

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN

ESCUELA DE POSGRADO



**“LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL
SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ CARLOS
MARIÁTEGUI DE LA PROVINCIA DE HUANCAYO,
DEPARTAMENTO DE JUNIN 2016”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

TESISTA: KETTY LITA LIMAYMANTA SILVA

ASESOR: DRA. VERONICA CAJAS BRAVO

HUÁNUCO – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mis padres: Félix y Victoria por su esfuerzo constante para lograr mis objetivos que siempre anhelé, a mis maestros, por todo el conocimiento que me ofrecieron para fortalecer mi formación y su apoyo en mis estudios de la Maestría.

AGRADECIMIENTO

De manera especial hago extensivo mi agradecimiento:

- ✓ A los Maestros de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán” de la Facultad de Educación, por haberme compartido sus grandes experiencias en este nivel de mi formación profesional.

- ✓ Al director y a los docentes de la Institución Educativa del nivel secundario “José Carlos Mariátegui” de la provincia de Huancayo, departamento de Junín, por su consideración y por cedernos parte de su tiempo en el desarrollo de las sesiones de investigación.

- ✓ A mi asesora de tesis quien me ayudo técnica y científicamente en todo momento en la formulación, ejecución y elaboración del informe final de este proyecto.

- ✓ A los maestros revisores, estadistas y de estilo de este modesto trabajo de investigación y a las personas que por una u otra razón omito en el presente.

RESUMEN

El presente estudio de investigación titulado: “LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI” DE LA PROVINCIA DE HUANCAYO, DEPARTAMENTO DE JUNIN 2016”, se realizó para cumplir dos objetivos fundamentales: el primero para obtener el grado de Magíster en Investigación y Docencia Superior en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”; y el segundo para plantear una propuesta y resolver el problema de liderazgo directivo y desempeño docente

La investigación tiene como propósito principal determinar la relación que existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente. Tanto la encuesta sobre liderazgo directivo como la ficha de evaluación del desempeño docente fueron aplicadas sobre una muestra conformada por 40 profesores, sin criterios de exclusión. Se obtuvieron como resultados la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r= 0.556$; $p=0.002<0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que el Liderazgo Directivo es malo (55%) y que el Desempeño Docente es bajo (57.5%).

Palabras clave: Liderazgo directivo, desempeño docente, planificación educativa y gestión de procesos educativos.

ABSTRAC

This research study entitled "EXECUTIVE LEADERSHIP AND EDUCATIONAL PERFORMANCE IN THE SECONDARY LEVEL OF EDUCATIONAL INSTITUTION "JOSE CARLOS MARIATEGUI" PROVINCE HUANCAYO, JUNIN DEPARTMENT 2016", was held to meet two main objectives: the first for the degree of Master in Research and Higher Teaching at the Graduate School of the National "Hermilio Valdizán" University; and the second to raise a proposal and solve the problem of managerial leadership and teacher performance

The research has as main purpose to determine the relationship between the styles of management leadership and teacher performance. Both the survey and the record executive leadership teacher performance evaluation were applied on a sample made up of 40 teachers, no exclusion criteria. The results obtained were the relationship between the leadership and the teaching performance at the secondary level of the educational institution "José Carlos Mariátegui" - Huancayo. ($r = 0.556$, $p = 0.002 < 0.05$). Where the majority of the teachers think that the Directive Leadership is bad (55%) and that the Teaching Performance is low (57.5%).

Keywords: managerial leadership, teaching performance, educational planning and management of educational processes.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación da a conocer que ultimamente se viene dando un fuerte cuestionamiento al accionar del profesorado público en su desempeño laboral debido al deficiente aprendizaje de los alumnos, determinado por los escuálidos resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales. Aunque a inicios se pretendió relacionar como causa efecto entre el bajo rendimiento escolar y la enseñanza brindada por parte de los profesores supuestamente deficientes, entonces se analizaron seriamente los diversos factores que además intervienen en el proceso.

El estado peruano para paliar estas deficiencias, adopta diferentes medidas, como la distribución gratuita de textos escolares, control de las horas efectivas de aprendizaje, utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC), plan lector, olimpiadas de matemática, empleo de la metodología de proyectos educativos, capacitación y actualización permanente para docentes, etc. Específicamente, buscando mejorar la tarea docente se promulgó la Ley 29062 Ley de la Carrera Pública Magisterial que rigió de manera paralela a la Ley 24029 Ley del Profesorado, hoy contamos con la Ley 29444 Ley de Reforma Magisterial, la misma que otorga incrementos salariales según la carga horaria laboral y la escala, siguiendo una evaluación periódica del ejercicio profesional. Ante este cuadro de cambios y propuestas, la presente investigación comprueba el ejercicio laboral del profesional de educación en relación al estilo de liderazgo del director en la realidad de una institución educativa “José Carlos Mariátegui” de la provincia de Huancayo, departamento de Junín.

El presente estudio se desarrolló en el sector educación, con enfoque en la administración y la gestión. Estas facultades enmarcan el campo de este trabajo investigativo que busca encontrar como influye el grado o nivel del desempeño

docente con la percepción que se tiene del liderazgo de los directivos. Este estudio, de manifiesto interés por la aguda coyuntura presentada para los administradores de la educación en las escuelas y los subordinados en su quehacer educacional, se desarrolló en el presente año 2016, en el nivel secundario de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” ubicado en la provincia de Huancayo, departamento de Junín. Se consideró a la totalidad de los profesores del nivel secundario. Por conveniencia para el trabajo, no hubo criterios de exclusión por; sexo, edad, tiempo de servicio, grados académicos, estado civil o especialidad; sin embargo, debido a que estas características pueden ser empleadas como criterios para formar grupos de comparación y analizar los rasgos particulares de la población, se observan con la finalidad de obtener información relevante que enriquezca la presente investigación, la misma que se encuentra en un plano compatible con la mención de la maestría.

El presente texto consta de las siguientes partes:

En el Capítulo I: Problema de investigación, donde identificamos el problema que se convierte en un objeto de reflexión sobre el cual se percibe la necesidad de investigar y planteamos los objetivos respectivos, las hipótesis, las variables, así como la justificación e importancia de la investigación.

En el Capítulo II: Marco teórico, embarcamos en nuestra investigación los conocimientos existentes de antecedentes y las bases teóricas y asumimos una posición frente a ello.

En el Capítulo III: Marco metodológico, nos centramos en las metodologías utilizadas para el desarrollo de la investigación, la población y muestra utilizadas, así como las técnicas de investigación.

En el Capítulo IV: Resultados, mostramos los resultados más relevantes de la presente que responde a la aplicación de la estadística como instrumento de medida.

En el Capítulo V: Discusión de Resultados, mostramos la contrastación del trabajo de campo con los referentes bibliográficos, la prueba de la hipótesis y el aporte de esta investigación.

Finalmente, en las **Conclusiones y recomendaciones**, anotamos los resultados de nuestro trabajo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRAC	v
INTRODUCCIÓN	vi
CAPÍTULO I	11
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	11
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.2.1. Problema general.....	15
1.2.2. Problemas específicos.....	15
1.3. OBJETIVOS	16
1.3.1. Objetivo general.....	16
1.3.2. Objetivos específicos:.....	16
1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	17
1.4.1. Hipótesis alterna	17
1.4.2. Hipótesis específicas:	17
1.5. VARIABLES E INDICADORES.....	17
1.5.1. Variable 1	17
1.5.2. Variable 2.....	18
1.5.3. Definición operacional de las variables	18
1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	20
1.6.1 Epistemológica:.....	20
1.6.2 Teórica:.....	20
1.6.3 Social:	21
1.6.4 Metodológica:.....	21
1.7. VIABILIDAD.....	21
1.8. LIMITACIONES.....	22
CAPÍTULO II	23
MARCO TEÓRICO.....	23
2.1. ANTECEDENTES	23
2.1.2. Antecedentes a nivel internacional.....	29
2.2. BASES TEÓRICAS:.....	36

Liderazgo	36
2.2.2. Desempeño Docente.....	74
CAPÍTULO III	86
MARCO METODOLÓGICO	86
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	86
3.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN	87
3.3. MÉTODOS.	87
3.4. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN	87
3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	88
3.1.1. Población	88
3.1.2. Muestra	88
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	88
3.3. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.....	91
3.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS A EMPLEAR.....	91
3.5. ELABORACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS.....	92
CAPÍTULO IV	93
RESULTADOS	93
4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	93
4.2. RESULTADOS INFERENCIALES.....	103
CAPÍTULO V	107
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	107
CONCLUSIONES.....	116
RECOMENDACIONES	117
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	118
ANEXOS	125

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

En el ambiente educativo se están reportando importantes cambios en concordancia a los acuerdos internacionales y nacionales asumidos en el tema educativo. Se deben mencionar: la Conferencia Mundial sobre Educación en Jontiem (Tailandia, 1990), en la que se demanda la educación para todos, firmada también por el Perú; el informe “La educación da libertad al ser humano” (1996), elaborado por catorce especialistas convocados por la UNESCO encaminados por Jacques Delors; la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Sintra (Portugal, 1998) donde los ministros de educación iberoamericanos crean 18 propuestas frente a la globalización y la sociedad del conocimiento; en Santo Domingo (República Dominicana, 2000) los países latinoamericanos evalúan el acatamiento de los objetivos de Jontiem; y a nivel mundial este análisis se realiza en Dakar (Senegal, 2000), donde se instauran los seis objetivos estratégicos para la educación a cumplirse hasta el 2015. Estos cambios son producto, asimismo, de la atención interesada del Estado y la sociedad educadora peruana en su conjunto originada por la obtención de los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes peruanos en las pruebas internacionales Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (2001) y las sucesivas evaluaciones.

En esta situación, se realiza la Consulta Nacional de Educación (2002), que impulsa la ejecución de un proyecto educativo con visión de país, ese mismo año surge el Consejo Nacional de Educación CNE, ente promotor del

proyecto educativo nacional. En el 2003, comienzan su desarrollo los proyectos educativos regionales surgiendo también el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia, el Cumplimiento de los Objetivos del Milenio y la propuesta de Educación para todos (EPT) al 2015, en el . Se publica en el año 2006 la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE Ley N° 28740. En el 2007, el Ministerio de Educación constituye el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 y se da la nueva Ley de Carrera Pública Magisterial Ley CPM N° 29062. En el 2008 se promueve el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), que ha contribuido en el mejoramiento de la formación continua del docente y su desempeño, priorizando la capacitación en las áreas de comunicación y matemática y en el año 2013 se promulga la Ley de Reforma Magisterial 29444.

La situación de emergencia en la calidad de la educación nacional “ha sido estudiada desde la cooperación internacional e investigadores nacionales. Siendo una crisis multicausal el Estado peruano a través de su sector educativo decide emprender en una de sus causas: el desempeño del docente” (Saravia y López, 2008, p. 77). No obstante, a pesar de todas las políticas educativas ejecutadas la calidad de la enseñanza secundaria está siendo cuestionada y se han tomado medidas de todo orden para mejorar el transcurso 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 ejecución 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 cumplen los docentes como los supuestos que poseen y se toman en cuenta en su desempeño. Rojas (2006) agrega 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 prestar atención estas 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 enmarcados 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 cause la eficacia de la organización escolar”. Es necesaria la actitud positiva y la voluntad de los profesores para promover 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 aclamados líderes y entre ellos tienen que contarse los directores de las instituciones educativas. Sostiene Pareja (2007) que el liderazgo es una ocupación 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 reflexionar es el liderazgo que el director ejerce en los profesores pues intercede en el buen clima organizacional y es elemento básico en la medición de la calidad educativa.

Todo cargo directivo en una institución 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 contrasta a quien desempeña dicha función y que posibilita los resultados exitosos en el avance de la calidad institucional. Rojas y Gaspar (2006) sentencian al respecto:

Los directores de las Instituciones Educativas son los agentes de la organización y gestión de la enseñanza y las condiciones de los aprendizajes. Ambas tareas deben hacerse de manera óptima si se espera un mejoramiento

en la calidad de la educación. Por eso, su labor debe aportar a una coordinación de acciones impecable y la creación de climas de confianza y motivación. (pp. 150-151).

Hay una exigencia en nuestra sociedad peruana con respecto a la comprobación de la eficacia y eficiencia de la calidad educativa, tanto en los procesos como en los resultados y su impacto. No es vano reiterar que las escuelas secundarias vienen operando sin conseguir la apreciada calidad, debido entre otros factores al desempeño docente y la gestión de no pocos directores que se extravían de los fines que su cargo amerita y deterioran el clima institucional. Existen directivos carentes de capacidad para prevalecer una adecuada gestión pedagógica e institucional, mientras que otros tampoco evidencian disposición al cambio para mejorar el servicio educativo. Por lo cual esta investigación tiene la expectativa de analizar el liderazgo del director como factor concomitante en el desarrollo de la calidad en una Institución Educativa secundaria “José Carlos Mariátegui” de Huancayo, en el año escolar 2016.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.2.1. Problema general.

¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?

1.2.2. Problemas específicos:

1) ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?

- 2) ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?
- 3) ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?

1.3. OBJETIVOS.

1.3.1. Objetivo general.

Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo

1.3.2. Objetivos específicos:

- 1) Determinar la relación entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo
- 2) Determinar la relación entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo
- 3) Determinar la relación entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS.

1.4.1. Hipótesis alterna:

Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo

1.4.2. Hipótesis específicas:

- 1) Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo
- 2) Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo
- 3) Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo

1.5. VARIABLES E INDICADORES.

1.5.1. Variable 1

Liderazgo Directivo. - Es el dominio interpersonal realizada por el director, de manera regular y constante, en las diferentes situaciones del quehacer educativo que se presentan en el recinto escolar, encauzada por medio del proceso de comunicación humana y mantenida para la consecución de las metas y el logro de los objetivos educacionales propuestos.

1.5.2. Variable 2

Desempeño Docente. - Es el conjunto de acciones específicas que realiza el docente en el centro escolar como experto en el campo de la planificación, organización, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje dando evidencia de sus competencias profesionales.

1.5.3. Definición operacional de las variables

El liderazgo del director considerado como la variable correlacional X, operacionalmente hablando, se mide a través del grado de aparición de las dimensiones: estilo autoritario coercitivo, estilo autoritario benevolente, estilo consultivo y estilo participativo, las que corresponden a los sistemas de liderazgo de Likert. Cada dimensión se desagrega en los siguientes indicadores:

Dimensiones	Indicadores
Estilo autoritario coercitivo	<p>AC1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario coercitivo.</p> <p>AC2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario coercitivo.</p> <p>AC3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario coercitivo.</p> <p>AC4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario coercitivo.</p>
Estilo autoritario benevolente	<p>AB1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario benevolente.</p> <p>AB2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario benevolente.</p> <p>AB3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario benevolente.</p> <p>AB4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario benevolente.</p>
Estilo consultivo	<p>C1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo consultivo.</p> <p>C2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo consultivo.</p> <p>C3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo consultivo.</p> <p>C4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo consultivo.</p>

Estilo participativo	<p>P1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo participativo.</p> <p>P2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo participativo.</p> <p>P3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo participativo.</p> <p>P4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo participativo.</p>
----------------------	--

El nivel del desempeño docente, anotado como la variable correlacional Y, es el conjunto de prácticas y actividades correspondientes al trabajo pedagógico del docente en el aula y la institución educativa, el cual consta de tres dimensiones: Planificación del trabajo pedagógico, Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y Responsabilidades profesionales, las que corresponden a los criterios asumidos en el sistema de evaluación del desempeño docente peruano en el año 2007. Cada una de estas dimensiones se materializa en los indicadores descritos a continuación.

Dimensiones	Indicadores
A. Planificación del trabajo pedagógico	<p>A1. Conocimiento de las características fundamentales de sus estudiantes.</p> <p>A2. Conocimientos sobre el nivel, especialidad y las áreas curriculares que enseña.</p> <p>A3. Organización de las competencias, capacidades y actitudes en relación al proyecto curricular de la institución educativa y el Diseño Curricular Nacional.</p> <p>A4. Desarrollo de estrategias, recursos y métodos didácticos para las sesiones de aprendizaje.</p> <p>A5. Formulación de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación de aprendizajes.</p>
B. Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<p>B1. Se promueve un clima adecuado en el aula.</p> <p>B2. Organización del ambiente físico del aula, espacios y equipos.</p> <p>B3. Empleo de un lenguaje claro y sencillo durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>B4. Desarrollo de los contenidos con claridad y rigurosidad conceptual, aplicando diferentes métodos y estrategias didácticas para sus estudiantes.</p> <p>B5. Promoción del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes.</p>

	<p>B6. Promoción del desarrollo del pensamiento creativo y crítico en sus estudiantes.</p> <p>B7. Uso de los recursos didácticos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.</p> <p>B8. Evaluación de procesos y logros de aprendizajes.</p>
C. Responsabilidades profesionales	<p>C1. Participación activa en la gestión institucional de la institución educativa.</p> <p>C2. Cumplimiento de las responsabilidades administrativas y laborales.</p> <p>C3. Evaluación de la eficacia de la práctica pedagógica.</p> <p>C4. Manifiesta práctica de valores.</p>

Además, se consideró relevante el obtener información sobre algunas variables demográficas, tales como: edad y género del docente, estado civil, especialidad, tiempo de servicio y grado académico.

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.

1.6.1 Epistemológica:

El campo de los conocimientos que abarca dicha investigación es la filosofía conductual en organizaciones lo cual tiene mucha importancia científica porque según esta corriente las instituciones u organismos permanecerán en el tiempo o serán absorbidos por otras formas de organización mucho más verticales como en los imperios con ventajas particulares en función a los apetitos personales de los directivos y coerción a los subalternos para seguir directivas antojadizas en perjuicio de los educandos e indubitablemente con pérdida de valores y mucha más de las libertades que tanto le ha costado a la humanidad conquistar.

1.6.2 Teórica:

Su trascendencia radica en contrastar empíricamente los aspectos de los estilos de liderazgo directivo y desempeño docente como importantes componentes vinculados al cambio y mejora de la calidad educativa. Al

hacerse evidente que los actores de la enseñanza son afectados en su labor por diversos elementos se precisa el conocer si hay una relación significativa entre el tipo de liderazgo directivo y el accionar del docente de una Institución Educativa secundaria.

1.6.3 Social:

Los beneficiarios de esta investigación son los; estudiantes, docentes, personal directivo y padres de familia de la Institución Educativa de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” de la provincia de Huancayo, empero otros centros de estudios pueden adjudicarse como un valioso mecanismo de retroalimentación de sus procesos pedagógicos los resultados, conclusiones y recomendaciones del estudio.

1.6.4 Metodológica:

Metodológicamente se dará un aporte al diseñar, construir y validar instrumentos de recolección de datos, así mismo se bosquejará alternativas de solución adecuada para mejorar el liderazgo de los docentes o educadores empero de los directivos para un mejor clima laboral y como objetivo superior mejorar la calidad educativa que tanta falta nos hace en nuestro Perú.

1.7. VIABILIDAD.

Este proyecto es viable en la medida en que todo el acervo documentario de la institución está a la mano y disponible para la investigadora de esta tesis, además contamos con la aprobación del director de la institución en mención para aplicar los instrumentos tanto a docentes como directivos que son la población y muestra en estudio.

1.8. LIMITACIONES.

No hubo limitaciones que pudo perjudicar o entorpecer la investigación de esta tesis porque se contó con todos los recursos humanos y financieros.

Además, para la presente investigación se tuvieron las siguientes posibilidades y disponibilidades.

- Existencia de libros físicos y virtuales.
- Predisposición profesional de la investigadora y sus colaboradores.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Luego de haber revisado la bibliografía, y visitado diferentes páginas de internet en las diferentes bibliotecas de nuestra localidad podemos decir que la presente tesis tiene mucho que aportar a los saberes en cuanto a la capacidad de liderazgo y la cultura emprendedora, que cobran fuerza gravitante en el quehacer educacional, se presenta la necesidad de investigar cómo se imbrican las diferentes relaciones producidas por el liderazgo directivo con el desempeño de los profesores en una escuela secundaria de Huancayo.

2.1.1 Antecedentes a nivel nacional.

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 $r = 0.949$ 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 $r = 0.937$. Por otra parte, la dimensión institucional es la que

menos se relaciona con la gestión educativa pues se obtuvo una correlación parcial directa de $r = 0.461$.

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 0.956 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 indagó verificar la existencia de relación entre el liderazgo de la directora de la institución educativa inicial N° 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 ($r = 0.983$) 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 ($r = 0.829$) 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 ($r = 0.390$).

