

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS**



**ESCUELA DE POSGRADO
DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN**

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR
Y DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE
EN LA I.E. “SAN ANTONIO DE JICAMARCA”,
DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO,
DE LIMA METROPOLITANA**

**PRESENTADO POR
SEGUNDO MANUEL MESTANZA SAAVEDRA**

**PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

2017

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	2
ÍNDICE DE CUADROS.....	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	8
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Marco Histórico	
1.1.1. Evolución del liderazgo en la sociedad.....	18
1.1.2. Evolución del liderazgo en la educación.....	25
1.2. Marco Teórico	
1.2.1. Liderazgo pedagógico	
1.2.1.1. Líder y liderazgo.....	32
1.2.1.2. Liderazgo escolar.....	38
1.2.1.3. Liderazgo pedagógico.....	40
1.2.1.4. Marco de buen desempeño del directivo.....	59
1.2.2. Desempeño profesional docente	
1.2.2.1. Desempeño profesional y profesión docente.....	66
1.2.2.2. Desempeño profesional docente.....	70
1.2.2.3. Estándares del desempeño profesional docente.....	72
1.2.2.4. Marco de buen desempeño docente.....	84
1.3. Investigaciones	
1.3.1. Investigaciones nacionales.....	93
1.3.2. Investigaciones internacionales.....	98
1.4. Marco Conceptual.....	106
CAPÍTULO II: PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES	
2.1. Planteamiento del Problema	
2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática.....	110
2.1.2. Antecedentes Teóricos.....	113

2.1.3. Definición del Problema.....	122
2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación	
2.2.1. Finalidad.....	122
2.2.2. Objetivo General y Específicos.....	123
2.2.3. Delimitación del Estudio.....	124
2.2.4. Justificación e Importancia del Estudio.....	125
2.3. Hipótesis y Variables	
2.3.1. Supuestos Teóricos.....	126
2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas.....	129
2.3.3. Variables e Indicadores.....	130
CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
3.1. Población y Muestra.....	131
3.2. Diseño (s) del Estudio.....	134
3.3. Técnica (s) e Instrumento (s) de Recolección de Datos.....	137
3.4. Procesamiento de Datos.....	148
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1. Presentación de Resultados.....	151
4.2. Contrastación de Hipótesis.....	218
4.3. Discusión de Resultados.....	224
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Conclusiones.....	234
5.2. Recomendaciones.....	235
BIBLIOGRAFÍA.....	238
ANEXOS	
Instrumentos.....	249
Matriz de Consistencia.....	254
Validación de Instrumentos.....	257

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 01:	Dominios, Competencias y Desempeños del Marco de Buen Desempeño del Directivo.....	62
Cuadro N° 02:	Dominios, Competencias y Desempeños del Marco de Buen Desempeño Docente.....	87
Cuadro N° 03:	Variables e Indicadores.....	130
Cuadro N° 04:	Población del Estudio de Investigación.....	131
Cuadro N° 05:	Muestra del Estudio de Investigación.....	133
Cuadro N° 06:	Etiquetas de la Norma de Interpretación para las Variables de Estudio.....	149
Cuadro N° 07:	Número y Porcentaje de Docentes por Sexo.....	152
Cuadro N° 08:	Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo.....	153
Cuadro N° 09:	Tiempo de Servicios en la Docencia.....	154
Cuadro N° 10:	Edad de las/os Docentes.....	155
Cuadro N° 11:	Tiempo de Servicios en la Docencia en la I.E. San Antonio de Jicamarca.....	157
Cuadro N° 12:	Número y Porcentaje de Docentes con Grado Académico..	158
Cuadro N° 13:	Número y Porcentaje de Docentes con Título Profesional...	159
Cuadro N° 14:	Orientación en la Realización del Diagnóstico.....	160
Cuadro N° 15:	Establecimiento de Metas de Aprendizaje.....	161
Cuadro N° 16:	Organización de Espacios de Integración.....	162
Cuadro N° 17:	Identificación de Situaciones Conflictivas.....	163
Cuadro N° 18:	Fomento del Apoyo de las Familias en el Aprendizaje.....	164
Cuadro N° 19:	Gestión de la Infraestructura Educativa.....	165
Cuadro N° 20:	Gestión del Equipamiento Educativo.....	166
Cuadro N° 21:	Gestión del Material Educativo.....	167
Cuadro N° 22:	Difusión del Material Educativo.....	168
Cuadro N° 23:	Supervisión de Horas Efectivas.....	169
Cuadro N° 24:	Incorporación de Presupuestos en la Planificación.....	170
Cuadro N° 25:	Implementación de Mecanismos de Transparencia.....	171
Cuadro N° 26:	Organización de Espacios de Capacitación.....	172
Cuadro N° 27:	Organización de Intercambio de Experiencias.....	173

Cuadro N° 28:	Apoyo a la Implementación de Proyectos de Innovación.....	174
Cuadro N° 29:	Orientación de la Planificación Curricular Anual.....	175
Cuadro N° 30:	Orientación a la Elaboración de Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje.....	176
Cuadro N° 31:	Observación de Clase y Orientación de la Aplicación de Estrategias Metodológicas.....	177
Cuadro N° 32:	Observación de Clase y Orientación en el Uso Óptimo del Tiempo.....	179
Cuadro N° 33:	Observación de Clase y Uso de Materiales Educativos.....	180
Cuadro N° 34:	Observación de Clase y Orientación de la Evaluación.....	181
Cuadro N° 35:	Comunicación de los Resultados de la Evaluación.....	182
Cuadro N° 36:	Número y Porcentaje de Docentes por Sexo.....	183
Cuadro N° 37:	Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo.....	184
Cuadro N° 38:	Número y Porcentaje de Años/Grado/Año de Estudios donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docentes.....	185
Cuadro N° 39:	Promedio de Número de Estudiantes en las Aulas donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docentes.....	185
Cuadro N° 40:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual.....	187
Cuadro N° 41:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus Pares.....	188
Cuadro N° 42:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las Competencias del PCA o DCN.....	189
Cuadro N° 43:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando Conocimientos, Capacidades y Actitudes.....	190
Cuadro N° 44:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias de Metodología Activa.....	190
Cuadro N° 45:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Materiales Educativos.....	192

Cuadro N° 46:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Recursos y Espacios Fuera del Aula...	193
Cuadro N° 47:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Información sobre el Contexto.....	194
Cuadro N° 48:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Indicadores e Instrumentos de Evaluación.....	195
Cuadro N° 49:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias Metacognitivas.....	196
Cuadro N° 50:	Orientación del Desarrollo de la Clase sobre Situaciones Reales.....	197
Cuadro N° 51:	Promoción del Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo.....	198
Cuadro N° 52:	Manejo del Área Curricular.....	199
Cuadro N° 53:	Uso de Lenguaje Claro y Sencillo.....	200
Cuadro N° 54:	Uso de Organizadores y Ejemplos.....	201
Cuadro N° 55:	Uso de Estrategias de Trabajo Pedagógico.....	202
Cuadro N° 56:	Uso de Materiales Educativos Pertinentes.....	203
Cuadro N° 57:	Organización del Tiempo.....	204
Cuadro N° 58:	Diseño y Utilización de Instrumentos de Evaluación.....	205
Cuadro N° 59:	Promoción de la Autoevaluación.....	206
Cuadro N° 60:	Promoción de la Coevaluación.....	207
Cuadro N° 61:	Promoción de la Heteroevaluación.....	207
Cuadro N° 62:	Capacidad en la Gestión Institucional.....	209
Cuadro N° 63:	Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos.....	210
Cuadro N° 64:	Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos.....	211
Cuadro N° 65:	Diseño de la Programación Curricular.....	213
Cuadro N° 66:	Manejo de la Didáctica.....	215
Cuadro N° 67:	Aplicación de un Sistema de Evaluación.....	216
Cuadro N° 68:	Capacidad en la Gestión Institucional y Desempeño Profesional Docente.....	218
Cuadro N° 69:	Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson.....	218

Cuadro N° 70:	Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos y Desempeño Profesional Docente.....	219
Cuadro N° 71:	Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson.....	219
Cuadro N° 72:	Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos y Desempeño Profesional Docente.....	220
Cuadro N° 73:	Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson.....	220
Cuadro N° 74:	Liderazgo Pedagógico del Director.....	221
Cuadro N° 75:	Desempeño Profesional Docente.....	222
Cuadro N° 76:	Liderazgo Pedagógico del Director y Desempeño Profesional Docente.....	223
Cuadro N° 77:	Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson.....	223

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01:	Número y Porcentaje de Docentes por Sexo.....	152
Gráfico N° 02:	Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo.....	153
Gráfico N° 03:	Tiempo de Servicios en la Docencia.....	155
Gráfico N° 04:	Edad de las/os Docentes.....	156
Gráfico N° 05:	Tiempo de Servicios en la Docencia en la I.E. San Antonio de Jicamarca.....	158
Gráfico N° 06:	Número y Porcentaje de Docentes con Grado Académico..	158
Gráfico N° 07:	Número y Porcentaje de Docentes con Título Profesional..	159
Gráfico N° 08:	Orientación en la Realización del Diagnóstico.....	160
Gráfico N° 09:	Establecimiento de Metas de Aprendizaje.....	161
Gráfico N° 10:	Organización de Espacios de Integración.....	162
Gráfico N° 11:	Identificación de Situaciones Conflictivas.....	163
Gráfico N° 12:	Fomento del Apoyo de las Familias en el Aprendizaje.....	164
Gráfico N° 13:	Gestión de la Infraestructura Educativa.....	165
Gráfico N° 14:	Gestión del Equipamiento Educativo.....	166
Gráfico N° 15:	Gestión del Material Educativo.....	167
Gráfico N° 16:	Difusión del Material Educativo.....	168
Gráfico N° 17:	Supervisión de Horas Efectivas.....	169
Gráfico N° 18:	Incorporación de Presupuestos en la Planificación.....	170
Gráfico N° 19:	Implementación de Mecanismos de Transparencia.....	171
Gráfico N° 20:	Organización de Espacios de Capacitación.....	173
Gráfico N° 21:	Organización de Intercambio de Experiencias.....	174
Gráfico N° 22:	Apoyo a la Implementación de Proyectos de Innovación.....	175
Gráfico N° 23:	Orientación de la Planificación Curricular Anual.....	176
Gráfico N° 24:	Orientación a la Elaboración de Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje.....	177
Gráfico N° 25:	Observación de Clase y Orientación de la Aplicación de Estrategias Metodológicas.....	178
Gráfico N° 26:	Observación de Clase y Orientación en el Uso Óptimo del Tiempo.....	179
Gráfico N° 27:	Observación de Clase y Uso de Materiales Educativos.....	180

Gráfico N° 28:	Observación de Clase y Orientación de la Evaluación.....	181
Gráfico N° 29:	Comunicación de los Resultados de la Evaluación.....	182
Gráfico N° 30:	Número y Porcentaje de Docentes por Sexo.....	183
Gráfico N° 31:	Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo.....	184
Gráfico N° 32:	Promedio de Número de Estudiantes en las Aulas donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docen- tes.....	186
Gráfico N° 33:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje teniendo como base la Programación Curricular Anual.....	187
Gráfico N° 34:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje con sus Pares.....	188
Gráfico N° 35:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando las Competencias del PCA o DCN.....	189
Gráfico N° 36:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje seleccionando Conocimientos, Capacidades y Actitu- des.....	190
Gráfico N° 37:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Estrategias de Metodología Activa.....	191
Gráfico N° 38:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Materiales Educativos.....	192
Gráfico N° 39:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Recursos y Espacios Fuera del Aula.....	193
Gráfico N° 40:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Información sobre el Contexto.....	194
Gráfico N° 41:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Indicadores e Instrumentos de Evalua- ción.....	195
Gráfico N° 42:	Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendi- zaje considerando Estrategias Metacognitivas.....	196
Gráfico N° 43:	Orientación del Desarrollo de la Clase sobre Situaciones Reales.....	197
Gráfico N° 44:	Promoción del Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo.....	198

Gráfico N° 45: Manejo del Área Curricular.....	199
Gráfico N° 46: Uso de Lenguaje Claro y Sencillo.....	200
Gráfico N° 47: Uso de Organizadores y Ejemplos.....	201
Gráfico N° 48: Uso de Estrategias de Trabajo Pedagógico.....	202
Gráfico N° 49: Uso de Materiales Educativos Pertinentes.....	203
Gráfico N° 50: Organización del Tiempo.....	204
Gráfico N° 51: Diseño y Utilización de Instrumentos de Evaluación.....	205
Gráfico N° 52: Promoción de la Autoevaluación.....	206
Gráfico N° 53: Promoción de la Coevaluación.....	207
Gráfico N° 54: Promoción de la Heteroevaluación.....	208
Gráfico N° 55: Capacidad en la Gestión Institucional.....	209
Gráfico N° 56: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos.....	210
Gráfico N° 57: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos.....	212
Gráfico N° 58: Diseño de la Programación Curricular.....	214
Gráfico N° 59: Manejo de la Didáctica.....	215
Gráfico N° 60: Aplicación de un Sistema de Evaluación.....	217
Gráfico N° 61: Liderazgo Pedagógico del Director.....	221
Gráfico N° 62: Desempeño Profesional Docente.....	222

RESUMEN

El objetivo general de este estudio de investigación fue determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de los docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, como objetivos específicos, identificar la relación entre la capacidad en la gestión institucional y el desempeño profesional de los docentes, la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos y el desempeño profesional de los docentes y la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos y el desempeño profesional de los docentes.

Es una investigación de Tipo Descriptivo que pretende medir o recoger información de manera independiente sobre las variables a fin de conocer cómo se relacionan éstas; es decir, si existe una relación asociativa o funcional entre la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director; y, la Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente. Dadas las características de la investigación, le correspondió un Diseño Transeccional o Transversal Correlacional-Causal, que se limita a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad; es decir, no pretende establecer una relación causal, solo se circunscribe a describir las relaciones entre las variables únicamente en términos correlacionales.

La población estuvo constituida por 58 integrantes de la comunidad educativa; es decir, por 01 director, 01 sub directora y 56 docentes, 08 de educación inicial, 24 de educación primaria y 24 de educación secundaria. La muestra lo constituyeron los 56 docentes de los tres niveles educativos. Este estudio de investigación contempló un muestreo no probabilístico; es decir, de tipo intencional, intencionado o criterial, donde la representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra.

Las técnicas seleccionadas han sido la encuesta y la observación. Los instrumentos fueron el cuestionario sobre liderazgo pedagógico del director y la ficha de observación del desempeño profesional docente, que fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos y a un estudio de confiabilidad y validez.

Los resultados de la investigación, según la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson, indican que no existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional docente.

Palabras claves:

Liderazgo pedagógico del director / Desempeño profesional docente / Gestión institucional / Manejo administrativo de los recursos educativos / Orientación de los procesos pedagógicos / Diseño de la programación curricular / Manejo de la didáctica / Sistema de evaluación.

ABSTRACT

The general objective of this research study was to determine the relationship between the director's pedagogical leadership and the professional performance of the teachers of the I.E. "San Antonio de Jicamarca", of the district of San Juan de Lurigancho, of Metropolitan Lima; and, as specific objectives, to identify the relationship between the capacity in institutional management and the professional performance of teachers, the ability in the administrative management of educational resources and the professional performance of teachers and the competence in the orientation pedagogical processes and the professional performance of teachers.

It is a research of Descriptive Type that aims to measure or collect information independently on the variables in order to know how they are related; that is, if there is an associative or functional relationship between the Qualitative Variable: Pedagogical Leadership of the Director; and, the Qualitative Variable: Professional Teaching Performance. Given the characteristics of the research, it corresponded to a Transcultural or Correlational-Causal Transversal Design, which was limited to establishing relationships between variables without specifying a sense of causality; that is, it does not pretend to establish a causal relationship, it is only limited to describing the relations between variables only in correlative terms.

The population was constituted by 58 members of the educative community; that is to say, by 01 director, 01 deputy director and 56 teachers, 08 of initial education, 24 of primary education and 24 of secondary education. The sample was made up of 56 teachers from all three levels of education. This research study considered non-probabilistic sampling; that is, of an intentional, intentional or criterial type, where representativeness is given on the basis of a particular opinion or intention of the one who selects the sample.

The selected techniques have been the survey and the observation. The instruments were the teacher's questionnaire on pedagogical leadership and the teacher's performance record, which were submitted to a validation process through expert judgment and a study of reliability and validity.

The results of the research, according to the Pearson Chi-Square Test, indicate that there is no significant relationship between the director's pedagogical leadership and professional teacher performance.

Keywords:

Pedagogical leadership of the director / Professional teacher performance / Institutional management / Administrative management of educational resources / Orientation of pedagogical processes / Design of curricular programming / Management of didactics / Evaluation system.

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido, es y seguirá siendo una demanda social de la población; más aún, en momentos en que se acrecienta su reconocimiento como un derecho fundamental del ser humano, imprescindible para lograr el desarrollo integral como personas y aportar de manera significativa al crecimiento y desarrollo del país.

En el Perú, la educación desde hace muchos años está en crisis, la que se manifiesta, fundamentalmente, en los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes, especialmente, de quienes concurren a las instituciones educativas públicas, localizadas en las zonas urbano-populares, así como en las áreas rurales andinas y amazónicas. Lamentablemente, el incremento de la matrícula escolar y la permanencia de las/os estudiantes en las instituciones educativas, no ha ido de la mano con lograr aprendizajes útiles para la vida, que ponga en óptimas condiciones a las niñas, los niños y adolescentes para desenvolverse con eficacia, eficiencia y satisfacción en su entorno y en otros contextos.

La ausencia o escasez de infraestructura, mobiliario y equipamiento adecuados, la dotación extemporánea de materiales educativos, la falta de pertinencia de los recursos didácticos, las falencias que presenta la formación inicial docente brindada por ciertas Facultades de Educación e Institutos de Educación Superior Pedagógicos, las limitadas capacidades pedagógicas que exhiben las/os docentes que se encuentran ejerciendo su profesión en las instituciones educativas, la ausencia de un liderazgo pedagógico por parte de los directivos, entre otros, son algunos indicadores que ponen en evidencia que la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación en nuestro país, es aún deficitaria.

Frente a esta situación problemática, el Estado ha realizado y viene haciendo importantes esfuerzos para revertir la crisis. En estos últimos tiempos, el rasgo distintivo que han tenido el diseño y la implementación de las políticas referidas a los aspectos pedagógicos y de gestión, ha sido el poner en el centro de la acción educativa los aprendizajes de las/os estudiantes; es decir, que la labor que realizan directivos y docentes, conjuntamente con las madres y los padres de familia, así como con otros actores sociales, estén orientadas a crear las condiciones favora-

bles para lograr que niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades y actitudes que les permita desempeñarse con eficacia, eficiencia y satisfacción en los diversos ámbitos de la vida. Si bien se han logrado avances importantes, estos aún son insuficientes, restando mucho por hacer, desde el Estado, en la perspectiva del ejercicio efectivo del derecho a la educación en nuestro país.

Es de común acuerdo que la educación es un fenómeno social multifactorial, por lo que resulta difícil y complejo identificar, entre todas, la causa de la crisis; sin embargo, las investigaciones recientemente realizadas, han puesto de manifiesto que uno de los factores que impacta en la mejora de la calidad de la educación es, después del desempeño profesional de las/os docentes, el estilo de liderazgo que ejercen los directivos en las instituciones educativas.

