la Buena Dirección (MBD), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACGE) y en otros estudios que señalan al liderazgo como un factor central para el éxito de las escuelas. Las pautas de Eventos Conductuales y el Test de Estilos de Aprendizaje fueron aplicados a todos los integrantes del equipo directivo de cada establecimiento, incluyendo al director del mismo. Se brindó un perfil del director y se concluyó que existen buenos resultados en el caso de directivos participativos o autoritarios (polos opuestos) y malos resultados en la presencia de un equipo directivo externalizador y centralista.

Prosiguiendo con el criterio de orden cronológico, se indica una investigación española sobre dirección y liderazgo cuyos autores fueron Arias y Cantón (2007) donde se tuvo como objetivo general describir la relación entre tareas directivas de liderazgo y gestión de los centros, determinando cuáles influyen en la calidad de los mismos según lo perciben docentes y directores de las escuelas públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. La metodología usada fue la cualitativa interpretativa ex post-facto teniendo como objeto de estudio el

director. Se aplicó un cuestionario sobre aceptación, conflicto y calidad a profesores y directores, y se realizaron entrevistas semidirigidas a los directores. Se concluyó que los profesores son conscientes de la gran responsabilidad y complejidad de las tareas directivas, además, tienen la imagen del director como gestor de recursos y relaciones de la práctica diaria docente. Asimismo, los directores concebidos como líderes político democráticos se desempeñan más a gusto en facetas administrativas, son rutinarios y continuistas, manifiestan aspectos aprendidos sobre calidad, visión del centro y satisfacción del personal.

En su tesis doctoral que trata sobre el liderazgo y la eficiencia en la educación chilena, Thieme (2006) 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, así como su influencia relevante en la eficiencia educativa. 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.

Además, García (2006) en su tesis doctoral investiga sobre la formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo con la intención de comprender las causas por las que la percepción del clima difieren entre las personas de la misma organización. Aunque el estudio realizó un análisis multivariante en cuatro centros hospitalarios públicos y privados considerando una muestra compuesta por médicos, enfermeros y personal técnico (632 sujetos

participantes en total), sus resultados y conclusiones pueden extrapolarse al campo educativo. Se concluye que la conducta de relación de los líderes contribuye a crear un buen clima en los equipos de trabajo y esto es percibido por los subordinados, aplicándose estilos de liderazgo diferenciados de acuerdo a las características del grupo.

Escamilla (2006) en su tesis doctoral estudia al director escolar y sus necesidades de formación para un desempeño profesional óptimo en el campo de la educación básica del estado de Nuevo León en México. Bajo el criterio de la complementariedad metodológica se usan procedimientos cuantitativos y cualitativos: investigación documental, cuestionarios, entrevista, observación y grupos focales. De una población de 4467 directores de escuelas públicas y privadas se procedió a calcular la muestra representativa de 310 sujetos usando la técnica del muestreo aleatorio sistemático. Sus resultados evidencian que la mayoría de directivos no recibieron formación específica para sus funciones y a partir de ellos se propone un cuadro de necesidades y un perfil del director donde el elemento liderazgo es uno de los factores esenciales.

2.2 BASES TEÓRICAS

A. Liderazgo transformacional

El concepto de liderazgo transformacional fue originado e introducido por el experto en liderazgo James MacGregor Burns. Éste lo definió como el tipo de liderazgo ostentado por aquellos individuos con una fuerte visión y personalidad, gracias a la cual son capaces de cambiar las expectativas, percepciones y motivaciones, así como liderar el cambio dentro de una organización. Asimismo, determinó que tal tipología de liderazgo era observable “cuando los líderes y seguidores trabajan juntos para avanzar a un nivel superior de moral y motivación”.

Posteriormente fue el investigador Bernard M. Bass quién desarrolló el concepto original, elaborando la Teoría del Liderazgo Transformacional de Bass. Éste, considera que el liderazgo transformacional se define en base al impacto que tiene sobre los seguidores ya que dichos líderes se ganan la confianza, respeto y admiración de los mismos.

Bass se basa en tres patrones de efectos del liderazgo político, planteados por Paige (1977, en Bass, 1985), para ejemplificar los tipos de cambio realizados por los líderes en la organización:

a. Cambio Mínimo (Conservativo) del Liderazgo: Tiende hacia la mantención de las instituciones y sus políticas. Para Bass (1985), el cambio conservativo es realizado por un líder generalmente transaccional, que trabaja dentro del contexto institucional para la mantención del sistema; por lo tanto, es un cambio de primer orden.

b. Cambio Moderado (Reformista) del Liderazgo: Se orienta hacia el cambio moderado de la elasticidad de instituciones. También corresponde a un cambio de primer orden.

c. Cambio Máximo (Revolucionario) del Liderazgo: Tiende hacia la transformación fundamental de las instituciones existentes. Bass (1985) señala que en este cambio de segundo orden, el líder es fundamentalmente transformacional, es decir, cambia, inventa y moderniza la cultura organizacional (reglas, significados, creencias grupales, ideología, moralidad y ética), las auto-identidades del grupo, el sesgo social y la trama de la realidad organizacional.

1. Factores del liderazgo transformacional

Bass ha identificado factores moderadores que tendrían incidencia en la emergencia y efectividad del Liderazgo Transformacional (Bass, 1985). Estos

serían, el ambiente externo, el ambiente organizacional, y la personalidad y valores del líder:

1.1. Ambiente Externo

El ambiente externo incluye el medio histórico, social, económico y cultural en que el liderazgo emerge.

1.1.1. Medio Histórico y Social:

En cuanto al medio histórico-social, Bass señala que la probabilidad de que el liderazgo que aparezca sea Transaccional o Transformacional, está relacionado con lo que está sucediendo con estas variables externas a la organización. Así, el Liderazgo Transformacional aparecería con mayor frecuencia en momentos de angustia y cambios sociales, económicos y tecnológicos rápidos, en donde las instituciones se han mostrado incapaces de desarrollar su función de satisfacer necesidades de la comunidad, y velar por los derechos de los ciudadanos.

Por el contrario, el Liderazgo Transaccional, tiene mayor probabilidad de emerger en una sociedad estable, con un ambiente estructurado caracterizado por normas claras y fuertes, sanciones e instituciones que mantienen el statu quo social y económico de una forma razonablemente satisfactoria.

1.1.2. Medio Económico:

En lo que respecta a los efectos del mercado en la emergencia del tipo de liderazgo, Bass hipotetiza que el Liderazgo Transformacional aparecería en una organización cuando el mercado es turbulento y cambiante, caracterizado por crisis económicas cíclicas, donde la ansiedad e incertidumbre son altas, y se necesita un liderazgo proactivo que provea de nuevas soluciones, respuestas rápidas frente a los estímulos y un desarrollo constante de los subordinados.

1.2. Ambiente Organizacional

Por ambiente organizacional Bass entiende la organización inmediata, tareas, superiores, pares y subordinados del líder. Dentro de este subsistema de influencias, Bass le da importancia a si la organización es orgánica o mecánica, el nivel de tecnología, el tipo de equipo, las políticas de apoyo organizacionales, las características de los subordinados y superiores del líder, y las características de las tareas.

1.2.1. Tipos de Organización:

Con respecto del tipo de organización, Bass señala que hay una diferencia relevante de si se trata de organizaciones orgánicas o mecánicas en la emergencia del Liderazgo Transformacional.

1.2.2. Factores Contextuales Internos de la Organización

Pawar y Eastman (1997) mencionan distintos factores contextuales internos que influyen la receptividad de una organización al Liderazgo Transformacional. Los autores distinguen cuatro factores contextuales para este efecto:

-El primero, es la orientación organizacional, que se divide en orientación hacia la eficiencia (periodo de estabilidad) y orientación hacia la adaptación (periodo de cambio).

-El segundo, es el sistema de tarea organizacional, que puede verse en el predominio de centros técnicos al interior de la organización (caracterizados por estar separados de la influencia externa, dirigidos por sus imperativos técnicos, con claros medios y fines, y un alto grado de coordinación, por lo que existen bajos niveles de incertidumbre y conflicto), o de unidades de límites extensos (que se relacionan cercanamente con el ambiente externo, por lo que no pueden rutinizar ni estandarizar sus tareas, y necesitan un alto nivel de discreción en la toma de decisiones, para enfrentar la incertidumbre y los cambios).

-El tercer factor se refiere al tipo de estructura organizacional, utilizando la tipología de Mintzberg de 1979, a saber: tipo máquina, profesional, divisional, simple y adhocrática.

-Y por último, el cuarto factor contextual es el modo de dirección organizacional, es decir, las formas de conducir las transacciones o intercambios con los subordinados, en consideración a los intereses propios de éstos. Los autores utilizan la distinción hecha por Wilkins y Ouchi en 1983, que identificaron tres formas de dirección: tipo mercado (donde las transacciones se basan en el intercambio de compromisos prescritos por el mercado o mecanismos de precio), tipo burocrático (donde los empleados aceptan la autoridad organizacional a cambio del salario, efectuándose un monitoreo continuo del cumplimiento de los requerimientos acordados), o tipo clan (basado en la socialización organizacional de los miembros de tal forma, que ven una alineación entre sus propios intereses y los de la organización).

1.2.3. Tecnología:

En lo referente a la tecnología, Bass señala que las organizaciones comprometidas en continuos procesos donde las decisiones tienen un conjunto de políticas y precedentes, es más probable que surja el Liderazgo Transaccional. En cambio en organizaciones en donde las decisiones no tienen un conjunto de precedentes claros, ya sea porque requieren innovación o creatividad constantes, es más probable que aparezca y se fomente un Liderazgo Transformacional fuerte, centrado en la Estimulación Intelectual.

1.2.4. Tipo de Equipo:

En lo que se refiere a la clase de equipo, Bass hace la diferencia de acuerdo con el grado de profesionalismo y repetitividad de la tarea. Cuando las tareas y técnicas son repetitivas, y existe una alta autoridad designada que decide,

especifica los objetivos y clarifica las contingencias, se espera encontrar Liderazgo Transaccional, sobre todo aquél que enfatiza la Recompensa Contingente, por su efectividad. En tanto, en equipos compuestos por miembros de alto grado de profesionalismo, donde las soluciones pasan por el consenso de equipo, las tareas son inestructuradas y no repetitivas; se espera encontrar mucho Liderazgo Transformacional, con un grado menor de conductas transaccionales.

1.2.5. Política Organizacional:

En cuanto a las políticas organizacionales, éstas también juegan un papel como factores antecedentes moderadores del liderazgo, ya sea apoyando su emergencia o efectividad, o bien sustituyendo elementos de éste. Es crucial el paradigma o concepto de ser humano en el cual se cimientan las políticas. Bass sostiene que las políticas basadas en la Teoría Z de Ouchi, fundamentalmente modelos japoneses, crean las condiciones para sustituir el Liderazgo Transformacional fuerte, pues la política Z representa una clara figura en términos valóricos y objetivos para los miembros de la organización, existiendo un fuerte énfasis en la trascendencia de los propios intereses a favor del bienestar de la organización y las relaciones armónicas con otros, destacando una fuerte cultura organizacional. De esta manera la política Z cumple la función del líder transformacional.

1.2.6. Subordinados y Superiores:

Con relación a los subordinados y superiores del líder, Bass sostiene que pese a que el liderazgo es una situación recíproca entre líderes y seguidores, no hay suficiente evidencia sobre cómo los superiores y subordinados afectan las tendencias transformacionales o transaccionales de los líderes. Pese a esto, se atreve a conjeturar que la experiencia y capacidad de los superiores o

subordinados afectará las tendencias de liderazgo que se exhiban. Blanchard y Johnson (1982, en Bass, 1985) sugieren que cuando los subordinados son inmaduros, inexpertos o con poco entrenamiento, generalmente buscan y necesitan un liderazgo instructivo del tipo transaccional, que les clarifique los objetivos y especifique el cómo alcanzarlos. Bass sostiene que es probable que los subordinados que tienen alta autoestima, independencia y escepticismo, no reaccionen ante un líder carismático.

1.2.7. Características de la Tarea:

Con respecto de este punto, Bass señala las siguientes premisas generales, que resumen el efecto moderador de las tareas en los patrones de Liderazgo Transformacional (Bass y Avolio, 1994), a saber:

-Cuando la tarea es vaga y el tiempo es crítico, se requiere mayor dirección por parte del líder.

-La Consideración Individual y el apoyo ayudan a compensar la insatisfacción de los miembros de equipo cuando las tareas son frustrantes.

-La Motivación Inspiracional y el estilo de orientación hacia la tarea son más apropiados para estimular a los seguidores y colegas cuando los estándares de desempeño son más altos. De esta manera, se incrementa su confianza en alcanzar los desafíos.

-Los estilos participativos son viables cuando los miembros de equipo poseen las habilidades para hacer el trabajo cuando su satisfacción, compromiso, involucramiento y lealtad son profundos.

-La Recompensa Contingente es más efectiva, en tareas que por sus características muestran una clara relación entre el desempeño requerido y los estímulos entregados como consecuencia de éste.

-En condiciones críticas y cuando las tareas son ambiguas, el Liderazgo Transformacional es más efectivo.

1.3. Características de Personalidad y Valores del Líder Transformacional

Bass sostiene que el Liderazgo Transformacional, en general, es afectado por la personalidad individual del líder. Para el autor, el rol de las diferencias individuales en cuanto a la personalidad y valores, constituye un factor moderador que modula el tipo de liderazgo que emerge en una situación dada (Bass, 1985). Evidencia empírica señala que características tales como: la aptitud física, experiencias previas, autoestima, habilidades cognitivas y emocionales, están asociadas a la emergencia y efectividad del Liderazgo Transformacional (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco y Lau, 1999, Bass y Avolio, 1994). Según Bass (1994), estos atributos personales resultaban centrales en el Liderazgo Transformacional, principalmente para la efectividad del líder de equipo.

Por otra parte, características y rasgos personales pueden fomentar la aparición de ciertas conductas transformacionales más que de otras. Al respecto, Bass (1985) señala, por ejemplo, que personalidades más activas, proactivas y con mayor iniciativa están más relacionadas con conductas de Motivación Inspiracional y Estimulación Intelectual. En tanto que, personalidades reactivas y con menos grado de involucramiento se relacionan con el estilo Transaccional Dirección por Excepción, lo que los hace estar más dominados por efectos situacionales.

Así, el Liderazgo Transformacional debería relacionarse positivamente con medidas de motivación para dirigir, satisfacción en el poder, sentimientos de trascendencia, medidas de asertividad, audacia social, introspección, atención, creatividad, necesidad de logro, integridad y madurez.

Los valores y creencias personales también influyen en el estilo de liderazgo desplegado, en cómo se interpretará una situación y cómo será la intervención. El esquema o estructura valórica se cimienta en una concepción de mundo y ser humano que tiñe el significado y sentido de su quehacer en la relación líder-miembro, de manera que una misma intervención tiene distinto sentido, significado e implicancias éticas y morales, según la estructura valórica del líder. De este modo, los métodos transaccionales se acercan más a las estrategias de control, donde el seguidor es tratado como un robot que debe ser programado; mientras que los métodos transformacionales estarán más cerca de las estrategias de empoderamiento, las cuales intentan cambiar las actitudes, creencias y valores del seguidor, ayudándolo a acceder a un foco de control interno, autodirección y autonomía.

2. Mecanismos de motivación del liderazgo transformacional

De acuerdo con la teoría del Liderazgo Transformacional, éste consiste en un “Rango Total de Comportamiento”. Esto implica que abarca conductas clasificadas tanto como transformacionales, transaccionales, y laissez-fair. De esta forma el líder transformacional puede desplegar cualquiera de ellas, según lo requiera el contexto.