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 (Apuímac). 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.

Además, Fernández (2002) concluyó en su tesis doctoral sobre fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico ocupacional, satisfacción laboral y desempeño docente en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana, que existe un menor nivel en el desempeño docente si se dan mayor presión y menor satisfacción laboral. El estudio

descriptivo consideró una población de 26900 docentes y tomó una muestra probabilística por conglomerados de 264 profesores. Sobre el desempeño remarcó que el docente con mayor tiempo de servicios posee puntajes significativamente más altos.

2.1.2. Antecedentes a nivel internacional

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.

La relevancia del tema de liderazgo es asumida por Maureira (2004) en su trabajo no experimental, correlacional y ex post-facto sobre el liderazgo como factor de eficacia escolar, donde se destaca su relación con la participación, satisfacción y dinamización de la tarea docente. Su objetivo fue establecer un modelo causal explicativo de los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar. Se usó el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo Educativo llamado CLM para recoger información descriptiva sobre el liderazgo directivo en 750 profesores y personal directivo de 60 centros escolares de primaria y secundaria ubicados en su mayoría en la zona centro de Madrid (muestra disponible no probabilística). En los resultados

moderadamente satisfactorios se resalta que la dimensión consideración individual del líder posee efectos directos sobre la satisfacción laboral del docente y, asimismo, la inspiración, la estimulación intelectual y el carisma tienen efectos directos de gran incidencia sobre la colaboración activa en la vida escolar.

Gago (2004) con el propósito de analizar el rol de líder educativo de los directores de la educación secundaria pública asturiana y establecer propuestas para su desempeño desarrolló un estudio cuantitativo cualitativo. Su investigación descriptiva y observacional tuvo como variables de información las conductas del líder y como variables de clasificación sexo, edad, etapa profesional, tiempo de servicios y tamaño de la escuela. De una población de 1870 profesores y 28 directivos se dispuso de una muestra de 123 docentes y 16 directores. Se utilizó la escala de estimación del liderazgo y la técnica Delphi del enfoque cualitativo como técnicas de investigación. En sus conclusiones se halló que la actuación del director como líder educativo es un rol complicado enmarcado por múltiples condicionantes. No puede plantearse el ejercicio de un liderazgo educativo sin un cambio en la organización escolar como dispositivo al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje.

También es de resaltar el aporte de Baeza (2003), quien en su tesis doctoral aborda un estudio descriptivo comparativo sobre la efectividad del estilo de liderazgo ejercido en instituciones de educación superior de Iberoamérica, en la que se describe la efectividad del estilo de liderazgo dentro de los centros superiores en relación a la autoevaluación como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Se estudiaron la realidad de las universidades chilenas en comparación a las universidades iberoamericanas. En el estudio

se utilizó la metodología de grupos Delphi, desarrollo de entrevistas semiestructuradas y aplicación de un inventario de liderazgo. Al contrastar la percepción de directivos, docentes, administrativos y alumnos de las universidades seleccionadas se concluye que el liderazgo es factor esencial en los procesos de autoevaluación institucional y en el mantenimiento de una organización óptima. Se recomienda implementar estrategias para la promoción de una comunidad de líderes en el campo gerencial del quehacer educativo.

Cuevas y Díaz (2001) en la investigación que examinó la percepción de los directores sobre el liderazgo educativo en centros de educación secundaria de Ceuta en España emplearon una metodología cuantitativa y cualitativa con la aplicación de la técnica de análisis de documentos, la realización de entrevistas semiestructuradas y el llenado de un cuestionario sobre liderazgo considerando los rasgos que Bass describe para el tipo de liderazgo transformacional. Se tomaron en consideración cinco directores de centros escolares en Ceuta. A pesar de que los resultados no son generalizables a otros contextos debido a la realidad multicultural que refleja, se concluye que todos los directores poseen una alta percepción sobre su nivel de liderazgo y según su autorreflexión tienen una gran valoración de su labor directiva por lo que se resisten a dejar su cargo. Se sugiere realizar un estudio de carácter heteroevaluativo que brinde la confirmación o refutación de los hallazgos encontrados.

Asimismo, Fernández (2001) desarrolló una investigación referida al estilo gerencial del personal directivo de las escuelas básicas de Altagracia de Orituco con la finalidad de constatar el vínculo existente entre el estilo gerencial de los directores de instituciones escolares primarias con el

desempeño de sus profesores y el personal administrativo. Esta investigación venezolana de maestría obtuvo como conclusión que es muy importante el liderazgo directivo debido a que se incentiva un buen clima institucional donde el aprendizaje del estudiante halla un buen terreno de cultivo para su crecimiento. Además, señaló su relevancia haciendo ver que constituye un importante factor de desarrollo de cualquier proyecto educativo institucional.

Flores (2001) en una investigación analiza el factor humano en la docencia pretendiendo determinar las características personales del profesor y su desempeño docente. Con tal fin, evalúa una muestra aleatoria de 165 maestros de la educación secundaria obligatoria del Vallés (Catalunya) en España al considerar una población de 2000 docentes. Se emplea el análisis cuantitativo para las encuestas realizadas y el análisis cualitativo en la técnica de entrevistas usada. Se concluye que el entorno laboral y las condiciones del trabajo de enseñanza se relacionan de manera significativa con la tarea responsable del profesor.

Finalmente, Miranda y Andrade (1998) en su investigación sobre la influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago buscan medir el grado de influencia de este liderazgo en el rendimiento de los alumnos disponiendo de una muestra conformada por 200 estudiantes. Se trata de un estudio no experimental de tipo descriptivo correlacional donde se manifiesta que este liderazgo incide directamente en el rendimiento pues potencia los canales operativos de información y comunicación, y fomenta, además, una cultura institucional de identificación con la comunidad escolar.

2.2. BASES TEÓRICAS:

Liderazgo.

Existen muchas definiciones de lo que es un líder. En las dimensiones de las teorías de liderazgo al líder se le enfoca y analiza considerando sus características personales (carácter, habilidad, destreza), los roles (figura, enlace, tomador de decisiones, motivador), los comportamientos, las fuentes y usos de poder (Evans y Lindsay, 2000, p. 231). Por su parte, Silíceo, A., Angulo y Silíceo, F. (2001) afirman que todo líder tiene que poseer cualidades de actitud (generosidad, valentía, convicción, sabiduría y riesgo), conductas de inspiración (motivación, pasión, congruencia, credibilidad e integridad, fe y esperanza) y comportamientos de interrelación (disposición y presencia, comunicación, capacidad de escuchar, convencimiento y negociación). El educador y psicólogo norteamericano Rensis Likert describe los cinco comportamientos que definen la conducta efectiva de un líder eficaz (Murillo, 2006, p. 12), a saber: el fomento de relaciones positivas, el mantenimiento del sentimiento de lealtad al grupo, el entusiasmo para alcanzar altos estándares de rendimiento, la posesión de conocimientos técnicos y la capacidad de coordinación y planificación.

La acepción de liderazgo proviene originalmente de la voz inglesa lead, verbo que denota la capacidad de conducir a un grupo de individuos, ya sea en un conflicto bélico, en una causa política, en una institución, etc. Por ende, líder es sinónimo de conductor y liderazgo de conducción. Rojas y Gaspar (2006, p. 18) manifiestan que el "liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos". Bolívar (1997) amplía la definición señalando que "el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función

de unas tareas o proyectos comunes” (p. 26). García (2006, p. 103) se identifica con la definición propuesta por Hersey, Blanchard y Johnson citando que liderazgo “es el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación”. Por su parte, Hellriegel y Slocum (2004, p. 250) lo definen como “proceso de desarrollar ideas y una visión, viviendo según los valores que apoyan esas ideas y esa visión, influyendo en otros para que las incorporen en su propia conducta y tomando decisiones difíciles sobre los recursos humanos y otros aspectos”. Silíceo *et al* (2001) sintetizan el significado del término liderazgo como “la influencia para el logro de un fin valioso” (p. 32).

Para Jones y George (2006) el liderazgo es “el proceso por el cual una persona ejerce influencia sobre la gente e inspira, motiva y dirige sus actividades para ayudar a alcanzar los objetivos del grupo o de la organización” (p. 495). Luego, el liderazgo, fenómeno social que aparece en los grupos sociales y en las instituciones, se constituye en una influencia interpersonal ejercida en una situación dada, dirigida a través del proceso de comunicación humana para la consecución de uno o más objetivos específicos y, como lo explica Goberna (2001, p. 78), “las condiciones para que se dé el liderazgo efectivo necesitan de la alianza de dos características importantes: el poder y la autoridad”. Como las organizaciones se hallan constituidas por individuos que laboran juntos, interactúan en distintas actividades y en diferentes niveles, algunas de estas personas ocupan posiciones en los diversos estamentos administrativos para dirigir el trabajo de los demás, convirtiéndose así en responsables de la actividad conjunta del grupo, lo cual implica liderazgo. Chiavenato (2002a) expresa que:

El liderazgo es un proceso clave en toda organización y ha sido una preocupación constante tanto de las organizaciones que lo necesitan como de teóricos e investigadores. Los líderes causan profundo impacto en la vida de las personas y las organizaciones. Por estas razones, la complejidad del asunto ha conducido a plantear infinidad de teorías y a intentar explicar qué es el liderazgo. La conclusión es que todavía no existe un enfoque amplio y universalmente aceptado al respecto. (p. 571)

Robbins y Coulter (2010, p. 370) aseveran que “líder es alguien que puede influir en los demás y que posee autoridad gerencial. Liderazgo es lo que hacen los líderes. Es un proceso de guiar a un grupo e influir en él para que alcance sus metas”. Un director o un gerente debieran ser líderes pero el liderazgo no debe confundirse con la dirección o la gerencia, y como afirman Silíceo *et al* (2001) su ejercicio implica que un líder “ha de definir su tarea a partir de una visión, de una misión y de un código de valores” (p. 13). Los líderes deben estar en los niveles institucionales, intermedios y operacionales de las organizaciones puesto que las empresas los requieren en todos sus niveles y áreas de actuación. Se acota que liderazgo no significa lo mismo que administración; el administrador es responsable de los recursos y de funciones como planear, presupuestar, organizar, dirigir, ejecutar y controlar la acción organizacional para alcanzar objetivos. La calidad del liderazgo se pone de manifiesto en actividades como consolidar la visión, alinear actitudes, inspirar y motivar; el líder influye en el grupo para ayudarlo a alcanzar las metas planteadas, lo persuade de que esas son las metas correctas y los motiva para que logren sus objetivos. Todas las relaciones de una organización conllevan líderes y liderados: comisiones, equipos de trabajo, relaciones entre línea y asesoría, supervisores y subordinados, etc. “Una

persona emerge como líder si el grupo le atribuye características propias del liderazgo emparentadas con las teorías implícitas de los seguidores” (Castro, 2006, p. 89), es decir, si el conjunto le adjudica rasgos peculiares vinculados con las concepciones de los seguidores y su idiosincrasia; por lo que es posible encontrar diferentes tipos de líderes según las características particulares del conjunto.

Chiavenato (2002b) manifiesta que “en rigor, el administrador debería ser también un líder para tratar adecuadamente con las personas que trabajan con él. El líder, por su parte, puede actuar en grupos formales e informales, y no siempre es un administrador” (p.557). Entonces, el administrador se puede apoyar por completo en la autoridad de su cargo o adoptar un estilo de conducta más participativo que implique decisión compartida con el subordinado. Aquí se ve otro aspecto importante del liderazgo, el cual es la comunicación del líder que afecta el comportamiento y desempeño de los liderados con su claridad y exactitud, pues la dificultad de comunicar es una deficiencia que perjudica al mismo. El poder y la aceptación de los liderados también son dos características emergentes de lo dicho. Consecuentemente, el administrador puede adoptar un estilo autocrático e impositivo o democrático y participativo para lograr que las personas realicen las tareas. Empero, no hay que olvidar lo que expresan Silíceo et al (2001): “la esencia del liderazgo es la determinación personal de guiar a otros para el beneficio individual y colectivo, a través de una serie de conductas y actitudes que se construyen con esfuerzo” (p. 51).

Lo expresado se puede aplicar al caso concreto de la realidad escolar donde el director líder debe guiar la determinación de lo que se va a realizar de forma correcta, proporcionar al personal los insumos y las condiciones

necesarias para el trabajo efectivo, verificar que las tareas se hagan eficientemente y evaluarlas, e introducir cambios o innovaciones para corregir o mejorar el funcionamiento institucional. Hay que agregar que todo personal directivo debe tener presente que ocupar el puesto de la dirección no es ubicarse en una situación de privilegio que le posibilite comodidades injustificadas, ni usufructuar el cargo rehuendo funciones y tareas de su competencia. El profesor universitario Alvarado (1996) expresa que “dirigir es convertir en propia y de máxima responsabilidad la tarea encomendada, poniendo en ella todo el interés que se concede a los asuntos personales; es integrarse al grupo de personas que nos han sido asignadas como colaboradoras” (p. 111).

2.2.1.1. Elementos del Liderazgo.

La capacidad de liderazgo es muy importante para cualquier director de una institución educativa naciente, en crecimiento o en constante transformación. Pero, ¿cuáles son los elementos primordiales de todo liderazgo? García (2006, p. 102) cita a Fiedler y Chemers para señalar que se pueden hallar dos elementos comunes en cualquier definición: “la existencia de una relación entre unas personas en la cuales la influencia está distribuida en forma desigual” y los seguidores que consienten esta relación. Es más completa la postura de Alvarado (1996), quien sentencia que el ejercicio del liderazgo implica la interrelación de por lo menos cuatro elementos fundamentales: los objetivos, el estilo, los seguidores y el poder. Los objetivos son el elemento clave de cualquier actividad como la educación y la administración. “Un líder debe tener bien claro tanto los objetivos institucionales, así como aquellos referidos a la satisfacción de los intereses individuales” (p. 48) porque solamente de esta forma se puede lograr la

supervivencia y el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la empresa educativa. Un segundo elemento viene a ser el estilo, el cual consiste en las diferentes conductas y actitudes que manifiestan los líderes en el ejercicio de su poder con la finalidad de integrar intereses, consolidar preocupaciones por el servicio y lograr los objetivos de la organización. Asimismo, la esencia del liderazgo es la adhesión, la subordinación, el seguimiento y la emulación de los integrantes del grupo, es por ello que los seguidores conforman el tercer elemento. También es necesario establecer los tipos de poder que tienen los sujetos denominados líderes, luego el poder sería el último elemento primordial a examinar.

2.2.1.2. Bases del poder en el liderazgo.

El liderazgo es, de cierta manera, un tipo de poder personal. A través del liderazgo, una persona influye en otras en función de las relaciones existentes. La influencia es una transacción interpersonal en la que una persona modifica o provoca la modificación del comportamiento de otra, de manera intencional. Así, siempre hay un líder influyente y los liderados influenciados. Chiavenato (2002a) sentencia que “esta definición indica que el liderazgo incluye el uso de la influencia y que todas las relaciones interpersonales pueden implicar liderazgo” (p. 560). La influencia es una noción ligada al concepto de poder y de autoridad. Poder es el potencial de influencia de una persona sobre otras, que puede ser ejercido o no. En una institución, el poder es la capacidad de afectar y controlar las acciones y decisiones de las otras personas, incluso si ellas se oponen. “La autoridad, entendida como la libre aceptación de las órdenes de quien dirige” (Goberna, 2001, p. 79), es el poder legítimo, poder legal socialmente aceptado que tiene una persona en virtud del papel o posición que cumple en una estructura organizacional.

Una persona que ocupa una alta posición en una empresa tiene poder por el hecho de su puesto, lo cual se denomina poder de posición. El poder del director de la Dirección Regional de Educación del Callao es mayor que el del director de una institución educativa, debido a la autoridad formalmente atribuida a su situación jerárquica, y no debido a las características personales que lo llevaron hasta el cargo. Sin embargo, la capacidad de influir, persuadir e incentivar a los liderados está muy ligada al poder que se percibe en el líder y se da por niveles. De acuerdo a Maxwell (2007, pp. 9-13) esta influencia se manifiesta en cinco niveles, los cuales en orden creciente son: influencia de posición (por el mero lugar o puesto que la autoridad ocupa), influencia de permiso (por la ascendencia que se tenga en los subordinados), influencia de producción (por los resultados vistos en la organización), influencia del desarrollo (por lo que recibieron los sujetos para su crecimiento) y la influencia de la personalidad (por el respeto y aprecio).

Asimismo, Jones y George (2006, pp. 498-499) expresan que “hay varios tipos de poder: legítimo, de recompensa, coercitivo, experto y referido. Los líderes efectivos dan pasos para tener suficientes niveles de cada tipo de poder y usan el que tienen en formas provechosas”. El poder legítimo es la autoridad que se tiene en virtud del puesto ocupado en la jerarquía de la organización, el poder de recompensar es la capacidad que se tiene para conceder premios o estímulos, el poder coercitivo viene a ser la autoridad para obligar y sancionar, el poder experto o de competencia se basa en conocimientos, habilidades y pericia del directivo y el poder referido proviene de la admiración, respeto y lealtad de los subalternos. El liderazgo fidedigno se deriva, generalmente, del poder de competencia y el poder de referencia del líder, es decir, de su poder personal. Cuando se funda en el poder de la

recompensa, la coerción o la legitimación, se basa exclusivamente en el poder de la posición que la organización le confiere. El desafío del administrador está en saber buscar con decisión el poder de competencia y de referencia para ejercer un liderazgo basado en el poder personal. De forma taxativa, se afirma que en las nuevas organizaciones educacionales los títulos y las funciones jerárquicas otorgan escasa autoridad hasta el instante en el que el líder evidencie competencias.

2.2.1.3. Funciones administrativas de liderazgo.

Lussier y Achua (2002) recuerdan que Mintzberg definió función como el conjunto de comportamientos que se espera de una persona al realizar una labor e identificó diez funciones que los líderes realizan para lograr los objetivos en las organizaciones. Al decir de ellos, “representan las actividades de comportamiento predominantes que llevan a cabo administradores o seguidores” (p. 10). El autor citado planteó la agrupación de estas funciones en tres categorías, actividades de naturaleza interpersonal, informativa y decisional. Las funciones interpersonales de liderazgo comprenden actividades de representación, de líder y de enlace; mientras que las funciones informativas de liderazgo comprenden acciones de monitoreo, de difusión y de portavoz; y las funciones decisionales se dividen en las funciones de emprendedor, manejo de dificultades, de asignación de recursos y de negociador. Resulta importante mencionar estas funciones administrativas puesto que a partir de éstas los psicólogos sociales identificaron los estilos de acción del líder en la consecución de los propósitos personales y grupales.

Por lo expresado, Alvarado (2000, p. 110) refiere que el reconocido y clásico autor de temas administrativos Rensis Likert aporta a la teoría su

propuesta de los cuatro estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario benevolente, consultivo y participativo. Agregando, además, lo siguiente:

2.2.1.4. Teoría sobre liderazgo de likert.

Reseña Reyes (2004, p.30) que el exponente de la administración participativa y la psicología industrial Likert y sus asociados de la universidad de Michigan “han estudiado seriamente los patrones, estilos de los líderes y administradores durante tres décadas”. Con el devenir de las investigaciones él desarrolló ciertas ideas y enfoques para la comprensión del comportamiento de los líderes. Manifestó que hablar de estilos de liderazgo es referirse “al conjunto de cualidades y técnicas que el gerente ejerce para dirigir a sus subordinados” (Münch, 1997, p. 146). El sustento teórico de este estudio corresponde, pues, a la fundamentación sobre liderazgo directivo de este experto en la materia. Valencia (2008) informa lo siguiente sobre este autor:

Likert (1968) determinó la existencia de cuatro sistemas administrativos basándose en las características y estilos de la dirección presente en una organización. Estos cuatro son: Autoritarismo-coercitivo, autoritario-benevolente, participativo y consultivo. Estos encabezamientos o epígrafes fueron presentados por primera vez en su obra *New Patterns of Management*, de Rensis Likert (1961). Posteriormente fueron cambiados en *El factor humano en la empresa: Su dirección y valoración* (1968), respectivamente, a sistema 1, sistema, 2 sistema 3 y sistema 4. (p. 49)

No obstante, el tiempo transcurrido y la aparición de nuevas teorías de liderazgo, la propuesta de Likert, que aparece como materia de conocimiento en cualquier libro especializado, no ha perdido su utilidad. Además, esta base teórica fue seleccionada debido al empleo que ha tenido en las investigaciones nacionales relacionadas al tema motivo del presente estudio.