Es por ello, que nuestro interés radica, precisamente, en conocer las relaciones que existen entre: la Capacidad en la Gestión institucional, la Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos y la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos, con el Desempeño Profesional Docente; es decir, con el Diseño de la Programación Curricular, el Manejo de la Didáctica y la Aplicación de un Sistema de Evaluación. En síntesis, demostrar si existe una relación entre el Liderazgo Pedagógico del Director y el Desempeño Profesional Docente en la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana,

Este estudio de investigación ha sido organizado en cinco capítulos. En el primero, se exponen los fundamentos teóricos de la investigación que comprende la evolución histórica del liderazgo en la sociedad y en la educación, la teoría existente sobre liderazgo pedagógico y desempeño profesional docente, las investigaciones realizadas sobre estas dos variables tanto a nivel nacional e internacional y un marco conceptual.

En el segundo capítulo, se hace el planteamiento del problema, se define la finalidad y los objetivos del estudio de investigación, y se plantean las hipótesis, variables e indicadores.

El capítulo tres, está dedicado a la metodología del estudio de investigación; es decir, a describir y explicar la población y muestra, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizarán para el recojo de la información y el procesamiento de los datos.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados del estudio de investigación, se hace un análisis de la información recogida y procesada, y se contrastan las hipótesis, tanto la general como las específicas.

En el capítulo cinco, se exponen las conclusiones y se proponen recomendaciones.

Como todo estudio de investigación, este concluye con la bibliografía consultada y los anexos que lo conforman los instrumentos utilizados y las respectivas fichas de validación, así como la matriz de consistencia.

Este estudio de investigación ha sido posible gracias a la apertura e interés mostrados por Alfredo Alí Ocza y Zoraida Vílchez, Director y Subdirectora, respectivamente, de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", quienes consideraron de importancia esta tarea; a la asesoría de la Dra. Laura Esponda Versace, quien orientó la estructuración, organización y desarrollo del contenido de esta Tesis; a Carlos Ortiz Angulo, por la orientación técnica en el tratamiento estadístico de la información acopiada; y, a Luis Sánchez Gamarra, a quien recurrí en múltiples ocasiones para absolver dudas y recibir aportes de orden metodológico.

Es nuestra aspiración que este estudio de investigación contribuya al mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la educación pública en nuestro país, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene fortalecer un modelo de gestión centrado en los aprendizajes y que trascienda lo administrativo; una organización democrática que toma en cuenta las necesidades, demandas y expectativas de la población, así como el contexto económico-productivo y socio-cultural; el desarrollo de competencias y el ejercicio de un liderazgo pedagógico en los directivos como factor determinante en la transformación de las instituciones educativas; y, los procesos y resultados educativos a partir de la mejora continua del desempeño profesional de las/os docentes.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Marco Histórico

1.1.1. Evolución del liderazgo en la sociedad

El liderazgo está directamente asociado con el desarrollo de la sociedad. Conforme ésta ha ido cambiando, el concepto de liderazgo ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo. El liderazgo se ha manifestado desde que el ser humano dejó de ser nómada y empezó a organizarse en civilizaciones donde, progresivamente, fue creando una estructura jerárquica que le permitió auto-gobernarse y gobernar a un pueblo.

Como señala Estrada (2007), el liderazgo ha estado relacionado, primigeniamente, con quienes dirigieron los esfuerzos de otros hombres, administraron países, planearon y organizaron exploraciones, encabezaron y controlaron guerras, entre otros; es decir, con el quehacer de los grandes hombres que registra la historia universal en sus diversas etapas. Es decir, estuvo basado en el análisis de los grandes líderes del mundo, identificando cuales eran esas características que los diferenciaban de los demás.

Esta manera de concebir el liderazgo, según Daft (2006), forma parte de la llamada **Teoría del Gran Hombre**, y se caracteriza por recalcar que los seres humanos nacían con ciertos rasgos que los identificaban como líderes, con una capacidad innata para expresar poder e incidir sobre las/os demás, tenían la capacidad de integrar un todo y ejercer una influencia superior sobre diferentes situaciones logrando que otras/os se convirtieran en sus seguidoras/es.

Según esta teoría los/as líderes/sas nacen, no se hacen, y surgen cuando existe una necesidad de ellas/os. Esta idea, “predominó en los estudios iniciales del liderazgo y se relacionó estrechamente con el concepto del carisma, palabra de origen griego (μ), que significa “don del cielo”. El gran hombre, el líder, ya venía dotado de esa mística cualidad que lo hacía ser distinto a los demás mortales y le otorgaba la capacidad de dirigirlos. Se centró en el

estudio de las grandes figuras de la humanidad, por lo general, de carácter religioso, político o militar” (Pariente, s/f., p.156).

Las investigaciones acerca de estos líderes “sobrehumanos”, señala Murillo (2006), llevaron a identificar los distintos rasgos que definen a un líder. Este planteamiento partía de la premisa de que los/as líderes/as no se hacen, sino que nacen con unas características innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada. De esta manera, los esfuerzos iban dirigidos a descubrir cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder.

Es así que durante las décadas de 1930 y 1940, se desarrollaron una serie de investigaciones en torno a la **Teoría de los Rasgos**, procurando profundizar sobre el comportamiento de los líderes, sus rasgos y características particulares. Los elementos que fueron evaluados fundamentalmente fueron algunos como la inteligencia, la estatura y la energía que estos transmitían, con el fin de identificar quiénes realmente eran líderes y quienes podían ser formados para ello (Daft, 2006). Esta teoría estaba basada en la idea de que se podía identificar un número finito de características del “buen líder” y que los líderes son natos (Morales, 1996).

Al decir de Pariente, “Desde los trabajos pioneros de Stogdill hasta nuestros días se han hecho innumerables estudios acerca de los diferentes rasgos y habilidades que caracterizan a los líderes. Los rasgos heredados, que en un principio dominaron la teoría, fueron poco a poco desplazados por las habilidades aprendidas y la importancia de los factores situacionales” (Pariente, s/f., p.158).

En consecuencia, dado que no se logró identificar un conjunto universal de rasgos o características personales de los líderes ideales, a principios de la década de 1950, empezaron a estudiar qué hace a un/a líder/esa, en lugar de como es un/a líder/esa; es decir, la investigación se centró en las conductas y comportamientos, iniciándose con ello la llamada **Teoría Conductual** sobre liderazgo. Según Murillo (2006), los estudios, desde la perspectiva de este marco teórico, se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: por un lado, la

investigación sobre las características del trabajo directivo, lo que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro lado, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Como producto de la primera línea de trabajo se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; de la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces.

Entre los estudios que identificaron diferentes estilos directivos, según Murillo (2006), destacó la propuesta de Kurt Lewin, que establecía tres estilos de ejercicio de liderazgo:

- El liderazgo autoritario. El/la líder/esa concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional en el que los seguidores obedecen las directrices que marca el/la líder/esa.
- El liderazgo democrático. Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
- El liderazgo “laissez faire”. El/la líder/esa no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y lo deja a su propia iniciativa.

Asimismo, entre los estudios clásicos que buscan identificar las características de los líderes eficaces, al decir de Murillo (2006), sobresale el trabajo de Likert. Este autor encuentra que son cinco los comportamientos que definen la conducta efectiva de un/a líder/esa:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para alcanzar los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos.
- Coordinar y planificar.

Morales (1996), señala que los enfoques que más ampliamente se adoptaron fueron el de la Universidad de Michigan y de la Universidad de Ohio State. La primera, identificó dos estilos de liderazgo: centrado en el puesto o tarea y centrado en el empleado; mientras que la segunda, señaló dos factores que denominaron: estructura de iniciación y consideración.

Sin embargo, tal y como precisa Watkins (1989. Citado por Murillo 2006), esta teoría tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado, llegando a la conclusión que el comportamiento ideal de un/a líder/esa siempre depende del medio, situación o contexto en el que se desarrolla. Surge así la **teoría de la contingencia**, que tiene su fundamento en la eficacia del liderazgo y la situación en la que se desarrollan estas actividades, siendo su enfoque principal la situación en la cual ocurre el liderazgo. Según Daft (2006), la hipótesis era que un tipo de liderazgo podría ser eficaz en ciertas circunstancias, sin embargo, si la situación era cambiante ese tipo de liderazgo ya no sería eficaz. Lo que se quería probar con esta teoría, era que la eficacia del comportamiento del/la líder/esa era contingente porque dependía de las diferentes situaciones.

Dice Murillo (2006), que son tres las propuestas, en el marco de esta teoría, que merecen ser destacadas: Fiedler, defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: el estilo del/la líder/esa (idea procedente de la Teoría Conductual), y el grado de control que tenga el/la líder/esa de su entorno inmediato; si es alto, las decisiones del líder producirán resultados efectivos e influirán en el grupo; caso contrario, no influirá en los resultados del grupo. El control de la situación depende de tres variables:

- La relación entre el/la líder/esa y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el/la líder/esa ha planteado.
- La organización, el orden y la claridad de las tareas que el grupo tiene que ejecutar.
- El grado de poder formal que tiene el/la líder/esa en la organización.

House, propone una teoría que explica la eficacia del liderazgo en la interacción de su comportamiento con las características del entorno. Este autor, dice Murillo (2006), identifica cuatro comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia del liderazgo.

Hersey y Blanchard, defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de las/os seguidoras/es; es decir, con la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad. En función de la combinación de esas dos variables, estos autores establecen cómo debe ser el estilo del director (Murillo, 2006):

- Si el grupo no tiene ni capacidades ni voluntad el/la líder/esa debe “dirigir”, establecer los objetivos, dar las instrucciones, etc. Es quien proporciona los qué, cuándo, dónde y cómo.
- Si el grupo no tiene capacidad pero sí voluntad, el directivo ha de persuadir. El/la líder/esa explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que los acepte y se impliquen en la tarea. El/la líder/esa es quien proporciona dirección y guía.
- Si el grupo tiene competencia pero no voluntad, el directivo fomenta la participación. El/la líder/esa traslada bastante responsabilidad a las/os seguidoras/es, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. El papel del/la líder/esa es posibilitar y estimular la participación del seguidor.
- Por último, si el grupo tiene capacidad y voluntad, el líder ha de delegar. El/la líder/esa observa y acompaña. Las/os integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas.

El/la líder/esa entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

Estas cuatro teorías en la evolución del liderazgo, evidencian un tránsito desde el estudio de los rasgos de los grandes líderes, hasta el comportamiento que estos tienen sobre sus seguidoras/es, incluyendo, posteriormente, la interacción de estos rasgos y comportamientos con la situación o contingencias. En la década de 1980 aparece la **teoría de las relaciones** en la que se pueden identificar dos tendencias: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

El liderazgo transaccional, como su nombre lo indica, es una transacción o intercambio que se realiza entre el/la líder/esa y las/os seguidoras/es. Esta transacción se realiza cuando el/la líder/esa conoce las necesidades de los seguidores, por lo cual les ofrece recompensas para poder satisfacer dichas necesidades a cambio de cumplir con las metas y objetivos de la organización (Daft, 2006). Este tipo de liderazgo “describe una interacción egoísta entre el líder y su seguidor en el que cada uno trata de satisfacer sus propias necesidades” (Fischman, 2005, p. 16).

En efecto, en este modelo o enfoque de liderazgo, la motivación impartida a los seguidores se da por la posición jerárquica que existe, es decir, la relación entre líder y seguidores es más de jefe a subordinadas/os; pues, el reconocimiento de las personas se premia o se castiga en relación al grado de cumplimiento de las metas (Contreras y Barbosa, 2013).

El liderazgo transformacional, es un concepto introducido por J.M. Burns quien sostiene que este modelo se presenta cuando el/la líder/esa apela a los más altos valores morales para guiar a sus seguidoras/es hacia un propósito elevado (Fischman, 2005). Es decir, estimula e inspira a las/os seguidoras/es para la consecución de metas y objetivos, logrando que estas/os mismas/os desarrollen la habilidad de dirección.

Este enfoque de liderazgo, dice Leithwood y Jantzi (2009), “apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes. Se presume que una mayor capacidad y un mayor compromiso se traducen en un esfuerzo adicional y en una mayor productividad” (p. 37).

Posteriormente, Bernard Bass sistematizó el concepto de líder transformador, señalando que:

- “Eleva el nivel de conciencia de sus seguidores sobre la importancia y el valor de metas idealizadas.
- Ayuda a que los miembros de su equipo superen sus intereses personales, llevándolos a elegir una causa noble como el bienestar del equipo o el de la empresa” (Fischman, 2005, p. 18).

Según Bass (1988. Citado por Thieme, C., 2005), los líderes transformacionales: motivan a sus seguidoras/es para que hagan más de lo que en un principio esperan hacer; despiertan la conciencia de éstas/os acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos; consiguen que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión de la organización; y, elevan los niveles de confianza y amplían sus necesidades.

Burns y Bass, según Álvarez (2015), lograron definir un tipo de liderazgo centrado en las personas y su relación con ellas, desplazando el centro de la investigación, desde la dirección del sujeto que ejerce el liderazgo a la interacción de éste con sus colaboradoras/es, superando de esta manera, los distintos modelos de dirección de las organizaciones que hasta finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, casi todos, tenían como centro al sujeto que desempeñaba el rol de dirigir.

Este enfoque renovado de liderazgo referido a las organizaciones empresariales impacta en la educación y da lugar a un incremento notable de la inves-

tigación del liderazgo aplicado a la educación y, consecuentemente, al surgimiento de varias teorías que, como bien señala Murillo (2006), lejos de centrarse en reconocer características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección, se proponen aportar modelos de dirección para contribuir a mejorar la educación.

1.1.2. Evolución del liderazgo en la educación

Hasta los años 60, la investigación sobre el liderazgo en la educación fue una adaptación de los diversos estudios realizados sobre el liderazgo organizacional y empresarial. La investigación sobre el liderazgo aplicado a la educación comienza a desarrollarse con notoriedad y de forma más autónoma entre las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX.

Según Murillo (2006), como resultado de la influencia directa de la investigación sobre el liderazgo en la educación, llegaron a hacerse muy populares diversas propuestas de estilos de liderazgo escolar. Así, por ejemplo, Sergiovanni, formuló cinco estilos de liderazgo en función del aspecto predominante:

- El/la líder/esa técnico; se encarga de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
- El/la líder/esa humanista; se dedica a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización y promueve la toma de decisiones de manera participativa.
- El/la líder/esa educativo; se encarga de diagnosticar problemas educativos, orientar a los profesores, supervisar y evaluar el desarrollo del personal, así como el desarrollo del currículo.
- El/la líder/esa simbólico; recorre la institución educativa, visita las aulas, mantiene contacto permanente con las/os alumnas/os, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones.

- El/la líder/esa cultural; se encarga de definir, fortalecer y articular los valores, creencias y raíces culturales que dan identidad a una institución educativa; asimismo, de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia.

Por su parte, Leithwood, Begley y Cousins, (Murillo, 2006), a partir del análisis de varias investigaciones, establecieron cuatro tipos de liderazgo:

- El estilo A, se caracteriza porque pone énfasis en las relaciones interpersonales, el establecimiento de un clima de cooperación dentro de la institución educativa y en una relación eficaz y de colaboración entre los diversos grupos de la comunidad y las autoridades.
- El estilo B, focaliza su atención en el rendimiento de las/os alumnos y en el aumento de su bienestar.
- El estilo C, se caracteriza porque los directivos muestran su preocupación por la eficacia de los programas, mejorar las competencias del personal docente y desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguren el éxito de los programas.
- El estilo D, se centra casi exclusivamente en la atención hacia lo administrativo; es decir, los directivos se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de las/os demás. Tienen poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o a una demanda concreta.

Un hito fundamental para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo fueron los aportes del movimiento de investigación sobre eficacia escolar. Estas investigaciones evidenciaron la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad, siendo difícil imaginar que una buena escuela no tenga un/a buen/a director/a que la lidere. (Murillo, 2006).

Uno de estos aportes es el **liderazgo instructivo**, cuyos estudios realizados a finales de la década del 70 y durante los 80, sostuvieron que los esfuerzos

para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje estaba en los directivos, por lo que había la necesidad de considerarlos como líderes instructivos, cuya labor debería ser la de animar el trabajo de las/os profesoras/es en las aulas, apoyarlas/os, supervisarlas/os, así como ser portavoz, incluso, formador/a en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces (Salazar, 2006).

Estas escuelas, según Murillo (2006), que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todas/os sus alumnas/os son aquellas que:

- Contribuyen al establecimiento de la misión y las metas escolares.
- Ayudan a generar un clima positivo de aprendizaje.
- Ayudan y apoyan el desarrollo profesional de las/os docentes.
- Desarrollan, coordinan y supervisan el currículum del centro.
- Fomentan el trabajo en equipo de las/os docentes.
- Favorecen la participación de la comunidad escolar.
- Tiene altas expectativas hacia las/os docentes y las comunica.
- Contribuyen a generar una cultura de evaluación para la mejora.

Esta propuesta, expresa Murillo (2006), tuvo una fuerte influencia en el mundo educativo y su aporte fue muy importante; tal es así, que cambió el enfoque tradicional de una dirección burocrática, centrada en la organización, a una dirección más preocupada por la enseñanza; sin embargo, no fue suficiente y la investigación avanzó ya no en reconocer las características, conductas o actitudes que caracterizaban a una buena dirección, sino en proponer modelos de dirección que contribuyan a mejorar la educación.

Es así que a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, luego del surgimiento del liderazgo transformacional y como resultado de éste, aparecieron, el liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido (Murillo, 2006), así como también el liderazgo para la justicia social y el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013), enfoques con mucha presencia en el campo de la educación en lo que va de este nuevo siglo.

La idea central que define el **liderazgo facilitador** (Lashway, 1995. Citado por Murillo, 2006), es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados. Las estrategias utilizadas para ello son: prevenir limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feedback, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela. A pesar del énfasis que se pone en la colegialidad, la facilitación del poder no recae en votaciones o en otros mecanismos formales, sino en la existencia de una estructura, de tal forma que quien hasta ahora tuviera normalmente la autoridad legal de ratificar las decisiones continúe haciéndolo. Pero, frente a la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación.

Por su parte, Louise Stoll y Dean Fink, proponen el **liderazgo persuasivo** que se sustenta en cuatro premisas básicas (Murillo, 2006):

- Optimismo: el líder mantiene altas expectativas para las/os otras/os.
- Respeto a la individualidad de cada ser humano que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto.
- Confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana.
- Intencionalidad: los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

Con estas premisas, el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional. Esta idea de liderazgo persuasivo no parece haber calado en las/os investigadoras/es, incluso los propios autores

trabajan en otros conceptos. De esta forma, simplemente ha quedado para la historia como un interesante planteamiento.

Otra propuesta defendida por Andy Hargreaves y Dean Fink, es el concepto de **liderazgo sostenible**. Según Murillo (2006), este enfoque se basa en siete principios:

- Genera y mantiene un aprendizaje sostenible
- Asegura el éxito en el tiempo
- Apoya el liderazgo de otros
- Dirige su atención a la justicia social
- Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales
- Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno
- Tiene un compromiso activo con el entorno.

Es decir, este liderazgo apunta a hacer perdurable las posibles mejoras que se hayan venido produciendo en una institución educativa, dado que se ha comprobado, a lo largo de las distintas reformas educativas, que si bien el cambio es fácil de proponer, es complicado de llevar a cabo; más aún, el reto que entraña mantenerlo en el tiempo no se ha superado. En este sentido, los directivos como el propio sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, de tal manera que la generación de liderazgos debe mantenerse más allá de los propios sujetos (Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., 2012).

Ninguno de estos tres conceptos de liderazgo, dice Murillo (2006), han perdurado en el tiempo; sin embargo, el que ha tomado forma y se ha posicionado en estos últimos años y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es el **liderazgo distribuido**. En efecto, desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando los aportes que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar, basada en un enfoque de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto.