Teniendo en cuenta esto, el líder transformacional también utilizaría mecanismos motivacionales propios del proceso transaccional. En este sentido, la teoría de las expectativas sigue siendo utilizada por Bass para describir y explicar parte del proceso transformacional. Sin embargo, Bass señala que esta teoría es necesaria pero no suficiente para dar cuenta del complejo proceso motivacional que el Liderazgo Transformacional encierra. Esto se desprende de la propia definición de éste, que involucra reconocer la existencia de necesidades

potenciales de los seguidores, e ir más allá, buscando animar y satisfacer necesidades de más alto orden (Bass, 1985, pág. 14).

Por esto, se hacen necesarias para describir y explicar el proceso motivacional transformacional, varias teorías que se complementan mutuamente, a saber:

- Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow.
- Teoría ERG de Aldelfer.
- Teoría Motivacional de la Homeostasis.

2.1. Teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow

Para Maslow la base comprensiva de la motivación humana radica en la idea de que las personas poseen necesidades básicas a nivel orgánico que actúan sobre ésta. Este autor propuso una estructura piramidal de necesidades jerarquizadas, estableciendo una distinción, por una parte entre necesidades deficitarias o de carencia, y por otra parte, de necesidades de crecimiento o desarrollo. Dentro de las necesidades de carencia (necesidades de orden inferior) Maslow engloba las necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia y valoración.

Cuando las necesidades de carencia están satisfechas, comienzan a emerger las orientadas hacia el crecimiento (necesidades de orden superior). La motivación aparecería por las necesidades que aún no están satisfechas, de manera que las que ya han sido cubiertas dejan de ser motivantes.

2.2. Teoría ERG de Aldelfer

Alderfer (1969, en Bass, 1985), propuso la Teoría ERG (en función de las siglas en inglés de Existence Needs, Relatedness Needs, y Growth Needs). Divergiendo de lo sugerido por Maslow en cuanto al contenido y proceso de su

teoría, consideró que el individuo tenía tres conjuntos básicos de necesidades (en Landy y Trumbo, 1980):

1º Necesidades de Existencia (protección y seguridad): aquellas relacionadas con la existencia material, cuya satisfacción radica en la administración de factores ambientales tales como agua, comida, dinero y condiciones de trabajo.

2º Necesidades de Relación (amor y afiliación): son satisfechas con el mantenimiento de las relaciones interpersonales con otros significativos, tales como compañeros de trabajo, superiores, subordinados, familiares, amigos y enemigos.

3º Necesidades de Crecimiento (estima y autorrealización): se manifiestan en el intento de los individuos por buscar oportunidades para el desarrollo personal. Aquí se comprenden todas las necesidades que involucran el ser creativo y productivo.

2.3. Modelo Homeostático de la Motivación

Bass (1985) sostiene que son necesarias visiones alternativas sobre la motivación para complementar mejor el entendimiento del cambio actitudinal y valórico que se observa en los seguidores del líder transformacional. De esta manera, él rescata aportes de la Teoría Homeostática de la Motivación.

El Modelo Homeostático de la Motivación proviene de los estudios fisiológicos del sistema nervioso autónomo. Desde ahí fue introducida como forma explicativa del comportamiento humano y la motivación. El concepto es empleado para referirse a las condiciones constantes o estados estables que se mantienen en el organismo a través de procesos fisiológicos coordinados. Esto quiere decir que los sujetos internamente buscan el equilibrio (ya sea a través de mecanismos retroactivos o proactivos), de forma tal que si se produce una desviación en una

dirección dentro del sistema, habrá una reacción en la dirección opuesta para mantener la constancia interna, o bien se alcanzará un nuevo estado de equilibrio.

Las teorías actuales de la homeostasis incorporan a los mecanismos retroactivos, la retroalimentación positiva y la orientación cognitiva que le da importancia a las necesidades psicológicas, para la mantención de la consistencia cognitiva.

Bass (1985) recoge estas ideas, y señala que los subordinados o seguidores estarían en un estado de equilibrio, el cual ellos se esforzarán en restablecer si son forzados a desviarse de él. La premisa que sustenta esta aseveración, es que cuando un sujeto experimenta un desequilibrio interno, rápidamente se activará una tendencia que busca el estadio previo, para disminuir el sentimiento de tensión que se produce. Esto se realiza a través del cambio de una o varias de las posibles relaciones entre el sujeto y lo que ha gatillado tal desequilibrio (persona, acontecimiento, idea o cosa percibida) de manera de restablecer el balance perdido (Heider, 1958, en Garrido, 2001).

3. Dimensiones del liderazgo transformacional

Las dinámicas motivacionales implicadas en el Liderazgo Transformacional, se realizan a través de cuatro procesos de influencia o atributos claves, más conocidos como las “Cuatro I’s” (Bass y Avolio, 1994). Estas son Carisma, Estimulación Intelectual, Consideración Individualizada y Motivación Inspiracional. A través de éstas, el líder transformacional propende cambios por vías indirectas o directas, tanto a nivel macro como a nivel micro-organizacional. La forma directa de cambios, es a través de influir sobre los seguidores, en tanto que indirectamente lo logran cambiando la cultura organizacional.

3.1. Carisma o influencia idealizada

El Carisma o Influencia Idealizada, como parte importante del constructo más abarcativo de Liderazgo Transformacional, hace referencia al despliegue, por el líder, de comportamientos que resultan ser modelos de rol para sus seguidores, pudiendo demostrar consideración por las necesidades de los otros, incluso sobre sus propias necesidades, compartiendo riesgos con los seguidores, siendo consistente y mostrando altos estándares de conducta ética y moral. El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de quienes le siguen, siendo modelos de identificación e imitación. (Bass y Avolio, 1994). Pero por sí mismo este factor no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional (Bass, 1985).

De hecho, Bass diferencia el Liderazgo Transformacional del Carisma en los siguientes aspectos:

a) Los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, pero ellos rara vez llegan a motivarse para trascender sus propios intereses por el beneficio de causas abstractas, como lo hacen los seguidores de líderes transformacionales.

b) Los líderes transformacionales buscan empoderar y elevar a los seguidores, en cambio, muchos líderes carismáticos tratan de mantenerlos en una situación de dependencia y debilidad para establecer una lealtad personal, más que un compromiso con ideales.

c) Los líderes transformacionales se encuentran en cualquier organización y en cualquier nivel de ésta. En contraste, los líderes carismáticos tienen mayor probabilidad de emerger cuando una organización está en estado de crisis.

d) La reacción de la gente hacia el líder carismático tiende a ser altamente polarizada, siendo amado por unos y odiado por otros. Las reacciones hacia los líderes transformacionales son menos extremas.

3.1.1. Características del Liderazgo Carismático

En cuanto a las características de los líderes carismáticos transformacionales, Bass (1985, 1990) menciona las siguientes:

- Tienen alta autoestima, despliegan completa confianza en sus capacidades y convicciones, y hacen de esto un claro aspecto de su imagen pública, proyectando una presencia poderosa, confiable y dinámica.
- En cuanto a la expresión verbal, hacen uso de verbos que indican acción, mensajes simples, pausas cortas entre frases y reiteración en sus discursos. Su tono de voz es comprometido y cautivante, mantienen contacto visual directo, se muestran relajados y utilizan expresión emocional no verbal, a través de contacto físico y expresiones faciales animadas.
- Tienen un fuerte sentido del deber y de la responsabilidad, siendo capaces de dirigirse internamente.
- Conocen y entienden las necesidades, valores y esperanzas de sus seguidores, y son hábiles para – a través de palabras y acciones dramáticas y persuasivas articular metas compartidas sobre la base de este conocimiento.
- Entregan estructura a los problemas para que sean más fácilmente comprendidos.

Shamir y otros (Shamir, Zakay, Breinin y Popper, 1998) agregan a las características del líder carismático su gran involucración en la tarea, la realización de auto-sacrificios para demostrar coraje y compromiso con la misión, y el transformarse en un ejemplo personal con su estilo de vida; lo que aumenta la identificación y admiración por él, y las probabilidades de ser emulado en sus

creencias y valores por los seguidores (Yukl, 1994, en Shamir y otros, 1998), y permite (al demostrar determinación, optimismo y confianza en sí mismo) empoderar a quienes le siguen, inspirando confianza y elevando la eficacia individual y colectiva (Shamir y House, 1993, en Shamir y otros, 1998).

Los líderes carismáticos que son clasificados como transformacionales, son capaces de generar motivación adicional y articular las necesidades de los seguidores, con el fin de alcanzar metas de grupo. Aún más, se caracterizan por estar animados por necesidades auténticas de los seguidores, desplegando consideración individualizada. Además el carismático transformacional ocupa con mayor frecuencia el rol de mentor o entrenador de sus subordinados, más que de celebridad o místico. El líder transformacional que presenta conductas carismáticas, plantea metas a sus seguidores que van más allá de su propio beneficio, orientándose al bien común de toda la organización.

3.1.2. La Relación Carismática

De acuerdo con House (1977, en Bass, 1985), el proceso dinámico involucrado en la relación carismática es el siguiente:

a. Los líderes carismáticos - al poseer confianza y convicción en su propia competencia, en sus creencias e ideales, y una fuerte necesidad de poder - se encuentran altamente motivados para influenciar a los seguidores.

b. Su auto-confianza y fuertes convicciones, aumentan la confianza de los seguidores en los juicios de sus líderes.

c. Los líderes carismáticos construyen y manejan su imagen, para apoyar la percepción de ser competentes ante los subordinados, aumentando con esto la fe y complacencia en ellos. Así, relacionan el trabajo del grupo a valores, ideales y aspiraciones culturalmente compartidos en la organización, se usan a sí mismos

como ejemplos a seguir, y entregan atractivas visiones de los resultados de los esfuerzos de sus seguidores.

d. Lo anterior da a los subordinados más significado para su trabajo, aumentando su entusiasmo, involucrándolos emocionalmente y comprometiéndolos con los objetivos grupales.

El carismático debe demostrar en forma continua su efectividad como líder, esto es, que le sean atribuidas acciones destinadas a beneficiar a la comunidad de seguidores. Sin importar si la efectividad es real o aparente, el líder se esforzará en mantener y construir una imagen de éxito y efectividad.

El Carisma involucra un intenso componente emocional - que va más allá del común afecto, estima, admiración y confianza hacia un líder - conformado por devoción, temor y fe ciega, lo que lleva a una identificación absoluta con el líder. Este líder reduce la resistencia al cambio de actitudes en los seguidores y desinhibe las respuestas conductuales, animando la responsividad emocional y un sentido de excitación y aventura que puede producir juicios limitados, y aceptación incondicional a las ideas del líder (House 1977, en Bass, 1985). Aún así, la aprobación incuestionada del líder no es en absoluto una consecuencia esencial del Liderazgo Carismático, ya que el líder puede recibir opiniones distintas a sus planteamientos, por parte de seguidores y colegas, y hacer uso extensivo de la argumentación exitosa para influenciar a otros y justificar su posición.

3.2. Liderazgo inspiracional o motivación inspiracional

Bass define a la motivación Inspiracional en términos de la entrega de significados y desafíos a los seguidores, por el líder transformacional, despertando el espíritu de equipo, entusiasmo y optimismo, creando y comunicando expectativas, lo que motiva e inspira a quienes les rodean,

obteniendo seguidores involucrados y comprometidos con una visión compartida. (Bass y Avolio, 1994).

En 1985, Bass plantea que el Liderazgo Inspiracional, (también llamado por él Motivación Inspiracional), es un subfactor de la conducta de Liderazgo Carismático, ya que éste es claramente inspiracional, pues anima y exalta emocionalmente a sus seguidores y a sus esfuerzos. De hecho, dependiendo del tipo de tarea que se desea estimular, el líder carismático puede enfocar el proceso de animación e inspiración en motivos de logro, poder o afiliación de los seguidores:

- Animación de los motivos de logro: Relevante para tareas desafiantes, complejas, que requieren iniciativa, toma de riesgos, responsabilidad y persistencia.

- Animación de motivos de poder: Importante para tareas que necesitan que los subordinados sean competitivos, persuasivos y agresivos.

- Animación de motivos de afiliación: Significativo para tareas que precisan cooperación, trabajo en equipo y apoyo mutuo entre los subordinados.

3.2.1. Características del Liderazgo Inspiracional

Bass (1985, 1990), menciona entre los componentes de la conducta de líderes inspiracionales, los siguientes:

3.2.1.1. Dirección de Significado:

El líder inspiracional entrega significado y definición al contexto, otorgando un patrón específico a lo que puede ser complejo o ambiguo; a través del lenguaje, rituales y otros discursos simbólicos da a conocer a sus subordinados el significado de la organización, su lugar en el ambiente y su propósito colectivo. También, un nuevo significado puede venir de la creación de nuevas interpretaciones a partir de las viejas, o de la comparación de su grupo con otros

referentes, tales como competidores, ideales, metas, el pasado, rasgos y los pilares fundadores de la organización; con el fin de crear y articular significado y visión conjunta con el grupo de seguidores.

Esto permite a los seguidores usar tal significado como punto de referencia para su accionar y para entender la situación. En este sentido, el líder inspiracional tiene más probabilidades de aparecer cuando los seguidores necesitan significado para sus necesidades y acciones.

3.2.1.2. Uso de Símbolos:

Los líderes inspiracionales hacen mucho uso de símbolos. Éstos además de ser objetivaciones de significado, actúan como estrategias que dan sentido a la organización y al ambiente; transformando en un todo coherente ideas confusas o muy complejas, y simplificando mensajes que pueden tener un significado inspiracional para los seguidores. Es así como los líderes utilizan historias, ceremonias, formalidades, insignias, conferencias, slogans y accesorios, para justificar su existencia como tales y las acciones que llevan a cabo.

Los símbolos también pueden representar soluciones inspiracionales a los problemas, y su reemplazo ayuda a evocar nuevas ideas y creencias con nuevos valores emocionales.

3.2.1.3. Manejo de Impresión:

Los líderes inspiracionales realizan acciones tendientes a crear y a mantener impresiones deseadas de ellos, en los otros. Esas impresiones pueden afectar cuánto son estimados por los demás y, por lo tanto, cuánto éxito pueden tener influenciándolos. La mejor imagen de los líderes, es un requerimiento esencial para construir confianza de los seguidores en ellos, lo que para Yukl (1981, en Bass, 1985) es el elemento esencial del Liderazgo Inspiracional, que además

ayuda a mejorar el desempeño y aumentar la satisfacción laboral (Wayne y Ferris, 1988, en Bass, 1990).

El líder inspiracional construye y mantiene la confianza de los seguidores en sí mismo, en los pares, el liderazgo, la organización y el propósito, por lo que debe mostrarse seguro y consecuente en sus mensajes.

3.2.1.4. Modelamiento de las Expectativas de los Seguidores:

Los líderes inspiracionales crean altas expectativas en cuanto al desempeño esperado de los seguidores, y son capaces de redirigir sus organizaciones utilizando mensajes claros de lo que es necesario hacer para alcanzar los objetivos propuestos, creando metas razonables y siendo modelos de rol para sus subordinados; definiendo y manteniendo el sentido de propósito entre todos los miembros del sistema.

Para moldear las expectativas de los seguidores, los líderes inspiracionalmente motivantes hacen uso del Efecto Pigmaleón (profecía autocumplida), expresando a sus seguidores lo que esperan de ellos, en términos de altos estándares de desempeño, confiando en ellos y animándolos a alcanzarlos. Esto lleva a los seguidores a tratar de confirmar las creencias positivas que los líderes tienen sobre ellos, comportándose en forma consistente con tales expectativas, aumentando la probabilidad de que los seguidores puedan lograr las metas (Bass, 1990).