Al respecto, refiere también el investigador Valencia (2008) que “las personas no trabajan en las organizaciones, según Likert; sino que las personas son la organización” (p. 43). Respetando esta orientación personalista propuso los cuatro estilos directivos, pero antes de establecer los mismos se tiene que considerar la descripción de las cuatro criterios o factores que los determinan, a saber: los procesos decisorios, los sistemas de comunicación, las relaciones interpersonales, y el sistema de recompensas y castigos.

Los procesos decisorios constituyen el factor esencial en la permanencia de una organización cuya influencia se relaciona con el sujeto que tiene el poder y la autoridad para ejercerlo (por ejemplo, el líder directivo), se direccionan objetivamente partiendo de la valoración de las fuentes informativas y la consiguiente evaluación de los alcances de la toma de decisiones, así como su impacto. Por otra parte, el sistema de comunicación alude a la manera cómo se manifiesta el intercambio de información entre la autoridad y los subordinados. Sin la clara, adecuada y pertinente comunicación no se puede dar un eficaz y eficiente trabajo colectivo, pues la información errónea, insuficiente o no transmitida de manera oportuna ocasiona diversos fallos en los dirigidos y genera el resquebrajamiento o nulidad de un proceso decisonal. Como afirma Reyes (2004, p. 30) el comportamiento del directivo efectivo “se basa en la comunicación para mantener a todas las partes funcionales en una unidad”.

Asimismo, las relaciones interpersonales, vistas como el conjunto de habilidades demostradas para el trabajo en equipo con fines y metas precisos, se refieren a la interacción que por medio de la comunicación se desarrolla entre el director, para este caso, y el personal docente, el cual constituye el grupo profesional de la educación que tiene al frente. Las recompensas y

castigos pretenden enrumbar las acciones del personal en el logro de los objetivos, reforzando conductas positivas que alienten la consecución de metas y desalentando comportamientos negativos que vayan en contra de los fines institucionales. Ejemplos de recompensas son la felicitación escrita o la designación para participar en eventos o capacitaciones representando a la institución; en cuanto a las sanciones o medidas correctivas, se tienen la llamada de atención verbal, la amonestación escrita y el proceso administrativo.

2.2.1.5. Liderazgo autoritario coercitivo.

Sorados (2010) lo nombra como autoritario explotador. “Los directivos son muy autoritarios, confían poco en los subordinados, motivan mediante el temor y el castigo, ofrecen recompensas ocasionales y sólo participan en la comunicación descendente. Las decisiones se toman en los niveles superiores de la organización” (p. 37). Este estilo se halla centralizado totalmente en la cúpula por lo que las decisiones unidireccionales son monopolizadas por el nivel superior y siempre vienen de arriba hacia abajo. Se presenta una comunicación vertical descendente de carácter precario para llevar órdenes, notándose un claro distanciamiento entre el directivo y los subordinados que se encuentran aislados en los cargos. La ejecución se encuentra supeditada al temor de los castigos, las sanciones y las medidas disciplinarias con obediencia estricta al reglamento interno. El establecimiento de metas se rige por la cadena de mando al carecer de confianza en los subalternos. La satisfacción de necesidades se halla en un nivel fisiológico y de seguridad. Asimismo, se desarrolla una organización informal en contraposición a los objetivos de la institución y, por lo tanto, perjudicial.

2.2.1.6. Liderazgo autoritario benevolente.

Valencia (2008, p. 50) indica que “la administración obsequia una confianza condescendiente a sus empleados, como la del amo con sus servidores”. Asimismo, las actitudes de subordinación del personal no son tan pronunciadas como en el caso anterior, pero se mantiene la centralización, las decisiones importantes se toman en la cúspide de la estructura de la organización y hay delegación solamente en asuntos rutinarios. La comunicación es relativamente precaria y se mantiene una impronta vertical descendente con la escucha de las opiniones de los subalternos. Existe cierta confianza tolerante y condescendiente con los empleados manifestada en las decisiones que se les otorga bajo un marco establecido con políticas de control. La organización informal que aparece de manera incipiente es considerada todavía como una posible amenaza para el desarrollo de la empresa. Además, los castigos y correctivos se presentan con menor arbitrariedad y las recompensas sociales surgen de forma ocasional.

2.2.1.7. Liderazgo consultivo.

Este estilo o sistema es indicado por Gil y Giner (2007) como el que permite la consulta a los subordinados y la delegación, pero el derecho a la última palabra siempre proviene de la dirección. “Tienen cierta confianza en los subordinados, pero no completa; suelen usar constructivamente las ideas y opiniones de éstos” (p. 324), es decir, las decisiones vitales, generales y de política amplia provienen del nivel superior, permitiendo la toma de decisiones concretas a niveles inferiores. La comunicación discrecional fluye en ambos sentidos tanto vertical como horizontalmente. Los subalternos tienen cierta autonomía en su trabajo promoviéndose la participación en los procesos de control. La empresa intenta facilitar la evolución de una organización informal

saludable puesto que existe confianza en la persona y sus relaciones. Énfasis en las recompensas materiales y en el otorgamiento de reconocimientos para promover el involucramiento del personal con las metas del centro de labores, las sanciones no son frecuentes.

2.2.1.8. Liderazgo participativo.

El denominado sistema 4, donde los directivos tienen completa confianza en el trabajo de los integrantes del grupo en todos los aspectos, es “el más efectivo en la toma de decisiones y además de ser el más productivo” de la empresa (Reyes, 2004, p. 31). Aquí se proporcionan recompensas económicas y reconocimientos sociales, las sanciones son raras y se deciden por el grupo, se pone en práctica un sistema de participación grupal con políticas definidas, se consigue el involucramiento del grupo en la realización de altos objetivos de performance, se promueve el desarrollo de nuevas metodologías y procesos, la comunicación es en todos los sentidos, existe proximidad psicológica entre superior y subordinado, toma de decisiones a nivel de grupo, etc. “Los intercambios entre la administración y los empleados son extensos y amistosos, con un alto grado de confianza. La responsabilidad del proceso de control está muy distribuida, e incluso las unidades inferiores participan por completo” (Valencia, 2008, p. 51). En este caso, las organizaciones formal e informal por lo general son la misma; se llega, por ende, a la obtención de las metas debido a la confluencia de los grupos sociales en un interés común.

Gil y Giner (2007, p. 324) expresan que “Likert y su grupo llegan a la conclusión de que el sistema más eficiente era el liderazgo participativo y democrático”. Con la finalidad de ampliar el bagaje teórico sobre liderazgo y confrontar los otros criterios tomados para definir una tipología específica

sobre el t3pico a continuaci3n se examinan en orden cronol3gico, algunos de los principales enfoques te3ricos existentes respecto al liderazgo: las teor3as de rasgos de personalidad, las teor3as sobre estilos de liderazgo, las teor3as situacionales de liderazgo y liderazgo transaccional - liderazgo transformacional.

2.2.1.9. El liderazgo como rasgo de personalidad.

Citando los resultados de algunas investigaciones M3nch (1997, p. 147) se3ala, con car3cter enunciativo y no limitativo, las cualidades sobresalientes de los l3deres como individuos: el dominio de s3 mismo, la iniciativa, el sentido com3n, el optimismo, la sinceridad, justicia y lealtad, el esp3ritu de logro, y la sencillez y humildad. Palomo (2008) cita las cualidades personales de cualquier l3der mencionadas por el investigador Gibb en 1969, a saber: seguridad en s3 mismo, alta extroversi3n, buen nivel de inteligencia, buena empat3a y ajuste. Empero, se indica que ya las primeras teor3as sobre liderazgo identificaron los rasgos de personalidad caracter3sticos del l3der (entre 1930 y 1940). Se parte de la premisa asumida como v3lida de que "los l3deres no se hacen, nacen con unas caracter3sticas innatas que los llevan a desempe3arse de forma destacada" (Murillo, 2006, p.1). El supuesto fue que pod3a hallarse un n3mero finito de caracter3sticas personales, intelectuales, emocionales y f3sicas que identificasen a los l3deres de 3xito con habilidades para interpretar objetivos y misiones, establecer prioridades, planear y programar actividades del equipo, solucionar problemas y conflictos, supervisar y orientar a las personas y delegar responsabilidades.

Aunque Arist3teles de Estagira afirmara que desde el mismo instante del nacimiento existen predestinados a la obediencia y otros, al mando seg3n recuerda Palomo (2008) este enfoque presentaba limitaciones. Las cr3ticas a

la teoría de rasgos se fundan en dos aspectos: las características de personalidad generalmente se miden de manera poco precisa y no se tiene en cuenta la situación en la que se ejerce el liderazgo, es decir, los elementos del ambiente importantes para determinar quién será líder eficaz (algunos rasgos de personalidad son esenciales en determinadas situaciones y contextos, pero no en otras).

2.2.1.10. El liderazgo como estilos de comportamiento.

Bajo este panorama la persona del líder se define por las conductas asumidas, su peculiaridad se pone en evidencia a través de sus acciones. Un modelo conductual del liderazgo coloca su atención en lo que hacen los líderes y cómo lo hacen. Se deben señalar aquí las investigaciones de las universidades de Ohio y Michigan, así como las de Blake y Mouton. Las teorías sobre estilos de liderazgo prescriben un estilo particular de conducta del líder que origina resultados finales de producción y satisfacción de las personas. Alega Pareja (2007) que “de este modo, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal” (p. 15). En estas teorías individualistas se integran a los rasgos otros aspectos que centran el análisis en la acción de los líderes estableciendo comportamientos regulares como propios de cada tipo de líder. Las tipologías más divulgadas son los tres estilos de liderazgo de Lewin, los sistemas de liderazgo de Likert (visto anteriormente), el liderazgo orientado hacia las tareas o las personas y la malla gerencial.

2.2.1.11. Los tres estilos de liderazgo.

En los estudios sobre liderazgo de los investigadores Lewin, White y Lippitt a fines de los treinta se pretendió verificar la influencia de tres distintos

estilos de liderazgo en los resultados de desempeño y en el comportamiento de las personas. Sorados (2010) indica que “Kurt Lewin y sus colegas realizaron un estudio en la universidad de Iowa, donde exploraron tres comportamientos o estilos de liderazgo denominados autocrático, democrático y de *laissez faire*” (p. 25).

El líder autoritario o autocrático centraliza totalmente la autoridad y las decisiones; los subordinados no tienen ninguna libertad para elegir. Chiavenato (2002b) dice que “el líder autocrático es dominante, imparte órdenes y espera obediencia plena y ciega de los subordinados. Los grupos sometidos a liderazgo autocrático presentaron el mayor volumen de trabajo producido, y evidentes señales de tensión, frustración y agresividad” (p. 568). Más que respetado, el líder de este tipo es temido por el grupo, el que solamente trabaja cuando se encuentra presente. El énfasis se halla en el líder directivo que imparte órdenes sin previa consulta y solamente espera el cumplimiento. Este líder es dogmático y firme. Dirige mediante la habilidad para dar o negar recompensas y castigos. Es muy recomendable en los casos siguientes: para resolver situaciones de emergencia o de crisis, cuando los subalternos evidencian poca madurez emocional y si se presentan deficiencias en los aspectos laborales.

El líder democrático “es el estilo de dirección que permite la participación de los colaboradores en el análisis de los problemas y principales decisiones del equipo de trabajo” (Hernández, 2006, p. 105). Se caracteriza por la consulta y persuasión a sus subordinados en torno a las decisiones propuestas, y el aliento a la participación conjunta. Es comunicativo en extremo, estimula la participación de las personas y se preocupa igualmente por el trabajo y el grupo. Actúa como facilitador para orientar el grupo,

ayudándolo en la definición de los problemas y en las soluciones, coordinando actividades y sugiriendo ideas. Los grupos dirigidos con liderazgo democrático presentaron buena cantidad de trabajo y calidad sorprendentemente mejor, acompañada de un clima de satisfacción, integración grupal, responsabilidad y compromiso de las personas. Es el estilo que se recomienda en las labores pedagógicas y administrativas porque, según los estudios, es el que produce un mayor grado de motivación, tan necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El líder liberal (*laissez faire*) permite total libertad para la toma de decisiones individuales o grupales, participando en ellas sólo cuando el grupo lo solicita y empleando muy poco su poder. El comportamiento del líder es evasivo y sin firmeza. Los grupos sometidos a liderazgo liberal no se desempeñan bien en cuanto a la cantidad ni en cuanto a la calidad del trabajo, y presentan fuertes señales de individualismo, disociación del grupo, insatisfacción, agresividad y poco respeto hacia el líder, el que es ignorado. El liderazgo liberal enfatiza solamente en el grupo. Alvarado (1996) expresa que este liderazgo “depende en gran medida de los subalternos para fijar sus propias metas y medios para alcanzarlos” (p. 51). Por conceder a los subordinados un alto grado de independencia en sus tareas, las que se limitan básicamente a comunicar, es recomendable cuando el grupo evidencia un elevado grado de madurez y responsabilidad, es decir cuando manifiestan habilidad y seguridad plenamente confiables.

Resumiendo, en el liderazgo autocrático está centralizado el poder y se mantiene el control de todo y de todos, mientras que en el liderazgo liberal existe un líder no participativo que deja fluir la situación, sin intervenir o intentar cambiar el rumbo de los acontecimientos. Por otra parte, en el

liderazgo democrático el líder trabaja y toma decisiones en conjunto con los subordinados, escuchando, orientando e impulsando a los miembros. La actuación del líder promueve un tipo de comunicación con el grupo en cada uno de estos tres estilos de liderazgo. Gil y Giner (2007) expresan que “a largo plazo los autores demostraron en su investigación que era más efectivo y eficiente el estilo democrático, aun cuando con el estilo autoritario la cantidad y calidad de trabajo fueron mayores a corto plazo” (p. 314).

2.2.1.12. La teoría del liderazgo orientado hacia las tareas o hacia las personas.

Esta teoría se fundamenta en el acento que se proporcione al ejercicio del liderazgo. Se pueden presentar dos casos, vertientes o también llamadas dimensiones, a saber: preocupación por la producción o preocupación por los trabajadores de la empresa.

El liderazgo centrado en la tarea (job centered) es un estilo estrictamente preocupado por la ejecución de la tarea y por sus resultados inmediatos puesto que prioriza la cantidad y calidad del trabajo logrado. Chiavenato (2002b) agrega que “es típico de organizaciones o unidades que acostumbran concentrar a las personas en cargos aislados e individualizados, super-especializados, con procedimientos rutinarios y estandarizados, siguiendo normas y reglamentos” (p. 571). Este liderazgo, preocupado exclusivamente por el trabajo, pretende conseguir que las tareas se ejecuten según métodos preestablecidos y recursos disponibles en pos de optimizar la productividad desdeñando la satisfacción y cohesión del grupo. El interés de los mandos superiores es producir más y mejor en cada periodo de tiempo.

El liderazgo centrado en los individuos (employee centered) es un estilo interesado por el aspecto humano de los subordinados, busca mantener un equipo de trabajo actuante que tenga mayor incidencia en las decisiones y existe sensibilidad hacia ellos como personas pues se toman en cuenta sus sentimientos y relaciones. En palabras de Hellriegel y Slocum (2004, p. 254), los líderes “son considerados y apoyan los esfuerzos de los empleados por alcanzar metas personales (por ejemplo, satisfacción en el trabajo, ascensos y reconocimiento), y trabajan arduamente para resolver disputas, manteniendo contento al personal, alentándolo y proporcionando refuerzos positivos”. Claramente, se pone mayor énfasis en las personas que en las tareas en sí al procurar la comprensión y ayuda a los subordinados, y manifestando preocupación más por metas y objetivos que por métodos, pero sin descuidar el nivel de desempeño esperado.

Los resultados de las investigaciones revelaron que en las unidades organizacionales con menguada eficiencia, el estilo de liderazgo se hallaba orientado principalmente hacia la realización de las tareas. La excesiva y constante presión para que las personas acrecienten el trabajo cuantitativa y cualitativamente genera en los subordinados desfavorables actitudes hacia el trabajo y los superiores administrativos. A corto plazo, este tipo de liderazgo puede conseguir los mejores resultados de eficacia y productividad; pero al observar lo que sucede en el mediano y largo plazo, se desvirtúa su valor.

2.2.1.13. La malla gerencial.

De acuerdo a Hernández (2006), Likert fue quien propuso acertadamente que la atención a la tarea o eficiencia, y la atención a las necesidades humanas y grado de aceptación de su autoridad por los

colaboradores son dos factores que “no se pueden mezclar en una misma escala, pero dentro de una matriz con dos ejes y escalas, uno horizontal y otro vertical, sí se puede representar la efectividad en el eje diagonal” (p. 215). El modelo “managerial grid” o malla gerencial surge así basándose en el supuesto de que existe una falsa dicotomía entre la preocupación por la producción y la preocupación por las personas. Chiavenato (2002b) refiere que Blake y Mouton construyeron “una malla gerencial para demostrar que el interés por la producción y el interés por las personas son aspectos complementarios y no mutuamente excluyentes” (p. 573) y es misión del líder unir esas dos preocupaciones para lograr resultados eficaces en el grupo. Agrega sobre la matriz de dos ejes Hernández (2006, p. 265) que “conceptualmente, y como instrumento de medición y diagnóstico de liderazgo, es muy útil porque permite conocer en dónde hay diferencias entre el ideal del liderazgo gerencial y la efectividad de la ejecución del titular de un área”.

Evans y Lindsay (2000, p. 227) afirman que el aporte de Blake y Mouton fue “sugerir que era necesario un elevado grado de interés y preocupación, tanto hacia la producción como hacia las personas, y que era posible capacitar gerentes efectivos para desarrollar un interés equilibrado con respecto a ambos”. De esta forma aparecen los dos ejes que conforman la malla gerencial: el eje horizontal se refiere a la preocupación por la producción, es decir, por el trabajo que se debe realizar, mientras que el eje vertical se refiere a la preocupación por las personas, es decir, por su motivación, liderazgo, satisfacción, comunicación, etc. Cada eje está subdividido en 9 grados. El grado mínimo es 1, que significa poca

preocupación del administrador; el grado máximo es 9, que indica la máxima preocupación.

En la malla gerencial hay una increíble variedad de estilos administrativos, pero se toman como referencia las esquinas y el centro de la malla para explicarlos mejor. El objetivo es desplazarse gradualmente en ésta hasta alcanzar el estilo que constituye la excelencia gerencial: el énfasis en la producción y resultados, simultáneamente con el énfasis en las personas. El interés por los sujetos y la preocupación por la producción conforman, pues, dimensiones perpendiculares que se plasman en un sistema de coordenadas donde se aprecian 5 estilos fundamentales (Palomo, 2008), a saber: estilo 1.1 *laissez-faire* o de la administración empobrecida, estilo 1.9 club social denominado club de administradores, estilo 9.1 de tarea también llamado de los autócratas administradores del trabajo, estilo 5.5 de la mediocridad o de los autócratas benevolentes, y estilo 9.9 de compromiso en toda regla señalado como el de los administradores de equipo.

2.2.1.14. El liderazgo adecuado a la situación.

Tal como expresan Evans y Lindsay (2000, p. 227), “el comportamiento efectivo de liderazgo depende de factores circunstanciales, que pueden cambiar con el transcurso del tiempo”. Es decir, no se presenta un estilo determinado que favorezca la calidad, no se puede hablar de un modelo universal o estilo de liderazgo específico. El líder debe ser capaz de adoptar el estilo más adecuado a cada situación considerando la importancia de la situación y el resultado. Esta teoría ha despertado interés puesto que recomienda un tipo de liderazgo dinámico, flexible, no estático y que responde a los cambios que ocurren al interior de la organización,

principalmente en el nivel de preparación de los integrantes y la satisfacción laboral. Al respecto, Thieme (2005) sentencia:

En consecuencia, este enfoque busca identificar los aspectos situacionales que moderan el impacto que la conducta o rasgos del líder tienen sobre la eficacia del grupo. Están basadas en el supuesto que patrones diferentes de comportamientos (o rasgos) serán efectivos en diferentes situaciones y que el mismo patrón conductual (o de rasgos) no es óptimo en todas las situaciones. (p. 157)

Por lo tanto, como asevera Zela (2008, p. 69), de acuerdo a este enfoque, “un director de centro educativo debería de adecuar constantemente de estilo, en función a las características de los miembros de la institución”; lo que significa que el líder debe tratar de manera diferenciada a cada uno de los integrantes de su equipo, enfatizando el asesoramiento a la persona que lo requiera o dando la mayor discrecionalidad posible a las personas que por su experiencia y grado de autonomía estén preparados para asumir mayores responsabilidades. Si los directores de centros educativos son flexibles en su estilo de liderazgo, entonces serán más eficaces en una gran variedad de situaciones de relación con su personal. Cuanto mayor sea el poder de la posición, la estructuración de la tarea y el nivel de las relaciones entre el líder y miembros del grupo, mayor es la oportunidad situacional para desenvolverse con la aplicación de un liderazgo eficaz. Estas tres dimensiones se pueden combinar en diferentes proporciones para producir distintos grados de oportunidad situacional que permiten al directivo alcanzar mejores resultados en el desarrollo de sus acciones gerenciales.