El liderazgo distribuido asume que hay muchos implicados; es decir, que es compartido, repartido o descentrado; en definitiva, que un número significativo de individuos asumen diferentes responsabilidades, no importa si son reconocidas o no. Este modelo de liderazgo supera el concepto de focalizado o concentrado en una persona, por el de influencia de unos sujetos a otros adoptando la forma de una red (Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013).

Según Harris y Chapman (2002. Citados por Murillo, 2006), el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

El liderazgo educativo para la justicia social se fundamenta en la idea de que “los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultura, etnia, capacidad, género u orientación sexual, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se de en la escuela, sino que debe trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa” (Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013, p. 42).

Como bien señalan estos autores, una escuela con liderazgo para la justicia social defiende y practica los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de las/os estudiantes, formación cívico-ética. De esta manera, sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa. En tal sentido, este enfoque de liderazgo es más de carácter ético que técnico, más de actitudes y de influencia que de técnicas y gestión de recursos (Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013).

Finalmente, una nueva línea de investigación sobre liderazgo en las instituciones educativas lo constituye el **liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el aprendizaje**. En efecto, Gil, F.; Buxarrais, M.; Muñoz, J.; y Reyero, D. (2013), sostienen que a principios del año 2000, se empieza a cuestionar las limitaciones del concepto de liderazgo instruccional frente al llamado liderazgo centrado en el aprendizaje, término que adoptó oficialmente en Inglaterra la National College for School Leadership, en el año 2007. Este enfoque enfatiza, por un lado, la acción de las/os estudiantes y, por otro, las diversas funciones de liderazgo, especialmente las de transformador y compartido.

Según Robinson (2011. Citado por Vaillant, 2015), este enfoque busca superar la gran desconexión entre liderazgo y procesos de aprendizaje; pues, la tendencia actual insiste en que el éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de las/os alumnas/os a través de la mediación de los directivos y docentes. Es por ello, que las investigaciones recientes concluyen que las/os directoras/es deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de las/os docentes para incrementar los resultados de aprendizaje en las/os alumnos.

Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., (2013), consideran que las instituciones educativas están para que las/os alumnas/os aprendan y que el éxito de la dirección escolar debiera estar en el impacto que debe tener el liderazgo en los aprendizajes de las/os estudiantes. En consecuencia, las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje, así como fusionar ambos esfuerzos a fin de incrementar los resultados en las/os estudiantes. Si bien es necesaria una buena gestión escolar, ésta no es suficiente si no posibilita logros de aprendizaje.

1.2. Marco Teórico

1.2.1. Liderazgo Pedagógico

1.2.1.1. Líder y liderazgo

La palabra líder, según Morales (1996), tiene más de mil años de existencia y su raíz anglosajona “laedare”, significa en inglés: conducir a los viajeros por el camino. Es recurrente encontrar en las civilizaciones antiguas relatos de hazañas heroicas de líderes o héroes legendarios que se encargaron de fundar ciudades, que salvaron pueblos, etc., creando un perfil de hombre mítico y legendario, reproducido a través de la historia.

Según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española (2014), la palabra: “**líder**”, tiene dos acepciones: “i) persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad; y, ii) persona o entidad que va a la cabeza entre los de su clase, especialmente en una competición deportiva”.

Pariente (s/f), sostiene que si bien lo que señala el Diccionario de la Lengua Española nos orienta acerca del concepto “líder”, utilizado en el habla común, no nos precisa de manera clara su significado; menos aún, podría utilizarse en una investigación, donde no sólo se necesita precisar las variables que lo componen, sino hacerlas operativas.

Según González (2006), desde el ámbito histórico-genético, el término líder aparece con la modernidad y es producto del hombre ilustrado; si bien la expresión “leader” ha sido utilizada en el mundo anglosajón, se extendió a otras lenguas y empezó a tener tratamientos y significados nuevos. Desde el ámbito normativo, la expresión en sí es un sustantivo masculino y femenino, y abarca no sólo a la persona, sino al conjunto de personas, denotando una clasificación social, una jerarquización y una asignación normativa, tanto individual como colectiva. Desde el ámbito empírico el término se emplea para describir

y representar al que dirige, al que está en cabeza de una clasificación y representa y orienta a un grupo; o, simplemente, la persona, equipo o empresa situados en la cabeza en una clasificación.

Algo similar sucede con la palabra: “**liderazgo**”, que según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española (2014), tiene tres acepciones: “i) condición de líder; ii) ejercicio de las actividades del líder; y, iii) situación de superioridad en que se halla una institución u organización, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito”.

Ambas palabras hacen referencia, explícita e implícita, a la superioridad, donde existe la presencia de alguien o algo que está por encima de otras/os y en el que se da cuenta que hay unas/os seguidoras/es que están por debajo, pero que admiran, reconocen y siguen al que está por encima de todas/os.

Todo parece indicar, dice Morales (1996), que la palabra liderazgo habría sido tomada del vocabulario común y que fue incorporado al vocabulario de una disciplina científica sin ser redefinida; por esta razón, esta palabra significa diferentes cosas para unos y otros, ocasionando, incluso, connotaciones extrañas o diversas que crean ambigüedad en torno a su naturaleza y sentido.

Murati y Pozo (2013, p.1), señalan que la palabra liderazgo “existe en muchas lenguas. En el antiguo Egipto ya se hablaba de liderazgo y seguidores. En griego y latín, la palabra liderazgo se deriva del verbo actuar. “Archein”: gobernar y “Prattein”: alcanzar, que corresponde al verbo en latín “ajere”: mover. En inglés, el término “líder” tiene más de 1000 años de antigüedad y poco ha cambiado de su raíz anglo-sajona “Laedere”: gente en un camino. Según las raíces indo-europeas, la palabra “líder” viene de “Leit”, ir hacia adelante, mover, morir por...”

Las investigaciones existentes demuestran que el liderazgo ha sido y es en la actualidad objeto de múltiples estudios, su análisis ha sido abordado desde diversas perspectivas, evidenciando que se trata de un concepto bastante

complejo que ha intentado dar respuesta a necesidades muy variadas e incluso a veces, descontextualizadas. Tal es así, que Stogdill, en 1974, concluía diciendo que existen tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definirlo (Vázquez, S., Bernal, J., y Liesa, M., 2014).

Una revisión histórica da cuenta que las primeras aportaciones sobre el liderazgo en las organizaciones estuvieron orientadas a asociarlo con los rasgos y las características del/la líder/esa. La investigación, durante la primera mitad del siglo pasado, se centró en identificar cuáles eran los rasgos que definían al/la líder/esa y trató de relacionarlos con la eficacia del mismo (González, s/f.). Los estudios sobre las prácticas de liderazgo, tradicionalmente, radicaron en el individuo; por tanto, era un liderazgo focalizado, surgiendo las llamadas “teorías personalistas” del liderazgo, cuya expresión más generalizada son los listados de características personales, en las que sobre salen las virtudes, sin mezcla de defectos como el propuesto por Gento (1996): atracción personal, autenticidad, simpatía, poder convincente, etc. (Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., 2012).

Luego, el foco de atención se desplazó a las conductas, sosteniendo que una organización será más eficaz si sus líderes/as utilizan un estilo particular de liderazgo (González, s/f.). Esta visión centra su análisis en la acción de los/as líderes/as, dando como resultado unos comportamientos más o menos estables propios de cada tipo; tales como el de Lewin, Lippitt y White (1939), en las que diferencian modelos comportamentales en los líderes como autoritario, democrático y laissez-faire, y también las establecidas por Blake y Mouton (1964) cuando aludían a un liderazgo orientado a la tarea y orientado a las personas. (Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., 2012, p. 95).

Posteriormente, se pasa de las conductas, a tener como centro de atención los contextos, dado que influyen sobre las conductas y los estilos de liderazgo (González, s/f.).

Adicionalmente, Huaylupo (2007, p. 108), señala que el liderazgo no se encuentra regido por la temporalidad cronológica. Es decir, “El tiempo en el liderazgo tiene una determinación que depende de su funcionalidad con su grupo de referencia, o dicho de otra manera, se encuentra determinado por el tiempo social de su representación. Asimismo, el líder no lo es para todos los quehaceres de la organización ni lo es permanentemente, sino en razón de la especificidad de su representación. De este modo, la organización podrá tener tantos líderes como ámbitos particulares tiene su actuación social”.

En los actuales momentos, como bien lo señalan Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012, pp. 93-94): “el liderazgo ha dejado de ser potestad de ese «chamán» al que se recurría cuando algo no funcionaba, y que tampoco es propio de quien sabe, únicamente, gestionar los recursos que tiene un centro. El líder ya no es necesariamente el director o directora o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder y viceversa. En esta transición, y desde las interpretaciones más actuales, también se ha matizado el uso de la terminología y está perdiendo sentido, incluso, hablar de líder en tanto es más apropiado referirnos a liderazgo”.

En efecto, se podría afirmar que el liderazgo es el resultado de las relaciones existentes entre el individuo y un grupo social de referencia. Es decir, no es posible hablar de una relación de poder, donde no se haga mención al medio social que le asigna, valida y reproduce facultades jerárquicas. Asimismo, sin la conformación de una identidad social en un grupo determinado, no es posible el surgimiento de un liderazgo (Huaylupo, 2007).

Morales (1996), analiza doce definiciones sobre liderazgo planteadas por diversos investigadores entre los años 1948 y 1990. Del análisis de las definiciones dadas por Stogdill, Dubin, Weschler y Massarick, Katz y Kahn, Laris, Hersey y Blanchard, Fiedler, Yukl, Jago, Cohen, y Bennis y Nanus, establece elementos coincidentes como que el liderazgo es un fenómeno de grupo, que involucra la interacción de dos o más personas, que es un proceso de influencia interpersonal, que la influencia y el poder están distribuidos desigualmente,

y distingue a los/as líderes/as o dirigentes que influyen de las/os seguidoras/es, subordinadas/os o lideradas/os que son influenciadas/os; asimismo, identifica discordancias entre los conceptos, así por ejemplo, unos creen que el liderazgo es propio de la persona, mientras que otros consideran que es un fenómeno colectivo en que los miembros se influyen mutuamente; algunos conciben el liderazgo como seguimiento y otros como subordinación; unos sostienen que hay liderazgo cuando existe participación entusiasta de las/os seguidoras/es, no así cuando hay una actitud de sumisión u obediencia; y, hay quienes sostienen que hay liderazgo cuando hay efectividad en el logro de metas, es decir cuando son alcanzadas exitosamente.

Al panorama anterior, al decir de Pariente (s/f, p.155), “podemos también añadir lo que algunos autores han denominado “la fútil disputa” entre el liderazgo y la gestión o la administración. El “Goodguy” (v.g. líder) contra el “Badguy” (v.g. administrador)”.

En efecto, la confusión frente al concepto de liderazgo se acrecienta cuando se asocia a otros conceptos relacionados como el de administración. Algunas/os autoras/es los consideran como sinónimos, mientras que otros han hecho deslindes conceptuales; pues, consideran que se puede ser líder/esa sin ser administrador/a; y, ser administrador/a sin ser líder/esa. Hersey y Blanchard (1982. Citados por Morales, 1996), “sostienen que la administración sería el proceso de hacer que las cosas se realicen a través de las personas, mientras que el liderazgo viene hacer solo una de las formas en que el administrador colabora con la efectividad de la organización” (pp. 7-8); asimismo, señala que “la administración habría sido creada para ayudar a preservar una organización compleja en el tiempo y en el presupuesto. En cambio, señala Kotter, el liderazgo es diferente; él no produce consistencia y orden, más bien él produce movimiento... a lo largo de todas las edades, los individuos que han sido vistos como líderes han creado cambios, algunos para mejor y otros no.” (p.8)

Respecto a la distinción entre liderazgo y gestión, Uribe (2005), expresa que la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas; en cambio, el liderazgo se encarga de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico. Sin embargo, para las organizaciones, ambos procesos se constituirán en dos métodos de actuar complementarios, cada cual con sus respectivas funciones y actividades, y ambos necesarios para un adecuado desempeño en entornos cambiantes.

Otro concepto asociado al de liderazgo es el de autoridad. Según Bass (1981. Citado por Evans, 2015), plantea la diferenciación entre los conceptos de liderazgo y autoridad. Recurriendo a los estudios de Holloman señala que la autoridad se impone sobre el grupo, mientras que el liderazgo es concedido por el grupo; y siguiendo a Gibb, desarrolla la distinción entre ambos conceptos, señalando que la autoridad es mantenida por un sistema organizado y no por un grupo de miembros que reconocen espontáneamente el aporte de un individuo al avance del grupo; asimismo, la visión y misión del grupo es determinada por las personas con autoridad, mientras que en un grupo con un líder, el grupo llega a la conclusión de sus intereses. En conclusión, administradores, ejecutivos y jefes de instituciones deben ser líderes y autoridades; es decir, el liderazgo debe incluir la autoridad y viceversa.

El liderazgo ha sido también relacionado con la dirección. Bennis y Nanus (1985. Citados por Evans, 2015) señalan que entre líderes y directivos existe una diferencia básica: los primeros ponen énfasis en los recursos espirituales y emocionales de la organización y buscan el cambio; mientras que, los directivos colocan su interés en los recursos físicos y materiales y se orientan a la gestión. Es por ello, que a los directivos se les exige eficacia, mientras que al líder se le reconoce por su integridad, fidelidad a principios y valores que vivencia, comparte, contagia y construye con sus seguidores. En conclusión, "el liderazgo se relaciona más bien con la autoridad informal propia de la dinámica interna, no visible e incontrolable de las organizaciones, mientras que la dirección se refiere a la autoridad institucional, siempre visible, a la que normalmente la acompañan los atributos técnicos y burocráticos propios del cargo" (Evans, 2015, pp. 79-80).

En conclusión, como se puede observar, siendo el líder y el liderazgo, asuntos tan importantes en las organizaciones, las investigaciones realizadas no han arribado aún a definiciones consensuadas de ambos conceptos; no obstante, como bien señalan Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008), haciendo referencia a un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del año 2001, “un elemento central de la mayoría de las definiciones de liderazgo es que implica un proceso de influencia.”; asimismo, citando a Yukl (2002), expresan que: “la mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social en el que una persona [o grupo] ejerce influencia intencional sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización”.

Estos autores, recalcan en esta definición o conceptualización, la idea del término “intencional”, dado que: “el liderazgo se basa en metas o resultados articulados que se espera que el proceso de influencia guíe.” (Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. 2008, p. 18).

1.2.1.2. Liderazgo escolar

Lo que sucede con el liderazgo escolar es una repercusión de lo que ha pasado con el liderazgo organizacional; es decir, en la medida que ha ido avanzando la investigación en este campo, la reflexión sobre el liderazgo escolar ha ido también evolucionando.

En efecto, como señalan Maureira, O; Moforte, C, y González, G. (2014), si bien, en un principio la investigación sobre liderazgo escolar ha tenido una importante producción de conocimiento sobre los estilos y el rol del director, atribuyéndole una visión heroica, masculina, carismática, individual y jerárquica, cuya influencia se basaba, fundamentalmente, en el poder posicional; en la actualidad, la investigación privilegia perspectivas más colegiadas y focalizadas en el conocimiento sobre prácticas de liderazgo de los diferentes

actores educativos que participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar.

Según González (s/f.), son dos los parámetros fundamentales que han marcado el discurso sobre el liderazgo escolar. La primera, tiene que ver con el desarrollo de la investigación sobre el liderazgo, la que ha producido un desplazamiento del foco de atención, desde los rasgos y características del líder, a la gestión organizativa; y, desde ésta al núcleo central de las instituciones educativas, es decir a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La segunda, está relacionada con el hecho de que en los últimos años el análisis y la reflexión han llamado la atención sobre lo obsoleto de una concepción, según la cual el liderazgo reside en ciertas posiciones formales, particularmente, en la del director de la institución educativa, advirtiendo sobre la necesidad de contemplar nuevos enfoques de liderazgo, que acentúen más el carácter distribuido del mismo.

Lorenzo (2005), sostiene que “Ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede ser el director y no ser el líder, ni siquiera un líder entre otros muchos de la institución. En cambio, se puede ser un simple profesor o un sencillo tutor y ejercer, entre compañeros y alumnos, una importante función de liderazgo. Tampoco es, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo” (p. 368).

Siguiendo a Robinson (2007), Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012), indican que la investigación sobre la eficacia y mejora de las instituciones educativas, ha relevado el hecho del importante papel que desempeña el liderazgo escolar en la organización de buenas prácticas educativas y en su contribución en los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes. En efecto, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de aprendizaje, detrás de las prácticas docentes. Este impacto se produce indirectamente, mediante la influencia que ejerce el liderazgo en las condiciones organizativas de la institución educativa y en la calidad de la enseñanza.

Los estándares de la enseñanza y el aprendizaje necesitan mejorar a fin que las instituciones educativas consigan asegurar que las/os estudiantes logren éxito en el futuro. En este propósito, los/as líderes/as escolares desempeñan una función clave en la mejora de los resultados al influir en la motivación y la capacidad de las/os docentes y afectar el ambiente y el entorno en el cual trabajan y aprenden (OCDE, 2009).

En este marco, el liderazgo pedagógico, se constituye en un enfoque para mejorar la calidad de los procesos y resultados en las instituciones educativas.

1.2.1.3. Liderazgo pedagógico

En estos últimos años se ha introducido con mucha fuerza en el campo de la educación el concepto de liderazgo pedagógico del directivo como una estrategia para transformar la dinámica de las instituciones educativas.

Los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del año 2009; McKinsey, del año 2008; y el National College of School Leadership, del año 2006, señalan que “más allá de las diferencias culturales en los sistemas escolares en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de los centros educativos constituye el segundo factor intra-escola, después de la efectividad del docente de aula” (Maureira, O; Moforte, C, y González, G., 2014, p. 137). En este mismo sentido, Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., (2013), siguiendo a Leithwood et. al, (2006), sostienen que la investigación ha puesto de manifiesto que el liderazgo educativo contribuye en el aprendizaje de las/os estudiantes de las instituciones educativas, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares, después de controlar el nivel del alumnado y el contexto sociocultural.

Los estudios realizados sobre liderazgo escolar señalan que una de las características principales de un liderazgo exitoso es la capacidad de desarrollar la motivación y el compromiso de los diversos actores de una institución educativa; más aún, agregan que el liderazgo tiene mayor influencia sobre las

organizaciones escolares cuando está adecuadamente distribuido; sin embargo, en ausencia de un liderazgo pedagógico, es improbable que derive en cambios concretos en las prácticas, las habilidades o los conocimientos de las/os estudiantes y de las/os docentes (Vaillant, 2011).

Como bien señalan Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., (2013), las instituciones educativas están para que las/os estudiantes aprendan y el éxito de la dirección escolar debiera estar en la medida en que tiene un impacto (normalmente indirecto, puesto que está mediado por la labor docente) en los aprendizajes. Por ello, las tareas de la dirección deberían concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y mejores aprendizajes. Si bien es necesaria una buena gestión escolar, ésta no es suficiente si no posibilita buenos aprendizajes en las/os estudiantes.

Citando a dos organismos internacionales, Vaillant (2011), expresa que muchos autores y responsables políticos destacan el importante papel que desempeñan los directores en la mejora de la calidad de la enseñanza; sin embargo, al pasar gran parte de su tiempo en tareas administrativas, los lleva a descuidar las funciones pedagógicas (OCDE, 2009). Las actividades meramente administrativas como la contabilidad y la supervisión de la infraestructura tienen primacía; en cambio, las actividades pedagógicas como el seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje son menos frecuentes (UNESCO, 2008).