Para aumentar las expectativas de los seguidores sobre lo que pueden lograr, los líderes inspiracionales también utilizan la capacitación y el empoderamiento. A través del aprendizaje constante y el mejoramiento, el líder puede mostrar a los seguidores cómo obtener los recursos necesarios para alcanzar sus metas, aumentar su autonomía y oportunidades, entrenándolos y apoyándolos. El líder inspiracional se orienta a la acción, por lo que permite la

toma de riesgos, la experimentación y el aprendizaje, tolera los errores y aumenta paulatinamente las demandas a sus subordinados, y con ello eleva su sensación de poder.

3.2.1.5. Envisionar o Crear una Visión Compartida:

Bennis y Nanus conceptualizan el Liderazgo Transformacional como un proceso de influencia en el cual la focalización de la acción cambia la cultura organizacional. En este proceso es fundamental el “envisionar”, que transformaría a los seguidores en líderes (Colvin, 1999). Para estos autores (1985, en Bass, 1990), el “envisionar” requiere traducir intenciones en realidades a través de comunicar la visión a los otros, con el fin de obtener su apoyo. Los líderes inspiracionales ayudan a crear una visión compartida con sus seguidores de un estado organizacional que se desea en el futuro, mostrándoles como alcanzarlo. La visión permite simplificar materias organizacionales complejas en unos cuantos puntos centrales, y entrega una guía para el desarrollo de estrategias, la toma de decisiones y la conducta al interior de la organización y de ésta con el ambiente. Roueche y otros (1989, en Khatri y otros, 1999), señala que la visión parece ser el principal componente catalizador del éxito de los líderes transformacionales.

3.2.2. Modelo de Liderazgo Inspiracional

Bass (1985) propone un modelo de los elementos que influyen en la transformación que hace un líder inspiracional, del esfuerzo ordinario, al esfuerzo extra de los seguidores. En la Figura N° 9 se presenta el Liderazgo Inspiracional del líder carismático, en términos de la entrega de ejemplos de conducta al seguidor. Los prototipos y apelaciones emocionales propuestos por el líder se simplifican, para aumentar su claridad y entendimiento, utilizando símbolos e imágenes con significado compartido, a través de un lenguaje colorido y

persuasivo, lo que contribuye al proceso transformacional, aumentando la confianza y ampliando las metas.

3.3. Estimulación intelectual

La Estimulación Intelectual puede verse cuando los líderes transformacionales estimulan a sus seguidores para ser innovadores y creativos, mediante el cuestionamiento de suposiciones y el reencuadre de problemas, solicitándoles nuevas ideas y soluciones, sin enjuiciar sus aportes por ser distintos a los del líder, ni criticar sus errores en público (Bass y Avolio, 1994).

La Estimulación Intelectual del líder transformacional es vista en el discreto salto en la conceptualización, comprensión y discernimiento de los seguidores de la naturaleza y los problemas que enfrentan y sus soluciones, contribuyendo a su independencia y autonomía. Lo que se diferencia de la mera posesión de competencia en la tarea, el conocimiento, la habilidad y la destreza de un líder (Bass, 1990).

Bass utiliza la clasificación de Petty y Cacioppo (1980, en Bass, 1990) de rutas de procesamiento de información central y periférica, para explicar el tipo de persuasión que utiliza el líder intelectualmente estimulante. Según Bass, los líderes transformacionales estimuladores intelectualmente persuaden a sus seguidores a través de la ruta central de procesamiento de información. Esto ocurre cuando los individuos están motivados, preparados y tienen la habilidad para pensar en lo que el líder o el grupo ha propuesto. Es un tipo de procesamiento profundo, sistemático y controlado, que produce efectos duraderos en los seguidores. Contrariamente el procesamiento vía ruta periférica – que ocurre cuando la gente carece de motivación o habilidad -es superficial, automático y heurístico, y sus efectos son duraderos sólo si ésta es complementada por argumentos cognitivos de apoyo.

3.3.1. Características de la Estimulación Intelectual

Bass (1985, 1990) identifica las siguientes características de la Estimulación Intelectual:

3.3.1.1. Reformulaciones

La Estimulación Intelectual puede hacer que los subordinados salgan de sus rutinas conceptuales, impulsándolos a reformular los problemas que requieren ser solucionados. Para conseguirlo, los líderes ayudan a los seguidores a focalizarse en algunas cosas e ignorar otras, y crear un patrón que simplifique la complejidad de los eventos. Esto a través de aplicar metáforas, cambiar la escala de medición, considerar el absurdo y la fantasía, imaginando estados alternativos, cambiar sustantivos por verbos, trocar figura por forma, extendiendo o subdividiendo contextos, y descubrir suposiciones ocultas.

3.3.1.2. Inteligencia:

Para ser eficiente en la estimulación intelectual de sus subordinados, el líder debe tener habilidades intelectuales superiores a los miembros de grupo, pero hay factores que moderan su efecto. Por una parte, el nivel intelectual debe acompañarse de flexibilidad y creatividad de pensamiento, de forma de llevar a una conducta experimental y exploradora, y no sólo de mera intelectualización (Bass, 1985). Esto permite hacer comprensibles sus ideas, apreciar los problemas de sus subordinados, o presentar ideas que requieran de un cambio que no generen resistencia.

Por otra parte, el nivel intelectual requerido dependerá del contexto. Rushmore (1985, en Bass, 1985) encontró que el Liderazgo Transformacional exitoso era más dependiente de la inteligencia general (factor obtenido en base a pruebas de razonamiento verbal, cuantitativo y abstracto) a más bajos niveles organizacionales, y de la creatividad cognitiva (obtenida en base a pruebas de

consecuencias obvias, consecuencias remotas y usos inusuales) a más altos niveles.

3.3.1.3. Símbolos e Imágenes:

Los líderes transformacionales contribuyen intelectualmente a la organización a través de la creación, interpretación y elaboración de símbolos e imágenes. Al entregar a los seguidores un marco externo simbólico coherente, el líder ayuda a la resolución de problemas y a la reconciliación de cogniciones o experiencias confusas y contradictorias. El líder también se sirve de los símbolos para modificar directamente cogniciones y creencias e introducir nuevas ideas en la organización (Eoyang, 1983, en Bass, 1985).

3.3.1.4. Experiencia y Conflicto con los Superiores

Fiedler y Leister (1977, en Bass, 1985), sugirieron que el aporte intelectual de los líderes (y subordinados) dependerá de su experiencia y cuánto están en conflicto con la autoridad más alta. Estos autores encontraron en un estudio de 158 líderes militares, que los líderes con mayor inteligencia pueden lograr mayor efectividad en las tareas de su grupo si están más motivados para dirigir, tienen experiencia, poca tensión con su superior y buenas relaciones con sus subordinados. Por el contrario, cuando los superiores interfieren en el trabajo de los individuos, son dictatoriales y/o cuando inducen ambigüedad de rol y dirigen desorganizadamente, se generará tensión en los subordinados, por lo que su funcionamiento y aporte intelectual disminuirá. Sólo es posible superar esta tensión volviendo a hábitos previamente aprendidos, por lo tanto, la experiencia ayudará.

3.3.2. Tipos de Estimulación Intelectual

Quinn y Hall (1985, en Bass, 1985, 1990) sugirieron que los líderes estimulan intelectualmente a sus seguidores de cuatro formas distintas:

a) Estimulación Intelectual Orientada Racionalmente: Estos líderes tienden a tener una gran motivación de logro, y enfatizan la habilidad, la eficacia, la independencia y el trabajo duro, para lograr las metas. Utilizan la lógica y la razón para tratar con los problemas del grupo u organización. Son directivos y orientados a metas, y fuertes en la iniciación de estructura en su Estimulación Intelectual, y necesitan poca información para generar soluciones específicas.

b) Estimulación Intelectual Orientada Existencialmente: A estos líderes les interesa principalmente aumentar la seguridad, confianza, y la construcción de equipos. Son integrativos en su toma de decisiones, tratan de llevar a los seguidores a una síntesis creativa a través de la generación de varias soluciones alternativas en interacciones informales con los otros y sus problemas comunes. Para ellos el entendimiento intelectual puede surgir sólo en el proceso humano de interacción con el ambiente.

c) Estimulación Intelectual Orientada Empíricamente: El líder confía en datos generados externamente, utilizando gran cantidad de información para la creación de la mejor respuesta, apoyándose en la precisión y la planificación a largo plazo. Se distinguen como líderes transaccionales al hacer un buen trabajo en mantener la estructura, entregando información, monitoreando y coordinando. En su Estimulación Intelectual a los seguidores, son conservadores y precavidos.

d) Estimulación Intelectual Orientada Idealistamente: Estos líderes se orientan hacia el crecimiento, adaptación, aprendizaje, metas cognitivas, variedad y creatividad. Su estilo de decisión es flexible, y utilizan una mínima cantidad de información para llegar a una conclusión, aunque constantemente recogen información adicional y generan nuevas soluciones según sea necesario. Alientan las decisiones rápidas y el uso de la internalización e intuición. Juegan un

importante papel en el cambio de visión, mostrando un alto grado de inventiva y tomando riesgos.

El despliegue que hacen los líderes de estos estilos de Estimulación Intelectual puede clasificarse en términos de Transformacionales o Transaccionales. Los líderes existencialistas e idealistas, enfocados en la creatividad y el crecimiento, respectivamente, presentan una Estimulación Intelectual de tipo Transformacional. En cambio, los líderes racionalistas y empiricistas son principalmente Transaccionales, pues pueden usar el intelecto para mantener el statu quo, así también como para adecuar condiciones de estructura para el futuro como líderes transformacionales (Bass, 1985).

3.4. Consideración individualizada

Por Consideración Individualizada, se entiende, que el líder trata a cada subordinado diferencialmente, de acuerdo con sus necesidades y capacidades. El líder transformacional individualmente considerado actúa como entrenador o mentor de los seguidores, prestando atención especial a cada una de sus necesidades para su logro y desarrollo; haciendo que cada individuo sienta una valoración única. (Bass y Avolio, 1994).

3.4.1. Características de la Consideración Individualizada

Entre las conductas que caracterizan al líder individualmente considerado se encuentran:

3.4.1.1. Hace uso de la comunicación informal personalizada

El líder ve al individuo como persona más bien que como empleado. Recuerda las conversaciones anteriores y está consciente de las preocupaciones de cada uno de sus subordinados. Utiliza principalmente una comunicación de dos vías, por lo general cara a cara, en la cual líder y seguidor comparten sus

preocupaciones y expectativas respecto del trabajo propio, del otro, y a su relación.

Como una política de la empresa, el líder puede practicar la “dirección mediante caminar alrededor” (management by walking around). El líder es quien se acerca al lugar de trabajo de los subordinados para conversar con ellos, promoviendo el contacto individual y la comunicación entre las distintas jerarquías organizacionales.

La comunicación informal de doble vía, permite al líder acceder a información oportuna y cotidiana, que puede servir de importante base para la toma de decisiones organizacionales (Klauss y Bass, 1982, Mintzberg, 1975; en Bass, 1985). Además mejora el entendimiento recíproco entre superior y subordinado (Graen y otros, 1982, en Bass, 1985) y reduce la ambigüedad de rol en el seguidor al ser aclaradas sus dudas y recibir el apoyo del líder.

3.4.1.2. Mantiene Informados a los Subordinados

El líder individualmente considerado se preocupa de que cada subordinado esté completamente informado de lo que está sucediendo en la organización. Con esto ellos llegan a sentirse parte del desarrollo organizacional, principalmente si al mismo tiempo se les permite aclarar dudas, haciendo posible también a los líderes el acceso a las reacciones y preocupaciones inmediatas de los seguidores sobre la materia.

3.4.1.3. Trata Diferencialmente a los Subordinados

Los líderes individualmente considerados reconocen las necesidades, motivaciones y deseos de cada seguidor y saben cómo utilizarlas efectivamente.

3.4.1.4. Aconseja a los Seguidores

Los líderes individualmente considerados tienen la habilidad de ayudar a sus seguidores con sus problemas personales y laborales utilizando una escucha

activa efectiva, que se caracteriza por compartir experiencias personales con sus subordinados, dar consejo, sugerir otras alternativas y permitir a través de preguntas llegar a generar alternativas propias.

3.4.1.5. Orientación hacia el Desarrollo

Como ya se mencionó anteriormente, el líder transformacional se orienta hacia el desarrollo de sus seguidores, evaluando el potencial de éstos en cuanto al trabajo que desempeñan y las posiciones futuras de mayor responsabilidad que pueden llegar a ocupar. Las principales formas por las que realiza esto, son el mentoring (Bass, 1985, 1990) y la delegación (Kuhnert, 1994, en Bass y Avolio, 1994):

3.4.2. Efectos de la Consideración Individualizada

Shamir y otros (1997) en un estudio realizado en unidades militares nortamericanas, encontraron que las conductas apoyadoras del líder correlacionaban positivamente con apego e identificación con la unidad, identificación y confianza en el líder, alta motivación, y deseo de sacrificio. También se ha encontrado relación con alta efectividad organizacional (Brown y otros, 1996) y con desempeño en-rol de vendedores (MacKenzie y otros, 2001).

B. Desempeño Docente

El profesional de la enseñanza tiene, en gran medida, la responsabilidad de la educación y la cultura de una sociedad y, por ende, debe ser consciente de la influencia personal y social que genera el desarrollo de su labor (Jiménez, 2000). Desempeño docente es así el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y “comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los alumnos” (Saravia y López, 2008, p. 89). Luego, el ejercicio de

la docencia requiere de un profesional que posea el dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprenda los procesos en que está inserto, que decida sobre contenidos, métodos y técnicas, que elabore estrategias de enseñanza acorde a las necesidades de los estudiantes, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintos modos para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus educandos. Espinoza (2010, p. 48) remarca que “la función del profesor no se reduce a la trasmisión de conocimientos por importante que sean para la formación intelectual sino que se orientan a la formación integral es decir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona”. Román y Murillo (2008) destacan que:

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

Hunt (2009, p. 5) resume la opinión de los entendidos sobre efectividad docente “significando el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados”. La importancia del desenvolvimiento del profesorado en su enseñanza es destacada por Rojas y Gaspar (2006, p. 70) afirmando que “en aquellas situaciones en las que existe un cuerpo docente, un colectivo profesional amplio y extendido que dispone de altas capacidades para

enseñar, las probabilidades de que se produzcan aprendizajes, aun en medio de situaciones de pobreza, son mayores”. Latorre (2005) también señala que “buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener” (p.4). Este horizonte profesional, implica concebir a los docentes como actores sociales de cambio e investigadores permanentes, no sólo como eficaces operarios que conocen su materia y que tienen herramientas profesionales adecuadas para cumplir con cualquier objetivo que sea dispuesto por el sistema. El campo del desempeño docente es visto así como una práctica investigativa, lo cual precisa el contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas en el dominio de la didáctica y en la plena comprensión y entendimiento de los contenidos y capacidades que se pretenden desarrollar en el educando.

1. Didáctica del docente.

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

como un campo o rama disciplinar de la pedagogía que trata sobre la sistematización e integración de los aspectos teórico metodológicos del proceso de comunicación que tiene como fin el enriquecimiento de los sujetos implicados. Bernardo (1997, p. 14) añade que “referida al campo didáctico, las estrategias son

todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos”.