Pareja (2007) alude que “para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado -no siempre el mismo- que actúe de catalizador y lo saque adelante” (p. 16). Este cambio de orientación se resume en que es la situación la que define principalmente al líder, no sus rasgos o comportamientos. Las teorías situacionales del liderazgo lo incluyen en el contexto ambiental en que ocurre, teniendo en cuenta el líder, los liderados, la tarea, la situación, los objetivos, etc. Las principales teorías situacionales del liderazgo que se examinan en los siguientes párrafos son la elección de los patrones de liderazgo de Robert Tannenbaum, el modelo contingencial de Fred Fiedler y la teoría del camino - meta.

2.2.1.15. La elección de los patrones de liderazgo.

Hernández (2006) escribe que el esquema de Tannenbaum, llamado “dinámica o continuo de estilos de liderazgo para guiar las intervenciones y modelar la forma adecuada que convenga a cada situación, es muy conocido en el mundo y se considera una herramienta básica del director” (pp. 261-262). Se considera que el líder debe elegir racionalmente entre los patrones más adecuados a la situación en que se encuentre. Tal como lo indican Gil y Giner (2007, p. 326), para Robert Tannenbaum y Warren Schmidt “un estilo de dirección es apropiado dependiendo de la situación, de la personalidad del directivo y del subordinado y de la fuerza que ambos ejerzan”. Esto es, el liderazgo es un fenómeno situacional que depende básicamente de tres aspectos: las fuerzas que operan en la personalidad del directivo, las fuerzas que hay en los subordinados y las fuerzas existentes en la situación. Frente a estas tres fuerzas, el líder elige un patrón de liderazgo adecuado para cada situación, de modo que ajuste sus fuerzas personales a las fuerzas de los

subordinados y a las de la situación. Se trata de encontrar la sintonía entre esas tres fuerzas interactivas. Existe un continuum de patrones de liderazgo, entre los cuales puede escoger el administrador.

De este enfoque situacional se puede inferir algunas proposiciones, tales como: el liderazgo es cerrado y se basa en controles del líder cuando las tareas son rutinarias y repetitivas; un líder puede asumir diferentes patrones de liderazgo, cada uno de ellos adecuado y específico para cada subordinado, tiempo o tarea, en consonancia a las fuerzas involucradas. Así, de acuerdo a Tannenbaum, “la acción correcta del liderazgo depende de la situación que se afecta por elementos cambiantes del individuo, la organización, etc.” (Hernández, 2006, p. 264).

2.2.1.16. Liderazgo contingencial.

Jones y George (2006) precisan que Fred E. Fiedler fue uno de los primeros en reconocer que “el liderazgo eficaz es contingente, esto es, que depende de las características del líder y de la situación” (p. 506). Este autor desarrolló un modelo de líder eficaz a partir de la idea de que no existe un estilo único y mejor de liderazgo, válido en cualquier contexto o situación. “La eficacia del liderazgo se relaciona con dos variables: el estilo del líder - idea procedente de la teoría conductual-, y el control de la situación, como él lo denominó” (Murillo, 2006, p. 12). Este modelo se basa en tres factores situacionales: “las relaciones entre el líder y los seguidores, la estructura de tareas y el poder ejercido por el líder” (Lupano y Castro, 2006, p. 110). Tal como lo explican Jones y George (2006) Fiedler no se aparta de los estilos de liderazgo orientados hacia la tarea o hacia las personas. Su conclusión general es que “los líderes orientados a las relaciones son más efectivos en situaciones moderadamente favorables, y los líderes orientados a las tareas

son más efectivos en situaciones muy favorables y en situaciones muy desfavorables” (pp. 507-508). En palabras de Reyes (2004, p. 44), “en condiciones intermedias de favorabilidad, el líder considerado es a menudo el más efectivo, y estas situaciones son las más comunes en los grupos de trabajo”.

Entre otras teorías del liderazgo contingencial se distingue el modelo de Paul Hersey y Ken Blanchard, citados por Stoner, Freeman y Gilbert (1992), quienes sostienen que el estilo más eficaz de liderazgo varía según “la madurez de los subordinados”, la que definen “no como la edad ni la estabilidad emocional sino como el deseo de logro, la disposición a aceptar responsabilidades, la habilidad y experiencia relacionadas con el trabajo” (p. 117). Experiencia, motivaciones y conocimientos de los seguidores son elementos importantes que deben considerarse al determinar el estilo correspondiente para un liderazgo efectivo. Ellos “sugieren que la clave para el éxito del líder consiste en identificar el grado de madurez del colaborador y adoptar el estilo de liderazgo adecuado, el cual, de acuerdo con esta última, puede ser dirigir, persuadir, participar o delegar” (Hernández, 2006, p. 268).

2.2.1.17. El líder en la teoría camino - meta.

Thieme (2005) señala que esta teoría del liderazgo situacional “extrae elementos de la teoría motivacional de las expectativas y de las investigaciones de la universidad de Ohio sobre estructura y consideración” (p. 158) y estudia la influencia del líder en la percepción de las metas de trabajo de los subordinados y de autodesarrollo, además de las rutas para alcanzarlas. Se perfila como la teoría de la trayectoria - meta donde la responsabilidad del líder es aumentar la motivación de los subordinados para alcanzar objetivos individuales y organizacionales. Su fundamento reside en

la teoría de las expectativas en la cual actitudes, satisfacción, comportamiento y esfuerzo de un individuo en el trabajo se pueden prever a partir de los siguientes aspectos: planteamiento de retos, manifestación de entusiasmo, apoyo a los individuos para la acción, ejemplo constante y generación de optimismo por las realizaciones. Se postula que los líderes son eficaces cuando logran que las recompensas estén al alcance de los liderados y dependan de metas específicas que consigan los subordinados. Se indica que gran parte del trabajo de los líderes es motivar y convencer a los liderados de que con el esfuerzo se consiguen valiosos resultados para lo que debe mostrárseles el tipo de comportamiento que conduzca al esclarecimiento del camino a seguir. “Los líderes, por lo tanto, tendrían la capacidad de guiar a sus subordinados hacia la consecución de estas metas” (Lupano y Castro, 2006, p. 111).

Tal como expresa Sorados (2010, p. 44), Robert House propone cuatro tipos de liderazgo, ampliados posteriormente por Dessler, a saber: líder apoyador (se preocupa por el bienestar de las personas y crea un clima de equipo), líder directivo (comunica a los subordinados exactamente lo que se pretende hacer y manifiesta adhesión a la programación y a las normas), líder participativo (consulta a los subordinados sobre las decisiones y valora las opiniones y sugerencias), líder orientado hacia resultados (formula objetivos claros y retadores a los subordinados, hace énfasis en el desempeño de alta calidad, demuestra confianza en los subordinados y ayuda en el aprendizaje de cómo alcanzar tales objetivos). Estos cuatro tipos son ejercidos por el mismo líder en distintas situaciones. El enfoque orientado hacia las metas sugiere más flexibilidad que el modelo contingencial y ha llevado al desarrollo de dos propuestas importantes. La

conducta del líder es aceptable y satisfactoria si los subordinados sienten que tal comportamiento es fuente inmediata de satisfacción e instrumento de satisfacción en el futuro. La conducta del líder será motivadora si la satisfacción de las necesidades de los subordinados depende del desempeño eficaz y si da orientación, dirección clara y recompensas a tal desempeño.

Según la teoría del camino – meta, existe conexión entre las características personales de los sujetos y el contexto en el que se desenvuelven. “Esta relación hará que, en función de una situación concreta, ciertos rasgos de la persona resulten, o no, idóneos a la hora de liderar una organización determinada, y no a otra cualquiera” (Pareja, 2009, p. 140). Se indica también que los líderes deben aumentar el número y tipos de recompensas a los subordinados. Además, deben proporcionar orientación y consejería para mostrar cómo se pueden obtener tales recompensas. Esto significa que el líder debe ayudar a los subordinados a tener expectativas realistas y reducir las barreras que impiden el alcance de las metas. Considera dos tipos de variables importantes: las características personales de los subordinados, y las presiones y exigencias del medio que deben ser enfrentadas por los subordinados para conseguir las metas enrumadas hacia la construcción de un proyecto compartido y común.

2.2.1.18. Liderazgo transaccional y liderazgo transformacional.

En los últimos años se habla mucho de dos clases de personas que ejercen liderazgo, a saber: el líder transaccional y el líder transformacional. Esta propuesta fue perfeccionada por Bernard Bass a fines del siglo próximo pasado pero fue ya sustentada por Burns tal y como lo recuerdan Mendoza y Ortiz (2006, p. 119) “el modelo de Bass tiene su origen en los conceptos

fundamentales que Burns planteó en 1978 donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo". Gimeno (1995) afirma sobre el liderazgo transaccional contrapuesto con el liderazgo transformacional lo siguiente:

El primero, centrado básicamente en tareas, describe las transacciones realizadas entre el director y sus seguidores de modo que aquél garantiza las condiciones de trabajo mientras éstos orientan su actividad hacia el logro de las metas preestablecidas. El liderazgo de transformación, por el contrario, no se centra tanto en las tareas como en las personas, exigiendo del director la concepción y comunicación de una nueva visión del conjunto de la organización. (p. 20)

El liderazgo transaccional promueve el "motivar y dirigir a los seguidores principalmente mediante prácticas contingentes basadas en premios" (Hellriegel y Slocum, 2004, p. 273). Como expresa Bolívar (2001, p.17) "la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses (por ejemplo, coste-beneficio)". Este líder persigue la motivación del empleado mediante el intercambio de recompensas contingentes con la determinación de un ambiente donde se perciba un vínculo mucho más cercano entre esfuerzos, metas logradas y grado de desempeño. El líder efectivo es un individuo que conoce con precisión las necesidades y expectativas de los trabajadores y actúa consecuentemente de acuerdo a ellas. Los rasgos principales de este liderazgo son el comportamiento del líder sobre el conocimiento de los seguidores, las motivaciones y el nivel de desempeño. Existen tres componentes primarios del liderazgo transaccional que son la fuerza impulsora para que los subordinados alcancen las metas trazadas, a saber: premios y reconocimientos contingentes, administración activa por

excepción (vigilancia del desempeño, toma de acciones correctivas y cumplimiento de las reglas para evitar los errores) y administración pasiva por excepción (espera e intervención ante los problemas graves).

La característica central del liderazgo transformacional es “la del importante papel que ha de desempeñar el líder en promover y cultivar una visión que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas” (Salazar, 2006, p.5). Otro rasgo principal es el llamado efecto cascada o dominó por Mendoza y Ortiz (2006, p. 132), este liderazgo “tiene la capacidad de contribuir a que los miembros de la organización se transformen a su vez en líderes, los cuales se encargarán a su vez de ejercer el liderazgo transformacional en el momento en que sea necesario”. Se pretende, pues, la trascendencia motivacional variando el fundamento sobre el cual opera el subordinado y cambiándose la óptica del cumplimiento regular al compromiso e involucramiento total. Se elevan las aspiraciones de logros y el desarrollo personal de todos los integrantes de la organización, mientras que al mismo tiempo se difunde el crecimiento de los grupos y las instituciones con fines trascendentes. De acuerdo al investigador Maureira (2004, p. 4), el experto Bass afirmó que este liderazgo se encuentra “formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado tolerancia psicológica”. Estos son componentes interdependientes que se observan en la alta motivación de los sujetos para que realicen mucho más de lo esperado, en el aumento del grado de confianza y en la superación de sus intereses inmediatos por los de la institución a la que pertenecen. Hellriegel y Slocum (2004) ofrecen una síntesis sobre este tipo de liderazgo:

El liderazgo transformacional se refiere a anticipar tendencias futuras, inspirar a los seguidores para entender y adoptar una nueva visión de posibilidades, desarrollar a otros para que sean líderes o mejores líderes, y construir la organización o grupo como una comunidad de gente que aprende, que es puesta a prueba y premiada. El liderazgo transformacional se puede encontrar en todos los niveles de la organización: equipos, departamentos, divisiones y la organización como un todo. (p. 277)

2.2.1.19. Liderazgo directivo y calidad educativa.

Uribe (2007, p. 150) asevera que “la evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico”. Es notorio que el desempeño de un profesor se ve afectado por múltiples factores, entre los que se cuentan, económicos, sociales, personales e institucionales, pero dentro de estos últimos la literatura resalta conjuntamente con el clima de la organización el liderazgo de los directores. Enuncia Rojas (2006, p. 36) que la dirección consolida gestiones exitosas cuando “los directores y directoras líderes coordinan las acciones de los centros de tal modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje discurren sin quiebres”. Así lo confirma lo expuesto por Arias y Cantón (2007) indicando que no existe factor más determinante en una organización que poseer líderes eficaces debido a que “el director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia” (p. 231). El director líder se emplaza entre la concepción de gestor eficiente (liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada

por su persona, y en cuanto al ámbito ético, en la expresión tangible de un centro dinámico y comunitario (liderazgo emocional) de ámbito socio educativo (liderazgo pedagógico). La dirección debe verse entonces bajo esta triple valoración, asumiendo sus responsabilidades en procura de la mejora de la calidad educativa con visión de futuro y ejerciendo un accionar humanista. Sobre lo mencionado, Thieme (2005) expresa que este liderazgo: Es visto como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Las competencias involucradas se demuestran principalmente en la capacidad del director de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento. (p. 25)

El liderazgo efectivo del director, expresa Hunt (2009, p. 31), involucra “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para proveer a los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivos para mejorar la escuela”. Es notorio que la misma necesita de un director “con un alto nivel de conocimiento profesional acerca de herramientas de liderazgo y gestión educativa, y al mismo tiempo, de atributos ejemplares tanto profesionales como personales” (Rojas, 2005, p. 21). Este superior jerárquico debe encontrarse plenamente preparado para asumir una amplia gama de herramientas, técnicas y estrategias que coadyuven a la consecución de los objetivos y fines institucionales.

Alvarado (2000, p. 112) manifiesta que el director “para lograr resultados favorables y trascendentes, en la conducción de su personal podría asumir las siguientes estrategias de acción frente a sus subalternos: potenciar, motivar, capacitar o despedir”. Esto es, potenciar las cualidades

del docente que puede y desea hacer, motivar al educador que puede pero no desea realizar su trabajo, capacitar al profesor que no puede pero quiere superarse y reubicar o despedir al docente que ni puede ni desea cumplir con sus funciones.

Hablar de liderazgo del director de la escuela es inmiscuirnos en una amplia gama de enfoques y calificativos puesto que “en el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse y por la compleja caracterización del producto educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización” (Maureira, 2004, p. 3). Se puede decir, sin embargo, que es la capacidad legitimada que tienen el director de la institución y el equipo jerárquico para motivar y comprometer al personal, planificar acciones, tomar decisiones, comunicarse con los demás, manejar conflictos institucionales, distribuir y delegar responsabilidades, y ejercitar decisiones considerando la opinión de los diversos actores, en función del logro de la misión, la visión y los valores del centro educativo. Pareja (2007, p. 14) añade que “en este sentido el ‘nuevo liderazgo’, sobre todo por los tiempos que corren, se sitúa en una organización no burocrática -al menos, no tanto como hace años- que debe capacitar e involucrar a sus miembros”. Gimeno (1995) al respecto dice:

La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo

que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo. (p. 15)

Maxwell (2007) dice que hay dos requisitos primordiales para generar cambio: “conocer los requerimientos técnicos del cambio, y comprender la actitud y demandas motivacionales para producirlo” (p. 38). El liderazgo es factor para formar directores competentes y producir el cambio escolar, pues ahí se halla la capacidad de crear y construir futuro con significado y compromiso; “ésta es la esencia del liderazgo: la capacidad para construir futuro” (Goberna, 2001, p. 93). Mulford (2006) sostiene que “la formación de capital social resulta ser mucho más importante para un liderazgo eficaz en los colegios secundarios que el gobierno o la gestión” (p. 20). En consecuencia, según expresa Portilla (2004) se requieren directores agentes de cambio y crecimiento caracterizados por:

Una misión clara del rol de la educación para el cambio. Una visión de lo que debería ser la Institución Educativa y la Sociedad. Un conjunto de valores definidos y profundamente internalizados. Una estrategia para materializar la visión. Una estructura para ejecutar la estrategia. Un grupo muy motivado dispuesto a hacer realidad la visión. (p. 97)

El liderazgo directivo se relaciona, pues, con la cultura, valores, misión y visión en la institución educativa. Gimeno (1995) expresa que el director, desde la mirada del liderazgo educativo, “lo que hace es erigirse en representante de la cultura organizativa, a la vez que desde esa posición propicia, en el sentido de alienta y deja que se manifiesten, nuevas reestructuraciones como resultado del desenvolvimiento de esas formas culturales” (p. 22). Molero (2002) reafirma la idea de que “la cultura influye sobre el liderazgo a través de un conjunto de cogniciones compartidas o

prototipos y a su vez los líderes influyen sobre la cultura a través de los proyectos o visiones que formulan” (p. 72). Luego, la puesta en práctica del liderazgo es contextual, por eso la trascendencia de entender profundamente la cultura organizacional. Bolívar (1997, p. 28) indica que “un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo”. También señala que lo más ínsito de un líder es articular una visión conjunta con miras a la consecución de una meta e implicar a los miembros de la escuela en dicha misión. Por lo tanto, según aseveran Arias y Cantón (2007. p. 230):

El desarrollo de la dirección, el liderazgo y la calidad se constituyen como referentes básicos en las organizaciones traspasando lo que podría considerarse un mero asunto de investigación y desarrollo tecnológico de las organizaciones. La sociedad del conocimiento exige organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles que se consiguen fundamentalmente por influencia en la dirección de las mismas.

Gago (2004) se halla en concordancia con Duke, entendiendo que la dirección “como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una organización que aprende: integración de los miembros de la organización en un proyecto común que se forja y desarrolla en colaboración” (p. 404). Agrega Bolívar (2001) que los directivos deben pasar a ser facilitadores e impulsores del desarrollo profesional docente en lugar de jefes, pues “el liderazgo debe contribuir a crear una visión compartida de la escuela, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión” (p. 14). Se sostiene al liderazgo como un factor creador de calidad educativa, Evans y Lindsay

(2000, p. 226) afirman que “es el motor de todo sistema de calidad” y cualquier iniciativa de cambio y mejora continua fracasa sin su consideración. La calidad en sentido general alude a un complejo constructo explicativo de valoraciones que se apoya en tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Este vocablo implica características deseables de aceptación y satisfacción que posee un buen servicio. Aceptando esta definición López y Chiroque (2004) aseveran que “la calidad educativa existe cuando los alumnos, padres de familia y comunidad aceptan y están satisfechos con los servicios educacionales que reciben” (p. 41). La calidad educativa, luego, presupone que el servicio educativo responde a las necesidades objetivas y a los intereses subjetivos de las personas, pues solamente así puede existir una seria aceptación y satisfacción.