En nuestro país, una investigación realizada en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana, sobre la gestión educativa, revela que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, en perjuicio de la labor pedagógica, restringiendo sus actividades, en el mejor de los casos, a un limitado acompañamiento al docente en el aula (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006); pese a que existe un reconocimiento explícito por parte del Ministerio de Educación, de que el director es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa, así como responsable de la gestión en

los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo (Freire, S., y Miranda A., 2014)

Es decir, los directores, como efecto de la estructura del sistema educativo, suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo y no tienen tiempo para tareas de índole pedagógica. Esta práctica de gestión burocrática y gerencial, heredada de la modernidad, requiere ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales, mediante modelos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una nueva gobernanza de la educación (Bolívar, 2012).

Esta “nueva gobernanza” en las instituciones educativas, de acuerdo con lo que señala el Ministerio de Educación (2014), requiere rediseñar el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, convirtiendo al director en un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico, configurando una organización escolar que logra vincular el trabajo docente, promover un clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad; es decir, una postura sobre la base de concebir el liderazgo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual; y de ejercerlo como una práctica distribuida, democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales, lo cual supondría el regreso a un modelo de liderazgo burocrático que se desea abandonar.

Según Lorenzo (2005), el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución; por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder; y, supone dominar procesos técnicos, interpretar los diversos hechos o situaciones que ocurre en una institución educativa y transformarlas en ventajosas para sus propósitos; además, es compartido y se ejerce colegiada y colaborativamente; quiere decir que no sólo los directores participan del liderazgo, sino todo el equipo directivo; más aún, se esparce por toda la organización a través de las/os responsables de comisiones, equipos docentes, tutores, etc.

Al respecto, Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., (2012), citando a varios autores, sostienen que el concepto de liderazgo distribuido tiene muchos rasgos que se asemejan a otras propuestas surgidas en distintos momentos: liderazgo compartido (Pearce y Conger, 2003), colaborativo (Wallace, 1989), democrático (Gastil, 1997) y participativo (Vroom y Yago, 1998), y puede entenderse como un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente, por personas de todos los niveles (Fletcher y Kaufer, 2003: 22).

La idea básica del liderazgo distribuido se sostiene en la teoría organizativa y en el campo de la administración educativa. Este enfoque hace referencia a un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar; es decir, se trata de un proceso de producción social, donde participan tanto los líderes como los seguidores; en consecuencia, lo relevante no es “el líder”, sino “el liderazgo”; que está dado por la capacidad de un grupo de personas de trabajar en equipo, motivando e influyendo para promover el cambio. (Beltrán, 2014, p. 946). Es decir, según Leithwood, Mascall y Sacks (2009. Citados por Ahumada, 2010, p. 117), “el liderazgo distribuido emerge de las acciones cotidianas e involucra a las distintas personas responsables de la tarea”.

Vaillant (2011), siguiendo a Elmore (2000), sostiene que este autor en el esfuerzo de desmitificar el liderazgo como una capacidad que sería inherente y natural a ciertas personas, manifiesta que las cualidades de liderazgo pueden ser aprendidas, desarrolladas y distribuidas; y que el liderazgo distribuido involucra una «cultura común de expectativas», en la que todos son responsables por su contribución al resultado colectivo.

Desde esta perspectiva, el liderazgo empieza a concebirse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido con su consentimiento, por distintas personas según los momentos. En tal sentido, las necesidades de liderazgo de cada institución educativa deben ser redistribuidas de modo que las responsabilidades sean compartidas por todas/os las/os integrantes de la comunidad y prevalezcan valores de cooperación en la toma de decisiones (Pareja, 2007).

En esta nueva concepción la principal tarea del/la directora/a en una institución educativa es desarrollar la capacidad de liderazgo de las/os demás, estimulando el talento y la motivación (Murillo, 2006). Además, “se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje. Esta carga de trabajo va más allá de lo que un solo individuo puede lograr con éxito” (Pont, B.; Nusche, D.; y Moorman, H. 2008, p. 29).

Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., (2012), sostienen que este enfoque teórico de liderazgo parte de la idea que una institución educativa no avanzará si depende solo de una persona; pues, ya no es el director/a el eje del cambio educativo, sino la institución educativa; por tanto, habrá más de un líder en cada una de ellas y comprometerá a toda la organización; en consecuencia, el liderazgo debe ser redistribuido de modo que las responsabilidades sean compartidas por toda la comunidad educativa.

Este planteamiento de liderazgo, según Morillo (2006), se caracteriza porque:

- Es una práctica más democrática y “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales; es decir, redefine el papel del director, dejando de ser un gestor burocrático para convertirse en un agente de cambio, que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.
- Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional de las/os docentes, creando una visión compartida de la institución educativa, rompiéndose el aislamiento e individualismo de la práctica docente, y orientando la participación de la comunidad en torno a la visión institucional.
- Los directivos establecen acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes, dado que la mejora de una institución educativa depende de la acción coordinada de los propios implicados.

El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todas/os, por lo que las fronteras entre líderes/sas y seguidoras/es se disipan en la medida en que todas/os desempeñan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente (Murillo, 2006).

Más aún, Hargreaves y Fink (2004. Citados por Beltrán, 2014), han señalado que la extensión del liderazgo por toda una institución educativa es una de las claves para conformar una comunidad profesional de aprendizaje; de esta manera, el liderazgo distribuido no sólo ejerce influencia en sentido descendente, sino que fluye por todo un organismo, abarcando distintos niveles y circulando de arriba hacia abajo y por toda la escala jerárquica de la organización escolar. Por su parte, Cayulef (2007), manifiesta que esta extensión o dispersión del liderazgo, lejos de diluir el compromiso provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de una organización.

Según Donaldson (2006. Citado por Ahumada, 2010, p. 117), el liderazgo ejercido por el director de una institución educativa debe considerar tres dimensiones: “a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro; b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano”. Para este autor, el liderazgo debe ser asumido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad y no como un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad.

En esta línea de reflexión e investigación, Leithwood y Riehl(2009), define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la

escuela. Los líderes formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen” (p. 20).

Esta nueva mirada de liderazgo escolar es compartida por el Ministerio de Educación, para quien toda institución educativa debe ser capaz de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno. De esta definición se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la organización escolar, en la que personas con liderazgo formal o informal participan de un proceso liderado por el/la directora/a, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la institución educativa (Ministerio de Educación, 2014).

López, J. y Lavié, J. (2010), siguiendo a Leithwood et al (2007), sostienen que el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los líderes formales; pues, requiere de coordinación y supervisión en todo ese liderazgo disperso, así como desarrollar capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo; además, proporcionar retro-alimentación adecuada. De igual manera, estos autores de conformidad con lo planteado por Spillane y Diamond (2007), y por Timperley (2009), consideran que distribuir el liderazgo no es una acción buena en sí misma, sino un asunto arriesgado que sólo se justifica creando las condiciones adecuadas y con un liderazgo que contribuya a que las/os docentes proporcionen una enseñanza más eficaz a sus estudiantes.

Este enfoque de liderazgo escolar supone un alto grado de responsabilidad social de sus participantes; por lo que, el trabajo del equipo directivo debería vincularse directamente con el mejoramiento de las condiciones organizacionales de los actores y de los resultados educativos (Beltrán, 2014).

Como se ha señalado líneas arriba, el liderazgo es, entonces, un proceso de influencia donde participan quien la ejerce y quienes son sujetos a ella; es decir, líder y seguidores; la influencia ejercida implica producir algún cambio en los seguidores, ya sea en su motivación, competencias, carácter, como consecuencia de algún acto realizado por el líder. En la educación, la influencia del liderazgo está dada en hacer cosas que se espera mejoren los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes. A estos dos elementos, se suma la del líder dinamizador o movilizador de personas y/o grupos, encargado de motivarles hacia una dirección determinada e integrarles a un proyecto común (Vázquez, 2014).

Una característica significativa del siglo XXI, dice Bolívar (2010a), es que las instituciones educativas aseguren, a las/os estudiantes los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades. El equipo directivo está para hacerlo posible, priorizando sus tareas en esa meta y a su servicio deberán estar la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Cuando la dirección de la institución educativa se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los aprendizajes del alumnado queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central.

En referencia al liderazgo pedagógico, Murphy, Elliott, Goldring y Porter (2007. Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013), manifiestan que: “La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluyen la capacidad de los líderes para (a) permanecer siempre centrado en lo que es clave: organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) están al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 179).

La intervención en lo pedagógico puede ser directa e indirecta. Es directa cuando está centrada en mejorar la enseñanza; e indirecta cuando está focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje. Bendikson, Robinson, y Hattie (2012, Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo,

J., 2013), señalan que el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente; en cambio, el liderazgo pedagógico indirecto es aquel que crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyen aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente.

En consecuencia, podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. El liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones de la institución educativa y del aula (Murillo, 2006).

En este mismo sentido se expresa Bolívar (2010b), cuando dice “Entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico. En este sentido, ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización no forman parte del liderazgo pedagógico. Si bien, siendo realistas, en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas” (p. s/n)

Álvarez (2015), siguiendo a Leithwood (2009), dice que “los directores pueden influir directamente, creando un buen clima de trabajo, facilitando el trabajo a los profesores, seleccionando y reemplazando de manera más rigurosa al personal del centro, monitoreando las actividades escolares, proporcionando recursos funcionales de tiempo y conocimiento al profesorado. Indirectamente los directivos también pueden influir sobre otros factores relevantes del aprendizaje de los alumnos como la participación de los padres y el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos, el desarrollo de esquemas eficaces de agrupamiento flexible de los alumnos y otras disposiciones organizativas, apoyando siempre a los profesores y creando ámbitos de resiliencia que les ayuden a superar los momentos difíciles de la profesión” (p.14).

El liderazgo pedagógico, según Bernal, A., y Ibarrola, S. (2015), es un concepto con el que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora; asimismo, se insiste en que tienen que compartir liderazgo con las/os docentes, no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje al trabajo individual, sino al trabajo colaborativo entre las/os docentes, participar de las metas que se propone la institución educativa, y promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo profesional individual y colectivo. El líder pedagógico, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Bolívar, A; López, J; y Murillo, J. (2013), consideran que los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de las/os estudiantes dependerá tanto de que el liderazgo esté distribuido o compartido, como de las decisiones sobre en qué dimensiones de la institución educativa dedicar tiempo y atención.

En una investigación realizada por Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2009), han descrito cuatro tipos de prác-

ticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de las/os estudiantes: i) Fijar rumbos; ii) Desarrollar a las personas; iii) Rediseñar la organización; y, iv) Gestionar el programa de estudio.

- Fijar rumbos. Consiste en ayudar al grupo a desarrollar un conocimiento compartido de la organización, así como de sus actividades y objetivos, con el fin de crear un sentido de propósito o visión. Las prácticas específicas que contribuyen a ello son: identificar y articular una visión, promover la aceptación de objetivos grupales, crear expectativas de alto rendimiento y promover la comunicación efectiva.
- Desarrollar a las personas. Está relacionado con la motivación y el desarrollo de capacidades para elevar la productividad. Entre las prácticas específicas tenemos: ofrecer estimulación intelectual, proporcionar apoyo individualizado y modelar prácticas y valores apropiados.
- Rediseñar la organización. Quiere decir que las organizaciones deben facilitar el trabajo de sus miembros y que sus estructuras deben ir de la mano con la naturaleza cambiante de la agenda de mejoramiento escolar. Las prácticas específicas incluyen: fortalecer las culturas escolares, modificar las estructuras organizacionales y desarrollar procesos de colaboración.
- Gestionar el programa de estudio. Esta categoría reconoce el carácter especial que tienen la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas. Las prácticas específicas son: contar con personal para el programa de enseñanza, monitorear el progreso de las/os estudiantes y las estrategias de mejora escolar, proteger al personal de las demandas improductivas externas y asignar recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar.

Bolívar, A; López, J; y Murillo, J. (2013), indican que Viviane Robinson (2007), apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de estudiantes, de modo paralelo con la anterior, ha definido cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz: i) Establecimiento de metas y expectativas; ii) Obtención y asignación de recursos de manera estratégica; iii) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del

currículo; iv) Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional; y, v) Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Bolívar (2010a), describe cada una de estas dimensiones de la siguiente manera:

- Establecimiento de metas y expectativas. Implica definir metas importantes y medibles de aprendizaje de manera consensuada, comunicarlas de manera clara a todas/os, e involucrar y comprometer al personal en su logro.
- Obtención y asignación de recursos de manera estratégica. Significa tener en cuenta los recursos: personas, medios y tiempo, e identificar aquellos con los que no se cuentan; asimismo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo. Quiere decir dedicación directa para apoyar y evaluar la enseñanza mediante visitas regulares a las aulas, proporcionando formativos y sumativos feedback a las/os docentes, centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje, y alinear las clases y los cursos.
- Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional. Está relacionado con un liderazgo que no solo promueva, sino que participe directamente en el desarrollo profesional de las/os docentes. Mayor expertise en liderazgo implica mayor influencia.
- Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Enfatiza proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje evitando interrupciones, brindando un entorno ordenado dentro y fuera del aula, y promoviendo relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Por su parte, Lorenzo (2004), propone tres ámbitos o competencias específicas, cada uno con sus respectivos indicadores, que se deben desarrollar en el ejercicio del liderazgo pedagógico o educativo:

- Construir y/o comunicar una visión y/o misión compartida y clara de la institución educativa y del modelo de educación que se va a implantar. Esto significa: i) Construir un proyecto educativo institucional que implique a toda

la comunidad educativa; ii) Transmitir y/o comunicar vivencialmente la visión de la institución educativa; iii) Centrar las metas en aspectos educativos esenciales; iv) Buscar consensos y compromisos de todos los estamentos de la comunidad educativa; v) Clarificar y reflexionar colectivamente sobre las metas y objetivos de la institución educativa; vi) Adecuar las actividades individuales en el aula o las de pequeños grupos a la visión colectiva y consensuada de la institución educativa; y, vii) Incidir en las acciones individuales de docentes y estudiantes, sobre todo cuando se han consensuado.

- Gestionar eficazmente la instrucción, implicándose en el diseño y desarrollo del currículo de la institución educativa. Esto implica: i) Entrega apasionada al trabajo académico de docentes y estudiantes; ii) Dedicar tiempo a la coordinación curricular; iii) Hacer las adaptaciones curriculares necesarias; iv) Hacer respetar los horarios de enseñanza; v) Distribuir los cursos con criterios de especialización y preparación; vi) Influir y fomentar la constitución de equipos de trabajo entre docentes; vii) Consensuar políticas sobre evaluación; y, viii) Fomentar la coherencia de las actividades de aula con la visión de la institución educativa.
- Promover un clima positivo, de comunicación, ordenado, estable y con elevadas expectativas en relación con las/os docentes y estudiantes. Es decir: i) Promover el trabajo colaborativo entre las/os docentes; ii) Establecer una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad; iii) Respetar los aportes de cada miembro al desarrollo de la institución educativa; iv) Crear un ambiente de trabajo riguroso y ordenado; v) Expresar expectativas y refuerzos positivos sobre las actividades de las/os docentes, estudiantes, madres y padres de familia; vi) Crear una cultura de innovación y desarrollo profesional de las/os docentes; vii) Buscar soluciones positivas y dialógicas en los conflictos; y, viii) Adquirir capacidad de tolerancia.

Adicionalmente, Bolívar, A; López, J; y Murillo, J. (2013), sostienen que en una investigación conducida por Louis et al. (2010), sobre las prácticas específicas de liderazgo que afectan al trabajo conjunto de los profesores y a sus prácticas docentes en el aula, descubrieron tres tipos:

- Compartir el liderazgo con los profesores
- El desarrollo de relaciones de confianza entre los docentes
- La provisión de medios para la mejora de la enseñanza.

Posteriormente, Day et al. (2010. Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013, p. 29), han ampliado a ocho las dimensiones clave para un liderazgo exitoso:

- “Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza. Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
- Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades. Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- Rediseñar y enriquecer el currículum. Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.
- Mejorar la calidad del profesorado. Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para el desarrollo, para elevar el nivel y mantener la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.
- Construir relaciones dentro de la comunidad escolar. Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación

por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.

- Construir relaciones fuera de la comunidad escolar. Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local”.

Rodríguez (2011), señala que según el Ministerio de Educación de Chile, el líder pedagógico centra su quehacer educativo en:

- Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos institucionales, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
- Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de las y los docentes.
- Asegurar la sistematización de información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

Además, expresa que las prácticas de liderazgo pedagógico que han dado buenos resultados se basan en que han:

- Ajustado los estilos de dirección a las necesidades del contexto.
- Gestionado cambios en la institución educativa.
- Administrado y ejecutado de manera eficaz y eficiente diversas tareas.
- Sido autocríticos
- Sido rigurosos en la supervisión, evaluación y el seguimiento al trabajo docente
- Sido más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio y preocupados por la actualización y renovación
- Aceptado desafíos y tenido mayor proyección o visión de futuro.
- Mostrado mayor dominio técnico.
- Sido más optimistas.
- Trabajado colaborativamente, es decir en equipo, compartiendo y delegando tareas.

El Ministerio de Educación de El Salvador (2008), considera que un/a director/a líder pedagógico:

- Contagia el entusiasmo por aprender, por lograr la excelencia académica e impulsa a la comunidad educativa para que planifique, ejecute y evalúe acciones en mejora de los aprendizajes.
- Convierte la institución educativa en un espacio de aprendizaje, no permite el aislamiento entre docentes, por el contrario, integra recursos y acciones para lograr que la institución educativa actúe como un todo planificado en procura de conseguir más y mejores aprendizajes.

En esta perspectiva, la dirección asume tres roles:

- Gestiona el currículo. Promueve entre las/os docentes el trabajo en equipo para adecuar y contextualizar el currículo y los sistemas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes; y, organiza el desarrollo del currículo tomando en cuenta el uso del tiempo, el trabajo en grupo de las/os estudiantes, el uso de los espacios educativos y recreativos, etc.
- Promueve el cambio. Sugiere ideas novedosas, comunica experiencias exitosas de otros colegas o de otras instituciones educativas que animen procesos de cambio, promueve el diseño e implementación de proyectos de innovación y mejora, y desarrolla acciones tendientes a vencer la resistencia al cambio.
- Monitorea indicadores educativos. Orienta su esfuerzo a procesos de mejora continua de los indicadores educativos, procurando elevar el rendimiento académico y que todas/os las/os estudiantes asistan en el tiempo y edad adecuada al grado correspondiente.

Para ejercer el liderazgo pedagógico, según el Ministerio de Educación de El Salvador (2008), los directivos deberán implementar siete estrategias, cada una de las cuales con un conjunto de acciones. Entre estas tenemos:

- Motivar a la comunidad educativa para trabajar en función de los aprendizajes. Esto supone:
 - Promover una visión compartida de toda la comunidad educativa expresada en el Proyecto Educativo Institucional.
 - Explicar a la comunidad educativa los aspectos relevantes del Proyecto Curricular.
 - Organizar las actividades y proyectos escolares teniendo como centro de atención los aprendizajes.
 - Animar a que todas/os tengan altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.
 - Revisar y analizar conjuntamente las competencias que deben desarrollar las/os estudiantes y comprometerse a alcanzarlas.
 - Compartir las prácticas pedagógicas innovadoras, que contribuyen al logro de las competencias.
 - Estimular y reconocer los avances en el logro de competencias de las/os estudiantes.

- Orientar, revisar y retroalimentar la planificación didáctica. Esto implica
 - Establecer un diálogo pedagógico con las/os docentes para lograr acuerdos de mejora.
 - Revisar con las/os docentes la incorporación de los acuerdos de aula en la programación curricular.
 - Revisar la programación, ajustándola a las necesidades de las/os estudiantes.
 - Revisar con el docente la pertinencia de las programaciones didácticas con los recursos de la institución educativa, las necesidades de las/os estudiantes y los programas de estudio.
 - Analizar con las/os docentes las expectativas de aprendizaje que tienen sobre sus estudiantes y que se evidencian en las planificaciones didácticas.
 - Valorar con las/os docentes la diversidad de metodologías, en coherencia con los enfoques de las áreas curriculares, la edad y la cultura de las/os estudiantes.