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

2. Métodos aplicados en la enseñanza.

Según Espinoza (2010, p. 68), “método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje”. En otras palabras, se define el método

didáctico como el conjunto de procedimientos articulados que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de forma más adecuada al estudiante y al contexto en el que se desenvuelve. También se sostiene que hay necesidad de justificar racionalmente por qué se sigue una secuencia y no otra, tal es la función de la metodología didáctica. Las estrategias de enseñanza se desprenden del método a emplear y vienen a ser “estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos en este sentido pueden considerarse análogas a las técnicas” (p. 55). En consonancia con estos autores Bernardo (1997, p. 14) escribe:

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

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

se apuntan: deductivos, inductivos, analógicos o comparativos, simbólicos, intuitivos, sistemáticos, ocasionales, globalizados, de especialización, de concentración, analíticos y sintéticos.

3. Recursos didácticos.

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

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

presentar el tema de una forma clara, objetiva y agradable; brindan al estudiante formas variadas de aprendizaje; estimulan el interés y la motivación del aula; contribuyen al acercamiento docente discente; y facilitan la comunicación con eficiencia del tiempo empleado. Entre los recursos didácticos más usuales se tienen: el mapa conceptual, el cuadro sinóptico, el resumen, la red semántica y los organizadores previos. Por otra parte, según Bernardo (1997, p. 159) los

materiales didácticos se pueden clasificar en materiales impresos (libros, cuadernos de trabajo, separatas, fichas), materiales de ejecución (equipos de taller o laboratorio, imprenta, computadora), materiales audiovisuales (proyector multimedia, cine, televisión, video, internet, software educativo multimedia) y materiales tridimensionales o realistas (naturales como una piedra o una planta, manufacturados como esculturas o mapas, y representativos como las obras de arte). No obstante el auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), apunta Moreno (2004), “los materiales en soporte de papel, sobre todo el libro de texto, siguen siendo los más utilizados” (p. 11).

4. Evaluación del desempeño docente.

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

determinación de un docente competente, es su desenvolvimiento en las sesiones de clase y su labor efectiva en el centro escolar lo que debe sustentar la idoneidad del educador y su real valía. Este desempeño es producto del manejo de un saber complejo y profundo, resultado del pleno dominio de conocimientos de su especialidad, didáctica y metodología, conducta profesional e investigación (Jiménez, 2000).

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

Los SEDD deben proveer información de los resultados y proceso del desempeño docente individual y del funcionamiento del conjunto de los docentes en la escuela. Pero también debe iluminar aquellos factores y condiciones que permiten mejorar dicho desempeño, incidiendo así tanto en el fortalecimiento de la

carrera y el desarrollo profesional de los maestros, como en el mejoramiento de los propios centros educativos donde ellos han de poner en juego sus competencias profesionales. (p. 3)

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

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

La metodología del análisis funcional permite definir los contenidos de evaluación del desempeño docente en su labor pedagógica e institucional,

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

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

el aula”. Asimismo, “cada uno de los criterios tiene a su vez una serie de indicadores o descriptores que ilustran las competencias posibles de alcanzar” (Assaél y Pavez, 2008, p. 48). En el caso peruano se presentan tres dominios, 18 criterios y 52 indicadores de contenido.

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

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

2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Actitud ante el cambio: Me anticipo a las situaciones que exigen una nueva respuesta y las exploto para obtener beneficios para mi equipo y mi institución.

Actitudes y valores: Disposición de ánimo y normas que rigen nuestra conducta y que han sido elegidas libre y conscientemente.

Calidad: Hago las cosas lo mejor que puedo, con los recursos que tengo disponibles en el momento.

Calidad educativa: Educación que garantiza a todos los alumnos la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Clima institucional: Es el ambiente que prevalece en la institución, que se crea, se favorece a través de estrategias y canales de comunicación positivos y adecuados.

Competencia: Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que unidos nos ayudan a encontrar solución a problemas de la vida cotidiana.

Competencias directivas: Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que determinan la forma de ser y actuar de un director; y la de facilitar el crecimiento personal y académico de su comunidad educativa.

Competencias para la vida: Conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en los alumnos, para que puedan integrarse a la familia, trabajo, comunidad y país.

Compromiso: Me involucro con lo que hago y con lo que creo. Me juego el todo por el todo cuando participo en un proyecto en el que tengo puesta mi confianza.

Comunicación externa: Se establece principalmente con los padres de familia, las autoridades educativas y otras instituciones. Su función es dar a conocer el proceso de la escuela, y solicitar el apoyo necesario para involucrar a dichos grupos en su funcionamiento.

Comunicación interna: Es la que se da entre las personas y equipos que conforman la escuela. Permite transmitir expectativas, necesidades, definir responsabilidades, conocer la situación actual de la institución, la visión a futuro.

Dirigir: Influir en las motivaciones de las personas para que las metas comunes se logren y las cosas sucedan. Orientar y coordinar los esfuerzos de un grupo para lograr las metas de la institución.

Eficacia: Proceso educativo que logra que los alumnos aprendan realmente lo establecido en los planes y programas al cabo de determinados grados y niveles.

Eficacia docente: Dominio del área de conocimiento en que se desempeña un maestro, así como competencias en pedagogía que le permiten ser facilitador del proceso de aprendizaje.

Estilo de liderazgo: Describen el modo en que un líder se conduce ante un grupo. Resultan de la combinación de la conducta de tarea (centrarse en el trabajo) y la conducta de relación (centrarse en las relaciones interpersonales), en sus distintos grados.

Evaluación: Proceso ordenado, continuo, sistemático de recogida de información obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos.

Evaluación diagnóstica: Se aplica al inicio de un ciclo escolar, un programa, un tema o una unidad didáctica para detectar conocimientos previos, actitudes, habilidades y expectativas.

Evaluación formativa: Se aplica en distintos momentos del proceso enseñanza aprendizaje, ayuda a identificar logros, dificultades, problemas.

Evaluación sumativa: Se realiza al final de una unidad, un tema, un programa o un ciclo escolar, se aplica con la finalidad de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

Liderazgo situacional: Se adecua al nivel de madurez y compromiso de las personas y miembros de la institución educativa. El líder situacional es capaz de

detectar las necesidades y posibilidades de la comunidad educativa en determinado momento, y centrarse en la tarea, en la relación o equilibrar ambas.

Tolerancia: Aceptación de los demás aunque piensen y actúen diferente a mí.

Trabajo en equipo: Es la habilidad de apoyarse en otros para unir esfuerzos aprovechando las capacidades de todos y superando las limitaciones personales y lograr un objetivo común.

2.4 BASES EPISTÉMICAS

Las bases epistémicas del presente estudio es el realismo, pues lo que pretendemos es describir la realidad y brindar un enfoque sobre la relación gestión del conocimiento y la innovación pedagógica.

El realismo como corriente filosófica en su versión más actual se denomina realismo científico en oposición al realismo ingenuo. El realismo científico sostiene la tesis según la cual el objeto de la investigación científica y de las teorías científicas existe con independencia del conocimiento que de él tengamos y la meta de la ciencia es la descripción y explicación de los aspectos observables y también de los inobservables del mundo. El realismo científico contrasta con el empirismo lógico y el constructivismo social (Bunge M. , 1972).

Los primeros argumentos en favor del realismo científico se limitaban a enunciar que, ante los impresionantes productos y métodos de la ciencia, el realismo es la única filosofía que no hace del éxito de la ciencia un milagro. Las formulaciones del realismo científico se centran en los objetos del conocimiento teórico: teorías, leyes y entidades. Un argumento particularmente poderoso en favor del realismo científico (debido a Putnam y Richard Boyd) es que la fiabilidad instrumental de la metodología científica de las ciencias maduras (como la física, la química y algunas áreas de la biología) sólo puede explicarse adecuadamente

si suponemos que las teorías de las ciencias maduras son al menos aproximadamente verdaderas y que sus términos teóricos centrales son al menos parcialmente referenciales (Putnam ya no suscribe esta concepción)(Muñoz & Velarde, 2000).

Todos los argumentos en favor del realismo científico son *abductivos*: alegan que, bien la verdad aproximada de las teorías presupuestas, bien la existencia de entidades teóricas y leyes, proporcionan la mejor explicación de algún hecho significativo sobre la teoría o la práctica científica (Moulines, 1982).

Los realistas científicos tratan con la diferencia entre entidades reales y constructos meramente útiles aduciendo que el realismo ofrece una explicación mejor del éxito de la ciencia. Además, el realismo científico busca pruebas materiales en la historia y la práctica de la ciencia y da explicaciones del éxito de la ciencia concebidas para honrar el carácter dinámico y excepcional de estas mismas pruebas (Mosterín, 1984).

Debe señalar también las bases epistemológicas del liderazgo y el desempeño docente que enfoques teóricos lo fundamentan

2.5 Bases Antropológicas

La antropología de la educación se enfoca en los aspectos culturales de la educación, tanto formales como informales, implica la comprensión de quiénes somos, el principal dictamen de la antropología de la educación es la transmisión cultural de los diversos individuos.

La transmisión o aprendizaje de la cultura implica la transferencia de un sentido de la identidad entre generaciones, a veces denominado Endoculturación y también la transferencia de identidad entre culturas, conocido como aculturación. No resulta extraño que la antropología de la educación haya ido

incrementado su focalización en la identidad étnica y en los cambios étnicos que han ocurrido con el paso de las generaciones.

La antropología de la educación hace énfasis en la necesidad de comprender la estrecha relación que existe entre el concepto de ser humano, la sociedad y a educación. Todos son parte de una misma cosmovisión, por eso la educación es un reflejo de la imagen de la sociedad y eso implica considerar sus rasgos comunes y también los diferenciadores.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

A. Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo Teórico porque permite sistematizar conocimiento (Bunge, M. 2009) sobre el liderazgo transformacional y el desempeño docente.

B. Nivel de Investigación

El nivel de investigación es descriptivo, porque describe la relación que tienen las variables en estudio (Bunge, M. 2009).

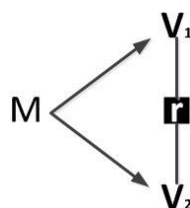
3.2 DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

A. Diseño de Investigación

Diseño Descriptivo-Correlacional.

B. Esquema del Diseño de Investigación

El esquema correspondiente es:



Donde:

M : Muestra en la que se realiza el estudio.

V₁ : Observación realizada a la Variable Liderazgo transformacional.

V₂ : Observación realizada a la Variable Desempeño docente.

r : Relación que existe entre las variables sometidas a estudio.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

A. Población

La población de la investigación está constituida por los 115 docentes de la CEPRE-UNCP.

B. Muestra

La muestra se calcula en base a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{E^2 (N - 1) + Z^2 \times P \times Q}$$

Leyenda: n = Número de elementos de la muestra. N = Número de elementos del universo. P/Q = Probabilidades con las que se presenta el fenómeno (50/50). Z^2 = Valor crítico correspondiente al nivel de confianza elegido; siempre se opera con valor sigma 2, luego $Z = 2$. E = Margen de error permitido (determinado por el investigador, en un 5%). Calculando la muestra obtenemos lo siguiente:

$$n = \frac{2^2 \times 50 \times 50 \times 115}{5^2 (115 - 1) + 2^2 \times 50 \times 50} = 89,49 = 90$$

Así establecemos una muestra inicial de 90 docentes CEPRE-UNCP.

A partir de nuestra muestra inicial vamos hallar la muestra ajustada en base a la siguiente fórmula:

$$n_o = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

Donde: n_o es la muestra ajustada, n es la muestra inicial y N es la población.

Calculemos.

$$n = \frac{90}{1 + \frac{90-1}{115}} = 50$$

Tenemos una muestra ajustada redondeada de 50 docentes de CEPRE-UNCP. El tipo de muestreo para seleccionar la muestra fue el muestreo aleatorio simple.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A. Técnicas

Las principales técnicas que se utilizó para desarrollar el trabajo de investigación fueron:

- * **Encuesta:** Para recoger la información sobre elementos del liderazgo y el desempeño docente.
- * **Estadística:** Aplicado para el análisis de las encuestas realizadas.

B. Instrumentos

Los instrumentos fueron:

- * **Cuestionario:** El cual utilizaremos como instrumento de la encuesta, para luego sistematizarlos mediante la técnica estadística. La validez y la confiabilidad del cuestionario es alto pues el juicio de expertos tiene como resultado un puntaje de 98,25 puntos. Ver Anexo 2.
- * **Describir los instrumentos, autor, dimensiones que evalúa, aplicación e interpretación, así como la validez y confiabilidad de cada uno**
- * **Software estadístico SPSS21:** Como instrumento de la técnica estadística para poder sistematizar todos los datos registrados.

3.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Se evaluó en primera instancia, la confiabilidad de los instrumentos utilizados para la aplicación de la entrevista y la encuesta, mediante el método del coeficiente alfa de Cronbach, luego la validez de dichos instrumentos a través del análisis de constructo y la opinión de expertos.

La recolección de datos se realizó en un solo tiempo, utilizando las técnicas e instrumentos descritos. Va en instrumentos

Para el procesamiento y análisis de datos se utilizó las técnicas de la estadística descriptiva: medidas de tendencia central (la media aritmética) y las medidas de dispersión (varianza, desviación estándar y coeficiente de variación). Asimismo la estadística inferencial para la comprobación de la hipótesis, en la cual se utilizó la prueba de normalidad (Kolmogorov – Smirnov) la prueba de homogeneidad de varianza (F de Fisher) y la prueba de diferencia de medias (T de Student). Y entre los gráficos se utilizaron las columnas e histogramas, en tablas el de frecuencia cruzada. Los procesos y análisis mencionadas, en lugar de hacerlo manualmente, lo haremos haciendo uso del Software estadístico SPSS21.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Los resultados vamos a describir teniendo en cuenta las variables y sus correspondientes dimensiones.

Resultados sobre la variable liderazgo transformacional

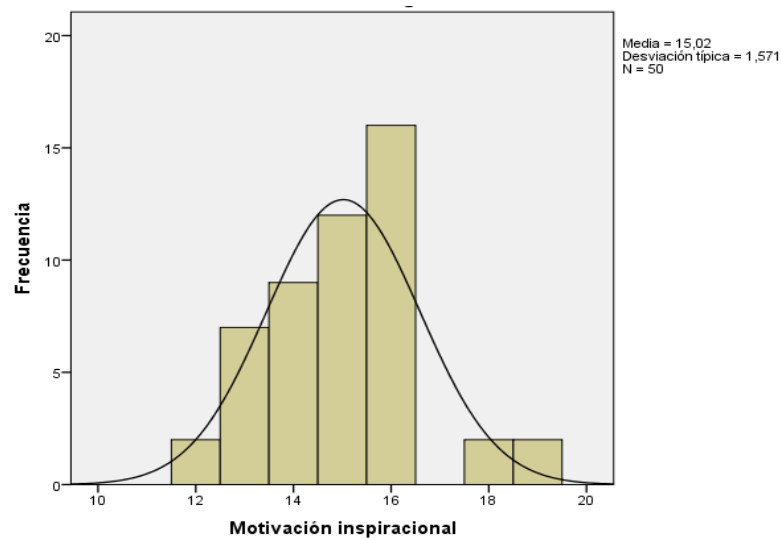
La primera dimensión de la variable liderazgo transformacional es la Motivación inspiracional. La tabla 1 muestra sus resultados.

Tabla 1

Motivación inspiracional		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		15,02
Mediana		15,00
Moda		16
Desv. típ.		1,571
Varianza		2,469
Mínimo		12
Máximo		19
Suma		751

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 1 correspondientes a la dimensión Motivación inspiracional y tienen una media de 15 puntos de ella se desvía en 1,5 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 12 y el máximo puntaje asignado es a la dimensión Motivación inspiracional es 19.