2.2.1.20. Liderazgo directivo en los movimientos sobre calidad educativa.

Refiere Murillo (2007) que la calidad en las escuelas fue motivo principal de preocupación en muchas investigaciones a partir de mediados de los sesenta debido a la publicación del Informe de James Coleman de 1966 titulado La escuela no importa, en la que “a partir de los datos obtenidos, se apuntó que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno” (p. 21). Hunt (2009, p. 12) comenta que como el informe “encontró efectos relativamente pequeños en las diferencias de los atributos medidos en las escuelas sobre el logro estudiantil, frecuentemente se ha interpretado este hallazgo como indicación que las escuelas, y por lo tanto los docentes, no hacen ninguna diferencia”. Como reacción surgieron movimientos que marcaron la pauta a seguir en la resolución del grave problema de la calidad educativa, todas ellas observaron el liderazgo como

un elemento participante fundamental. Las principales propuestas, incoadas en Estados Unidos y acogidas a nivel mundial, han sido principalmente tres: Escuelas eficaces, Mejora de la escuela y Reestructuración escolar. Bolívar (1997) expresa lo siguiente:

Así a fines de los setenta el movimiento de "escuelas eficaces" quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden hacer algo que marca diferencias. En los inicios del movimiento de las "escuelas eficaces" se trataría de "hacer más de lo mismo" (mejores resultados de lo que ya se hace); en una segunda, manifiesta en la orientación de "mejora de la escuela" (School Improvement), se trataría de "hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor". La tercera vía emergente, a partir de la segunda mitad de los ochenta, estaría en las propuestas de reestructurar y rediseñar los centros escolares para la mejora (movimiento de "reestructuración escolar", "systemic change" "escuelas de desarrollo profesional", "desarrollo organizativo", etc.), con un énfasis en la gestión basada en la escuela, que conlleva revalorizar el papel de los equipos directivos y profesores. (p. 30)

Las Escuelas eficaces (1975-1985) es el enfoque que propugnó la obtención de mejores resultados en lo que ya se realizaba en el centro escolar considerando el modelo de los cinco factores: poseer liderazgo fuerte, tener altas expectativas hacia los educandos, gozar de un clima escolar ordenado y tranquilo, buscar la orientación hacia el aprendizaje y evaluar constantemente el progreso de los alumnos (Murillo, 2007, p. 46). Las características más saltantes de este movimiento de acuerdo a Bolívar (1997, p. 31) fueron: autonomía y gestión local, fuerte liderazgo instructivo, estabilidad del profesorado, organización y articulación curricular e instructiva, control sistemático del progreso y logros de los alumnos, altas

expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y reconocimiento de éxito académico, apoyo y colaboración entre escuelas y familias, orden y disciplina, colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado y desarrollo continuo del personal docente. Al comienzo el énfasis estaba puesto en un liderazgo instructivo fuerte articulador de una visión compartida, después se habló del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2001, p.16) que “se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje”. El director posee un liderazgo enfocado en el currículo, con una diáfana visión en el desarrollo institucional y la superación del rendimiento académico de los alumnos (dándose un control sistemático del progreso y logros de los estudiantes). Como apunta Salazar (2006, p.4) “su cometido básico sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser portavoz, incluso formador en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces”.

La Mejora de la escuela (1980-1990) puso el acento en el trabajo educativo conjunto y la mejora a nivel organizativo de la institución como totalidad. Se busca encontrar “procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro” (Murillo, 2007, p. 25). Desde este movimiento “se hace énfasis en el liderazgo, especialmente en el impulso y facilitación de los cambios considerados necesarios por el centro educativo, para llevar adelante proyectos de mejoramiento de la acción educativa” (Maureira, 2004, p. 3). Luego, existe un interés mayor por el aprendizaje escolar integral con la

consolidación de un liderazgo dinamizador y promotor del avance organizativo en aras de un cambio sustancial. Se presenta al líder como articulador de la visión compartida de la institución, “acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro” (Bolívar, 1997, p. 34).

La Reestructuración escolar (1987-2000) rediseña los roles y estructuras de las escuelas de tal manera que se posibilite la mejora de la calidad educativa; en términos de Bolívar (2001, p. 5) “propone una autonomía de gestión de los centros escolares, junto a una redefinición de roles y funciones de todos los actores del sistema”. El compromiso con el cambio y una mayor capacitación y poder pretenden contraponerse a una visión burocrática y jerárquica de las organizaciones. En la pretensión del centro de facilitar un aprendizaje significativo y globalizador se requiere de un liderazgo transformacional que promueva el empoderamiento de los actores inmersos en una nueva cultura escolar, profesional y organizativa. Como acota Salazar (2006, p. 10) “el líder transformacional ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización”, pues así este liderazgo “estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado sus intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo” (Mendoza y Ortiz, 2006, p. 120). Asimismo, se desarrolla en cuatro ámbitos, a saber: “propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo

individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración)” (Bolívar, 2001, p. 19).

2.2.2. 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.

2.2.2.1. 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 metodológico 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.

2.2.2.2. 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.

2.2.2.3. 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).

2.2.2.4. 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 de 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.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Es de tipo:

- **Básica**, porque tiene como propósito la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente.
- **Transversal**, Según el periodo de tiempo el presente estudio es de corte trasversal porque se hizo un corte en el periodo de tiempo para el respectivo estudio, además de que se realiza una descripción a partir de la observación de todo el material documental recabado.
- **Observacional**, se intenta verificar una hipótesis o recabar datos de la realidad sin introducir ningún tipo de artificio, sin ejercer un control sobre las variables independientes o sobre los sujetos a estudiar.
- **Comparativa**. Se utilizó a fin de comparar los diferentes tipos de estilos de liderazgo que poseen los directivos tales como; el estilo autoritario coercitivo, estilo autoritario benevolente, estilo consultivo y estilo participativo y sus efectos en los docentes tales como; la planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y responsabilidades profesionales.

3.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.

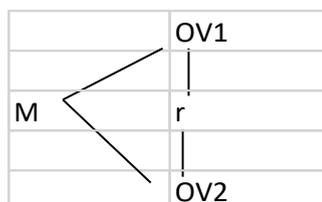
Correlacional, por lo que se hizo un análisis de las dos variables de estudio: liderazgo de los directivos y desempeño docente sin intentar explicar causa y efecto.

3.3. MÉTODOS.

- **Método Inductivo – Deductivo-** Porque la investigación partió del estudio de hechos concretos de cómo se presenta en la realidad el desempeño docente y el liderazgo de los directivos a partir de ello se generalizará la teoría.
- **Método Análisis – Síntesis-** Se utilizó al hacer el estudio de la naturaleza pedagógica entre el desempeño docente y el liderazgo de los directivos realizada en el centro educativo analizando sus efectos en la calidad educativa de la institución.
-

3.4. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

En el marco del paradigma positivista de investigación y siguiendo el enfoque cuantitativo, este estudio de tipo básico descriptivo siguió el diseño de investigación que corresponde al descriptivo correlacional debido a que se propone una relación significativa entre las variables. Esquema siguiente:



Dónde:

OV1 = Primera variable: Liderazgo directivo

OV2 = Segunda variable: Desempeño docente

M = Muestra

r = Relación entre ambas variables

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.1.1. Población.

La población magisterial de la institución educativa está constituida por 80 docentes que enseñan en los cinco grados de estudios que se imparte.

3.1.2. Muestra.

La muestra de estudio fue constituida por 40 docentes del nivel secundario de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo, es decir se trabajó con una muestra poblacional.

Criterios De Inclusión Y Exclusión

A. Criterio De Inclusión

Docentes regulares.

B. Criterio De Exclusión

Docentes ingresantes o “nuevos” o con procesos administrativos vigentes en el 2016.

3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

En el presente trabajo se emplearon los diagramas de flujo, para describir de forma analítica los procesos del desarrollo de la investigación; la encuesta, con el fin de obtener información acerca de la percepción del liderazgo directivo en los docentes del nivel secundario; la ficha de evaluación, para valorar el nivel del desempeño docente en el nivel secundario; y el registro de casos y anecdótico, necesario para describir y analizar puntos especiales del desarrollo de la investigación. Los principales

instrumentos a utilizar en la medición de las variables de estudio son:

A. Instrumento 1. Encuesta sobre estilos de liderazgo directivo.

El instrumento fue hecho por Rensis Likert considerando los estilos de liderazgo y fue nuevamente publicado en español por Alvarado. Su propósito es medir el nivel de liderazgo directivo de acuerdo a la percepción de los docentes del nivel secundario. Se mide el grado de aparición de los estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario benevolente, consultivo y participativo, según aspectos referidos a los procesos decisorios, sistema de comunicación, relaciones interpersonales y sistema de recompensas y castigos. Se aplicó a los que integran la muestra (tanto docentes o educadores), a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas sobre el tema materia de análisis.

El tiempo de llenado de la encuesta por el informante fue de aproximadamente 20 minutos. En este caso hetero - evaluativo colaboran como sujetos informantes el subdirector técnico pedagógico y el director del centro escolar, los que completan la valoración del desempeño de los 15 docentes examinados según la muestra obtenida de la población. La ficha está constituida por 45 ítems repartidos de la siguiente forma: 13 ítems con respecto a planificación del trabajo pedagógico, 22 ítems relacionado a la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y 10 ítems sobre responsabilidades profesionales. Se marca por cada reactivo sólo una de las opciones de la escala ordinal siguiente:

1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente
5: Siempre

B. Instrumento 2. Ficha de evaluación del desempeño profesional docente.

Su fin es determinar el nivel del desempeño docente en el nivel secundario descrito al tamiz de las dimensiones planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales. Este instrumento fue tomado y adaptado de la propuesta del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD, 2007) del Ministerio de Educación. De este sistema se consideran los procedimientos heteroevaluativos. La validez de contenido, mediante el juicio de tres expertos, es refrendada con la V de Aiken, el que arroja una $V = 0.950$, la que se considera como excelente. Asimismo, la consistencia interna ha sido medida con el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach (0.952), nuevamente excelente.

El tiempo de llenado de la ficha por el informante es de aproximadamente 20 minutos. En este caso heteroevaluativo colaboran como sujetos informantes el subdirector técnico pedagógico y el director del centro escolar, los que completan la valoración del desempeño de los docentes examinados según la información recabada en la realización del plan de supervisión y monitoreo del año 2009. La ficha está constituida por 45 ítems repartidos de la siguiente forma: 13 ítems con respecto a planificación del trabajo pedagógico, 22 ítems relacionado a la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y 10 ítems sobre responsabilidades profesionales. Se marca por cada reactivo sólo una de las opciones de la escala ordinal siguiente:

- 1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente
5: Siempre.

3.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS

Para que los instrumentos puedan tener validez y confiabilidad se sometió a juicio de tres expertos, de los cuales uno de ellos es un metodólogo en investigación y dos especialistas en Pedagogía. Asimismo, se sometió a una prueba piloto para que los instrumentos sean confiables.

Confiabilidad

Del instrumento de la Variable 1: Cuestionario de Liderazgo Directivo

El valor de Alfa de cronbach es:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,786	20

El valor de alfa para 20 ítems es de 0.786, considerándose el instrumento confiable

Del instrumento de la Variable 1: Cuestionario de Desempeño Docente

El valor de Alfa de cronbach es:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,776	45

3.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS A EMPLEAR

A. Pruebas estadísticas:

Se utilizó la estadística Descriptiva haciendo uso de las distribuciones de frecuencias y porcentajes, mediante tablas y gráficos.

3.9. ELABORACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Se utilizó el software estadístico SPSS versión 23. Con el primer instrumento se buscó la obtención del nivel de liderazgo directivo en cada estilo ya definido (Ver Baremos en el Anexo F).

Asimismo, con el segundo instrumento se obtuvo el nivel general del desempeño docente y los niveles alcanzados en sus dimensiones (planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y cumplimiento de responsabilidades profesionales). Por último, con los datos obtenidos por la aplicación de ambos instrumentos se determinó la correlación de las variables de estudio mediante el estadígrafo inferencial Rho de Spearman por ser ambas variables ordinales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Los resultados son presentados descriptivamente mediante tablas y gráficos y por dimensiones, después de haber sido tabulados en el SPSS versión 23 donde se obtuvo la matriz de datos (ver anexo5).

Por ser una investigación descriptiva hallaremos niveles de cada dimensión y de toda la variable para lograr identificar los objetivos específicos.

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

4.1.1. Resultados de la Dimensión 1 - Variable1: Estilo Autoritario Coercitivo

El resultado corresponde a los ítems 1, 5, 6, 11 y 16 del cuestionario.

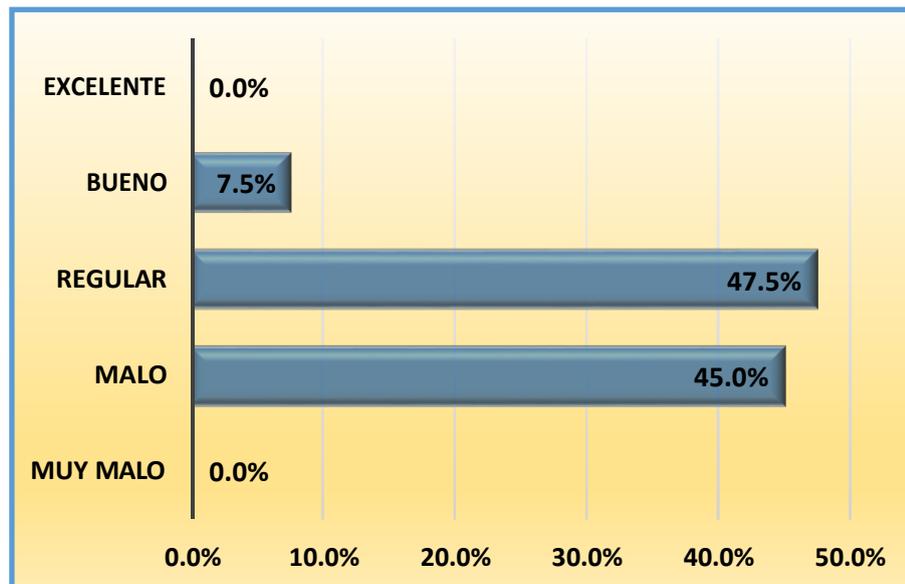
(Ver tabla 01 pág. siguiente).

TABLA N° 01
Estilo Autoritario Coercitivo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALO	0.0	0.0%
MALO	18	45.0%
REGULAR	19	47.5%
BUENO	3	7.5%
EXCELENTE	0	0.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 01
Estilo Autoritario Coercitivo



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 01

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 01 nos muestran los resultados para la dimensión Estilo Autoritario Coercitivo donde observamos que fue excelente 0%, bueno 7.5%, regular 47.5%, malo 45% y muy malo 0%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que el Estilo Autoritario Coercitivo en el Liderazgo Directo es regular (47.5%).

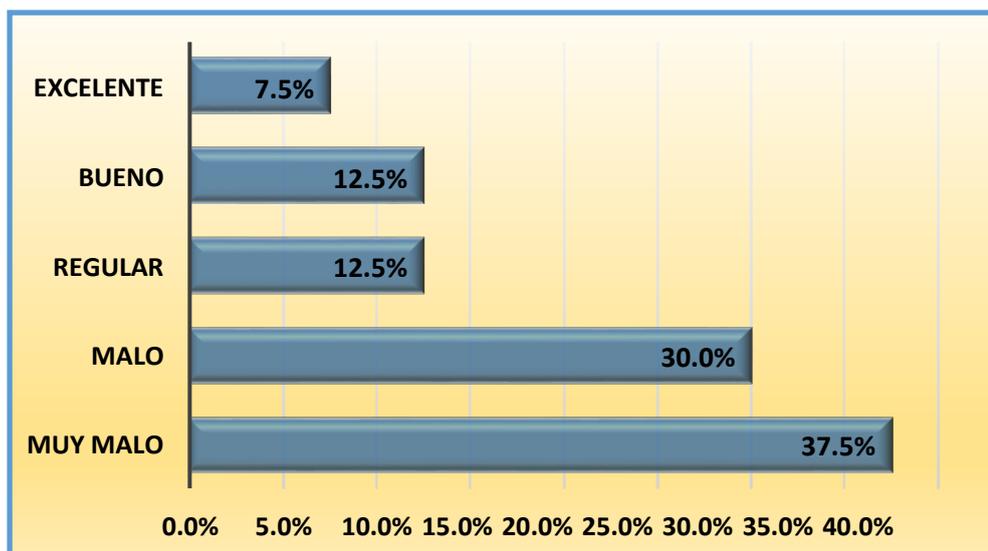
4.1.2. Resultados de la Dimensión 2 - Variable1: Estilo Autoritario Benevolente

TABLA N° 02
Estilo Autoritario Benevolente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALO	15.0	37.5%
MALO	12	30.0%
REGULAR	5	12.5%
BUENO	5	12.5%
EXCELENTE	3	7.5%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 02
Estilo Autoritario Benevolente



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 02

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 02 nos muestran los resultados para la dimensión Estilo Autoritario Benevolente donde observamos que fue excelente 7.5%, bueno 12.5%, regular 12.5%, malo 30% y muy malo 37.5%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que el Estilo Autoritario Benevolente en el Liderazgo Directo es muy malo (37.5%).

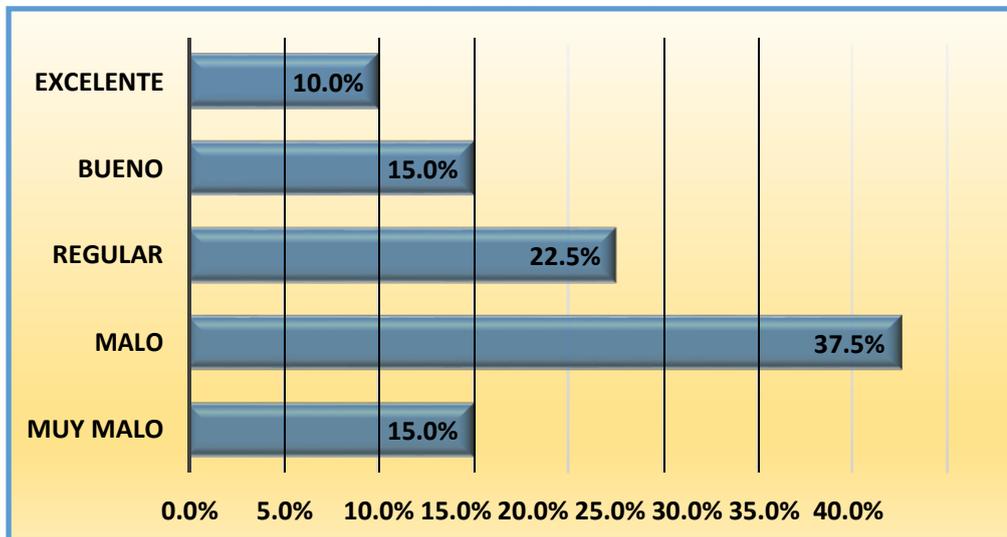
4.1.3. Resultados de la Dimensión 3 - Variable1: Estilo Consultivo

TABLA N° 03
Estilo Consultivo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALO	6.0	15.0%
MALO	15	37.5%
REGULAR	9	22.5%
BUENO	6	15.0%
EXCELENTE	4	10.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 03
Estilo Consultivo



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 03

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 03 nos muestran los resultados para la dimensión Estilo Consultivo donde observamos que fue excelente 10%, bueno 15%, regular 22.5%, malo 37.5% y muy malo 15%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que el Estilo Consultivo en el Liderazgo Directo es malo (37.5%).

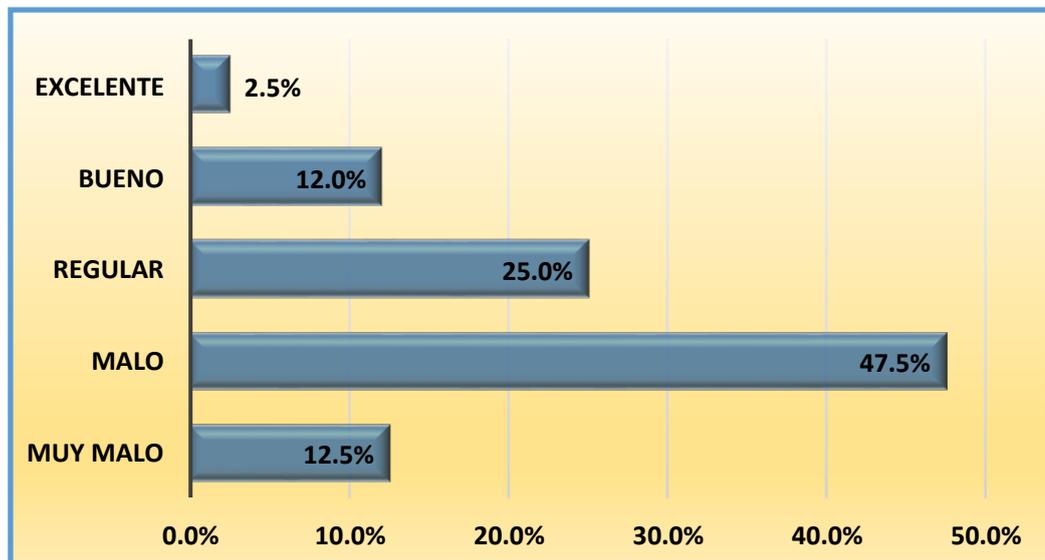
4.1.4. Resultados de la Dimensión 4 - Variable1: Estilo Participativo

TABLA N° 04
Estilo Participativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALO	5.0	12.5%
MALO	19	47.5%
REGULAR	10	25.0%
BUENO	5	12.0%
EXCELENTE	1	2.5%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 04
Estilo Participativo



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 04

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 04 nos muestran los resultados para la dimensión Estilo Participativo donde observamos que fue excelente 2.5%, bueno 17%, regular 25%, malo 47.5% y muy malo 12.5%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa "José Carlos Mariátegui" – Huancayo opinan que el Estilo Participativo en el Liderazgo Directo es malo (47.5%).