- Revisar con las/os docentes, la atención a necesidades educativas especiales, el tratamiento oportuno a los problemas de aprendizaje, las adecuaciones a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, y apoyo a estudiantes con disparidad en proceso de inclusión educativa; y, viii) Analizar con el docente las actividades de evaluación de los aprendizajes.
- Realizar visitas de evaluación pedagógica al aula. Es decir:
 - Acompañar, animar, retroalimentar y apoyar técnicamente a las/os docentes, en función del mejoramiento de su desempeño profesional.
 - Promover visitas entre docentes, estableciendo una cultura de evaluación colectiva.
- Promover el desarrollo profesional de las/os docentes. A partir de los resultados de la revisión de la planificación didáctica, la visita pedagógica al aula y las necesidades específicas de formación y actualización que hayan expresado las/os docentes. Entre las estrategias tenemos:
 - Promover círculos de estudios.
 - Intercambios de experiencias.
 - Proyectos de investigación-acción.
 - Talleres de reflexión sobre la práctica educativa.
 - Jornadas de autoformación y formación permanente.
- Promover la innovación pedagógica. Esto supone:
 - Estimula la creatividad en la práctica educativa.
 - Identificar y estimular las prácticas innovadoras de las/os docentes
 - Promover la sistematización de experiencias.
 - Dialogar con las/os docentes, madres y padres de familia sobre los beneficios que tienen las innovaciones educativas.
- Promover la distribución oportuna y pertinente de los recursos humanos, didácticos y de apoyo al aprendizaje. Es decir:
 - Entregar a las/os docentes los programas curriculares.
 - Proporcionar los libros de texto, cuadernos de ejercicio y libretas de trabajo.

- Entregar el material didáctico necesario para el desarrollo curricular.
 - Proporcionar la lista de los recursos existentes en la institución educativa que pueden hacer uso las/os docentes, así como las normas para solicitarlos y usarlos
 - Asignar los recursos de acuerdo con los requerimientos establecidos en la planificación.
 - Dar seguimiento al uso que hacen las/os docentes de los recursos entregados.
 - Entregar la nómina de matrícula, asistencia y evaluación de las/os estudiantes.
- Monitorear la evaluación de los aprendizajes de las/os estudiantes. Quiere decir que los directivos deben trabajar conjuntamente con las/os docentes en la identificación y revisión de competencias, indicadores y niveles de desempeño que deben alcanzar las/os estudiantes según nivel educativo y grado.

De lo anterior se infiere, entre otros aspectos, que los líderes pedagógicos han de enfocar las metas y expectativas de las instituciones educativas en los aprendizajes de las/os estudiantes, hacer un seguimiento de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de las/os docentes, así como crear las estructuras, tiempos y espacios que permitan a las/os docentes participar activamente en los procesos y resultados educativos (Bolívar, 2010).

Gento y Cortés (2011), asumiendo que el ejercicio del liderazgo en una institución educativa debe ser eminentemente pedagógico, proponen un perfil de líder pedagógico de ocho dimensiones:

- Carismática; es decir, atraer fácilmente hacia sí a las personas con las que establece algún tipo de contacto.
- Emocional; quiere decir, tratar a todos con elevada amabilidad, consideración y reconocimiento.

- Anticipadora; significa dirigir la atención al futuro de la organización y percepción de las consecuencias que se deriven de las soluciones planteada.
- Profesional; es decir, impulsar la institución hacia el logro de metas y objetivos educativos, facilitar la disponibilidad de recursos y el empleo de estrategias para lograr mayor efectividad.
- Participativa, quiere decir, estimular el trabajo cooperativo en proyectos en los que estén comprometidos por su intervención en las decisiones que se han tomado en cada una de las fases de su realización.
- Cultural; significa promover la construcción de una cultura propia de la institución educativa.
- Formativa; es decir, preocuparse por su propia formación y por la de las personas de la institución educativa.
- Gerencial o administrativa; quiere decir, seleccionar docentes, clarificar funciones, adquirir recursos, gestionar el tiempo y participar en los órganos de representación y decisión institucional.

Si el objetivo central del liderazgo es el aprendizaje de las/os estudiantes, entonces, se deben establecer nuevas prácticas de liderazgo. Esto implica rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora de los aprendizajes en el aula, por ejemplo, acompañar y estimular el trabajo del profesorado en clase, mejorar las condiciones operativas de la escuela, promover la participación del docente, entre otros. En esta medida, los equipos directivos deben crear las condiciones para apoyar la enseñanza efectiva, para lo cual están llamados a redefinir los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, y convertirse en líderes pedagógicos en las instituciones educativas (Ministerio de Educación, 2014).

1.2.1.4. Marco de Buen Desempeño del Directivo

El Ministerio de Educación, en la perspectiva de promover, desarrollar y fortalecer capacidades de dirección con enfoque de liderazgo pedagógico, mediante Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU, de fecha 25 de marzo de 2014, aprobó el Marco de Buen Desempeño del Directivo, cons-

tituyendo una herramienta estratégica de implementación de una política integral del desarrollo directivo, cuya característica principal es lograr que las instituciones educativas asuman la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, centrando la atención de toda la organización escolar en los aprendizajes de las/os estudiantes (Ministerio de Educación, 2014).

El Marco de Buen Desempeño del Directivo, según el Ministerio de Educación (2014, p. 30), tiene como propósitos:

- “1. Establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, que revalore la importancia del rol directivo en la escuela.
2. Identificar las prácticas de un directivo eficaz, orientando el desarrollo profesional de los directivos.
3. Guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos.”

Esta herramienta estratégica de gestión educativa está estructurada en: Dominios, Competencias y Desempeños. Los Dominios son un conjunto de competencias que integran un área específica del actuar directivo y son interdependientes, pues, influyen entre ellas como parte de un todo. Las Competencias son concebidas como un saber hacer en un contexto determinado, que toma en cuenta la singularidad de cada institución educativa, es decir la cultura, el clima institucional y la capacidad de cambio que ha ido desarrollando a lo largo de su historia; asimismo, un saber hacer con excelencia, utilizando medios sistemáticos y ordenados, y manteniendo la reflexión y autoevaluación constante; y, un saber hacer con ética, puesto que la transformación educativa implica tener siempre presente el compromiso y la responsabilidad moral de la enseñanza. Los Desempeños son acciones observables que realizan los directivos y que evidencian el manejo de la competencia (Ministerio de Educación, 2014).

Como se puede observar en el Cuadro N° 01, el Marco de Buen Desempeño del Directivo, propuesto por el Ministerio de Educación (2014), comprende: 02 Dominios, 06 Competencias y 21 Desempeños.

El Dominio 1, está orientado a que los directivos gestionen las condiciones para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la planificación institucional; la participación democrática de los diversos actores educativos; la gestión de los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros; y, el liderazgo de los procesos de evaluación de la gestión institucional y la rendición de cuentas.

El Dominio 2, está dirigido a que los directivos orienten los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes mediante la promoción y liderazgo de una comunidad de aprendizaje con las/os docentes; y, el acompañamiento sistemático a las/os docentes, así como la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.

Cuadro N° 01: Dominios, Competencias y Desempeños del Marco de Buen Desempeño del Directivo

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
<p>Dominio 1:</p> <p>Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes</p>	<p>Competencia 1:</p> <p>Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.</p>	<p>Desempeño 1: Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.</p>
		<p>Desempeño 2: Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social, estableciendo metas de aprendizaje.</p>
	<p>Competencia 2:</p> <p>Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>Desempeño 3: Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.</p>
		<p>Desempeño 4: Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente, afrontando y resolviendo las barreras existentes.</p>
		<p>Desempeño 5: Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.</p>
		<p>Desempeño 6: Promueve la participación organizada de las familias y otras instancias de la comunidad para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
	<p>Competencia 3:</p> <p>Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.</p>	<p>Desempeño 7: Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible, en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Desempeño 8: Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todas y todos los estudiantes.</p> <p>Desempeño 9: Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.</p> <p>Desempeño 10: Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Desempeño 11: Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.</p>
	<p>Competencia 4:</p> <p>Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.</p>	<p>Desempeño 12:</p> <p>Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
		<p>Desempeño 13: Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas de la gestión escolar ante la comunidad educativa.</p>
		<p>Desempeño 14: Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje.</p>
<p>Dominio 2:</p> <p>Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes</p>	<p>Competencia 5:</p> <p>Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.</p>	<p>Desempeño 15: Gestiona oportunidades de formación continua de docentes para la mejor de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje.</p>
		<p>Desempeño 16: Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.</p>
		<p>Desempeño 17: Estimula las iniciativas de las y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas.</p>
	<p>Competencia 6:</p> <p>Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión</p>	<p>Desempeño 18: Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular a partir de los lineamientos del sistema curricular nacional y en articulación con la propuesta curricular regional.</p>
		<p>Desempeño 19: Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación, y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
	conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.	<p>Desempeño 20: Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas.</p> <p>Desempeño 21: Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.</p>

1.2.2. Desempeño Profesional Docente

1.2.2.1. Desempeño Profesional y Profesión docente

Según el Diccionario de la Lengua Española, de Real Academia Española (2014), la palabra **Desempeño** significa: Acción y efecto de desempeñar o desempeñarse.

El término “desempeñar” tiene hasta siete acepciones: “1. Ejercer las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio; 2. Representar un papel en una obra artística; 3. Recuperar lo depositado en garantía de un préstamo, saldando la deuda acordada; 4. Liberar a alguien de los empeños o deudas que tenía contraídos; 5. Sacar a alguien airoso del empeño o lance en que se hallaba; 6. En las corridas de rejones, apearse para herir al animal con la espada; y, 7. Actuar, trabajar, dedicarse a una actividad” (Real Academia de la Lengua Española, 2014).

Las diversas acepciones que tiene “desempeñar” ayudan a entender mejor el sentido y naturaleza conceptual de la palabra “desempeño”. A excepción de tres de ellas que están referidas a cuestiones de orden económico y una a la actividad taurina, las restantes guardan relación con la práctica profesional, con cumplir una responsabilidad y con realizar una acción o un servicio.

De lo anterior podemos colegir que “desempeño” implica el cumplimiento efectivo de un conjunto de actividades y funciones inherentes a un cargo o un puesto de trabajo en una organización. Este término es usado con regularidad en el contexto empresarial e indica el grado o nivel de eficacia y eficiencia logrado por un/a trabajador/a o empleado/a; en consecuencia, desde esta perspectiva, el desempeño de un/a trabajador/a se encuentra en estrecha relación con el éxito o fracaso de una empresa, puesto que su desenvolvimiento laboral, junto al de las/os otras/os trabajadoras/es, incide en el correcto o incorrecto funcionamiento de una empresa.

Sin embargo, el término “desempeño”, es también usado en el ámbito académico. Así tenemos que en las instituciones educativas, se puede conocer el desempeño de un/a estudiante a partir de las calificaciones que les otorgan las/os docentes luego de evaluar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; y, en este mismo sentido, es factible saber sobre el desempeño del/la docente, a partir de la evaluación que se haga interna o externamente en base a criterios previamente establecidos.

De otro lado, la palabra **Profesional**, según el Diccionario de la Lengua Española, de Real Academia Española (2014), tiene cinco acepciones: 1. Perteneciente o relativo a la profesión; 2. Que ejerce una profesión; 3. Que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive; 4. Que ejerce su profesión con capacidad y aplicación relevantes; y, 5. Hecho por profesionales y no por aficionados.

Estas acepciones evidencian la relación que existe entre lo “profesional” y la **Profesión**, la cual tiene cuatro acepciones: 1. Acción y efecto de profesar; 2. Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución; 3. Conjunto de personas que ejercen una misma profesión; 4. Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa.

En consecuencia, el término “profesional” se refiere a ejercer o practicar un oficio o profesión por el cual la persona recibe una retribución.

Vázquez, V., y Escámez, J. (2010), consideran que la/el profesional es una persona que ha adquirido determinadas competencias, que brinda un bien o un servicio y que es reconocido por la sociedad. Así por ejemplo, un/a profesional ayuda a prevenir enfermedades o recuperar la salud, asesora legalmente un caso determinado, colabora en el proceso de la educación de las hijas y los hijos, asesora la resolución pacífica de los conflictos en la familia, planifica la construcción de vías de comunicación para interconectar lugares,

etc.. Es decir, con el ejercicio ético de cualquiera de estas actividades profesionales, el profesional cumple un rol social y obtiene una contribución económica útil y necesaria para su desarrollo personal.

Desde el ámbito de la educación, la profesión es la de ser docente. La docencia implica variadas acciones y se ejerce en diversos ámbitos y con diferentes grados de responsabilidad. Las y los docentes llevan a cabo actividades como: enseñar, conversar con las madres y los padres de familia, orientar a las y los estudiantes, intervenir en situaciones conflictivas, asumir procesos de formación continua, etc.; y se desempeñan en el aula, la institución educativa y otras instancias del sistema educativo. Su responsabilidad en cada uno de ellas es diferenciada, pues su participación e injerencia es distinta en cada ámbito de acción, lo que la hace una profesión compleja (Subsecretaría de Educación Básica, 2010).

La concepción actual de profesión según Hortal (2002. Citado por Vázquez, V., y Escámez, J. 2010), se refiere a una actividad social institucionalizada que proporciona una serie de bienes o servicios necesarios para la sociedad; requiriéndose, para ello, de una formación especializada y reconocida para ejercerla. La desempeñan colectivos, que establecen las normas aceptables para su ejercicio, a través de códigos éticos. Estas autoras consideran, además, que las profesiones han aparecido a lo largo del tiempo y continúan surgiendo para responder a las necesidades y demandas de la sociedad.

Vaillant (2004), sostiene que “el concepto de profesión es el resultado de un marco socio cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan” (p. 6). En consecuencia, según esta autora no existe “una” definición; pues, la profesión es un concepto construido socialmente y varía en función de las condiciones sociales e históricas.

En efecto, como bien señala el Ministerio de Educación (2012), las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico. Cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el cual sus practicantes tienen dominio. Están sujetas a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales; por ello, cambian en sus sentidos, su tecnología y su valor por efecto de los procesos económicos, sociales y culturales; pero, también, por la misma actuación de sus profesionales, en tanto forman parte de una comunidad.

Toro (2003. Citado por la Subsecretaría de Educación Básica, 2010), plantea seis características que definen una profesión:

- Un problema que la sociedad considera relevante solucionar y prevenir.
- Un espacio o lugar social donde se espera se solucione o prevenga un problema.
- Un conjunto de métodos e instrumentos que las o los profesionales deben conocer y manejar con destreza y competencia ética.
- Ciertos símbolos, rituales y lenguajes propios de la práctica profesional.
- Unos reconocimientos económicos y sociales y atribuciones de poder que incentivan y facilitan el ejercicio de la profesión.
- Una ética y comportamiento públicos que la sociedad exige y demanda de la profesión.

Arregui (2000), sostiene que son varios los rasgos distintivos de una profesión; uno de ellos, está dado por las actividades y servicios de buena calidad que brindan sus adscritos, sustentados en un cuerpo específico de conocimientos, reconocido por los propios profesionales y por quienes demandan sus servicios; otro, es el que ella misma, por medio de sus organizaciones, define el tipo de entrenamiento y los estándares de desempeño que se exigirán a aquellos que quieran trabajar en su cuerpo; un tercer rasgo, es que toda profesión requiere una formación y capacitación rigurosas para adquirir conocimientos y habilidades necesarios para practicarla; un cuarto rasgo, está referido a que

se introduce a la carrera a los nuevos miembros de una manera sistemática y rigurosa; y, un quinto y último rasgo, que las/os profesionales tienen un reconocimiento social específico.

Haciendo referencia a la profesión docente, Vázquez, V., y Escámez, J. (2010), consideran que ésta es una actividad ocupacional que tiene todas las características por las que se define una profesión; es decir:

- Presta un servicio específico a la sociedad.
- Es una actividad social encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen de ella su medio de vida.
- Los docentes acceden a la profesión luego de un proceso de formación y acreditación.
- Forman un colectivo organizado (colegio profesional y sindicatos) de defensa y promoción de la profesión y de los derechos sociales.

1.2.2.2. Desempeño Profesional Docente

Según Peña (2002. Citado por Martínez, G., y Guevara, A., 2015), el desempeño profesional alude a “toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución” (p. 114). Más específicamente, Ponce (2005. Citado por Martínez, G., y Guevara, A., 2015), en referencia al desempeño profesional docente, sostiene que “es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente” (p. 114).

En ambas citas, el desempeño profesional hace alusión a acción y actuación, así como a competencias para ejecutar tareas asignadas y que serán evaluadas para verificar la eficacia del trabajo realizado. En el caso de la educación

formal, la acción y actuación se da en la institución educativa y, más concretamente, en el aula, espacio en el cual se generan un conjunto de situaciones y relaciones complejas, principalmente, entre los actores educativos, los elementos del currículo y el contexto económico-productivo y socio-cultural.

Siendo el aula el espacio físico por excelencia donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, donde se hace expresamente efectivo el desempeño profesional docente, lo que pasa en ella “está, hoy día, puesto como en una “caja negra” que ocupa el lugar entre las “entradas” (alumnos, maestros, materiales, infraestructura, entre otros) y las “salidas” (aprobación, reprobación, abandono escolar, certificación, entre otros) de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, sin que se alcancen a apreciar los complejos fenómenos que tienen lugar dentro de ella” (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 14).

Tratándose del desempeño profesional docente, es necesario abrir la “caja negra”; es decir, entrar en el aula y en los diversos espacios físicos donde las y los docentes generan situaciones de aprendizaje, a fin de conocer lo que pasa en ellos. Acercarse a estos espacios, implica contar con ciertos elementos que permitan recoger información, procesarla, analizarla y dar cuenta de sus alcances, tanto a los directamente implicados como a los distintos actores educativos con el propósito de diseñar e implementar políticas y programas de mejoramiento profesional continuo. Uno de estos elementos lo constituyen los estándares de desempeño profesional docente.

En efecto, los estándares de desempeño docente como bien señala la Subsecretaría de Educación Básica (2010), hacen un acercamiento estrictamente al aula, debido a varias razones:

- “El aula es un lugar intencionalmente dispuesto para el aprendizaje. Hay muchos ámbitos donde se aprende; no obstante, desde lo social, lo cultural y lo histórico, el aula se presenta como el espacio que han dispuesto las

sociedades modernas, específicamente, para desarrollar los aprendizajes que nos permitirán jugar cierto rol en la sociedad.

- Que el aprendizaje ocurra es la principal responsabilidad social de los docentes. Los maestros enseñan a los alumnos en diversas formas, espacios y momentos, pero es en el aula donde su profesión se realiza de manera intensa, pues allí su rol tiene un significado preponderante.
- El quehacer de los maestros en el aula se materializa en su desempeño en cuanto a habilidades, actitudes, saberes y valores. No basta que sepa; es preciso que ese conocimiento esté dispuesto en el salón de clases de tal manera que permita el aprendizaje de los estudiantes” (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 14).

1.2.2.3. Estándares del Desempeño Profesional Docente

Los términos “estándar” o “estándares”, no tienen el mismo significado para todas las personas. Algunos utilizan indistintamente los términos “resultados”, “metas”, “logros de aprendizaje” o “desempeños”. Lo más controversial se ha producido cuando para muchas personas, según Ferrer (2006), estos términos refieren a uniformidad en las características de un objeto, a un patrón o a un modelo para su producción; acepción que está asociada con los procesos de producción industrial de objetos de consumo masivo.