Figura 1: Motivación inspiracional

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 1 observamos que los datos de la dimensión Motivación inspiracional tienen una distribución de asimetría negativa y es leptocúrtica.

La segunda dimensión de la variable liderazgo transformacional es la dimensión Influencia idealizada. La tabla 2 muestra sus resultados.

Tabla 2

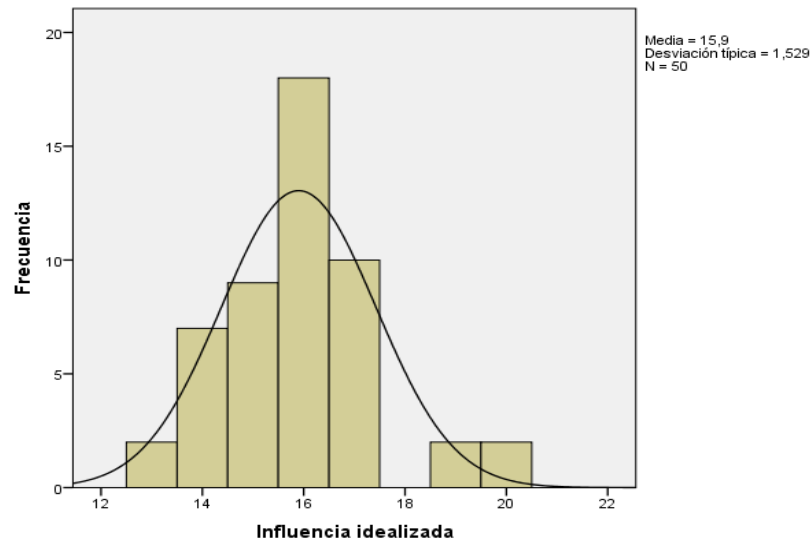
Influencia idealizada		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		15,90
Mediana		16,00
Moda		16
Desv. típ.		1,529
Varianza		2,337
Mínimo		13
Máximo		20
Suma		795

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 2 correspondientes a la dimensión Influencia idealizada tienen una media de 16 puntos de ella se desvía en 1,5

puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 13 y el máximo puntaje asignado es a la dimensión Influencia idealizada es 20.

Figura 2: Influencia idealizada



FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 2 observamos que los datos de la dimensión Influencia idealizada tienen una distribución de simétrica y es mesocúrtica.

La tercera dimensión de la variable liderazgo transformacional es la dimensión Estimulación intelectual. La tabla 3 muestra sus resultados.

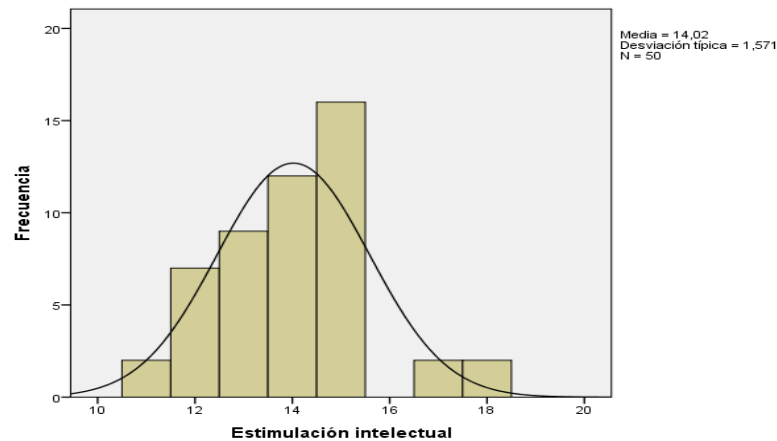
Tabla 3

Estimulación intelectual		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		14,02
Mediana		14,00
Moda		15
Desv. típ.		1,571
Varianza		2,469
Mínimo		11
Máximo		18
Suma		701

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 3 correspondientes a la dimensión Estimulación intelectual tienen una media de 14 puntos de ella se desvía en 1,5 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 11 y el máximo puntaje asignado es a la dimensión Estimulación intelectual es 18.

Figura 3: Estimulación Intelectual



FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 3 observamos que los datos de la dimensión Estimulación intelectual tienen una distribución de asimetría negativa y es mesocúrtica.

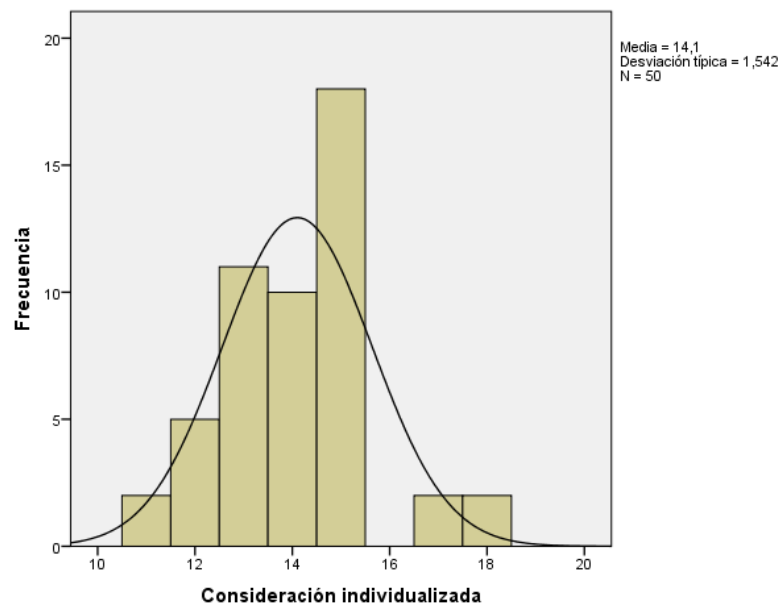
La cuarta dimensión de la variable liderazgo transformacional es la dimensión Consideración individualizada. La tabla 4 muestra sus resultados.

Tabla 4

Consideración individualizada		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		14,10
Mediana		14,00
Moda		15
Desv. típ.		1,542
Varianza		2,378
Mínimo		11
Máximo		18
Suma		705

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 4 correspondientes a la dimensión Consideración individualizada tienen una media de 14 puntos de ella se desvía en 1,5 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 11 y el máximo puntaje asignado es a la dimensión Consideración individualizada es 18.

Figura 4: Consideración individualizada

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 4 observamos que los datos de la dimensión Consideración individualizada tienen una distribución de asimetría negativa y es leptocúrtica.

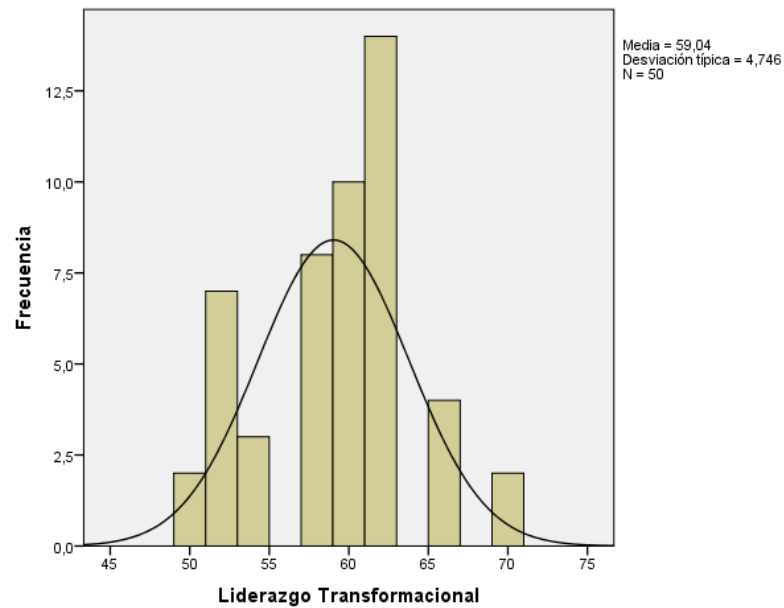
El puntaje general y sus correspondientes estadísticos de la variable liderazgo transformacional se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Liderazgo Transformacional		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		59,04
Mediana		60,00
Moda		62
Desv. típ.		4,746
Varianza		22,529
Mínimo		50
Máximo		69
Suma		2952

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 5 correspondientes a la variable liderazgo transformacional y tienen una media de 59 puntos de ella se desvía en 4,7 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 50 y el máximo puntaje asignado es a la dimensión financiera es 69.

Figura 5: Liderazgo transformacional

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 5 observamos que los datos de la variable liderazgo transformacional tienen una distribución de asimetría negativa y es mesocúrtica.

Resultados sobre la variable desempeño docente

La primera dimensión de la variable desempeño docente es la Dimensión personal. La tabla 6 muestra sus resultados.

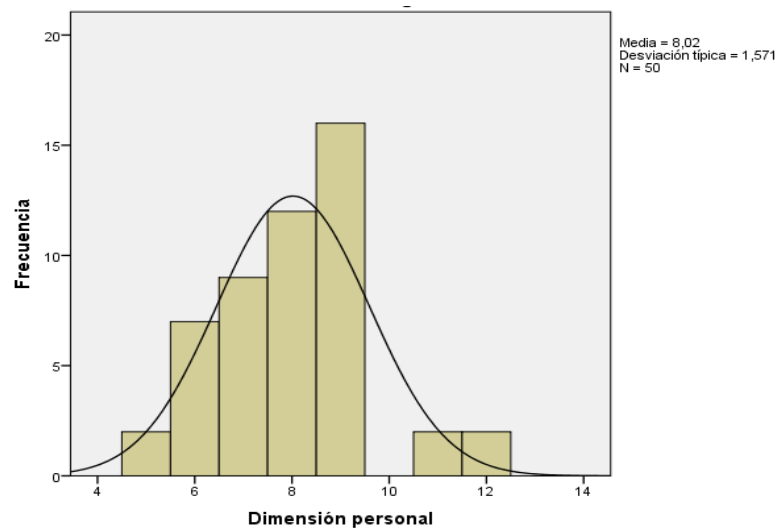
Tabla 6

Dimensión personal		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		8,02
Mediana		8,00
Moda		9
Desv. típ.		1,571
Varianza		2,469
Mínimo		5
Máximo		12
Suma		401

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 6 correspondientes a la Dimensión personal del desempeño docente. La tabla muestra una media de 8 puntos de ella se desvía en 1,5 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 5 y el máximo puntaje asignado a la Dimensión personal del desempeño docente es 12.

Figura 6: Dimensión personal



FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 6 observamos que los datos de la Dimensión personal del desempeño docente tienen una distribución de asimetría negativa y es mesocúrtica.

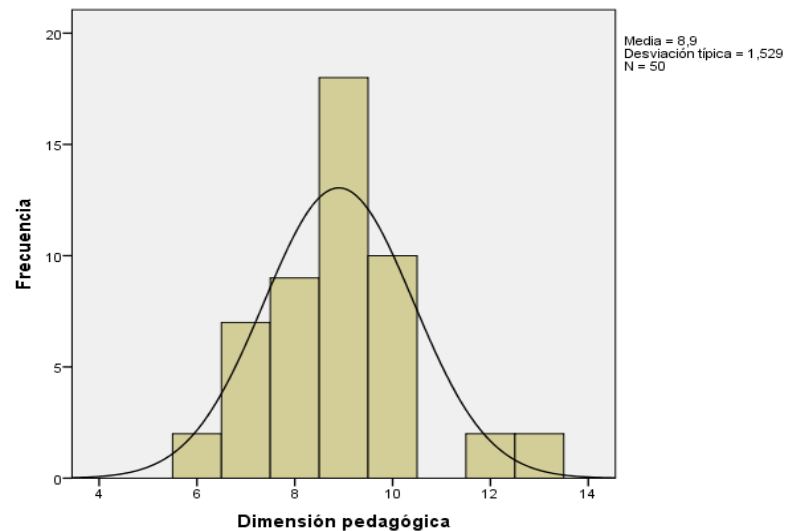
La segunda dimensión de la variable desempeño docente es la dimensión pedagógica. La tabla 7 muestra sus resultados.

Tabla 7

Dimensión pedagógica		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		8,90
Mediana		9,00
Moda		9
Desv. típ.		1,529
Varianza		2,337
Mínimo		6
Máximo		13
Suma		445

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 7 correspondientes a la Dimensión pedagógica del desempeño docente. La tabla muestra una media de 9 puntos de ella se desvía en 1,5 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 6 y el máximo puntaje asignado a la Dimensión pedagógica del desempeño docente es 13.

Figura 7: Dimensión pedagógica

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 7 observamos que los datos de la Dimensión pedagógica del desempeño docente tienen una distribución de simétrica y es mesocúrtica.

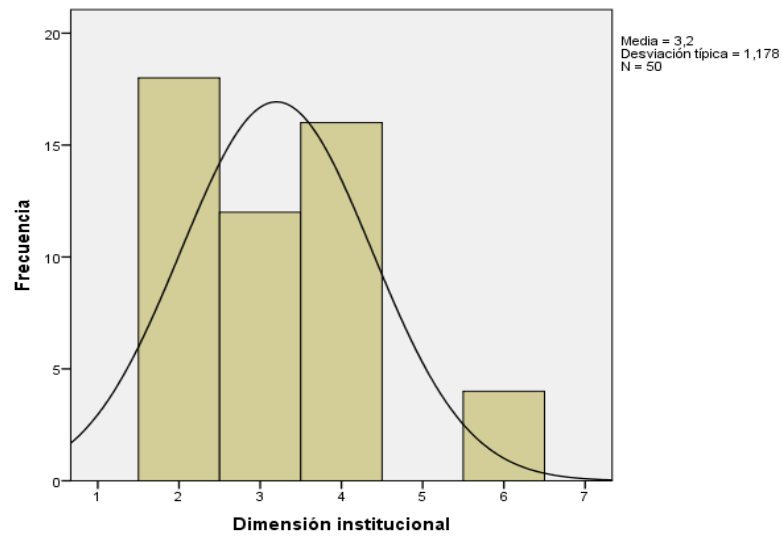
La tercera dimensión de la variable desempeño docente es la dimensión institucional. La tabla 8 muestra sus resultados.

Tabla 8

Dimensión institucional		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		3,20
Mediana		3,00
Moda		2
Desv. típ.		1,178
Varianza		1,388
Mínimo		2
Máximo		6
Suma		160

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 8 correspondientes a la Dimensión institucional del desempeño docente. La tabla muestra una media de 3 puntos de ella se desvía en 1,1 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 2 y el máximo puntaje asignado a la Dimensión institucional del desempeño docente es 6.

Figura 8: Dimensión institucional

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 8 observamos que los datos de la Dimensión institucional del desempeño docente tienen una distribución de asimetría positiva y es mesocúrtica.

La cuarta dimensión de la variable desempeño docente es la dimensión comunitaria. La tabla 9 muestra sus resultados.