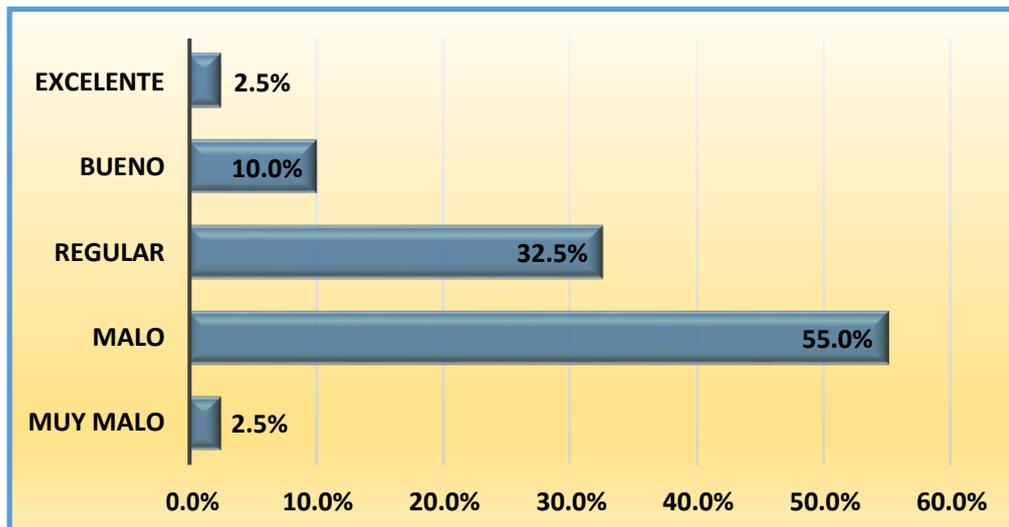
4.1.5. Resultados de la Variable 1: Liderazgo Directivo

TABLA N° 05
Liderazgo Directo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY MALO	1.0	2.5%
MALO	22	55.0%
REGULAR	13	32.5%
BUENO	4	10.0%
EXCELENTE	1	2.5%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 05
Liderazgo Directo



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 05

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 05 nos muestran los resultados para la Variable 1 Liderazgo Directo, donde observamos que fue excelente 2.5%, bueno 10%, regular 32.5%, malo 55% y muy malo 2.5%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que el Liderazgo Directo es malo (55%).

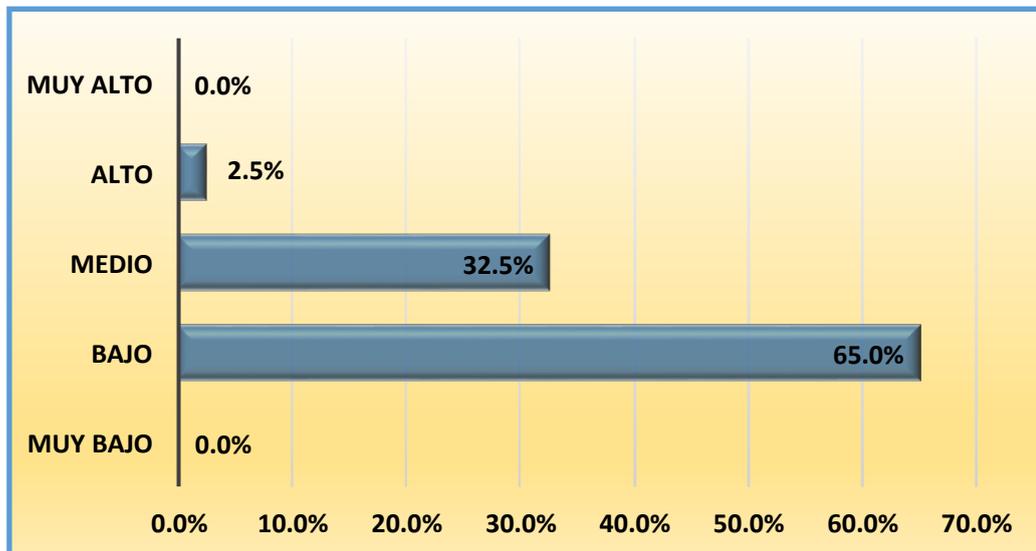
4.1.6. Resultados de la Dimensión 1 – Variable2:

TABLA N° 06
Planificación del trabajo pedagógico

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO	0.0	0.0%
BAJO	26	65.0%
MEDIO	13	32.5%
ALTO	1	2.5%
MUY ALTO	0	0.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 06
Planificación del trabajo pedagógico



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 06

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 06 nos muestran los resultados para la dimensión planificación del trabajo pedagógico, donde observamos que fue muy alto 0%, alto 2.5%, medio 32.5%, bajo 65% y muy bajo 0%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que planificación del trabajo pedagógico en el Desempeño Docente es bajo (65%).

4.1.7. Resultados de la Dimensión 2 – Variable2:

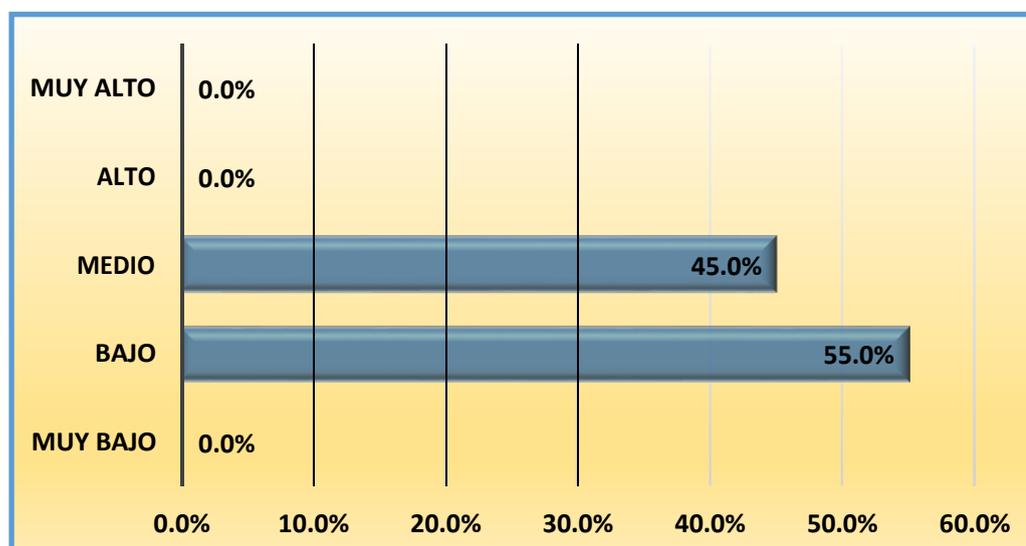
El resultado corresponde a los ítems del 14 al 35 del cuestionario

TABLA N° 07
Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO	0.0	0.0%
BAJO	22	55.0%
MEDIO	18	45.0%
ALTO	0.0	0.0%
MUY ALTO	0.0	0.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 07
Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 07

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 07 nos muestran los resultados para la dimensión gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde observamos que fue muy alto 0%, alto 0%, medio 45%, bajo 55% y muy bajo 0%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Desempeño Docente es bajo (55%).

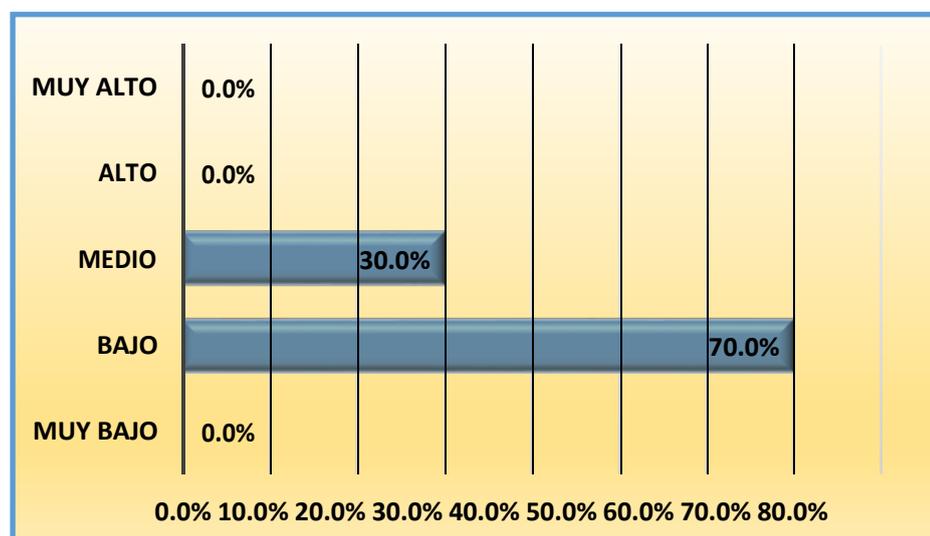
4.1.8. Resultados de la Dimensión 3 – Variable2:

TABLA N° 08
Responsabilidades profesionales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO	0.0	0.0%
BAJO	28	70.0%
MEDIO	12	30.0%
ALTO	0.0	0.0%
MUY ALTO	0.0	0.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 08
Responsabilidades profesionales



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 08

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 08 nos muestran los resultados para la dimensión responsabilidades profesionales donde observamos que fue muy alto 0%, alto 0%, medio 30%, bajo 70% y muy bajo 0%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que responsabilidades profesionales en el Desempeño Docente es bajo (70%).

4.1.9. Resultados de la Variable 2: Desempeño Docente

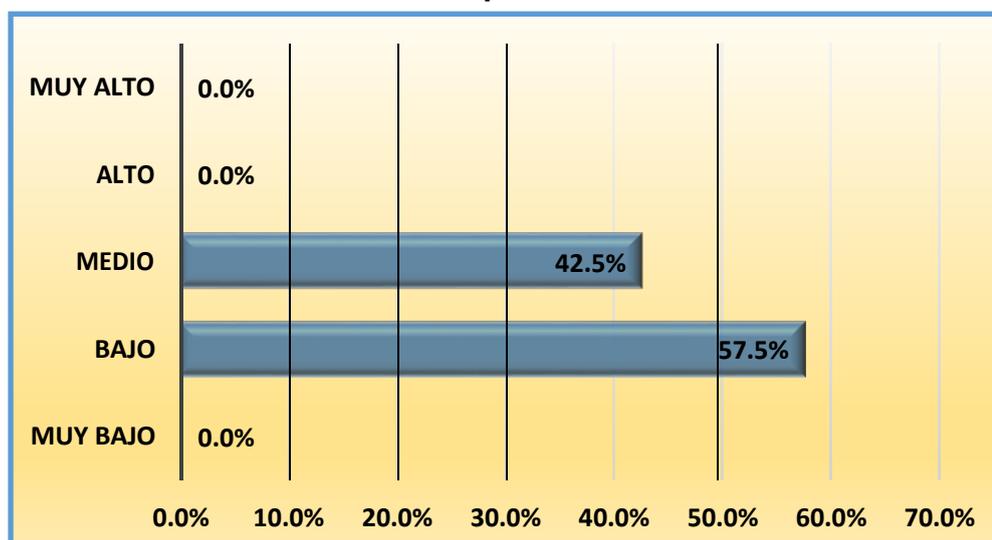
El resultado corresponde a los ítems del 1 al 45 del cuestionario

TABLA N° 09
Desempeño Docente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
MUY BAJO	0.0	0.0%
BAJO	23	57.5%
MEDIO	17	42.5%
ALTO	0.0	0.0%
MUY ALTO	0.0	0.0%
Total	40	100.0%

Fuente: Matriz de datos SPSS

GRÁFICO N° 09
Desempeño Docente



Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla N° 09

INTERPRETACIÓN

La tabla y gráfico 09 nos muestran los resultados para la Variable 2 Desempeño Docente, donde observamos que fue muy alto 0%, alto 0%, medio 42.5%, bajo 57.5% y muy bajo 0%.

Por lo que afirmamos que la mayoría de los docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo opinan que el Desempeño Docente es bajo (57.5%).

4.2. RESULTADOS INFERENCIALES

4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General

H_0 = No existe relación significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo ($r = 0$)

H_a = Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo ($r \neq 0$)

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad = $N = 40$

TABLA N° 10
Correlación entre Liderazgo Directivo y Desempeño Docente

			LIDERAZGO DIRECTIVO	DESEMPEÑO DOCENTE
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coeficiente de correlación	1,000	,556
		Sig. (bilateral)		,002
		N	40	40
	DESEMPEÑO DOCENTE	Coeficiente de correlación	,556	1,000
		Sig. (bilateral)	,002	
		N	40	40

La Tabla N° 10 nos muestra la correlación entre liderazgo directivo y desempeño docente donde el valor de r es igual a 0.556 y la significancia bilateral (p valor = $0.002 < 0.05$)

DECISIÓN ESTADÍSTICA

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa en el sentido que Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r = 0.556$; $p = 0.002 < 0.05$).

4.2.2. Contrastación de la Hipótesis Específica 1

H_0 = No existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo ($r = 0$)

H_a = Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r \neq 0$)

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad = $N = 40$

TABLA N° 11

Correlación entre Liderazgo Directivo y Planificación del trabajo pedagógico

			LIDERAZGO DIRECTIVO	PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 40	,701 ,001 40
	PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,701 ,001 40	1,000 40

La Tabla N° 11 nos muestra la correlación entre liderazgo directivo y planificación del trabajo pedagógico donde el valor de r es igual a 0.701 y la significancia bilateral (p valor = $0.001 < 0.05$)

DECISIÓN ESTADÍSTICA

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido que: Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r = 0.701$; $p = 0.001 < 0.05$)

4.2.3. Contrastación de la Hipótesis Específica 2

H_0 = No existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo ($r = 0$)

H_a = Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo ($r \neq 0$)

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad = $N = 40$

TABLA Nº 12

Correlación entre Liderazgo Directivo y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje

			LIDERAZGO DIRECTIVO	GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 40	,618 ,003 40
	GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,618 ,003 40	1,000 40

La Tabla Nº 12 nos muestra la correlación entre liderazgo directivo y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el valor de r es igual a 0.618 y la significancia bilateral (p valor = $0.003 < 0.05$)

DECISIÓN ESTADÍSTICA

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido que: Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo. ($r = 0.618$; $p = 0.003 < 0.05$)

4.2.4. Contrastación de la Hipótesis Específica 3

H_0 = No existe relación significativa entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo ($r = 0$)

H_a = Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo ($r \neq 0$)

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Grados de libertad = $N = 40$

TABLA N° 13

Correlación entre Liderazgo Directivo y Responsabilidades profesionales

			LIDERAZGO DIRECTIVO	RESPONSABILIDADES PROFESIONALES
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coeficiente de correlación	1,000	,931
		Sig. (bilateral)		,000
		N	40	40
	RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	Coeficiente de correlación	,931	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	40	40

La Tabla N° 13 nos muestra la correlación entre liderazgo directivo y responsabilidades profesionales donde el valor de r es igual a 0.931 y la significancia bilateral (p valor = $0.000 < 0.05$)

DECISIÓN ESTADÍSTICA

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en el sentido que: Existe relación significativa entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r = 0.931$; $p = 0.000 < 0.05$)

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS DE TRABAJO DE CAMPO CON LOS REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.

Los resultados del **objetivo general**: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo demuestran la relación significativa entre ambas ($r= 0.556.$; $p= 0.002 < 0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que el Liderazgo Directivo es malo (55%) y que el Desempeño Docente es bajo (57.5%).

En este sentido se tiene un antecedente acerca de liderazgo directivo que es la de **García. I** 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 difiere 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.

Se tiene también estudios similares con ambas variables como la de **Cuevas y Díaz** en la investigación que examinó la percepción de los directores sobre el liderazgo educativo en centros de educación secundaria de Ceuta en España.

Otro estudio similar es el de **Thieme. C** quien 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.

También **Fernández. J.** desarrolló una investigación referida al estilo gerencial del personal directivo de las escuelas básicas de Altagracia de Orituco con la finalidad de constatar el vínculo existente entre el estilo gerencial de los directores de instituciones escolares primarias con el desempeño de sus profesores y el personal administrativo.

Del mismo modo el estudio de **Flores. F** en una investigación analiza el factor humano en la docencia pretendiendo determinar las características personales del profesor y su desempeño docente. Habiendo demostrando que el liderazgo directivo tiene una relación directa con el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” de la provincia de Huancayo.

Otro estudio similar al de esta investigación es el de **Calla. G** 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 demostrando que el liderazgo directivo tiene una relación directa con el desempeño docente.

También **Fernández. J** concluyó en su tesis doctoral sobre fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico ocupacional, satisfacción laboral y desempeño docente en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana, que el liderazgo directivo tiene una relación directa con el desempeño docente.

Otro estudio similar es el de **Miranda y Andrade** en su investigación sobre la influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago demostrando que el liderazgo directivo tiene una relación directa con el desempeño docente.

Y otro estudio también fue el de **Castillo. V** donde se verificó 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. Demostrando que el liderazgo directivo tiene una relación directa con el desempeño docente.

La teoría, en este sentido, nos dice que Likert (1968) determinó la existencia de cuatro sistemas administrativos basándose en las características y estilos de la dirección presente en una organización. Estos cuatro son: Autoritarismo-coercitivo, autoritario-benevolente, participativo y consultivo. Y que 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).

Los resultados del **objetivo específico 1**: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo demostró la relación directa entre ambas. ($r= 0.701$.; $p= 0.001 < 0.05$). Donde

la mayoría de los docentes opinan que planificación del trabajo pedagógico en el Desempeño Docente es bajo (65%).

Al respecto un estudio similar es el de **Flores F.** quien realizó una investigación doctoral sobre las sobre las competencias que los docentes de educación básica movilizan en su desempeño profesional, encontrando 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.

Otro estudio fue el de **Escamilla. S** 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. Demostrando que el liderazgo directivo tiene una relación directa la planificación del trabajo pedagógico.

También **Maureira. O** en su trabajo de liderazgo no experimental, correlacional y ex post-facto sobre el liderazgo como factor de eficacia escolar, donde se destaca su relación con la participación, satisfacción y dinamización de la tarea docente. Demostrando que el liderazgo directivo, tiene una relación directa con le gestión de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Otro estudio fue el de **Rincón. J donde** se pretendió encontrar correlación significativa entre liderazgo directivo y desempeño de los docentes del Valle del Chumbao de la provincia de Andahuaylas (Apurímac). Demostrando que el liderazgo directivo, tiene una relación directa la planificación del trabajo pedagógico.

También **Rivera. M** 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 ($r = 0.983$) entre estos dos aspectos. Por lo tanto, el liderazgo directivo tiene una relación directa la planificación del trabajo pedagógico.

Los resultados del **objetivo específico 2**: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo demuestran la relación entre ambas. ($r = 0.618$.; $p = 0.03 < 0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Desempeño Docente es bajo (55%).

En este sentido hubo estudios similares como la de **Arias y Cantón** 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. 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.

También **Sorados. M** en una investigación descriptiva correlacional se propuso determinar la relación entre liderazgo y calidad de la gestión educativa. La prueba de correlación de Pearson arrojó un $r = 0.949$ 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 $r = 0.937$. Por otra parte, la dimensión institucional es la que menos se relaciona con la gestión educativa pues se obtuvo una correlación parcial directa de $r = 0.461$.

Del mismo modo **Zela. M** 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. Demostrando que 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 ($r = 0.390$).

También **Mansilla. J** 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.

Los resultados del **objetivo específico 3**: Determinar la relación entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo ($r= 0.931.$; $p= 0.000 < 0.05$).. Donde la mayoría de los docentes opinan que responsabilidades profesionales en el Desempeño Docente es bajo (70%).