En efecto, los estándares surgieron en el sector industrial con dos propósitos fundamentales: asegurar la uniformidad e intercambiabilidad de los productos y establecer referentes que aseguraren que los productos guarden una calidad mínima. El primer propósito, permite que las empresas fabriquen productos bajo especificaciones uniformes y entren eficientemente en el mercado, permitiendo el intercambio; y, el segundo propósito, está orientado a proteger al consumidor, asegurándole que el producto que compra es de calidad. No obstante, es importante anotar que los estándares en el sector industrial, no necesariamente determinan cómo se deben producir los bienes, sino que especifican las características y calidad mínima que deben de tener (Barrera, I., y Myers, R., 2011).

Si bien es cierto que los estándares tuvieron su origen en los procesos de producción industrial, luego, fueron adoptados en muchos ámbitos de la administración pública que requerían medidas o parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad de los servicios y espacios públicos, donde se prescriben y demandan niveles mínimos y aceptables de calidad. Así, en el campo de la educación, se introdujeron algunos estándares que aseguraran la provisión de ciertos servicios; sin embargo, estuvieron vinculados a procedimientos administrativos o burocráticos, más no a la calidad de los procesos y resultados educativos (Ferrer, 2006).

En efecto, en el instante en que “el concepto de estándares se incorpora a la política educativa, la comprensión del término afecta fuertemente el debate. Por un lado, la concepción de estándares relacionada con la uniformidad, la intercambiabilidad y el control (por certificación del producto y el proceso) choca claramente con la visión de la educación como un proceso complejo, contextualizado y variado que no se puede reducir, simplificar y universalizar. Esto es parte de una crítica más general que cuestiona la aplicación de un marco industrial y estrictamente económico a los sistemas educativos, ya que implica la deshumanización del proceso educativo al considerar a la escuela como empresa, a la enseñanza como proceso de producción, al maestro como la maquinaria que transforma la materia prima, y a los alumnos como insumo y producto de todo el proceso, productos que además son intercambiables” (Barrera, I., y Myers, R., 2011, pp. 9-10).

Para los involucrados en la educación, dice Arregui (2000), la asociación de los estándares con la idea de homogeneización o uniformidad, desentona con la diversificación, la flexibilización y la adaptación curricular, así como con las nuevas ideas sobre estilos y ritmos de aprendizaje. Solo para pocos los estándares son objetivos o metas altas, cánones de excelencia a los que deben aspirar la totalidad de estudiantes, docentes, futuros docentes y formadores de docentes.

En esta perspectiva, Barrera, I., y Myers, R. (2011), sostienen la existencia de una interpretación alternativa sobre los estándares, concibiéndolos como referentes o “estandartes”, como banderas que clarifican y unifican una visión y que sirven para definir lo que es “el buen alumno”, “la buena enseñanza” o el “docente sobresaliente”; por tanto, los estándares educativos sirven para realizar evaluaciones formativas destinadas a mejorar el aprendizaje, el desempeño docente o la gestión escolar; pues, permiten identificar el grado de avance o el nivel en que se está en referencia a los resultados propuestos y servir a las y los estudiantes, docentes, directivos, etc., a tomar decisiones e implementar acciones a fin de acercarse gradualmente a los ideales de excelencia.

En un intento de conceptualización, podríamos decir que los estándares son “definiciones claras, específicas y consensuadas sobre qué es lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer” (Arregui, 2000, p. 10). Si bien este concepto está referido al currículo escolar y a las/os estudiantes, puede ser también aplicado a las/os docentes.

En referencia a la docencia, Avalos (2008), manifiesta que los estándares son “una herramienta que permite precisar en forma apropiada los juicios que deban emitirse y las decisiones que deban tomarse en el proceso de evaluación del desempeño de un docente. Suponen, acuerdos en significaciones y valores. Comúnmente, se caracterizan por expresar aquello que “debe saber” y “debe poder (o ser capaz de) hacer” un docente” (p. s/n).

En esta misma línea de pensamiento, Ingvarson (s/f. Citado por Avalos, 2008), sostiene que los estándares son declaraciones sobre aquello que se valora en la enseñanza, no son una simple descripción de prácticas existentes, sino que establecen lo que las y los docentes deben saber y poder hacer a la luz de lo que indican las investigaciones y las buenas prácticas docentes. Su formulación requiere identificar las tareas centrales de la enseñanza y en forma precisa los rasgos principales de aquello que los profesores saben y hacen.

Cada estándar debe apuntar a la descripción de un nivel deseable de desempeño. No son inmutables, sino que deben revisarse a la luz del avance de la investigación y el conocimiento profesional. Los estándares clarifican aquello en que las y los docentes deben mejorar a lo largo de su ejercicio profesional y hacen notar que la buena enseñanza no es simplemente una cuestión de personalidad, sino algo que se va adquiriendo y mejorando en la curso del trabajo docente.

En la definición de estándares, agrega Avalos (2008), “el tema está en ponerse de acuerdo no tanto sobre lo que es un buen profesor sino sobre lo que es una “buena enseñanza”. Y esto implica explicitar y concordar con todas las partes interesadas lo que es un buen criterio o estándar que permita evaluar la enseñanza y determinar el rol del profesor en manejar “bien”, “más o menos bien” o “mal” ese proceso” (Avalos, 2008, p. s/n).

Las investigaciones realizadas sobre los estándares en el campo de la educación, muestran la relación, en la mayoría de los casos, con la evaluación docente; en cambio, son menos los estudios que relacionan a los estándares con el desempeño profesional de las/os docentes en el aula; es decir, con la práctica docente, con lo que planifican, ejecutan y evalúan las/os docentes en las aulas para conseguir resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

En este sentido, merece citar lo que concibe la Secretaría de Educación Pública de México, sobre los estándares. Para esta entidad estatal, “los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua” (Secretaría de Educación Pública de México, 2010, p. 20).

Esta concepción pone de manifiesto que los estándares de desempeño profesional docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social

donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los/os estudiantes. Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares, que indican lo que las/os estudiantes deben aprender y lo que las/os docentes deben enseñar, así como con los estándares de gestión, que hacen referencia a cómo se organizan las instituciones educativas para favorecer el logro de aprendizajes significativos (Secretaría de Educación Pública de México, 2010).

Según el Ministerio de Educación de Ecuador, los estándares de calidad educativa son “descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así, por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a las escuelas, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011, pp. 4-5).

En términos generales, el propósito que persiguen los estándares en la educación es promover la clarificación de las expectativas de aprendizaje escolar y la evaluación de logros educativos, así como contribuir al fortalecimiento de los procesos de mejoramiento de la calidad, pertinencia, equidad y eficiencia de los sistemas educativos (Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, 2006). Además, los estándares permiten conocer el nivel de desempeño profesional de las/os docentes, a partir de la caracterización de la práctica pedagógica y de gestión que realizan en las aulas y en las instituciones educativas, así como la gestión pedagógica, administrativa e institucional que lideran los

directivos de las instituciones educativas en referencia a cómo organizan estos procesos para crear las mejores condiciones que faciliten el aprendizaje de las/os estudiantes.

Los estándares de desempeño profesional docente “aportan a cada maestro una serie de datos que le facilita autoevaluar con mayor rigor su desempeño, focalizar y subsanar sus carencias y limitaciones profesionales en el ejercicio del magisterio, construir estrategias eficaces de enseñanza, contar con un referente para medir con certeza el grado de sus avances y desafíos dentro del aula y encauzar su trabajo hacia el cumplimiento de las metas que le han sido fijadas, la primera de las cuales es la de lograr que los alumnos adquieran los conocimientos y las capacidades que en el futuro inmediato le demandarán, la educación superior, la sociedad y el mundo laboral” (Secretaría de Educación Pública de México, 2010, pp. 9-10).

En América Latina se han registrado avances importantes en el campo de la formulación de estándares de desempeño profesional docente. Muchos son los países que han avanzado en esta dirección. Estos avances, según Valdés (s/f), obedecen a haber superado aquel supuesto que se manejó entre los años cincuenta y ochenta, de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo gravitaban sobre los logros en la gestión escolar, llegando a asegurar que el sistema educativo reproducía la estructura social y sus desigualdades. Sin embargo, las investigaciones realizadas en los últimos tiempos, han hecho que los sistemas educativos latinoamericanos focalicen su atención en el mejoramiento de la calidad de la educación, a partir de la identificación de la variable “desempeño profesional del maestro”, como muy influyente y determinante en el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes.

En el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, realizado el año 2000, según señala Saravia (2012), Héctor Valdez, en representación de Cuba, presentó una propuesta de un sistema de indicadores para evaluar la calidad del desempeño profesional del docente. Esta propuesta, se apoya fundamentalmente en las ideas del paradigma histórico-cultural y consta de cinco dimensiones:

- Capacidades pedagógicas.
- Emocionalidad.
- Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.
- Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.
- Resultados de su labor educativa.

Cada una de estas dimensiones comprende un conjunto de indicadores; así, la primera dimensión tiene 14; la segunda 4, la tercera 7, la cuarta 3 y la quinta 3 indicadores.

Otro de los países latinoamericanos que ha tenido un importante desarrollo en la formulación de estándares de desempeño profesional docente es México. La Secretaría de Educación Pública (SEP), ha fijado metas de aprendizaje y logros esperados para docentes, así como también para estudiantes e instituciones educativas, con la finalidad de mejorar los resultados educativos. “El desempeño docente en el aula se evalúa con el apoyo de cinco categorías, en las que se agrupan los referentes o rasgos constitutivos de la práctica en el aula: planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación” (Secretaría de Educación Pública de México, 2010, p. 24).

Las cinco Categorías comprenden un total de 25 Referentes; así tenemos que la Categoría 1 tiene 5, la 2 tiene 2, la 3 tiene 3, la 4 tiene 12, y la 5 tiene 4. Cada Referente tiene descrito un Estándar y para cada uno de ellos se ha

formulado cuatro niveles de desempeño y pautas para la observación de la práctica docente.

En Colombia la evaluación del desempeño profesional de los docentes y directivos docentes toma en cuenta dos grandes categorías: el saber y el hacer. Se evalúan 14 Aspectos del Desempeño (Saravia, 2012):

- Construcción y desarrollo del PEI.
- Cumplimiento de normas y políticas educativas.
- Conocimiento y valoración de los estudiantes.
- Fundamentación pedagógica.
- Planeación de trabajo.
- Estrategias pedagógicas.
- Estrategias para la participación.
- Evaluación y mejoramiento.
- Innovación.
- Compromiso institucional.
- Relaciones interpersonales.
- Medición de conflictos.
- Trabajo en equipo.
- Liderazgo.

Cada uno de estos Aspectos del Desempeño comprende una descripción y tiene tres niveles de valoración: inferior, medio y superior.

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

que las y los docentes, individual y colectivamente, examinen sus propias prácticas de enseñanza, contrastando su autoevaluación con determinados parámetros (Ministerio de Educación de Chile, 2008). Este Marco para la Buena Enseñanza comprende 04 Dominios:

- Preparación de la enseñanza.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales.

El total de Dominios contienen 20 Criterios del Ejercicio Profesional; así, el primer Dominio tiene 5, el segundo tiene 4, el tercero tiene 6 y el cuarto tiene 5. Cada Criterio tiene su correspondiente Descriptor.

Con la finalidad de apreciar con mayor exactitud cuál es el nivel de desempeño alcanzado por las/os docentes, se requiere de patrones de comparación que permitan determinar en qué grado cada criterio específico ha sido logrado; para ello, cada Descriptor que forma parte de un Criterio tendrá cuatro grados o niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. Los Criterios y cada uno de sus Descriptores expresan lo que las/os docentes deben saber y lo que deben saber hacer. (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

En el Perú, el asunto de los estándares es un tema reciente, propio de este siglo. La Ley General de Educación N° 28044, promulgada el 2003, en varios de sus artículos hace mención a la evaluación de la calidad educativa y a la evaluación docente; entre otros, en el Artículo 13, esta norma señala que uno de los factores para el logro de la calidad es el incentivo al desarrollo profesional y al buen desempeño laboral; y, en el Artículo 56, se indica que las/os docentes deben participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente (Congreso de la República, 2003).

En este mismo sentido, el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006, impulsado por el Foro del Acuerdo Nacional, el año 2004, que comprometió, entre otros, al Congreso de la República, al Ministerio de Educación, a los Gobiernos Regionales y al Sindicato Magisterial, centró su atención en cuatro puntos, siendo uno de ellos la Estrategia de Desarrollo Profesional Docente, una de cuyas medidas fue el realizar acciones estratégicas para mejorar la calidad de la formación docente y la creación del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa (Foro del Acuerdo Nacional, 2004).

Sobre este punto, se suma también el Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, el cual en el marco del Objetivo Estratégico N° 6, afirma que el desempeño docente es muy importante en los logros de aprendizaje de los estudiantes y que las y los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos. Asimismo, señala que en el desempeño docente influye la formación inicial y en servicio, el sistema de selección, incorporación y permanencia de las y los docentes en el sistema educativo, así como sus condiciones laborales. Además, la Política F del Marco Estratégico, se centra en la formación y en un desempeño docente profesional y eficaz. La necesidad de formular estándares de desempeño docente se justifica en la medida que constituye un factor que puede contribuir a elevar el profesionalismo de los docentes, por lo que afirma la necesidad de establecer criterios claros, precisos y verificables (Saravia, 2012).

El Proyecto Educativo Nacional al 2021, en el marco del Objetivo Estratégico N° 3, señala entre sus políticas: “Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente, condicionando a su acreditación la capacidad de certificar a los docentes” (Proyecto Educativo Nacional al 2021, 2007, p. 14). La explicitación en este

documento de los estándares referidos a la docencia, reviste una gran importancia dado que fue aprobado mediante Resolución Suprema el 2007, convirtiéndose en una política de Estado.

En la perspectiva de la evaluación del desempeño profesional docente, la Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062, promulgada en el 2007, señala en su Artículo N° 28, que la evaluación del desempeño es permanente, integral, obligatoria y de dos tipos: ordinaria (cada tres años), y extraordinaria, para quienes desaproveban la evaluación del desempeño. Además, en el Artículo N° 29, señala que está a cargo de un comité de evaluación y que, además de los criterios establecidos en el artículo 24º, se consideran: los logros obtenidos en función a su tarea pedagógica; el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del/la docente en función de la planificación curricular anual y en su contribución al logro de los objetivos de desarrollo institucional; el dominio del currículo, de los contenidos pedagógicos del área y/o nivel, de los aspectos metodológicos y de los procesos de evaluación; la innovación pedagógica; y, la autoevaluación (Congreso de la República, 2007).

En el 2011, el Consejo Nacional de Educación, en el marco del Proyecto Educativo Nacional y en correspondencia con la Décimo Segunda Política del Acuerdo Nacional, presentó ocho propuestas de políticas de educación para el período 2011-2016. Una de estas políticas, denominadas banderas, fue la Evaluación del Desempeño y Carrera Magisterial, en la que se expresaba la necesidad de “acelerar los plazos para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM), cuyas evaluaciones tendrán como centro el desempeño profesional, medido a través de su desempeño en aula y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (Consejo Nacional de Educación, 2010, p. 7)

A partir de la identificación de la situación problemática del docente, el Consejo Nacional de Educación propuso: “Poner en práctica un sistema de evaluación del desempeño para el magisterio público; basado en buenas prácticas y en los resultados de aprendizaje que logran los estudiantes” (Consejo Nacional de Educación, 2010, p. 24), y planteó cinco estrategias:

- Formulación técnica de criterios y estándares sobre buenas prácticas docentes.
- Generalización de la evaluación del desempeño laboral en el magisterio público a partir de criterios y estándares desde el 2013.
- Empleo de la información sobre el rendimiento de las/os estudiantes recogidas con las pruebas estandarizadas que aplica la UMC a las/os estudiantes.
- Vinculación de los resultados de la evaluación del desempeño con los programas de formación, acompañamiento, planes de mejora profesional e institucional y sistemas de incentivos monetarios y no monetarios.
- Fortalecimiento de la UMC dotándola de recursos.

En el 2011, en el marco del VI Encuentro Nacional convocado por el Consejo Nacional de Educación en coorganización con la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación, se suscribió una propuesta de “Pacto Educativo para el Quinquenio 2011-2016” para impulsar seis políticas impostergables e indispensables en educación; una de ellas fue impulsar un sistema nacional descentralizado de formación docente para contar con equipos de maestros bien formados y con buen desempeño basados en principios de equidad, pertinencia e interculturalidad. En esta propuesta se consideraba, además, la necesidad de consensuar de manera descentralizada un marco común nacional de buen desempeño docente; es decir, un conjunto de características propias de las buenas prácticas de un profesional en educación; lo cual implicaba contar con criterios, estándares, indicadores e instrumentos de medición, así como con una estrategia de difusión (Consejo Nacional de Educación, 2011).

Sin embargo, en este largo proceso un hecho significativo aconteció el año 2009; en el marco de lo establecido por el Proyecto Educativo Nacional al 2021, el Consejo Nacional de Educación y Foro Educativo convocaron y constituyeron la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, integrada por representantes de instituciones de la sociedad civil y del Estado, con el

propósito de contribuir a la construcción de una propuesta de características sobre el significado del buen desempeño docente. Su elaboración participativa demandó dos años, logrando definir un Marco de Buen Desempeño Docente, que comprendió un conjunto de competencias a desarrollar por las/os docentes, independientemente del nivel, la modalidad, el ámbito o la especialidad en la que desarrolla su trabajo profesional. El 2011, esta propuesta fue entregada a las altas autoridades del Ministerio de Educación, que luego fue presentada oficialmente como parte de la política integral de desarrollo docente, que consta de políticas, programas y actividades que ayudan a promover la innovación y el desarrollo del conocimiento pedagógico, así como a generar el compromiso de las/os docentes con su propio desarrollo profesional.

1.2.2.4. Marco de Buen Desempeño Docente

El Ministerio de Educación, mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, de fecha 27 de diciembre de 2012, aprobó el Marco de Buen Desempeño Docente, como una herramienta estratégica para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional.(Ministerio de Educación, 2012).

El Marco de Buen Desempeño Docente, según el Ministerio de Educación (2012, p. 17), tiene como propósitos:

- “a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.

d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente”.

El Marco de Buen Desempeño Docente, está estructurado en: Dominios, Competencias y Desempeños. Los **Dominios** son ámbito o campos del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de las y los estudiantes. Las **Competencias** son las capacidades para resolver problemas y lograr propósitos; lo cual supone no solo un saber hacer en un determinado contexto, sino un actuar reflexivo, que conlleva compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de unos fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones. Los **Desempeños** son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia, lo que supone responsabilidad profesional y logro de determinados resultados (Ministerio de Educación, 2012).

Como se puede observar en el Cuadro N° 02, el Marco de Buen Desempeño Docente, propuesto por el Ministerio de Educación (2012), comprende: 04 Dominios, 09 Competencias y 40 Desempeños.

El Dominio 1, denominado: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes; comprende 02 Competencias y 10 Desempeños, y está referido a la planificación curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje; el conocimiento de las principales características sociales, culturales y cognitivas de las y los estudiantes; el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares; y, la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

El Dominio 2, denominado: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; comprende 03 Competencias y 19 Desempeños, y guarda relación con la conducción del proceso de enseñanza que valora la inclusión y la diversidad en

todas sus expresiones; la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje; el manejo de los contenidos, la motivación permanente, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y la evaluación; la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes; y, el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, así como los aspectos de la enseñanza que precisan mejorar.