Tabla 9

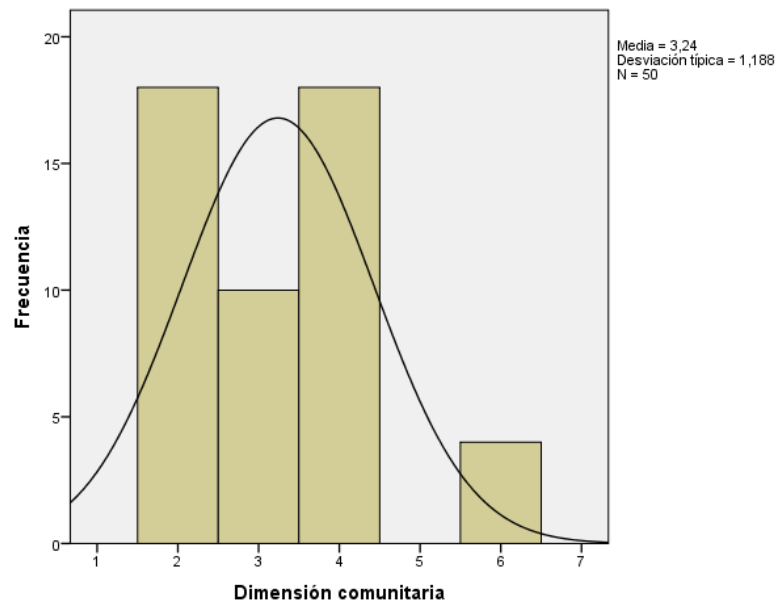
Dimensión comunitaria		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		3,24
Mediana		3,00
Moda		2 ^a
Desv. típ.		1,188
Varianza		1,411
Mínimo		2
Máximo		6
Suma		162

a. Existen varias modas.
Se mostrará el menor de los valores.

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 9 correspondientes a la Dimensión comunitaria del desempeño docente. La tabla muestra una media de 3 puntos de ella se desvía en 1,1 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 2 y el máximo puntaje asignado a la Dimensión comunitaria del desempeño docente es 6.

Figura 9: Dimensión comunitaria



FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 9 observamos que los datos de la Dimensión comunitaria del desempeño docente tienen una distribución de asimetría positiva y es mesocúrtica.

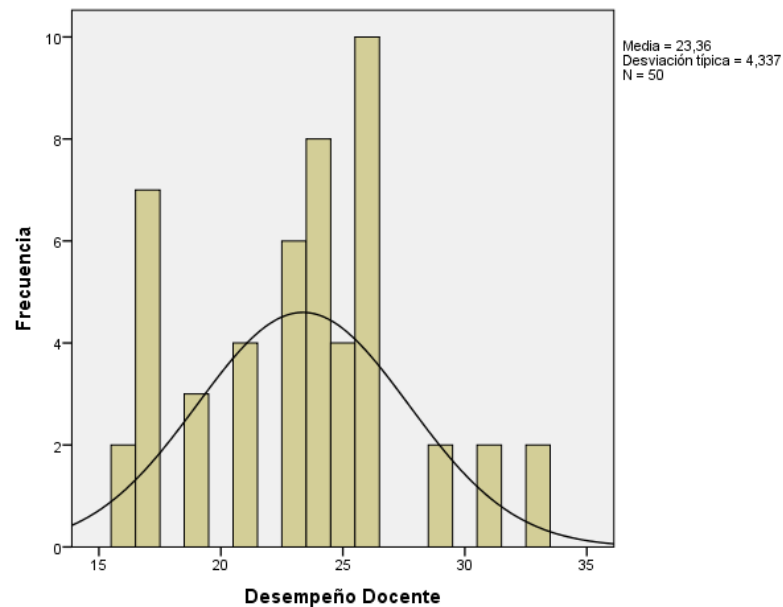
El puntaje general y sus correspondientes estadísticos de la variable desempeño docente se muestra en la tabla 10.

Tabla 10

Desempeño Docente		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		23,36
Mediana		24,00
Moda		26
Desv. típ.		4,337
Varianza		18,807
Mínimo		16
Máximo		33
Suma		1168

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: Los datos de la tabla 10 correspondientes a la variable desempeño docente. La tabla muestra una media de 23 puntos de ella se desvía en 4,3 puntos con respecto a la media. El mínimo puntaje es 16 y el máximo puntaje asignado a la Dimensión personal del desempeño docente es 33.

Figura 10: Desempeño docente

FUENTE: Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: En el gráfico 10 observamos que los datos de la variable desempeño docente tienen una distribución de asimetría negativa y es mesocúrtica.

4.2. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

La contrastación de las hipótesis sigue el protocolo estándar que tiene la metodología de la investigación científica.

Relación de la motivación inspiraciones del líder con el desempeño docente

Tenemos la hipótesis específica: La motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

Paso 1: Plantear la Hipótesis Nula (H₀) y la Hipótesis Alternativa (H₁):

Hipótesis Nula (H₀): La motivación inspiracional del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Hipótesis Alternativa (H₁): La motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significación:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de prueba:

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Paso 4: Formular la regla de decisión:

Rechazar la Hipótesis nula si: p-valor < 0,05.

Paso 5: Adoptar una decisión:

Para adoptar una decisión vamos a elaborar una tabla de contingencia.

Veamos la tabla 11.

Tabla 11**Tabla de contingencia Motivación inspiracional * Desempeño Docente**

			Desempeño Docente		Total
			Bajo Nivel	Alto Nivel	
Motivación inspiracional	Bajo Nivel	Recuento	12	6	18
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	15,8%	36,0%
	Alto Nivel	Recuento	0	32	32
		% dentro de Desempeño Docente	0,0%	84,2%	64,0%
Total		Recuento	12	38	50
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: Resultados de la Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: La tabla 11 nos muestra que el bajo nivel de la motivación inspiracional del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 6 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de la motivación inspiracional de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de la motivación inspiracional del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 32 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de la motivación inspiracional de líder con un alto nivel del desempeño docente.

Aquí encontramos que existe una relación de asociación entre la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP, pero todavía no sabemos si esta relación de asociación es significativa y positiva o no. Para ello, calculamos la chi-cuadrada. Veamos la tabla 12.

Tabla 12

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,070 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	24,534	1	,000		
Razón de verosimilitudes	32,193	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	27,509	1	,000		
N de casos válidos	50				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,32.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Interpretación: La tabla 12 presenta la prueba chi-cuadrado, aquí observamos que el valor de la chi-cuadrado de Pearson es de 28, pero aquí encontramos una observación sobre la existencia de una casilla que tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Por esta razón no podemos utilizar la chi-cuadrado de Pearson, en lugar ello vamos a utilizar la corrección por continuidad cuyo valor es 24,5 y su p-valor es de 0,0, éste valor es inferior a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación en el sentido de que la motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente. Esta relación de asociación es significativa y positiva por lo podemos concluir que existe relación de influencia, es decir, la motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente, este hecho es positivo y altamente significativo en los docentes del CEPRE-UNCP.

Relación de la influencia idealizada del líder con el desempeño docente

Tenemos la hipótesis específica: La influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

Paso 1: Plantear la Hipótesis Nula (H₀) y la Hipótesis Alternativa (H₁):

Hipótesis Nula (H₀): La influencia idealizada del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Hipótesis Alternativa (H₁): La influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significación:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de prueba:

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Paso 4: Formular la regla de decisión:

Rechazar la Hipótesis nula si: p-valor < 0,05.

Paso 5: Adoptar una decisión:

Para adoptar una decisión vamos a elaborar una tabla de contingencia.

Veamos la tabla 13.

Tabla 13**Tabla de contingencia Influencia idealizada * Desempeño Docente**

			Desempeño Docente		Total
			Bajo Nivel	Alto Nivel	
Influencia idealizada	Bajo Nivel	Recuento	12	6	18
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	15,8%	36,0%
	Alto Nivel	Recuento	0	32	32
		% dentro de Desempeño Docente	0,0%	84,2%	64,0%
Total		Recuento	12	38	50
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: Resultados de la Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: La tabla 13 nos muestra que el bajo nivel de influencia idealizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 6 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de influencia idealizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de influencia idealizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 32 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de influencia idealizada de líder con un alto nivel del desempeño docente.

Aquí encontramos que existe una relación de asociación entre la influencia idealizada del líder con el desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP, pero todavía no sabemos si esta relación de asociación es significativa y positiva o no. Para ello, calculamos la chi-cuadrada. Veamos la tabla 14.

Tabla 14**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,070 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	24,534	1	,000		
Razón de verosimilitudes	32,193	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	27,509	1	,000		
N de casos válidos	50				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,32.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Interpretación: La tabla 14 presenta la prueba chi-cuadrado, aquí observamos que el valor de la chi-cuadrado de Pearson es de 28, pero aquí encontramos una observación sobre la existencia de una casilla que tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Por esta razón no podemos utilizar la chi-cuadrado de Pearson, en lugar ello vamos a utilizar la corrección por continuidad cuyo valor es 24,5 y su p-valor es de 0,0, éste valor es inferior a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación en el sentido de que la influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente. Esta relación de asociación es significativa y positiva por lo podemos concluir que existe relación de influencia, es decir, la influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente, este hecho es positivo y altamente significativo en los docentes del CEPRE-UNCP.

Relación de la estimulación intelectual del líder con el desempeño docente

Tenemos la hipótesis específica: La estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

Paso 1: Plantear la Hipótesis Nula (H₀) y la Hipótesis Alternativa (H₁):

Hipótesis Nula (H₀): La estimulación intelectual del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Hipótesis Alternativa (H₁): La estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significación:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de prueba:

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Paso 4: Formular la regla de decisión:

Rechazar la Hipótesis nula si: p-valor < 0,05.

Paso 5: Adoptar una decisión:

Para adoptar una decisión vamos a elaborar una tabla de contingencia.

Veamos la tabla 15.

Tabla 15

Tabla de contingencia Estimulación intelectual * Desempeño Docente

			Desempeño Docente		Total
			Bajo Nivel	Alto Nivel	
Estimulación intelectual	Bajo Nivel	Recuento	12	18	30
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	47,4%	60,0%
	Alto Nivel	Recuento	0	20	20
		% dentro de Desempeño Docente	0,0%	52,6%	40,0%
Total		Recuento	12	38	50
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: Resultados de la Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: La tabla 15 nos muestra que el bajo nivel de estimulación intelectual del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en

12 profesores del CEPRE-UNCP y en 18 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de estimulación intelectual de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de estimulación intelectual del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 20 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de estimulación intelectual de líder con un alto nivel del desempeño docente.

Aquí encontramos que existe una relación de asociación entre la estimulación intelectual del líder con el desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP, pero todavía no sabemos si esta relación de asociación es significativa y positiva o no. Para ello, calculamos la chi-cuadrada. Veamos la tabla 16.

Tabla 16

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,526 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	8,448	1	,004		
Razón de verosimilitudes	14,727	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,001
Asociación lineal por lineal	10,316	1	,001		
N de casos válidos	50				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,80.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Interpretación: La tabla 16 presenta la prueba chi-cuadrado, aquí observamos que el valor de la chi-cuadrado de Pearson es de 10,5, pero aquí encontramos una observación sobre la existencia de una casilla que tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Por esta razón no podemos utilizar la chi-cuadrado de Pearson, en lugar ello vamos a utilizar la corrección por continuidad cuyo valor es 8,4 y su p-valor es de 0,004, éste valor es inferior a 0,05 por lo que

rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación en el sentido de que la estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente. Esta relación de asociación es significativa y positiva por lo podemos concluir que existe relación de influencia, es decir, la estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente, este hecho es positivo y altamente significativo en los docentes del CEPRE-UNCP.

Relación de la consideración individualizada del líder con el desempeño docente

Tenemos la hipótesis específica: La consideración individualizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.

Paso 1: Plantear la Hipótesis Nula (H₀) y la Hipótesis Alternativa (H₁):

Hipótesis Nula (H₀): La consideración individualizada del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Hipótesis Alternativa (H₁): La consideración individualizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significación:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de prueba:

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Paso 4: Formular la regla de decisión:

Rechazar la Hipótesis nula si: p-valor < 0,05.

Paso 5: Adoptar una decisión:

Para adoptar una decisión vamos a elaborar una tabla de contingencia.

Veamos la tabla 17.

Tabla 17**Tabla de contingencia Consideración individualizada * Desempeño Docente**

			Desempeño Docente		Total
			Bajo Nivel	Alto Nivel	
Consideración individualizada	Bajo Nivel	Recuento	12	34	46
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	89,5%	92,0%
	Alto Nivel	Recuento	0	4	4
		% dentro de Desempeño Docente	0,0%	10,5%	8,0%
Total		Recuento	12	38	50
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: Resultados de la Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: La tabla 17 nos muestra que el bajo nivel de consideración individualizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 34 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de consideración individualizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de consideración individualizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 4 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de consideración individualizada de líder con un alto nivel del desempeño docente.

Aquí encontramos que existe una relación de asociación entre la consideración individualizada del líder con el desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP, pero todavía no sabemos si esta relación de asociación es significativa y positiva o no. Para ello, calculamos la chi-cuadrada. Veamos la tabla 18.

Tabla 18**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,373 ^a	1	,241		
Corrección por continuidad ^b	,315	1	,574		
Razón de verosimilitudes	2,303	1	,129		
Estadístico exacto de Fisher				,560	,321
Asociación lineal por lineal	1,346	1	,246		
N de casos válidos	50				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,96.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Interpretación: La tabla 18 presenta la prueba chi-cuadrado, aquí observamos que el valor de la chi-cuadrado de Pearson es de 1,3, pero aquí encontramos una observación sobre la existencia de dos casillas que tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Por esta razón no podemos utilizar la chi-cuadrado de Pearson, en lugar ello vamos a utilizar la corrección por continuidad cuyo valor es 0,3 y su p-valor es de 0,5, éste valor es superior a 0,05 por lo que no rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis en el sentido de que la consideración individualizada del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente. Esta relación de asociación no es significativa ni positiva por lo podemos concluir que existe relación pero no significativa, es decir, la consideración individualizada del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente del CEPRE-UNCP.

4.3. PRUEBA DE LA HIPÓTESIS GENERAL

Tenemos la hipótesis general: La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo.

Paso 1: Plantear la Hipótesis Nula (H₀) y la Hipótesis Alternativa (H₁):

Hipótesis Nula (H₀): El liderazgo transformacional no influye significativamente en el desempeño docente.

Hipótesis Alternativa (H₁): El liderazgo transformacional no influye significativamente en el desempeño docente.

Paso 2: Seleccionar el nivel de significación:

$$\alpha = 0.05$$

Paso 3: Escoger el valor estadístico de prueba:

$$X^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Paso 4: Formular la regla de decisión:

Rechazar la Hipótesis nula si: p-valor < 0,05.

Paso 5: Adoptar una decisión:

Para adoptar una decisión vamos seguir un proceso: elaborar una tabla de contingencia, someter los datos a una prueba de normalidad, establecer la correlación entre las variables y determinar su significancia con la chi cuadrada que muestre la relación de las variables. Veamos la tabla de contingencia, tabla 19.

Tabla 19**Tabla de contingencia Liderazgo Transformacional * Desempeño Docente**

			Desempeño Docente		Total
			Bajo Nivel	Alto Nivel	
Liderazgo Transformacional	Bajo Nivel	Recuento	12	0	12
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	0,0%	24,0%
	Alto Nivel	Recuento	0	38	38
		% dentro de Desempeño Docente	0,0%	100,0%	76,0%
Total		Recuento	12	38	50
		% dentro de Desempeño Docente	100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: Resultados de la Encuesta administrada el 2 de setiembre de 2015 a los Docentes del CEPRE-UNCP.

Interpretación: La tabla 19 nos muestra que el bajo nivel de liderazgo transformacional influye en el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en ninguno de los docentes del CEPRE-UNCP influye el bajo nivel de liderazgo transformacional con un alto nivel del desempeño docente. Tampoco en ninguno de los docentes influye el alto nivel de liderazgo transformacional al bajo nivel de desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP y en 38 de los docentes del CEPRE-UNCP, el alto nivel de liderazgo transformacional influye al alto nivel de su desempeño docente.

Aquí encontramos que existe una relación de asociación e influencia entre el liderazgo transformacional con el desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP, pero todavía no sabemos si esta relación de asociación es significativa y positiva o no. Para ello, debemos someter a análisis de normalidad a los datos de las variables. Veamos la tabla 20.