En este sentido se tiene investigaciones similares como la de **Gago. F** con el propósito de analizar el rol de líder educativo de los directores de la educación secundaria pública asturiana y establecer propuestas para su desempeño desarrolló un estudio cuantitativo cualitativo. Demostrando que plantearse el ejercicio de un liderazgo educativo sin un cambio en la organización escolar como dispositivo al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje.

También **Baeza. R** quien en su tesis doctoral aborda un estudio descriptivo comparativo sobre la efectividad del estilo de liderazgo ejercido en instituciones de educación superior de Iberoamérica, en la que se describe la efectividad del estilo de liderazgo dentro de los centros superiores en relación a la autoevaluación como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Se estudiaron la realidad de las universidades chilenas en comparación a las universidades iberoamericanas.

Del mismo modo, **Juárez. R** un estudio descriptivo simple acerca de los estilos de liderazgo de los directores 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. Los resultados evidenciaron 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.

También **Gutiérrez. M** 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. 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.

Y el estudio de **Valencia. P** se propuso determinar la relación de los estilos gerenciales considerando la tipología de liderazgo de Likert con respecto a la satisfacción laboral del personal. 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.

5.2. Aporte científico

- Luego de haber realizado la presente investigación podemos manifestar que la percepción del tipo de Liderazgo tiene una relación directa y significativa con el desempeño Docente, pero la tendencia es a que sea directa y muy significativa; entonces es importante y necesario mejorar el estilo de liderazgo directivo y como consecuencia de ello mejorará el desempeño docente en el nivel secundario de la Institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo.
- La presente investigación permitirá dar un aporte en cuanto a aplicar los estilos de Liderazgo directivo para mejorar significativamente el desempeño docente, en cuanto la planificación del trabajo pedagógico, la gestión de los procesos de enseñanza – aprendizaje y las responsabilidades profesionales en el sector educación.

- Los resultados obtenidos mediante el uso del programa SPSS y el estadístico de contrastación de la hipótesis, diferencia de medias, aportan una metodología para la mejora continua de la variable liderazgo y desempeño docente.

CONCLUSIONES

- 1) Se ha determinado la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r= 0.556$; $p=0.002<0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que el Liderazgo Directivo es malo (55%) y que el Desempeño Docente es bajo (57.5%).
- 2) Se ha determinado la relación entre el liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r= 0.701$; $p=0.001<0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que planificación del trabajo pedagógico en el Desempeño Docente es bajo (65%).
- 3) Se ha determinado la relación entre el liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. ($r= 0.618$; $p=0.003<0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Desempeño Docente es bajo (55%).
- 4) Se ha determinado la relación entre el liderazgo directivo y las responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo. . ($r= 0.931$; $p=0.000<0.05$). Donde la mayoría de los docentes opinan que responsabilidades profesionales en el Desempeño Docente es bajo (70%).

RECOMENDACIONES

1. Un programa de capacitación permanente en estilos de liderazgo al personal directivo de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Huancayo.
2. Un programa de capacitación permanente en planificación del trabajo pedagógico y planes de mejora al personal directivo y docente de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui de Huancayo.
3. Un programa de capacitación permanente en gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica al personal directivo, docente de la Institución Educativa. José Carlos Mariátegui de Huancayo.
4. Un programa de capacitación permanente en responsabilidad profesional y desarrollo personal al personal directivo, docente de la Institución Educativa. José Carlos Mariátegui de Huancayo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alvarado, O. (1996). *Gerencia educativa. Desafíos y oportunidades*. Trujillo (Perú): Ediciones Vallejianas.
- Alvarado, O. (2000). *Elementos de administración general*. Lima: Editorial Udegraf.
- Alvarado, O. (2002). *Gestión educativa. Instrumentos*. Lima: Editorial Udegraf.
- Arias, A., & Cantón, I. (2007). *La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad*. León (España): Universidad de León. *Revista de Educación*.
- 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*.
- Baeza, R. (2003). *Estudio descriptivo comparativo sobre la efectividad del estilo de liderazgo, ejercido en instituciones de educación superior de Iberoamérica, como mecanismo de fortalecimiento de los procesos de autoevaluación institucional para el aseguramiento de la calidad educativa*. Santiago de Compostela - España - Universidad Santiago de Compostela, Tesis Doctoral.
- Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases (3ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos. El liderazgo en educación, 25-46*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2011). *Liderazgo y reestructuración escolar*. Granada (España): Universidad de Granada.
- 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. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad Alberto Hurtado.

- 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.
- Castro, A. (2006). *Teorías implícitas de liderazgo, contexto y capacidad de conducción*. *Anuales de psicología*. Universidad de Murcia, 22 (1), 89-97.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos (2ª Ed.)*. Bogotá (Colombia): Editorial Quebecor.
- Chiavenato, I. (2002). *Introducción a la Teoría General de la Administración (3ª Ed.)*. Bogotá (Colombia): McGraw Hill.
- Cuevas, M., & Díaz, F. (2001). *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Ceuta (España): Universidad de Granada.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- 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.
- Evans, J., & Lindsay, W. (2000). *La administración y el control de la calidad (4ª Ed.)*. México, D.F.: Thomson Editores.
- Fernández, F. (2001). *Relación entre el estilo gerencial del personal directivo de las escuelas básicas de Altagracia de Orituco*. Carabobo (Venezuela): Universidad de Carabobo, tesis de maestría.
- Fernández, J. (2002). *Fuentes de presión laboral, tipo de personalidad, desgaste psíquico (Burnout), satisfacción laboral y desempeño docente en profesores de educación primaria de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis doctoral.
- Fernández, J. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación*. San Fernando (Chile): Universidad La República.
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.

- Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de Educación Secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica de los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. En Ministerio de Ciencia y Cultura, Premios nacionales de investigación educativa 2004. Madrid: CIDE N° 170, colección Investigación.
- García, I. (2006). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo*. Granada (España): Universidad de Granada, tesis doctoral.
- Gil, M., & Giner, F. (2007). *Cómo crear y hacer funcionar una empresa (7ª Ed.)*. Madrid: ESIC Editorial.
- Gimeno, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Goberna, R. (2001). *Aprender a liderar equipos*. Barcelona (España): Ediciones Paidós.
- Gutierrez, 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.
- Hernández, S. (2006). *Introducción a la administración. Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia (4ª Ed.)*. México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.
- 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.
- Jiménez, B. (2000). *Evaluación de la docencia*. En Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, 173-206.
- 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 N° 2 distrito Ventanilla - Callao*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola, tesis de maestría.

- Latorre, M. (2005). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación, 37.*
- López, M., & Chiroque, S. (2004). *Innovaciones educativas para el cambio. Lima: Ediciones Fargraf.*
- Lupano, M., & Castro, A. (2006). *Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. Revista Psicodebate 6. Psicología, cultura y sociedad, 107-121.*
- Lussier, R., & Achua, C. (2002). *Liderazgo. Teoría, Aplicación y Desarrollo de Habilidades. México, D.F.: Internacional Thomson Editores.*
- 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.*
- Maureira, O. (2004). *El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*
- Maxwell, J. (2007). *Desarrolle el líder que está en usted. Nashville (USA): Grupo Nelson, Editorial Caribe.*
- Medina, A., & Salvador, F. (2002). *Didáctica general. Madrid: Pearson Prentice Hall, Colección Didáctica.*
- Mendoza, M., & Ortiz, C. (2006). *El liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. Investigación y Reflexión. XIV (1), 118-134.*
- Ministerio de Educación . (2007). *Sistema de evaluación del desempeño docente. Lima: Author, Documento de Trabajo 1.*
- Miranda, C., & Andrade, J. (1998). *Influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, tesis.*
- Molero, F. (2002). *Cultura y liderazgo. Una relación multifacética. Boletín de Psicología. Universidad de Valencia, 76, nov 2002, 53-75.*

- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mulford, B. (2006). *Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales* Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Münch, L. (1997). *Fundamentos de administración: casos y prácticas (2ª Ed.)*. México, D.F.: Editorial Trillas, reimpresión 2006.
- Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. REICE.
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá (Colombia): Convenio Andrés Bello.
- 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*.
- Pareja, J. (2009). *Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas*. *Educación y educadores*, 12 (1), 137-152.
- Portilla, A. (2004). *Dirección de centros educativos*. Arequipa (Perú): Ediciones Calidad Educativa.
- Reyes, D. (2004). *Principales características del liderazgo que demandan los empresarios ante las exigencias del nuevo milenio*. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, tesis de maestría.
- Rincón, J. (2005). *Relación entre estilo de liderazgo del director y desempeño de los docentes del Valle del Chumbao de la provincia de Andahuaylas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- 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.
- Rojas, A. (2006). *La cara oculta de la Luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales*. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

- Rojas, A., & Gaspar, G. (2006). *Bases del liderazgo en educación. Santiago (Chile): OREALC/UNESCO.*
- Rojas, G. (2005). *Significado que los profesores de un colegio particular pagado, le otorgan a los estilos de liderazgo en esa unidad escolar al equipo directivo. Santiago: Universidad de Chile, tesis de maestría en 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.*
- Salazar, M. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNI revista.*
- Saravia, L., & López, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. Revista Iberoamericana de evaluación educativa.*
- Silíceo, A., Angulo, B., & Silíceo, F. (2001). *Liderazgo: el don de servicio. México, D. F.: McGraw Hill.*
- Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.*
- Stegmann, T. (2004). *Antecedentes básicos de la evaluación de desempeño docente. Santiago (Chile): Corporación Educacional Cerro Navia, Fundación Sepec.*
- Stoner, J., Freeman, R., & Gilbert, D. (1992). *Administración (5ª Ed.). México D.F.: Prentice Hall. Hispano Americano.*
- 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.*
- 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.*
- 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 A. Encuesta sobre estilos de liderazgo.

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

1. Edad: () años 2. Género: (M) (F) 3. Estado civil: (Soltero) (Casado)

4. Especialidad: _____ 5. Tiempo de servicios: _____

6. Grado académico actual:

Bachiller () Magíster () Doctor () Con estudios de: _____

Instrucciones: Marque (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que usted realmente identifica el liderazgo que debe poseer el Director de una institución educativa.	1 Nunca	2 Raramente	3 Ocasionalmente	4 Usualmente	5 Siempre
1) Considera que el éxito es producto de la confianza que se otorgue a los miembros de la institución.					
2) Cuando tiene problemas en la institución pide ayuda interna para solucionarlos.					
3) Si tiene que tomar una decisión, considera que otra persona lo puede hacer por usted.					
4) Acepta la idea de que los resultados son mejores cuando se guía por los consejos de los demás.					
5) En una situación de indecisión, acude a los miembros de la institución para compartir la toma de decisiones.					
6) Estima como eficaz la comunicación con el personal si lo realiza a través de órdenes.					
7) Cree que sus ideas, opiniones y actitudes comunicativas resultan insuficientes para lograr una aceptable comunicación.					
8) En sus actividades laborales, la comunicación sirve para compartir ideas, experiencias, consejos e informaciones.					
9) Siempre busca mejorar su gestión sin tomar en cuenta la experiencia de terceros.					
10) Para comunicarse con el personal, lo hace por intermedio de otras personas.					
11) El respeto y los buenos modales constituyen el eje de la cultura Institucional.					
12) Es tolerante y flexible cuando el personal ejerce su derecho a la libre expresión.					
13) Busca alternativas y sugerencias para mantener y conservar las buenas relaciones humanas.					
14) Al delegar funciones a los miembros de la institución considera que se están logrando los objetivos trazados.					
15) Genera estrategias para que el personal formule alternativas de solución a los problemas institucionales.					
16) Para sancionar una actividad desfavorable en la institución actúa con justicia.					
17) Como director, asume toda la responsabilidad o permite que los miembros de la institución asuman la suya.					
18) Las actitudes favorables y creativas del personal las estimula a través de recompensas.					
19) Las actitudes relevantes del personal las premia con reconocimiento público.					
20) Considera que otorgar estímulos a quien lo merece ayuda a mejorar el clima en las aulas de la institución.					

Anexo B. Ficha de evaluación del desempeño profesional docente.

Nº	<i>Estimado profesor, este cuestionario tiene carácter de reservado. Marcar con un aspa (X) en una sola alternativa, la que indica el grado en que realmente identifica el desempeño profesional del docente.</i>	1 Nunca	2 Raramente	3 Ocasionalmente	4 Usualmente	5 Siempre
1	A.1.1. Identifica las habilidades cognitivas de sus estudiantes.					
2	A.1.2. Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.					
3	A.2.1. Comprende los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.					
4	A.2.2. Tiene dominio de los conocimientos correspondientes a su área.					
5	A.2.3. Relaciona transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional.					
6	A.3.1. Desarrolla los conocimientos de la asignatura acorde con la organización del sílabo.					
7	A.3.2. Programa considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución y en el Diseño Curricular Nacional).					
8	A.3.3. Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, las competencias, las capacidades y las actitudes que se pretenden desarrollar.					
9	A.4.1. Selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos escolares, manuales del docente, DCN, OTP, guías y fascículos; material concreto y de biblioteca u otros), tomando en cuenta conocimientos, características de sus estudiantes y el entorno de aprendizaje.					
10	A.4.2. Formula técnicas y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje, según las competencias, capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos.					
11	A.4.3. Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.					
12	A.5.1. Elabora matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades, conocimientos e indicadores a utilizar.					
13	A.5.2. Elabora instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.					
14	B.1.1. Establece una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula, desde el enfoque intercultural.					
15	B.1.2. Promueve relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la confianza mutua.					
16	B.1.3. Propicia la aprobación de normas de convivencia a través del consenso y la corresponsabilidad.					
17	B.1.4. Estimula a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable frente al quiebre de las normas de convivencia.					
18	B.2.2. Dispone que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles para todos.					
19	B.3.1. Maneja un tono e intensidad de voz agradables para evitar la monotonía en su expresión oral.					
20	B.3.2. Emplea un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.					
21	B.3.3. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.					
22	B.3.4. Promueve entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.					
23	B.4.1. Presenta los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.					
24	B.4.2. Aplica variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.					
25	B.4.3. Propicia diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e interaprendizaje).					
26	B.5.1. Demuestra el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes.					
27	B.5.2. Propicia el uso de organizadores visuales del conocimiento para facilitar procesos de selección, organización y elaboración de información entre sus estudiantes.					
28	B.6.1. Promueve actitudes favorables en la indagación e investigación de acuerdo al nivel cognitivo de sus estudiantes.					

29	B.6.2. Utiliza técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.					
30	B.6.3. Promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico entre sus estudiantes.					
31	B.7.1. Usa los materiales y medios educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los aprendizajes previstos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos, material concreto y de biblioteca u otros).					
32	B.7.2. Demuestra creatividad, eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos y medios digitales.					
33	B.8.1. Aplica instrumentos de evaluación de manera pertinente y adecuada.					
34	B.8.2. Comunica a sus estudiantes los avances y resultados de la evaluación, empleando estrategias de retroalimentación que permitan a los estudiantes tomar conocimiento de sus logros de aprendizaje.					
35	B.8.3. Realiza una metacognición para ajustar las estrategias de evaluación después de cada unidad didáctica.					
36	C.1.1. Contribuye a la elaboración y aplicación de los instrumentos de gestión de la institución educativa.					
37	C.1.2. Establece relaciones de colaboración y mutuo respeto con los docentes de su comunidad educativa.					
38	C.1.3. Promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia o apoderados para mejorar el rendimiento académico de sus hijos.					
39	C.2.1. Entrega los documentos técnico-pedagógicos y de gestión al personal jerárquico o directivo de la institución cuando es requerido.					
40	C.2.2. Asiste puntualmente a la escuela y cumple con su jornada de trabajo pedagógica efectiva.					
41	C.3.1. Reflexiona sobre su práctica pedagógica, compartiéndola con sus colegas.					
42	C.3.2. Orienta a los estudiantes que requieren acompañamiento socio-afectivo y cognitivo.					
43	C.4.1. Colabora en la solución pacífica de los conflictos que afectan la gestión pedagógica e institucional.					
44	C.4.2. Participa en la elaboración de proyectos (productivos, de innovación educativa o de mejora escolar).					
45	C.4.3. Demuestra actitudes y valores democráticos en su participación institucional.					

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

Anexo C.1 Ficha técnica del instrumento para la variable correlacional X

Nombre	ESTILOS DE LIDERAZGO DIRECTIVO
Autor	Rensis Likert
Procedencia	Tomado de: Alvarado (2002). <i>Gestión educativa</i> . Lima: Editorial UDEGRAF, p.141.
Administración	Autoadministrado
Duración del cuestionario	20 minutos aproximadamente
Áreas que evalúan los reactivos	Dimensiones: Estilos de liderazgo: autoritario coercitivo, autoritario benevolente, participativo y consultivo Criterios: Procesos decisorios, sistema de comunicación, relaciones interpersonales, y sistema de recompensas y castigos.
Grado de aplicación	Docentes del nivel secundario de la I.E. "José Carlos Mariátegui" de Huancayo.
Confiabilidad	Coefficiente alfa de Cronbach.
Calificación	Uso de escala ordinal: 1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente 5: Siempre
Validez	De contenido, por criterio de expertos, con medida de la validez por: <u>Jueces evaluadores:</u> Dr. Mg. Mg.

Anexo C.2 Ficha técnica del instrumento para la variable correlacional Y.

Nombre	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE
Autor	Tomado y adaptado del Ministerio de Educación del Perú.
Procedencia	Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SEDD). Documento de Trabajo 1. MED 2007
Administración	Administrado
Duración del cuestionario	20 minutos aproximadamente
Áreas que evalúan los reactivos	Planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales
Grado de aplicación	Docentes del nivel secundario de la I.E. "José Carlos Mariátegui" de Huancayo.
Confiabilidad	Coefficiente alfa de Cronbach.
Calificación	Uso de escala ordinal: 1: Nunca 2: Raramente 3: Ocasionalmente 4: Usualmente 5: Siempre
Validez	De contenido, por criterio de expertos, con medida de la validez por: <u>Jueces evaluadores:</u> Dr. Mg. Mg.