El Dominio 3, denominado: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; consta de 02 Competencias y 06 Desempeños, comprende la participación democrática de la comunidad educativa en la gestión de la institución escolar o red educativa; la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa; la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional; y, el establecimiento de un clima institucional favorable que incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características, así como la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

Y, el Dominio 4, denominado: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente; comprende 02 Competencias y 05 Desempeños; y guarda relación con el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes; la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional; la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje; y, el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

Cuadro N° 02: Dominios, Competencias y Desempeños del Marco de Buen Desempeño Docente

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
<p>Dominio 1:</p> <p>Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Competencia 1:</p> <p>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p>	<p>Desempeño 1: Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes, y de sus necesidades especiales.</p>
		<p>Desempeño 2: Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.</p>
		<p>Desempeño 3: Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</p>
	<p>Competencia 2:</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>Desempeño 4: Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.</p>
		<p>Desempeño 5: Selecciona los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes.</p>
		<p>Desempeño 6: Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
		<p>Desempeño 7: Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.</p> <p>Desempeño 8: Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.</p> <p>Desempeño 9: Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.</p> <p>Desempeño 10: Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros de aprendizaje esperados y distribuye adecuadamente el tiempo.</p>
<p>Dominio 2:</p> <p>Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Competencia 3:</p> <p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p>	<p>Desempeño 11: Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.</p> <p>Desempeño 12: Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.</p> <p>Desempeño 13: Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
		<p>Desempeño 14: Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p>
		<p>Desempeño 15: Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.</p>
		<p>Desempeño 16: Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</p>
		<p>Desempeño 17: Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.</p>
	<p>Competencia 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas rela-</p>	<p>Desempeño 18: Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</p>
		<p>Desempeño 19: Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.</p>
		<p>Desempeño 20: Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
	<p>cionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>	<p>Desempeño 21: Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes.</p> <p>Desempeño 22: Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender.</p> <p>Desempeño 23: Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.</p> <p>Desempeño 24: Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p>
	<p>Competencia 5:</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.</p>	<p>Desempeño 25: Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Desempeño 26: Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>Desempeño 27: Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
		<p>Desempeño 28: Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.</p> <p>Desempeño 29: Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.</p>
<p>Dominio 3:</p> <p>Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.</p>	<p>Competencia 6:</p> <p>Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.</p> <p>Competencia 7:</p> <p>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha</p>	<p>Desempeño 30: Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela.</p> <p>Desempeño 31: Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo.</p> <p>Desempeño 32: Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.</p> <p>Desempeño 33: Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes.</p> <p>Desempeño 34: Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno.</p>

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
	sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Desempeño 35: Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados.
Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.	Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y armar su identidad y responsabilidad profesional.	Desempeño 36: Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.
		Desempeño 37: Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.
		Desempeño 38: Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.
	Competencia 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Desempeño 39: Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.
		Desempeño 40: Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.

1.3. Investigaciones

En los últimos años la preocupación por mejorar la calidad, equidad y pertinencia de la educación tanto a nivel nacional como internacional, ha hecho que la investigación científica se oriente a identificar cuál o cuáles son las causas que originan los grandes y graves problemas; focalizando la atención, entre otros, en la gestión educativa, específicamente, en el rol que cumplen los directivos de las instituciones educativas y su relación con el desempeño profesional de las/os docentes.

1.3.1. Investigaciones nacionales

En el proceso de búsqueda de información en los que hayan abordado temáticas referentes al liderazgo pedagógico de los directivos y al desempeño profesional del docente, hemos encontrado cinco Tesis de Maestría, elaboradas y sustentadas en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, entre los años 2009 y 2014. Si bien no han abordado el liderazgo pedagógico de los directivos, se han abocado a los estilos de liderazgo, la gestión directiva y la gestión educativa. Entre estas investigaciones tenemos las siguientes:

- Aquino Olivos, Guillermina Balvina (2009), en la Tesis: **Gestión educativa del director, estilo de liderazgo y su influencia en el desempeño de los docentes de la Institución Educativa N° 0002 “Hermano Anselmo María”, del distrito de Breña**, se propuso como objetivo determinar cómo la gestión educativa del director y el estilo de liderazgo influyen en el desempeño de las/os docentes.

La investigación fue de tipo descriptiva–explicativa, lo que permitió conocer si una variable estaba asociada a otra y explicar las relaciones entre ellas. El método de investigación fue descriptivo. La población estuvo conformada por 26 administrativos y 140 docentes, es decir por un total de 166 unidades de análisis. La muestra lo constituyeron 18 administrativos y 98 docentes, seleccionados aleatoriamente.

Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, cuyos datos permitieron conocer la realidad educativa de la institución educativa.

Con relación a los resultados se llegó a la conclusión que las metas y objetivos de la institución educativa inciden en el cumplimiento del desarrollo curricular; que los niveles de supervisión inciden en el cumplimiento de las metas y objetivos; que los documentos que se utilizan en la gestión logran evidenciar capacidades en las tareas; que los recursos inciden en el nivel de productividad del personal docente; que la capacidad de gestión es un factor que incide en la participación voluntaria de los docentes; que los niveles de motivación inciden en el rendimiento del personal docente; y, que la gestión educativa del director y el estilo de liderazgo influyen en el desempeño docente.

- Vargas Saldaña, Ellide Regina (2009), en la Tesis: **Estilo de liderazgo de las directoras y el desempeño laboral de las docentes en dos instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Magdalena del Mar**, se fijó como objetivo establecer la influencia de los estilos de liderazgo transaccional y transformacional en el desempeño de las/os docentes.

El tipo de investigación fue descriptivo, el nivel aplicado y el diseño correlacional. La población estuvo representada por dos directoras, una, de la Institución Educativa Inicial N°126 “Virgen del Carmen”, y otra, de la Institución Educativa Inicial N° 095 “Medalla Milagrosa”, así como por 10 docentes de la primera institución educativa y por 05 de la segunda.

Los instrumentos para la medición de las variables fueron los cuestionarios de Liderazgo Multifactorial (MLQ 58), diseñado con 45 items para evaluar el estilo de liderazgo que fue aplicado a las directoras y docentes, y el cuestionario de desempeño laboral diseñado con 45 items y sometido a juicio

de expertos. Las estadísticas aplicadas fueron la descriptiva y la inferencial, empleando el análisis de correlación entre las variables de estudio y la comprobación de hipótesis con la prueba estadística de “t” de student.

Se encontró que existen relaciones significativas entre los estilos de liderazgo de las directoras y el desempeño laboral de las docentes y se apreció que el desempeño esperado actual se basa en el nivel de confianza y deseo de consecución de resultados, producto de su relación con el líder transaccional; además, el líder transformacional induce en el seguidor un esfuerzo adicional elevando el nivel original de confianza y aumentando el valor de los resultados para el subordinado.

- Bocanegra Aguilar, María Elena (2012), en la Tesis: **El liderazgo de los directivos y el desempeño laboral del personal administrativo y docente en la Institución Educativa en Convenio Virgo Potens, del cerredo de Lima**, tuvo como objetivo determinar si el liderazgo empleado por los responsables de la organización incide en el desempeño laboral del personal administrativo y docente.

El tipo de investigación fue aplicada, el nivel descriptivo, el método descriptivo y el diseño correlacional. La población estuvo conformada por 102 docentes y la muestra lo constituyeron 81 docentes seleccionados de manera aleatoria. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario.

Se encontró que la ejecución de las labores académicas y administrativas no incide en el cumplimiento de las metas y objetivos; que el desarrollo de los planes y programación curricular no inciden en las actitudes frente al cumplimiento de los objetivos previstos en la institución educativa; que la capacidad del personal directivo en la solución de los problemas no inciden en la contribución del personal de la institución educativa; que la motivación del personal docente y administrativo no inciden en la capacidad en el trabajo que se lleva a cabo en la institución educativa; que el carisma y la

tolerancia en el manejo del personal docente y administrativo no incide en la contribución profesional; y, que el liderazgo autocrático del personal directivo no incide en el desempeño laboral de los docentes y administrativos de la institución educativa.

- Zegarra Martínez, Elisa Carmen Rosa (2012), en la Tesis: **El liderazgo del director y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa Miguel Grau del distrito de Magdalena del Mar**, se propuso como objetivo determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño laboral de los docentes de la mencionada institución educativa.

El tipo de investigación fue aplicado y el diseño descriptivo correlacional. La muestra fue seleccionada con la técnica de muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. Se aplicaron dos instrumentos: i) El cuestionario de liderazgo y, ii) La ficha de evaluación de desempeño laboral docente, con el objeto de recolectar información acerca de las variables de estudio. Se depuraron las pruebas mal desarrolladas y se procedió a la calificación y tabulación de los datos en la hoja de cálculo Excel.

Se analizaron los datos a través del paquete estadístico SPSS Versión 15.0, para obtener los resultados pertinentes al estudio, los cuales fueron mostrados mediante tablas y gráficos, con su correspondiente interpretación, de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación. Se tuvo en cuenta estadísticos de resumen y de frecuencias y porcentajes. Para la contrastación de las hipótesis relativas al grado de asociación entre las variables de estudio, se empleó como prueba estadística la prueba de correlación lineal de Pearson.

Los resultados de la investigación indican que el estilo de liderazgo del director se relaciona significativamente con el desempeño laboral de los docentes; que existe relación significativa entre el estilo de liderazgo del director (Dimensión: Iniciación de estructura) y el desempeño laboral de los docentes; que existe relación significativa entre el estilo de liderazgo del

director (Dimensión: Tolerancia a la libertad) y el desempeño laboral de los docentes; que el estilo de liderazgo del director (Dimensión: Consideración), se relaciona significativamente con el desempeño laboral de los docentes; y, que el estilo de liderazgo del director (Dimensión: Énfasis en la producción) se relaciona significativamente con el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa “Miguel Grau” del distrito de Magdalena del Mar.

- Napan Vega, Esther Rosa (2014), en la Tesis: **“Gestión directiva y desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa Brígida Silva de Ochoa, del distrito de Chorrillos”**, se planteó como objetivo determinar si la gestión educativa incide en el desempeño laboral de los docentes.

El tipo de investigación fue aplicada, el nivel descriptivo, el método descriptivo y el diseño correlacional. La población estuvo conformada por 174 docentes y una muestra de 120 seleccionados de manera aleatoria. La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumento un cuestionario.

Este estudio de investigación concluyó que el cumplimiento de las políticas y estrategias de trabajo inciden en la capacidad de los docentes; que el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales logran una actitud favorable frente al cumplimiento de la labor docente; que el uso adecuado de la infraestructura y las tecnologías de la información y comunicación inciden en el reconocimiento sobre el trabajo del personal docente; que el seguimiento a la implementación de la programación curricular incide en el reconocimiento del entorno laboral donde se desempeña el personal docente; que el aprovechamiento de los recursos humanos y tecnológicos inciden en la capacidad de realización de los profesionales; que la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje logra una actitud favorable del personal docente frente al cumplimiento de lo previsto; y, que la gestión educativa incide en el desempeño laboral de los docentes.

Como se puede apreciar, cada una de estas investigaciones concluye en que hay influencia, relación significativa e incidencia entre el liderazgo que ejercen los directivos en las instituciones educativas y el desempeño docente.

1.3.2. Investigaciones internacionales

En el desarrollo del este estudio de investigación hemos realizado también una búsqueda de información producida en otros países latinoamericanos y en España, en los que se hayan considerado como temática de investigación el liderazgo pedagógico de los directivos y el desempeño profesional del docente. Hemos identificado seis investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2014, dos de ellas relacionadas con el liderazgo educativo en general, una con el liderazgo transformacional y dos con el liderazgo pedagógico. Estos estudios los describimos a continuación:

- Reeves Vásquez, Matías Andrés (2010), en la Tesis para optar al Grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, titulada: **Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social**, sustentada en el Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile; se propuso entre sus objetivos: (i) Identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo directivo en escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad; (ii) Estudiar la percepción de los directores sobre las prácticas de liderazgo directivo en escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad; (iii) Analizar las diferencias y factores comunes de las prácticas entre escuelas con buenos y malos resultados y (iv) Estudiar la relación existente entre prácticas y resultados de la escuela.

Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio de las prácticas de liderazgo directivo en escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad. La metodología utilizada contempla un análisis cualitativo y cuantitativo en base a entrevistas y a una encuesta aplicada a 76 directores y 28 profesores de escuelas comparables entre sí, seleccionadas según aspectos socioeconómicos (ingreso del hogar del alumno, educación promedio

de los padres e índice de vulnerabilidad) y resultados (SIMCE, tasas de variación de SIMCE y matrícula y satisfacción de los apoderados sobre la escuela).

Los resultados obtenidos muestran que existen prácticas de liderazgo directivo que diferencian a directores de escuelas con buenos y malos resultados. Estas son: (i) Preocuparse de la satisfacción de los profesores por su trabajo; (ii) Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa; (iii) Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales; (iv) Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores y (v) Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna. Además, se destaca en las escuelas de mejores resultados una fuerte integración de los apoderados en el establecimiento, un proyecto educativo claro y compartido por todos, un trabajo cercano con el sostenedor y un clima escolar caracterizado por tener altas expectativas de rendimiento en profesores y alumnos, espíritu de superación y profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen.

Se concluye que el liderazgo directivo y el clima escolar son factores que generan condiciones muy favorables para alcanzar buenos resultados. Es más, estas variables explican el 88,6% de la varianza de los resultados y, cuando se integra la vulnerabilidad, la varianza explicada sube sólo en 1,8 puntos porcentuales.

- Benavides Amarís, Carmen (2010), en la Tesis: **Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente**, presentada para optar el Grado de Doctora, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, España; se propuso avanzar en dos cuestiones; primera, analizar por qué las estrategias del trabajo colaborativo no son tan conocidas, por qué muchos docentes prefieren seguir trabajando en forma aislada y no se interesan en practicar esa forma de trabajo; y, segunda, buscar opciones que faciliten y motiven a las/os docentes a aplicar estrategias del

trabajo colaborativo, convencerles que el recurso más valioso de que se dispone en un centro educativo es el conocimiento de los propios docentes y de esta forma promover que compartan sus experiencias y estrategias para lograr que la aplicación del trabajo colaborativo entre docentes sea una forma normal de trabajo dentro de los centros educativos.

Para ello, ha sido necesario estudiar los nuevos paradigmas surgidos en el sector educativo: La Calidad Total, Las Escuelas Eficaces, El Desarrollo Organizativo y Las Organizaciones que aprenden. El estudio de los cuatro paradigmas ha permitido a la autora identificar dos elementos comunes a los cuatro paradigmas y básicos para el éxito en la aplicación de los mismos: el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo entre docentes.

El trabajo colaborativo, como se expone en esta Tesis, es la base del liderazgo pedagógico y es de gran importancia para el éxito de una organización, sus beneficios van más allá de la solución de problemas y su implementación requiere de una cultura, que a su vez es creada con la ayuda del liderazgo. El trabajo colaborativo crea las condiciones para que los docentes puedan desempeñarse en forma eficiente, puliéndose unos a otros, influenciando no solo a los colegas sino también a los estudiantes, quienes verán a sus profesores como líderes pedagógicos.

Este trabajo de investigación se realizó en Guatemala, en cuatro colegios de diferente tipo: el primero es un colegio bilingüe internacional, el segundo es privado, el tercero es privado y de educación católica (de monjas) y el cuarto es público. Los objetivos que se plantean permiten profundizar en el estudio del trabajo colaborativo y determinar las condiciones que facilitan su aplicación.

La investigación llega a la conclusión que el liderazgo pedagógico se ve fortalecido con el trabajo colaborativo mediante una continua generación y renovación de ideas y metodologías, enriquecimiento en conocimientos y crecimiento en valores.

- Parra Rivas, Rosibel (2011), en el estudio de investigación **Liderazgo Transformacional del Director y el Desempeño Laboral de los Docentes**, que tiene lugar en escuelas del Municipio Tulio Febres Cordero del Estado Mérida, en Venezuela, se planteó como objetivos: identificar las funciones del director como líder transformacional en el cumplimiento de las actividades escolares para mejorar la calidad de la educación; describir los roles del personal docente para lograr un eficiente desempeño laboral; y, señalar acciones que contribuyan a mejorar el liderazgo transformacional del director para alcanzar un alto desempeño laboral de los docentes.

La investigación se ubicó en el marco de un enfoque empirista-inductivo, sustentado en el modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa, el cual se concibe como producto del conocimiento científico de los patrones de regularidad a partir de los cuales se explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos. Debido que el estudio se desarrolla dentro de la fase descriptiva, se plantea una serie de objetivos para ser desarrollados y proveer un buen registro de los hechos que existen en la realidad, a objeto de que se caracterice sistemáticamente.

En cuanto al diseño de la investigación se consideró el diseño transaccional o transversal, que se caracteriza porque recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único con el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. La población estuvo constituida por 14 directivos y 120 docentes de las escuelas. La muestra quedó conformada por 81 individuos. Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos, tales como tablas de frecuencia y porcentajes para cada uno de los ítems, para valorar el comportamiento de los mismos. Además se utilizaron gráficos de sectores y/o histogramas de frecuencia para observar mejor el comportamiento de las variables y sus dimensiones; finalmente se elaboran las conclusiones y recomendaciones pertinentes según los datos obtenidos. De igual manera se elaboró un baremo con el fin de analizar los resultados que se obtuvieron en los indicadores, dimensiones y las variables de estudio.

Este estudio concluye en que el directivo debe establecer los objetivos de la institución conjuntamente con las/os docentes, porque esto garantiza el éxito y a la vez permite que ellas/os se sientan comprometidos al saber cuál es el fin que persiguen, por ello coordinan las actividades y cooperan entre todos por alcanzar los objetivos propuestos. Esto significa que el directivo debe tomar en cuenta al personal al momento de decidir lo que quiere lograr; además, tomar las decisiones en conjunto genera mayor compromiso y se sienten responsables de la decisión a lograr.

Además, que los cambios sociales dependen de la participación activa o responsable de todos los miembros de una institución, porque a través de sus acciones, ejercen poder en todos los procesos de su vida institucional. Este tipo de participación es fundamental en cualquier institución porque favorece el trabajo en consenso, toma en cuenta los aportes de los docentes y, lo más importante, contribuye a lograr los objetivos de la institución.

- Rodríguez Ludeña, María Patricia (2013), en la Tesis: **La Dirección y el liderazgo del directivo, y la calidad del desempeño de los docentes, del Instituto de Idiomas, de la Universidad Nacional de Loja, en el período 2011-2012. Lineamientos Alternativos**, presentada en el Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, de la Universidad Nacional de Loja, en Ecuador, se propuso como objetivo determinar la influencia de la dirección y el liderazgo del directivo, en la calidad del desempeño de las/os docentes.

En el desarrollo de la investigación se emplearon métodos como el analítico, sintético, deductivo, inductivo, entre otros; además, se utilizaron técnicas como la entrevista, la encuesta y la observación. Como resultado de esta investigación en lo que se refiere a la dirección, se determinó que no ha existido la suficiente gestión para garantizar la capacitación de los docentes y el desarrollo de la infraestructura; y, al referirse a la supervisión se

evidenció que la autoridad no ejerce este componente en la ejecución de las actividades docentes.

En lo que se refiere al liderazgo, se evidenció que no se fomenta el trabajo en equipo, es limitada la cultura de participación en la definición de la misión y no se han introducido procesos de innovación en la enseñanza. Se llegó a la conclusión que la dirección y el liderazgo del directivo si influyen en gran medida en la calidad del desempeño de las/os docentes.

Entre las recomendaciones más importantes se destaca el desarrollo de una propuesta alternativa, que incluye dos talleres, con los que se pretende contribuir a solucionar la problemática planteada.

- Martínez, Maribel (2014), en la Tesis: **El liderazgo directivo en el desempeño del docente de educación primaria en la Unidad Educativa Nacional Cúpira durante el año escolar 2012 – 2013**, presentada para optar al Grado de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación con mención Administración Educativa, en la Universidad Nacional Abierta, de la República Bolivariana de Venezuela, tuvo como propósito analizar el grado de importancia del liderazgo directivo en el desempeño del docente de educación primaria en la Unidad Educativa Nacional Cúpira, durante el año escolar 2012-2013; es decir, identificar las deficiencias en el liderazgo directivo, determinar las características del liderazgo directivo que benefician la gestión administrativa del recurso humano y caracterizar la influencia del liderazgo directivo para un mejor desempeño docente en la educación primaria.