Tabla 20**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Liderazgo Transformacional	Desempeño Docente
N		50	50
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,76	1,76
	Desviación típica	,431	,431
Diferencias más extremas	Absoluta	,471	,471
	Positiva	,289	,289
	Negativa	-,471	-,471
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,330	3,330
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Interpretación: De la tabla 20 nos interesa su p-valor para saber si tiene o no una distribución normal. Observamos que tanto el liderazgo transformacional como el desempeño docente tienen un p-valor de 0,00 que es un valor inferior a 0,05. De esto inferimos que tanto los datos de las variables tienen distribución normal. Como estos datos tienen distribución normal debemos aplicar la correlación Pearson para saber su nivel de asociación. Veamos la tabla 21.

Tabla 21

		Liderazgo Transformacional	Desempeño Docente
Liderazgo Transformacional	Correlación de Pearson	1	1,000**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	50	50
Desempeño Docente	Correlación de Pearson	1,000**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	50	50

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación: La tabla 21 nos muestra que la correlación entre las variables liderazgo transformacional y desempeño docente es alta porque el p-valor es de 0,00 que es menor de 0,05 por lo que aceptamos su positiva y alta correlación. Ahora debemos calcular su significancia con la chi-cuadrado. Veamos la tabla 22.

Tabla 22

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,000 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	44,668	1	,000		
Razón de verosimilitudes	55,108	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	49,000	1	,000		
N de casos válidos	50				

a. 1 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,88.

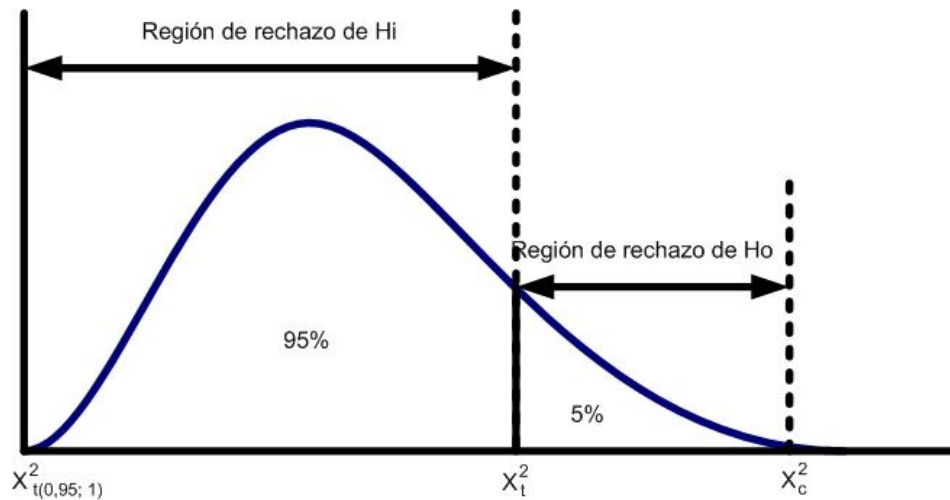
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Interpretación: La tabla 22 presenta la prueba chi-cuadrado, aquí observamos que el valor de la chi-cuadrado de Pearson es de 50 y su p-valor es de 0,00, pero aquí encontramos una observación sobre la existencia de una casilla que tiene una frecuencia esperada inferior a 5. Por esta razón no podemos utilizar la chi-cuadrado de Pearson, en lugar ello vamos a utilizar la corrección por continuidad cuyo valor es 45 y su p-valor es de 0,00, éste valor es inferior a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación en el sentido de que el liderazgo transformacional influye significativamente en el desempeño docente. Esta relación de asociación es significativa y positiva por lo podemos concluir que existe relación de influencia, este hecho es positivo y altamente significativo en los docentes del CEPRE-UNCP.

Ahora, también podemos probar lo anterior a través de los resultados observados, para ello se hace necesario probar la hipótesis de investigación (Hi) con un 95% de confianza y 5% de error, para lograrlo, se utiliza la hipótesis nula (Ho) que señala que el liderazgo transformacional no influye significativamente en el desempeño docente, mientras la hipótesis de investigación indica que el liderazgo transformacional influye significativamente en el desempeño docente. Si

rechazamos la H_0 no se rechazará la H_1 . Para determinar estas hipótesis se emplea el siguiente gráfico:

Figura 11 Toma de decisión



Buscando la chi cuadrada teórica en las tablas de distribución tenemos que su valor es de 3,84 con un 95% de confianza y 1 grados de libertad. Observamos que la chi cuadrada calculada (50) es mayor a la teórica o tabular que es de 3,84, Con esto aceptamos la hipótesis de investigación. Esta relación de asociación es significativa y positiva por lo podemos concluir que existe relación alta y significativa, es decir, la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados se realiza con la finalidad de establecer algún de relación entre los conocimientos que se han logrado con la investigación y los estudios anteriores que están presentes en los antecedentes y en los fundamentos científicos de la presente investigación.

En la tabla 11 encontramos que el bajo nivel de la motivación inspiracional del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 6 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de la motivación inspiracional de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de la motivación inspiracional del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 32 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de la motivación inspiracional de líder con un alto nivel del desempeño docente. Estos resultados concuerdan en gran medida con los estudios realizados por: Escamilla (2006), Arias y Cantón (2007), pero difiere con las investigaciones de Rincón (2005), Zela (2008), Calla (2008) y Sorados (2010)

En la tabla 13 encontramos que el bajo nivel de influencia idealizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 6 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de influencia idealizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de influencia idealizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 32 de

los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de influencia idealizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. Estos resultados concuerdan en gran medida con los estudios realizados por: Espinoza (2010), Juárez (2010), Calla (2008), Rivera (2008), Zela (2008), pero difiere con las investigaciones de Gutiérrez (2008) y Valencia (2008)

En la tabla 15 encontramos que el bajo nivel de estimulación intelectual del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 18 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de estimulación intelectual de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de estimulación intelectual del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 20 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de estimulación intelectual de líder con un alto nivel del desempeño docente. Estos resultados concuerdan en gran medida con los estudios realizados por: Valencia (2008), Mansilla (2007), Rincón (2005), Flores (2008), Carbone (2008), Arias y Cantón (2007), Thieme (2006), pero difiere con las investigaciones de García (2006) y Escamilla (2006)

En la tabla 17 encontramos que el bajo nivel de consideración individualizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en 34 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el bajo nivel de consideración individualizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. El alto nivel de consideración individualizada del líder tiene una relación con el bajo nivel de desempeño docente en ninguno de los profesores del CEPRE-UNCP y en 4 de los docentes del CEPRE-UNCP se relaciona el alto nivel de consideración individualizada de líder con un alto nivel del desempeño docente. Estos resultados concuerdan en gran medida con los

estudios realizados por: Calla (2008), Rivera (2008), Zela (2008), Gutiérrez (2008), Valencia (2008), Mansilla (2007), pero difiere con las investigaciones de Rincón (2005) y Flores (2008)

Finalmente, en la tabla 19 encontramos que el bajo nivel de liderazgo transformacional influye en el bajo nivel de desempeño docente en 12 profesores del CEPRE-UNCP y en ninguno de los docentes del CEPRE-UNCP influye el bajo nivel de liderazgo transformacional con un alto nivel del desempeño docente. Tampoco en ninguno de los docentes influye el alto nivel de liderazgo transformacional al bajo nivel de desempeño docente de los profesores del CEPRE-UNCP y en 38 de los docentes del CEPRE-UNCP, el alto nivel de liderazgo transformacional influye al alto nivel de su desempeño docente. Estos resultados concuerdan en gran medida con los estudios realizados por: Sorados (2010), Espinoza (2010), Juárez (2010), Calla (2008), Rivera (2008), Zela (2008), Carbone (2008), pero difiere con las investigaciones de Arias y Cantón (2007), Thieme (2006), García (2006) y Escamilla (2006)

En la discusión de los resultados falta contrastar con los antecedentes, las bases teóricas y su análisis como investigador

CONCLUSIONES

1. La motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 porque el valor de la corrección por continuidad cuyo valor es 24,5 y su p-valor es de 0,00 que es inferior a 0,05 por lo que se ha rechazado la hipótesis nula.
2. La influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 porque el valor de la corrección por continuidad cuyo valor es 24,5 y su p-valor es de 0,0 que es inferior a 0,05 por lo que se ha rechazado la hipótesis nula.
3. La estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 porque el valor de la corrección por continuidad cuyo valor es 8,4 y su p-valor es de 0,004 que es inferior a 0,05 por lo que se ha rechazado la hipótesis nula.
4. La consideración individualizada del líder no se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 porque el valor de la corrección por continuidad cuyo valor es 0,3 y su p-valor es de 0,5 que es superior a 0,05 por lo que no se ha rechazado la hipótesis nula.
5. La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo. Esto es así porque el valor de la corrección por continuidad es 45 y su p-valor es de 0,00, éste valor es inferior a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de

investigación en el sentido de que el liderazgo transformacional influye significativamente en el desempeño docente.

SUGERENCIAS

1. Deben desarrollarse investigaciones de alto nivel que permita diseñar modelos explicativos de la relación de la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú u otras instituciones que tengan interés sobre el respecto.
2. Deben desarrollarse investigaciones de alto nivel que permita diseñar modelos explicativos de la relación de la influencia idealizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú u otras instituciones que tengan interés sobre el respecto.
3. Deben desarrollarse investigaciones de alto nivel que permita diseñar modelos explicativos de la relación de la estimulación intelectual del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú u otras instituciones que tengan interés sobre el respecto.
4. Deben desarrollarse investigaciones de alto nivel que permita diseñar modelos explicativos de la relación de la consideración individualizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú u otras instituciones que tengan interés sobre el respecto.
5. Deben desarrollarse investigaciones experimentales de la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú u otras instituciones que tengan interés sobre el respecto.

Reajustar sus recomendaciones en relación a sus conclusiones, en relación a las variables de estudio no solo es que deben desarrollarse investigaciones sino de acuerdo a sus resultados que ha encontrado y que debe mejorarse teniendo en cuenta las dimensiones

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, A. & Cantón, I. (2007). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. León (España): Universidad de León. Revista de Educación, 345, enero-abril 2008, 229-254. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_10.pdf
- Arimatea, J. (2008). Relación entre la ejecución curricular y el desempeño docente según los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- Assaél, J. & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(2), 41-55. Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>
- Bunge, M. (2009). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Calla, G. (2008). El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la Región del Callao. Lima: Universidad Nacional de Educación, tesis de maestría.
- Carbone, R. (coord.) (2008). Situación del liderazgo educativo en Chile. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Castillo, V. (2010). Relación del liderazgo de la directora y el desempeño laboral de las docentes de la I.E.I. n° 87 Callao 2009. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.
- Espinoza, J. (2010). Influencia de la aplicación del programa nacional de formación y capacitación permanente sobre el nivel de desempeño didáctico

de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa N° 20820, Huacho. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.

Fernández, J.C. (2007). La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación. San Fernando (Chile): Universidad La República. Recuperado de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>

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

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

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

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

Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago (Chile): PREAL, Editorial San Marino.

J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. Educación y educadores, 12 (1), 137-152. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83411512010.pdf>

- Jones, G. & George, J. (2006). *Administración contemporánea* (4ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Juárez, R. (2010). *Estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas según percepción de docentes de la red nº 2 distrito Ventanilla - Callao*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.
- Mansilla, J. (2007). *Influencia del estilo directivo, el liderazgo estratégico y la gestión eficaz de tres directores en el rendimiento promedio de los estudiantes de la cohorte educativa 2001-2005 en la institución Inmaculada Concepción*. Los Olivos, Lima-Perú. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis doctoral.
- Ministerio de Educación (2007). *Sistema de evaluación del desempeño docente*. Lima: Author, Documento de Trabajo 1.
- Palomo, M. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo* (5ª Ed.). Madrid: ESIC Editorial.
- Pareja, J. (2007). *Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>
- Rivera, M. (2008). *El liderazgo y la gestión de los directores en las unidades de gestión educativa local de la región Junín*. Huancayo (Perú): Universidad Alas Peruanas, tesis doctoral.
- Robbins, S. & Coulter, M. (2010). *Administración* (10ª Ed.). México, D.F.: Pearson Educación.
- Román, M. & Murillo, F. (2008). *La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo*. Revista

- Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1 (2). Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Saravia, L. & López, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 1 (2), 75-91. 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. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- Tedesco, J. & López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>
- Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de la Fundación Chile. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (5e), 149-156. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025022.pdf>
- Valencia, P. (2008). Estilos gerenciales y satisfacción laboral. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- 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 N° 01: Cuestionario de la Encuesta

CUESTIONARIO ESTRUCTURADO DE ENCUESTA PARA DOCENTES CEPRE-UNCP

Código del encuestado: 2015-_____
Edad: _____ años

Fecha: ____/05/2015.
Asignatura: _____

INTRODUCCIÓN: Estamos haciendo una encuesta como parte de una investigación sobre Liderazgo Transformacional y Desempeño Docente. Usted ha sido seleccionado al azar. La naturaleza confidencial de todas sus respuestas será respetada.

I. SOBRE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Marque con una equis (x) en el recuadro de la alternativa que considera que es la correcta.

Ítems	Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
01. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.					
02. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.					
03. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.					
04. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.					
05. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.					
06. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.					
07. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.					
08. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.					
09. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.					
10. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.					
11. Me muestro confiable y seguro.					
12. Construyo una visión motivante del futuro.					
13. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.					
14. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.					
15. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.					
16. Expreso confianza en que se alcancen las metas.					
17. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.					
18. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.					
19. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.					
20. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas.					
21. Sé lo que necesita cada uno de los miembros del grupo.					
22. Intento ser un modelo a seguir para los demás.					

23. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.					
24. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.					
25. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.					
26. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.					
27. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.					
28. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.					
29. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.					
30. Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.					

II. SOBRE DESEMPEÑO DOCENTE

Marque con una equis (x) en el recuadro de la alternativa que considera que es la correcta.

Ítems	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Algunas veces	Casi nunca
1. Cultivo una sana autoestima a nivel personal y profesional					
2. Renuevo el compromiso con la docencia a lo largo de mi carrera					
3. Actúo asertivamente en los diferentes ámbitos de su intervención: aula, institución, comunidad					
4. Soy coherente con un código de ética profesional					
5. Comprendo y manejo, crítica y creativamente, el currículo					
6. Planifico y evalúo mi trabajo pedagógico					
7. Promuevo, dirijo y facilito procesos de aprendizaje significativos, incorporando elementos creativos					
8. Evalúo los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en mi desempeño profesional					
9. Participo con iniciativa y sentido crítico en la gestión de la institución					
10. Incentivo vínculos con los padres de familia y la comunidad					
11. Aliento desde la institución compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional					
12. Participo en procesos de concertación con diversas instituciones a favor de la educación					

Muchas Gracias por su Colaboración

Anexo N° 02: Juicio de Expertos y su Valoración Final

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO

JUICIO DE EXPERTOS

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ENCUESTA

TÍTULO: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará preguntas del Cuestionario relacionados con las variables de investigación, por lo que le solicito evaluar cada pregunta con Si ó No y la alternativa que nos sugiere en este último caso.

VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS	ALTERNATIVA	JUICIO	
				SI	NO
X = Liderazgo transformacional	X1 Consideración intelectual	1.	05. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.		<input checked="" type="checkbox"/>
		2.	08. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.		<input checked="" type="checkbox"/>
		3.	09. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.		<input checked="" type="checkbox"/>
		4.	11. Me muestro confiable y seguro.		<input checked="" type="checkbox"/>
		5.	18. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.		<input checked="" type="checkbox"/>
	X2 Estimulación intelectual	6.	22. Intento ser un modelo a seguir para los demás.		<input checked="" type="checkbox"/>
		7.	29. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.		<input checked="" type="checkbox"/>
		8.	01. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.		<input checked="" type="checkbox"/>
		9.	03. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.		<input checked="" type="checkbox"/>
		10.	13. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.		<input checked="" type="checkbox"/>

		11. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.			X	
		12. Evaluó las consecuencias de las decisiones adoptadas.			X	
		13. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.			X	
		14. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.			X	
		15. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.			X	
		16. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.			X	
		17. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.			X	
		18. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.			X	
		19. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.			X	
		20. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.			X	
		21. Sé lo que necesita cada uno de los miembros del grupo.			X	
		22. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.			X	
		23. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.			X	
		24. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.			X	
		25. Construyo una visión motivante del futuro.			X	
		26. Expreso confianza en que se alcanzaran las metas.			X	
		27. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.			X	
		28. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.			X	
		29. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.			X	
		30. Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.			X	
Y = Desempeño docente	Y1 Dimensión personal	1. Cultivo una sana autoestima a nivel personal y profesional			X	
		2. Renuevo el compromiso con la docencia a lo largo de mi carrera			X	
		3. Actúo asertivamente en los diferentes ámbitos de su intervención: aula, institución, comunidad			X	
	Y2 Dimensión pedagógica	4. Soy coherente con un código de ética profesional				X
		5. Comprendo y manejo, crítica y creativamente, el currículo				X
		6. Planifico y evalúo mi trabajo pedagógico				X
		7. Promuevo, dirijo y facilito procesos de aprendizaje significativos,				X

			incorporando elementos creativos		
	8.		8. Evaluó los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en mi desempeño profesional		X
Y3 Dimensión institucional	9.		9. Participo con iniciativa y sentido crítico en la gestión de la institución		X
	10.		10. Incentivo vínculos con los padres de familia y la comunidad		X
Y4 Dimensión comunitaria	11.		11. Aliento desde la institución compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional		X
	12.		12. Participo en procesos de concertación con diversas instituciones a favor de la educación		X

EXPERTO	PROFESIÓN - GRADO	DNI	FIRMA
Mg. José Antonio ROSALES NAUPARI	 Mg. José Antonio Rosales Naupari ESP. MATEMÁTICA Y FÍSICA C.M. 1020119705	20119705	
			FECHA: 19 / 07 / 2015

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO
INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del informante: Rosales Naupari José Antonio
 1.2. Cargo e Institución donde labora: Docente de matemática
 1.3. Nombre del instrumento: Cuestionario de Encuesta
 1.4. Autor(a) del instrumento: De la Cruz Solica, Pepe Paul


II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE		REGULAR				BUENA				MUY BUENA				EXCELENTE			TOTAL			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85		90	95	100
1 CLARIDAD	Está formulado en lenguaje apropiado.																					
	Cada ítem contiene una sola pregunta																		X			95
2 OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				X	100
3 ACTUALIDAD	Adecuado a avance de las organizaciones contemporáneas																			X		95
4 ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																				X	100
5 SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad, tanto en preguntas como respuestas.																			X		95
6 INTENCIONALIDAD	Adecuado para identificar el nivel de la variable de estudio.																				X	100
7 CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos de la variable de estudios.																				X	100
8 COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores, variables y objetivos.																			X		95
9 METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación																				X	100
10 PERTINENCIA	Adecuada para aplicar a la población o muestra de estudio seleccionada																				X	100
		TOTAL PUNTAJES																			980	
		PROMEDIO DE VALORACIÓN																			98.0	

III. OPINION DE APLICABILIDAD: Es procedente su aplicación

DNI 20119705

TELEF # 994418886


 Mg. José Antonio Rosales Naupari
 ESP. MATEMÁTICA Y FÍSICA
 C.M. 1020119705

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO
JUICIO DE EXPERTOS


INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ENCUESTA

TÍTULO: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará preguntas del Cuestionario relacionados con las variables de investigación, por lo que le solicito evaluar cada pregunta con Si ó No y la alternativa que nos sugiere en este último caso.

VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS	ALTERNATIVA	JUICIO		
				SI	NO	
X = Liderazgo transformacional	X1 Consideración intelectual	1. 05. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.		X		
		2. 08. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.		X		
		3. 09. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.		X		
		4. 11. Me muestro confiable y seguro.		X		
		5. 18. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.		X		
		6. 22. Intento ser un modelo a seguir para los demás.		X		
		7. 29. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.		X		
	X2 Estimulación intelectual	8. 01. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.			X	
		9. 03. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.			X	
		10. 13. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.			X	

		incorporando elementos creativos			X
	8.	8. Evalúo los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en mi desempeño profesional			X
Y3 Dimensión institucional	9.	9. Participo con iniciativa y sentido crítico en la gestión de la institución			X
	10.	10. Incentivo vínculos con los padres de familia y la comunidad			X
Y4 Dimensión comunitaria	11.	11. Aliento desde la institución compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional			X
	12.	12. Participo en procesos de concertación con diversas instituciones a favor de la educación			X

EXPERTO	PROFESIÓN - GRADO	DNI	FIRMA
JUJO GUSTAVO ENGA FLORES	MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN	19918392	
			FECHA: 20/07/2015

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILJO VALDIZÁN DE HUÁNUCO

ESCUELA DE POST GRADO

JUICIO DE EXPERTOS

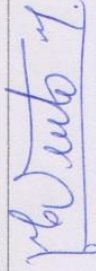
INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ENCUESTA

TÍTULO: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará preguntas del Cuestionario relacionados con las variables de investigación, por lo que le solicito evaluar cada pregunta con Si ó No y la alternativa que nos sugiere en este último caso.

VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS	ALTERNATIVA	JUICIO	
				SI	NO
X = Liderazgo transformacional	X1 Consideración intelectual	1.	05. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.		X
		2.	08. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.		X
		3.	09. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.		X
		4.	11. Me muestro confiable y seguro.		X
		5.	18. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.		X
		6.	22. Intento ser un modelo a seguir para los demás.		X
		7.	29. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.		X
		8.	01. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.		X
		9.	03. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.		X
		10.	13. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.		X

			incorporando elementos creativos		
	8.		8. Evaluó los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en mi desempeño profesional		X
Y3 Dimensión institucional	9.		9. Participo con iniciativa y sentido crítico en la gestión de la institución		X
	10.		10. Incentivo vínculos con los padres de familia y la comunidad		X
	11.		11. Aliento desde la institución compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional		X
Y4 Dimensión comunitaria	12.		12. Participo en procesos de concertación con diversas instituciones a favor de la educación		X

EXPERTO	PROFESIÓN - GRADO	DNI	FIRMA
CARLOS ENRIQUE VENTO CANGALAYA	MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	20118732	
			FECHA: 20/04/2015

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO
INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del informante: VENTO CANGALAYA, CARLOS
 1.2. Cargo e Institución donde labora: DOCENTE DE AULA - CEPREUNOP
 1.3. Nombre del instrumento: CUESTIONARIO DE ENCUESTA
 1.4. Autor(a) del instrumento: DE LA CRUZ SOLICA, PEPE RAÚL

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE			REGULAR			BUENA			MUY BUENA			EXCELENTE			TOTAL					
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75		80	85	90	95	100
1 CLARIDAD	Está formulado en lenguaje apropiado.																					
	Cada ítem contiene una sola pregunta.																			X		95
2 OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.																				X	100
3 ACTUALIDAD	Adecuado a avance de las organizaciones contemporáneas.																				X	100
4 ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																			X		95
5 SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad, tanto en preguntas como respuestas.																				X	100
6 INTENCIONALIDAD	Adecuado para identificar el nivel de la variable de estudio.																				X	100
7 CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos de la variable de estudios.																				X	100
8 COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores, variables y objetivos.																				X	100
9 METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X	95
10 PERTINENCIA	Adecuada para aplicar a la población o muestra de estudio seleccionada.																				X	100
		TOTAL PUNTAJES																				985
		PROMEDIO DE VALORACIÓN																				98.5

III. OPINION DE APLICABILIDAD: ES PROCEDENTE

DNI 20118732 pb Vento
 TELEF 972866847

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO

ESCUELA DE POST GRADO

JUICIO DE EXPERTOS


INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ENCUESTA

TÍTULO: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará preguntas del Cuestionario relacionados con las variables de investigación, por lo que le solicito evaluar cada pregunta con Si ó No y la alternativa que nos sugiere en este último caso.

VARIABLES	INDICADORES	ÍTEMS	ALTERNATIVA	JUICIO	
				SI	NO
X = Liderazgo transformacional	X1 Consideración intelectual	1.	05. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.		X
		2.	08. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.		X
		3.	09. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.		X
		4.	11. Me muestro confiable y seguro.		X
		5.	18. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.		X
		6.	22. Intento ser un modelo a seguir para los demás.		X
		7.	29. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.		X
		8.	01. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.		X
		9.	03. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.		X
		10.	13. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.		X

			incorporando elementos creativos				X
	8.		8. Evaluó los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en mi desempeño profesional				X
Y3 Dimensión institucional	9.		9. Participo con iniciativa y sentido crítico en la gestión de la institución				X
	10.		10. Incentivo vínculos con los padres de familia y la comunidad				X
Y4 Dimensión comunitaria	11.		11. Aliento desde la institución compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional				X
	12.		12. Participo en procesos de concertación con diversas instituciones a favor de la educación				X

EXPERTO	PROFESIÓN - GRADO	DNI	FIRMA
Miguel Angel Travezani Albana	Doctor en Educación	21263620	
			FECHA: 21/07/2015

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO

CONSOLIDADO DE VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

INDICADORES	CRITERIOS	JUECES					PROMEDIO
		I	II	III	IV	V	
1 CLARIDAD	Está formulado en lenguaje apropiado. Cada ítem contiene una sola pregunta.	95	95	95	100		96.25
2 OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables.	100	95	100	100		98.75
3 ACTUALIDAD	Adecuado a avance de las organizaciones contemporáneas.	95	95	100	100		97.50
4 ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.	100	100	95	100		98.75
5 SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad, tanto en preguntas como respuestas.	95	100	100	95		97.50
6 INTENCIONALIDAD	Adecuado para identificar el nivel de la variable de estudio.	100	95	100	100		98.75
7 CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos de la variable de estudios.	100	100	100	100		100.
8 COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores, variables y objetivos.	95	95	100	100		97.50
9 METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación	100	100	95	95		97.50
10 PERTINENCIA	Adecuada para aplicar a la población o muestra de estudio seleccionada	100	100	100	100		100.
	PROMEDIO						98.25
VALIDEZ DEL INSTRUMENTOS							

Fecha: 26/04/15

Responsable del Consolidado: Lic. Pepe Raúl De la Cruz
Sulca



D.N.I. 20052162

Anexo N° 03: Matriz de Datos de la Encuesta

ID	MI	II	EI	CI	TL	DR	DD	DI	DC	TD	MIC	IIC	EIC	CIC	VLC	VDC
1.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
2.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	4.00	3.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
3.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
4.00	14.00	15.00	13.00	12.00	54.00	7.00	8.00	2.00	2.00	19.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6.00	14.00	15.00	13.00	17.00	59.00	7.00	8.00	2.00	6.00	23.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00
7.00	18.00	19.00	17.00	11.00	65.00	11.00	12.00	6.00	2.00	31.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
8.00	12.00	13.00	11.00	14.00	50.00	5.00	6.00	2.00	3.00	16.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
9.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
10.00	16.00	17.00	15.00	18.00	66.00	9.00	10.00	4.00	6.00	29.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
11.00	19.00	20.00	18.00	12.00	69.00	12.00	13.00	6.00	2.00	33.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
12.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
13.00	14.00	15.00	13.00	15.00	57.00	7.00	8.00	4.00	4.00	23.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
14.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	3.00	3.00	25.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
15.00	15.00	16.00	14.00	13.00	58.00	8.00	9.00	2.00	2.00	21.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
16.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
17.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	4.00	3.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
18.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
19.00	14.00	15.00	13.00	12.00	54.00	7.00	8.00	2.00	2.00	19.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
20.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
21.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
22.00	14.00	15.00	13.00	15.00	57.00	7.00	8.00	4.00	4.00	23.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
23.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	3.00	3.00	25.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
24.00	15.00	16.00	14.00	13.00	58.00	8.00	9.00	2.00	2.00	21.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
25.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
26.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
27.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	4.00	3.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
28.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
29.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
30.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
31.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	4.00	3.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
32.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
33.00	14.00	15.00	13.00	12.00	54.00	7.00	8.00	2.00	2.00	19.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
34.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
35.00	14.00	15.00	13.00	17.00	59.00	7.00	8.00	2.00	6.00	23.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00
36.00	18.00	19.00	17.00	11.00	65.00	11.00	12.00	6.00	2.00	31.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
37.00	12.00	13.00	11.00	14.00	50.00	5.00	6.00	2.00	3.00	16.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
38.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
39.00	16.00	17.00	15.00	18.00	66.00	9.00	10.00	4.00	6.00	29.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
40.00	19.00	20.00	18.00	12.00	69.00	12.00	13.00	6.00	2.00	33.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
41.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
42.00	14.00	15.00	13.00	15.00	57.00	7.00	8.00	4.00	4.00	23.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
43.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	3.00	3.00	25.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
44.00	15.00	16.00	14.00	13.00	58.00	8.00	9.00	2.00	2.00	21.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
45.00	13.00	14.00	12.00	13.00	52.00	6.00	7.00	2.00	2.00	17.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
46.00	14.00	15.00	13.00	15.00	57.00	7.00	8.00	4.00	4.00	23.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00
47.00	16.00	17.00	15.00	14.00	62.00	9.00	10.00	3.00	3.00	25.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
48.00	15.00	16.00	14.00	13.00	58.00	8.00	9.00	2.00	2.00	21.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
49.00	15.00	16.00	14.00	15.00	60.00	8.00	9.00	3.00	4.00	24.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
50.00	16.00	16.00	15.00	15.00	62.00	9.00	9.00	4.00	4.00	26.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00

Anexo N° 04: Matriz de Consistencia

Título: “LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL CEPRE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ, 2015”

	PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
GENERAL	¿Cómo influye el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?	Describir la influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	La influencia que tiene el liderazgo transformacional en el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015 es significativo.	<p>Liderazgo transformacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia idealizada • Motivación inspiracional • Estimulación intelectual • Consideración individualizada <p>Desempeño docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión personal • Dimensión pedagógica • Dimensión institucional • Dimensión comunitaria
ESPECÍFICOS	PE1: ¿Cómo se relaciona la influencia idealizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?	OE1: Relacionar la influencia idealizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	HE1: La influencia idealizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	
	PE2: ¿Cómo se relaciona la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?	OE2: Relacionar la motivación inspiracional del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	HE2: La motivación inspiracional del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	
	PE3: ¿Cómo se relaciona la estimulación intelectual del líder con el desempeño	OE3: Relacionar la estimulación intelectual del líder con el desempeño	HE3: La estimulación intelectual del líder se relaciona positivamente con el	

	docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?	docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	
	PE4: ¿Cómo se relaciona la consideración individualizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015?	OE4: Relacionar la consideración individualizada del líder con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	HE4: La consideración individualizada del líder se relaciona positivamente con el desempeño docente en el CEPRE de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2015.	