Anexo D

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI” – HUANCAYO – 2016.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO METODOLOGICO	POBLACION Y MUESTRA
GENERAL	GENERAL	GENERAL			
¿Cuál es la relación entre la percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?	Determinar la relación entre la percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo.	Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo .		<ul style="list-style-type: none"> El tipo y Nivel de investigación es de tipo; Básica, porque tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento. Transversal, porque se hizo un corte en el periodo de tiempo para el respectivo estudio. Observacional, porque se intenta verificar una hipótesis y Comparativa porque se utilizará a fin de comparar los diferentes tipos de estilos de liderazgo que poseen los directivos y sus efectos en los docentes tales como; la planificación del trabajo pedagógico, gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y responsabilidades profesionales. Nivel de Investigación es Descriptivo – explicativo: por lo que se hará un análisis de las encuestas que se derivan de la muestra en estudio. Esquema siguiente: <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD M[M] --- OV1[OV1] M --- OV2[OV2] OV1 --- r[r] --- OV2 </pre> </div> 	Población: <ul style="list-style-type: none"> 40 docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo. Muestra: <ul style="list-style-type: none"> La muestra de estudio estará constituida por 40 docentes del nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” – Huancayo, es decir se trabajará con una muestra poblacional.
ESPECIFICOS:	ESPECIFICOS:	ESPECIFICOS:			
1) ¿Cuál es la relación entre la percepción del liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo? 2) ¿Cuál es la relación entre la percepción del liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo? 3) ¿Cuál es la relación entre las percepciones del liderazgo directivo y la responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo?	1) Determinar la relación entre la percepción del liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo 2) Determinar la relación entre la percepción del liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo 3) Determinar la relación entre las percepciones del liderazgo directivo y la responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo	1) Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo directivo y la planificación del trabajo pedagógico en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo 2) Existe relación significativa entre la percepción del liderazgo directivo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo 3) Existe relación significativa entre las percepciones del liderazgo directivo y la responsabilidades profesionales en el nivel secundario de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” - Huancayo	Variable X: LIDERAZGO DIRECTIVO. <u>Dimensiones:</u> ❖ Autoritario coercitivo. ❖ Autoritario benevolente. ❖ Consultivo. ❖ Participativo Variable Y: DESEMPEÑO DOCENTE. <u>Dimensiones:</u> ✓ Planificación del trabajo pedagógico ✓ Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje ✓ Responsabilidades profesionales		

ANEXO E

MATRIZ DE OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADOR	INSTRUMENTO	CALIFICACION	ESCALA
VARIABLE 1					
LIDERAZGO DIRECTIVO	Autoritario coercitivo.	<ul style="list-style-type: none"> • AC1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario coercitivo. • AC2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario coercitivo. • AC3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario coercitivo. • AC4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario coercitivo. 	CUESTIONARIO	SI NO	Nominal
	Autoritario benevolente.	<ul style="list-style-type: none"> • AB1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario benevolente. • AB2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario benevolente. • AB3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario benevolente. • AB4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario benevolente. 		SI NO	Nominal
	Consultivo.	<ul style="list-style-type: none"> • C1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo consultivo. • C2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo consultivo. • C3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo consultivo. • C4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo consultivo. 		SI NO	Nominal
	Participativo.	<ul style="list-style-type: none"> • P1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo participativo. • P2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo participativo. • P3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo participativo. • P4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo participativo. 		SI NO	Nominal
VARIABLE 2					
DESEMPEÑO DOCENTE.	Planificación del trabajo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • A1. Conocimiento de las características fundamentales de sus estudiantes. • A2. Conocimientos sobre el nivel, especialidad y las áreas curriculares que enseña. • A3. Organización de las competencias, capacidades y actitudes en relación al proyecto curricular de la institución educativa y el Diseño Curricular Nacional. • A4. Desarrollo de estrategias, recursos y métodos didácticos para las sesiones de aprendizaje. • A5. Formulación de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación de aprendizajes. 	CUESTIONARIO	SI NO	Nominal
	Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • B1. Se promueve un clima adecuado en el aula. • B2. Organización del ambiente físico del aula, espacios y equipos. • B3. Empleo de un lenguaje claro y sencillo durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. • B4. Desarrollo de los contenidos con claridad y rigurosidad conceptual, aplicando diferentes métodos y estrategias didácticas para sus estudiantes. • B5. Promoción del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. • B6. Promoción del desarrollo del pensamiento creativo y crítico en sus estudiantes. • B7. Uso de los recursos didácticos de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. • B8. Evaluación de procesos y logros de aprendizajes. 		SI NO	Nominal
	Responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • C1. Participación activa en la gestión institucional de la institución educativa. • C2. Cumplimiento de las responsabilidades administrativas y laborales. • C3. Evaluación de la eficacia de la práctica pedagógica. • C4. Manifiesta práctica de valores. 		SI NO	Nominal

ANEXO E
 BASE DE DATOS SPSS
 VARIABLE 1: LIDERAZGO DIRECTIVO (MUESTRA 40: 20 ÍTEMS)

*BASE DE DATOS KETTY.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	PREGUNTA S1	PREGUNT...	PREGUNTA 0	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4	PREGUNTA 5	PREGUNTA 6	PREGUNTA 7	PREGUNTA 8	PREGUNTA 9	PREGUNTA 0						
1	1	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	3
2	2	2	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2
3	2	2	3	3	5	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3
4	2	1	1	2	2	3	1	2	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	2
5	2	1	4	5	3	3	1	3	4	1	1	1	4	5	4	3	1	4	5
6	3	1	5	4	3	3	1	2	3	1	2	1	2	4	5	2	1	5	4
7	3	4	5	2	3	5	4	5	3	5	3	4	3	1	5	3	4	5	2
8	3	5	2	3	2	4	5	4	2	5	2	5	2	3	2	2	5	2	3
9	3	2	3	2	1	1	2	2	3	2	3	2	3	5	3	3	2	3	2
10	5	1	2	3	2	2	1	2	2	1	5	1	3	4	2	5	1	2	3
11	4	2	3	2	3	3	2	2	3	2	4	2	3	1	3	4	2	3	2
12	1	1	2	3	3	3	1	3	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	3
13	2	2	3	5	3	3	2	5	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	5
14	3	1	2	4	3	2	1	4	2	1	3	1	2	1	2	3	1	2	4
15	3	2	3	2	2	5	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	4
16	3	1	5	3	1	2	1	3	5	1	5	1	5	1	5	2	1	5	3
17	3	1	4	2	2	2	1	3	4	1	4	1	4	2	4	1	1	4	2
18	2	1	1	3	3	3	1	2	1	1	1	1	3	1	4	1	1	3	2
19	5	2	2	2	3	3	2	4	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2	1
20	2	3	3	3	2	3	3	5	3	3	3	1	3	3	3	5	3	3	2
21	3	5	2	2	1	3	5	1	2	5	3	1	2	2	2	5	2	2	2
22	5	4	3	3	4	2	4	2	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	2
23	4	3	2	1	5	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	1	1
24	1	3	1	5	2	3	3	2	1	3	2	3	1	2	1	10	3	1	5
25	3	5	4	4	3	3	5	3	4	5	5	5	4	2	4	3	5	4	5
26	3	4	5	2	3	3	4	5	5	4	4	4	5	1	5	3	4	5	2
27	3	2	2	4	3	2	2	4	2	2	1	2	2	2	2	2	2	4	3
28	2	2	3	5	3	1	2	2	3	2	2	2	3	1	3	5	2	3	5
29	3	1	2	2	3	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2	4	1	2	4
30	3	1	2	3	3	4	1	3	2	1	3	1	2	1	2	1	1	2	3
31	3	1	3	5	2	5	1	2	3	1	3	1	3	2	3	2	1	3	5
32	3	2	5	4	3	2	2	5	5	2	3	2	5	2	5	3	2	5	4
33	2	1	4	2	3	3	1	4	4	1	3	1	4	2	4	3	1	4	2
34	5	2	1	2	3	3	2	1	1	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2
35	4	3	4	5	3	3	3	2	4	3	3	3	4	5	4	3	3	4	5
36	1	3	5	4	3	3	3	2	5	3	3	3	5	4	5	2	3	5	4
37	2	5	2	2	3	3	5	3	2	5	3	5	2	4	2	1	5	2	2
38	3	4	3	2	3	3	4	2	3	4	2	4	3	2	3	3	4	3	2
39	3	1	2	1	2	2	1	5	2	1	3	1	2	3	2	3	1	2	1
40	2	1	2	4	2	3	1	4	2	1	2	1	2	5	2	3	1	2	4
41																			
42																			
43																			
44																			
45																			
46																			

Vista de datos Vista de variables

VARIABLE 2: DESEMPEÑO DOCENTE(MUESTRA 40: 45 ÍTEMS)

*BASE DE DATOS KETTY.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

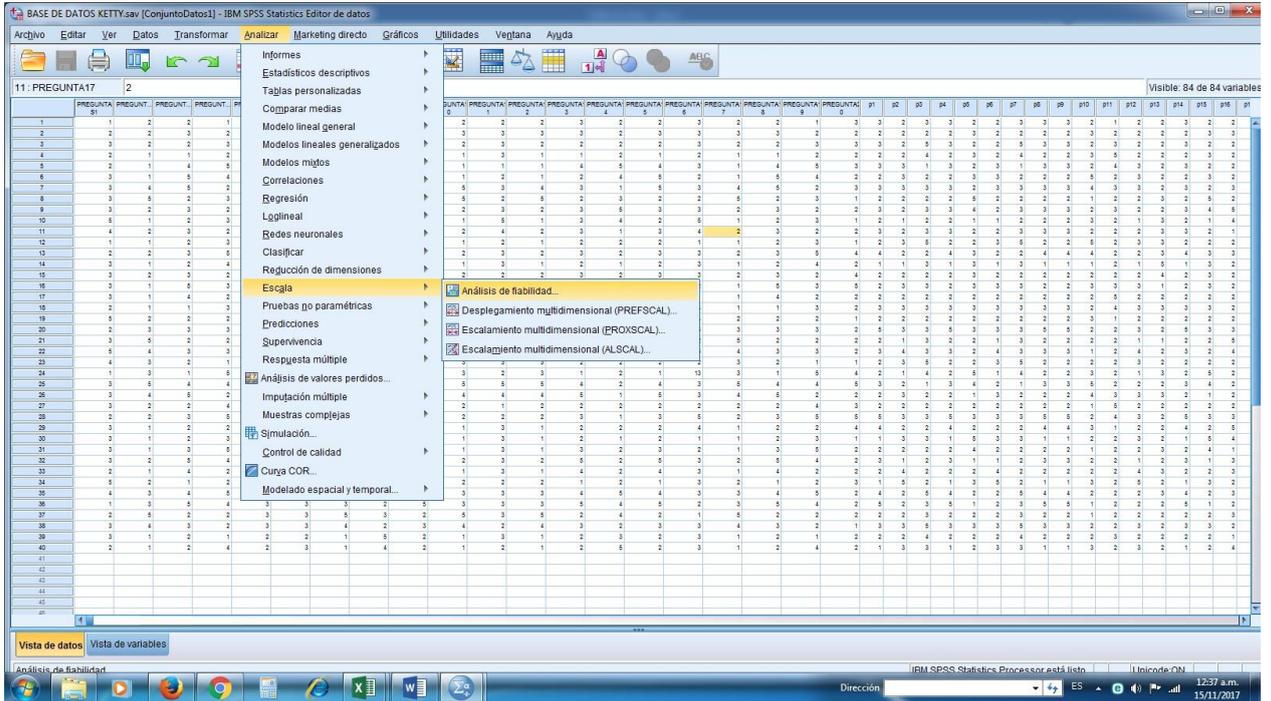
Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

42 : ESTILO_AUTORIT...

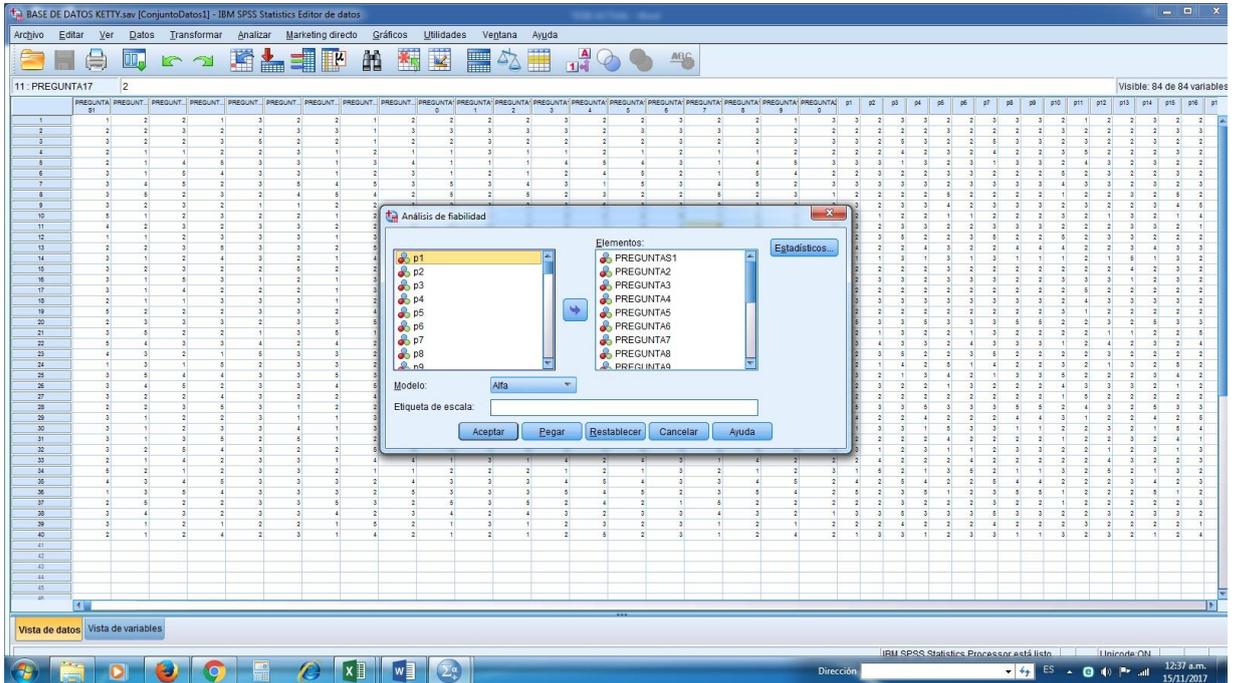
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32	p33	p34	p35	p36	p37	p38	p39	p40	p41	p42	p43	p44	p45	ES				
1	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3		
2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2		
3	3	2	5	3	2	2	5	3	3	2	3	2	2	3	2	2	5	3	3	2	2	3	2	2	5	3	3	2	2	3	2	2	5	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	5	3		
4	2	2	4	2	3	2	4	2	2	3	5	2	2	2	3	2	4	2	5	2	2	2	3	2	4	2	5	2	2	2	3	2	4	2	3	5	2	2	2	3	2	2	3	2	2	4	3			
5	3	3	1	3	2	3	1	3	3	2	4	3	2	3	2	2	1	3	4	3	2	3	2	2	1	3	4	3	2	3	2	2	1	3	2	4	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1		
6	2	3	2	2	3	3	2	2	2	5	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	5	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2		
7	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	5	3	3	2	3	2	3	3	5	3	3	2	3	2	3	3	5	4	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3		
8	2	2	2	2	5	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2	5	2	4	2	2	3	2	5	2	4	2	2	4	2	3	2	5	2	2	4	1	2	2	3	2	5	3	2	5	2	2	2			
9	3	2	3	3	4	2	3	3	3	2	3	2	2	3	4	5	3	1	3	2	2	3	4	5	3	1	3	2	2	3	2	2	4	5	3	1	2	3	2	2	3	4	2	3	4	5	3			
10	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	1	3	2	1	4	2	2	2	1	3	2	1	4	2	2	2	1	3	2	1	4	2	2	3	2	1	3	2	1	3	2	1	4	2	4	2			
11	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	4	2	3		
12	2	3	5	2	2	3	5	2	2	5	2	3	3	2	2	2	5	2	2	3	3	2	2	5	2	2	3	3	2	2	2	2	5	2	5	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	5	3		
13	4	2	2	4	3	2	2	4	4	4	2	2	3	4	3	3	2	3	2	2	3	4	3	3	3	2	3	2	2	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	3	3	4	3	4	3	3	2	2		
14	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	2	1	5	1	3	2	3	2	2	1	5	1	3	2	3	2	3	2	2	1	5	1	3	2	3	2	1	2	1	5	1	3	5	1	3	2	3			
15	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	4	2	3	2	2	3	2	2	4	2	3	2	2	3	2	2	4	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	2	3	4	2	3	2	2	2			
16	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	3	3	1	2	3	2	3	3	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	2	3		
17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	1	5	2	2	2	2	2	2	1	5	2	2	2	2	2	2	2	1	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	5	1	2	2	2	2	2	2	5	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
20	5	3	3	5	3	3	3	5	5	2	2	3	2	5	3	3	3	2	2	3	2	5	3	3	3	2	2	3	2	5	3	3	3	3	2	2	2	3	2	5	3	2	5	3	3	3	3	3		
21	2	1	3	2	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	5	3	3	2	1	1	2	2	5	3	3	2	1	1	2	2	5	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	5	3		
22	3	4	3	3	2	4	3	3	3	1	2	4	2	3	2	4	3	2	2	4	2	3	2	4	3	2	2	4	2	3	2	4	3	2	4	3	2	1	2	4	2	3	2	2	3	2	4	3		
23	2	3	5	2	2	3	5	2	2	2	2	3	2	2	2	5	2	3	2	2	3	2	2	2	2	5	2	3	2	2	2	2	5	2	5	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	5		
24	1	1	4	2	5	1	4	2	2	3	2	1	3	2	5	2	4	2	2	1	3	2	5	2	4	2	2	1	3	2	5	2	4	2	2	1	3	2	1	3	2	5	2	1	3	2	2	4		
25	3	2	1	3	4	2	1	3	3	5	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	5	2	2	2	3	4	2	3	4	2	1	2	1	
26	2	3	2	2	1	3	2	2	2	4	3	3	2	1	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	1	2	2	3	4	3	3	2	1	3	2	1	2	2	2		
27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	5	2	2	2	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
28	5	3	3	5	3	3	3	5	5	2	4	3	2	5	3	3	3	4	3	2	5	3	3	3	3	3	3	4	3	2	5	3	3	3	2	4	3	2	4	3	2	5	3	2	5	3	3	3		
29	4	2	2	4	2	2	4	4	3	1	2	2	4	2	5	2	2	1	2	2	4	2	5	2	2	5	2	2	1	2	2	4	2	5	2	2	3	1	2	2	4	2	2	4	2	5	2	2		
30	1	3	3	1	5	3	3	1	1	2	2	3	2	1	5	4	3	3	2	3	2	1	5	4	3	3	2	3	2	1	5	4	3	3	2	2	3	2	1	5	2	1	5	4	3	3	3	3		
31	2	2	2	2	4	2	2	2	1	2	2	3	2	4	1	2	2	3	2	2	2	3	2	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	2	2	1	2	2	3	2	4	3	2	4	1	2	
32	3	1	2	3	1	1	2	3	3	2	2	1	2	3	1	3	2	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	1	2	3	1	3	2	3	2	2	1	2	4	2	3	1	2	3	1	2	3	1	3	2
33	2	4	2	2	4	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	
34	1	5	2	1	3	5	2	1	1	3	2	5	2	1	3	2	2	3	2	5	2	1	3	2	2	3	2	2	3	2	5	2	1	3	2	2	3	3	2	5	2	1	3	2	1	3	2	2	2	
35	4	2	5	4	2	2	5	4	4	2	2	2	3	4	2	3	5	2	2	2	3	4	2	3	5	2	2	2	3	4	2	3	5	2	2	2	2	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	5	
36	5	2	3	5	1	2	3	5	5	1	2	2	2	5	1	2	3	5	2	2	2	5	1	2	3	5	2	2	2	5	1	2	3	5	1	2	2	3	5	1	2	2	5	1	2	3	5	1	2	3
37	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	4	2	2	2	2	2	3	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	
38	3	3	5	3	3	3	5	3	3	2	2	3	2	3	3	2	5	1	2	3	2	3	2	3	2	5	1	2	3	2	3	2	3	2	5	1	2	2	3	2	5	1	2	2	3	2	3	2	5	
39	2	2	4	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	2	1	4	2	3	2	2	2	2	1	4	2	3	2	2	2	2	2	1	4	2	3	2	2	2	1	4	2	2	2	2	2	1	4	2	
40	1	3	3	1	2	3	3	1	1	3	2	3	2	1																																				

ANEXO F CONFIABILIDAD

Del cuestionario de Liderazgo Directivo (20ITEMS) PASO 1



PASO 2



RESULTADO

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,786	20

Des cuestionario de Desempeño Docente (45 ITEMS) PASO 1

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics Editor de datos interface. The 'Análisis' menu is open, and the 'Análisis de fiabilidad...' option is highlighted. The main window displays a data grid with 45 rows (items) and 84 columns (variables). The status bar at the bottom indicates 'Análisis de fiabilidad' and 'Inicio ON'.

PASO 2

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics Editor de datos interface with the 'Análisis de fiabilidad' dialog box open. The dialog box has the following settings:

- Elementos:** DT, NIVELD1, D2, NIVELD2, D3, NIVELD3, V2DESEMPEÑO DOCENTE, NIVELV, Benevolente
- Modelo:** Alfa
- Etiqueta de escala:** (empty)

 The 'Aceptar' button is highlighted. The background shows the same data grid as in the previous screenshot.

RESULTADO

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,776	45

ANEXO G
BAREMOS

VARIABLE 1: LIDERAZGO DIRECTIVO

NIVELES	Autoritario Coercitivo	Autoritario Benevolente	Consultivo	Participativo	VARIABLE 1
Muy Malo	05 – 09	05 – 09	05 – 09	05 – 09	20 – 36
Malo	10 – 13	10 – 13	10 – 13	10 – 13	37 - 52
Regular	14 – 17	14 – 17	14 – 17	14 – 17	53 - 68
Bueno	18 - 21	18 - 21	18 - 21	18 - 21	69 - 84
Excelente	22 - 25	22 - 25	22 - 25	22 - 25	85 - 100
Mínimo	05	05	05	05	20
Máximo	25	25	25	25	100

VARIABLE 2: DESEMPEÑO DOCENTE

NIVELES	Autoritario Coercitivo	Autoritario Benevolente	Consultivo	VARIABLE 2
Muy Bajo	13 – 23	22 – 40	10 – 18	45 – 81
Bajo	24 – 34	41 – 57	19 – 26	82 – 117
Medio	35 – 44	58 – 75	27 – 34	118 – 153
Alto	45 – 55	76 – 92	35 – 42	154 – 189
Muy Alto	56 - 65	93 - 110	43 - 50	190 - 225
Mínimo	13	22	10	45
Máximo	65	110	50	225