La metodología fue de tipo descriptiva y se basó en la investigación de campo. La población objeto de estudio la conformaron docentes, en funciones de directivo, coordinadores, docentes de aula y especialistas, quienes hicieron un total de 27 las/os mismas/os que fueron tomados como muestra. La técnica fue la encuesta y se elaboró y aplicó un instrumento de escala tipo Likert que estuvo conformado por 15 preguntas con 4 opciones de respuestas. Fue validado a través del juicio de experto y su confiabilidad se

determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Una vez recogidos los datos se procedió a analizarlos cuantitativamente.

Esta investigación concluyó que en la Unidad Educativa Nacional Cupira, resultaba fundamental e importante el tipo de liderazgo aplicado por el director ya que incide en el desempeño del docente de educación primaria, optando por un estilo democrático, considerado como el más adecuado, aunque en varias ocasiones el director utilizó un estilo algo autoritario que en nada benefició la armonía y el clima organizacional de este centro de estudios.

A partir de los resultados obtenidos, se recomendó el diseño de estrategias gerenciales y administrativas dirigidas al personal directivo y docente como propuesta para el mejoramiento del desempeño docente; además, la actualización de las/os profesionales de la docencia mediante jornadas de formación, cursos, talleres y conversatorios.

- Castillo Armijo, Pablo (2014), en la Tesis: **Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos**, presentada para optar el Grado de Doctor, en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, España; se propuso como objetivo general: comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública español que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje; y, como objetivos específicos: conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (equipo directivo, PAS, profesorado, familias y voluntarios) le atribuyen al liderazgo pedagógico dentro de su escuela, reconocer y destacar las capacidades y actitudes que caracterizan a los sujetos que lideran procesos propios dentro de la comunidad de aprendizaje, reconocer los principales focos de satisfacción e insatisfacción sobre el liderazgo para la mejora y el

avance del proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje, e indagar sobre las necesidades formativas que pudiesen tener los componentes de la comunidad de aprendizaje en relación al ejercicio del liderazgo.

Este estudio utilizó una metodología cualitativa, decisión que surgió al momento de formularse las preguntas sobre el fenómeno en estudio, en un contexto determinado y donde interactúan diversos sujetos. El enfoque metodológico de corte cualitativo se caracteriza por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que se dan en un determinado escenario social, y ha permitido conocer la escuela por dentro; es decir, su funcionamiento no develado, las interacciones y las subjetividades que se dan entre los actores. En cuanto a las principales técnicas utilizadas se encuentran las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la observación participante, la revisión documental interna del centro y la toma de notas en un diario de campo. Asimismo, las técnicas de rigor científico y ética de la investigación, descritas y expresadas como criterios de calidad. El apartado metodológico incluye una explicación de los criterios que orientaron la selección del estudio de casos y de las/os participantes, como también el contexto socio-histórico donde se enmarca la escuela que le da el sustento necesario y que se le exige a todo estudio cualitativo.

Esta investigación cualitativa comprendió un estudio empírico del caso del CEIP Lledoner Comunidad de Aprendizaje (CdA), donde presenta los análisis, resultados y conclusiones de la tesis. Se destaca la importancia que se le atribuye al concepto de liderazgo en el entramado de relaciones y procesos de gestión que se desarrollan dentro de la comunidad de aprendizaje con la idea de mejora, pero que no está exento de contradicciones y complejidades. Como toda escuela siguen existiendo dificultades para plasmar en la práctica todas las ideas planteadas sobre la horizontalidad de los liderazgos, que genera algunas inercias a la hora de tomar decisiones colaborativamente y que no desaparecen de la noche a la mañana.

Como se puede apreciar son muy escasas las Tesis elaboradas en torno al liderazgo pedagógico. En nuestra búsqueda solo hemos ubicado dos, una realizada en España y otra en Guatemala, en ambos casos para optar el Grado de Doctor.

1.4. Marco Conceptual

Este estudio de investigación comprende un conjunto de nociones conceptuales que requieren necesariamente ser operacionalizadas, de tal manera que cada expresión esté adecuadamente definida a fin que genere una comprensión o interpretación unívoca. En la construcción de este marco conceptual se ha tenido en cuenta las variables cualitativas de investigación y sus respectivos indicadores.

- **Liderazgo pedagógico**

El liderazgo pedagógico lo definimos operacionalmente como “la capacidad de una organización de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno [...] el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la institución, en la que personas con liderazgo -formal o informal- participen de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización” (Ministerio de Educación, 2014, pp. 15-16).

- **Capacidad de gestión institucional**

La capacidad de gestión institucional la definimos operacionalmente como los desempeños o acciones observables que evidencia un/a director/a cuando “Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de las metas de aprendizaje [...] Establece metas, objetivos e indicadores en función del logro de aprendizaje [...] Propicia espacios de integración del personal de la institución educativa que

fomenten un clima laboral favorable [...] Identifica y analiza situaciones conflictivas, y plantea alternativas de solución pacífica [...] Conoce la realidad de las familias de sus estudiantes y establece relaciones democráticas con madres y padres de familia, revalorando su rol como agentes educadores de sus hijas e hijos y en la gestión de la escuela” (Ministerio de Educación, 2014, pp. 40-41).

- **Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos**

La habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos la definimos operacionalmente como los desempeños o acciones observables que evidencia un/a director/a cuando “Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible, en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje [...] Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes [...] Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados”(Ministerio de Educación, 2014, p. 42).

- **Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos**

La competencia en la orientación de los proceso pedagógicos la definimos operacionalmente como los desempeños o acciones observables que evidencia un/a director/a cuando “Gestiona oportunidades de formación continua de docentes para la mejora de su desempeño[...] Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas [...] Estimula las iniciativas de las y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas [...] Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular [...] Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos [...] Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean

lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora” (Ministerio de Educación, 2014, p. 47).

- **Desempeño Profesional Docente**

El desempeño profesional docente lo definimos operacionalmente como “la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente” (Ponce, 2005. Citado por Martínez, G., y Guevara, A., 2015, p. 114).

- **Diseño de la Programación Curricular**

El diseño de la programación curricular lo definimos operacionalmente como el proceso que “Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje” (Ministerio de Educación 2012, p. 18).

- **Manejo de la Didáctica**

El manejo de la didáctica la definimos operacionalmente como la conducción del “proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales”(Ministerio de Educación 2012, p. 22).

- **Aplicación de un Sistema de Evaluación**

La aplicación de un sistema de evaluación la definimos como el proceso de “evaluar permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales (Ministerio de Educación 2012, p. 22).

CAPÍTULO II

PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Planteamiento del Problema

2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática

La educación en nuestro país atraviesa desde hace muchos años una situación de crisis que se evidencia en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente, de quienes concurren a las instituciones educativas públicas, localizadas en las zonas urbano-populares, rurales andinas y amazónicas. Tal situación se agudiza aún más si se trata de población con una lengua originaria distinta al castellano.

La ausencia o escasez de una infraestructura, mobiliario y equipamiento adecuados, la dotación extemporánea de materiales educativos, la falta de contextualización de los recursos didácticos, las falencias que presenta la formación inicial docente brindada en las Facultades de Educación de las Universidades y en los Institutos de Educación Superior Pedagógicos, las limitadas capacidades pedagógicas que exhiben las y los docentes que se encuentran ejerciendo su profesión en las instituciones educativas, la ausencia de un liderazgo pedagógico por parte de los directivos, entre otros, son algunos indicadores de que la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación en nuestro país, es deficitaria.

Siendo la educación un fenómeno multifactorial, resulta difícil y complejo identificar la causa que origina su crisis; sin embargo, las investigaciones recientemente realizadas, ponen de manifiesto que uno de los factores que impacta negativamente en la calidad es, después del desempeño profesional de las y los docentes, el estilo de liderazgo que ejercen los directivos en las instituciones educativas.

Desde hace muchos años, la labor de los directivos se ha centrado en los aspectos de orden administrativo, dejando de lado la esencia o razón de ser de las instituciones educativas: lograr más y mejores aprendizajes en las y los estudiantes; es decir, elevar la calidad de la educación.

En nuestro país, lamentablemente, el incremento de la matrícula escolar y la permanencia de las y los estudiantes en las instituciones educativas, no ha ido de la mano con lograr aprendizajes útiles para desenvolverse con eficacia y eficiencia en su entorno comunal o local, menos, en los ámbitos regional, nacional e internacional.

En estos últimos cinco años, el Ministerio de Educación, con la intención de revertir la problemática existente y contribuir a mejorar la calidad de la educación, ha aprobado el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), el 2012; y, el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), el 2014. En estos documentos, se establecen los dominios, las competencias y los desempeños que deben tener en cuenta estos actores educativos para mejorar la gestión pedagógica, administrativa e institucional en las instituciones educativas.

El rasgo distintivo que tienen estos dos instrumentos de gestión está en poner en el centro los aprendizajes de las/os estudiantes; es decir, que la labor que realizan directivos y docentes, conjuntamente con las madres y los padres de familia, así como con otros actores sociales, estén orientados a crear las condiciones favorables para lograr que niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades y actitudes que les permita desempeñarse en los diferentes contextos.

Esto significa la necesidad de reformar la formación docente inicial, de tal manera que se alinee a los postulados que establecen tanto el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), como el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD); asimismo, los programas de reforzamiento de capacidades a directivos y docentes en servicio, deberán diseñarse e implementarse en la

perspectiva de diseñar e implementar programas de capacitación y acompañamiento que tengan en cuenta los dominios, las competencias y los desempeños previstos.

En este contexto, se pretende realizar un estudio de investigación en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, ubicada en la zona urbano-popular de Jicamarca, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana, jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 05.

A partir de las observaciones realizadas directamente a la práctica de gestión de su director, quien viene desempeñándose en el cargo desde el año 2015, y de las entrevistas sostenidas con la subdirectora, algunas/os docentes, algunas/os estudiantes, algunas madres y algunos padres de familia, hemos inferido que existen debilidades en gestionar con eficiencia y eficacia la mencionada institución educativa; pero, al mismo tiempo, hemos observado un buen desempeño profesional por parte de las/os docentes en lo que se refiere a la planificación, ejecución y evaluación de sus unidades didácticas y/o sesiones de aprendizaje. Tal situación nos ha interpelado; pues, contrasta con los resultados de las investigaciones realizadas en estos últimos años, al afirmar que el liderazgo directivo tiene relación con el desempeño profesional docente, llegando a ser considerado como el segundo factor en importancia en el logro de aprendizajes, después de la práctica pedagógica docente.

En consecuencia, todo parece indicar que el estilo de gestión del director no revela poner en práctica un enfoque de liderazgo pedagógico, pese a haber calificado en el concurso para directores y subdirectores organizado el año 2014 por el Ministerio de Educación, recibido capacitación actualizada en los nuevos enfoques sobre gestión educativa y liderazgo escolar, así como contar con el Marco de Buen Desempeño del Directivo y el Marco de Buen Desempeño Docente. Al parecer la estructura del sistema educativo que centra la atención en los aspectos administrativos y deja de lado el aspecto pedagógico, no ha podido ser revertido, lo que no contribuye en la mejora de la calidad del servicio educativo.

2.1.2. Antecedentes Teóricos

El **liderazgo** es consustancial al desarrollo de la sociedad. El liderazgo existe desde que el ser humano dejó de ser nómada y empezó a organizarse, creando una estructura jerárquica. Al liderazgo, según Estrada (2007), se lo ha asociado con quienes han administrado países, planearon y organizaron exploraciones, encabezaron y controlaron guerras; es decir, con el quehacer de los grandes hombres que registra la historia. Daft (2006), sostiene que esta forma de concebir el liderazgo es denominada Teoría del Gran Hombre.

Las investigaciones acerca de estos líderes “sobrehumanos”, señala Murillo (2006), llevaron a identificar los distintos rasgos que definen a un líder. Los esfuerzos estuvieron dirigidos a descubrir las características de la personalidad ideal del líder; es así, que durante las décadas de 1930 y 1940, se desarrollaron una serie de investigaciones en torno a la Teoría de los Rasgos, basada en la idea de que se podía identificar un número finito de características del “buen líder” y que los líderes son natos (Morales, 1996).

En vista que no se logró identificar un conjunto universal de rasgos o características de los líderes ideales, a principios de la década de 1950, surgió la llamada Teoría Conductual. Según Murillo (2006), los estudios se desarrollaron en dos líneas diferenciadas: la investigación sobre las características del trabajo directivo, que implicaba caracterizar qué actividades, funciones y responsabilidades asumen los directivos y cómo distribuyen su tiempo; y, por otro lado, los estudios sobre las conductas de los directivos eficaces. Sobre la primera línea se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos; y sobre la segunda, distintas listas de tareas o comportamientos propios de los líderes eficaces. Sin embargo, tal y como señala Watkins (1989. Citado por Murillo 2006), esta teoría tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado, llegando a la conclusión que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del medio, situación o contexto, surgiendo la Teoría de la Contingencia que, al decir de Daft (2006), la eficacia del comportamiento del líder es contingente porque depende de las diferentes situaciones.

En la década de 1980 aparece la Teoría de las Relaciones en la que se pueden identificar: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. El primero, “describe una interacción egoísta entre el líder y su seguidor en el que cada uno trata de satisfacer sus propias necesidades” (Fischman, 2005, p. 16); mientras que el segundo, es un modelo que se presenta cuando el líder apela a los más altos valores morales para guiar a sus seguidores hacia un propósito elevado; es decir, estimula e inspira a los seguidores para la consecución de metas y objetivos, logrando que estos mismos desarrollen la habilidad de dirección. (Fischman, 2005).

En los actuales momentos, como bien lo señalan Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012, p. 93-94): “el liderazgo ha dejado de ser potestad de ese «chamán» al que se recurría cuando algo no funcionaba, y que tampoco es propio de quien sabe, únicamente, gestionar los recursos que tiene un centro. El líder ya no es necesariamente el director o directora o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder y viceversa. En esta transición, y desde las interpretaciones más actuales, también se ha matizado el uso de la terminología y está perdiendo sentido, incluso, hablar de líder en tanto es más apropiado referirnos a liderazgo”.

Las investigaciones realizadas no han arribado aún a definiciones consensuadas de lo que es un líder y lo que es liderazgo; no obstante, como bien señalan Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008), haciendo referencia a un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del año 2001, “un elemento central de la mayoría de las definiciones de liderazgo es que implica un proceso de influencia.”; asimismo, citando a Yukl (2002), expresan que: “la mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social en el que una persona [o grupo] ejerce influencia intencional sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización”. Estos autores, recalcan en esta definición o conceptualización, la idea del término

“intencional”, dado que: “el liderazgo se basa en metas o resultados articulados que se espera que el proceso de influencia guíe.” (Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. 2008, p. 18).

Lo que sucede con el liderazgo escolar es una repercusión de lo que ha pasado con el liderazgo organizacional; es decir, en la medida que ha ido avanzando la investigación en este campo, la reflexión sobre el liderazgo escolar ha ido también evolucionando. En efecto, como señalan Maureira, O; Moforte, C, y González, G. (2014), si bien, en un principio la investigación sobre liderazgo escolar ha tenido una importante producción de conocimiento sobre los estilos y el rol del director, atribuyéndole una visión heroica, masculina, carismática, individual y jerárquica, cuya influencia se basaba, fundamentalmente, en el poder posicional; en la actualidad, la investigación privilegia perspectivas más colegiadas y focalizadas en el conocimiento sobre prácticas de liderazgo de los diferentes actores educativos que participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar.

Según González (s/f.), son dos los parámetros fundamentales que han marcado el discurso sobre el liderazgo escolar. La primera, tiene que ver con el desarrollo de la investigación sobre el liderazgo, la que ha producido un desplazamiento del foco de atención, desde los rasgos y características del líder, a la gestión organizativa; y, desde ésta al núcleo central de las instituciones educativas, es decir a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La segunda, está relacionada con el hecho de que en los últimos años el análisis y la reflexión han llamado la atención sobre lo obsoleto de una concepción, según la cual el liderazgo reside en ciertas posiciones formales, particularmente, en la del director de la institución educativa, advirtiendo sobre la necesidad de contemplar nuevos enfoques de liderazgo, que acentúen más el carácter distribuido del mismo.

Lorenzo (2005), sostiene que “Ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede ser el director y no ser el líder, ni siquiera un líder

entre otros muchos de la institución. En cambio, se puede ser un simple profesor o un sencillo tutor y ejercer, entre compañeros y alumnos, una importante función de liderazgo. Tampoco es, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo” (p. 368).

Siguiendo a Robinson (2007), Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012), indican que la investigación sobre la eficacia y mejora de las instituciones educativas, ha relevado el hecho del importante papel que desempeña el liderazgo escolar en la organización de buenas prácticas educativas y en su contribución en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. En este sentido, los estándares de la enseñanza y el aprendizaje necesitan mejorar a fin que las instituciones educativas consigan asegurar que las/os estudiantes logren éxito en el futuro. En este propósito, los líderes escolares desempeñan una función clave en la mejora de los resultados al influir en la motivación y la capacidad de las y los docentes y afectar el ambiente y el entorno en el cual trabajan y aprenden (OCDE, 2009).

El **liderazgo pedagógico**, en este marco, se constituye en un enfoque para mejorar la calidad de los procesos y resultados en las instituciones educativas. En efecto, los estudios realizados sobre liderazgo escolar señalan que una de las características de un liderazgo exitoso es la capacidad de desarrollar la motivación y el compromiso de los diversos actores de una institución educativa; más aún, agregan que el liderazgo tiene mayor influencia sobre las organizaciones escolares cuando está adecuadamente distribuido; sin embargo, en ausencia de un liderazgo pedagógico, es improbable que derive en cambios concretos en las prácticas, las habilidades o los conocimientos de las/os estudiantes y de las/os docentes (Vaillant, 2011).

Como bien señalan Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., (2013), las instituciones educativas están para que las/os estudiantes aprendan y el éxito de la dirección escolar debiera estar en la medida en que tiene un impacto (normalmente indirecto, puesto que está mediado por la labor docente) en los aprendizajes.

Por ello, las tareas de la dirección deberían concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y mejores aprendizajes. Si bien es necesaria una buena gestión escolar, ésta no es suficiente si no posibilita buenos aprendizajes en las/os estudiantes.

En esta línea de reflexión, el Ministerio de Educación (2014), expresa que existe la necesidad de rediseñar el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, convirtiendo al director en un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico, configurando una organización escolar que logra vincular el trabajo docente, promover un clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad; es decir, basa su postura en concebir el liderazgo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual; y de ejercerlo como una práctica distribuida, democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales, lo cual supondría el regreso a un modelo de liderazgo burocrático que se desea abandonar.

Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R., (2012), sostienen que este enfoque teórico de liderazgo parte de la idea que una institución educativa no avanzará si depende solo de una persona; pues, ya no es el director/a el eje del cambio educativo, sino la institución educativa; por tanto, habrá más de un líder en cada una de ellas y comprometerá a toda la organización; en consecuencia, el liderazgo debe ser redistribuido de modo que las responsabilidades sean compartidas por toda la comunidad educativa.

Una característica significativa del siglo XXI, dice Bolívar (2010), es que las instituciones educativas aseguren, a las/os estudiantes los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades. El equipo directivo está para hacerlo posible, priorizando sus tareas en esa meta y a su servicio deberán estar la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Cuando la dirección de la institución educativa se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los

aprendizajes queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central.

En consecuencia, podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. El liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones de la institución educativa y del aula (Murillo, 2006).

Álvarez (2015), siguiendo a Leithwood (2009), dice que “los directores pueden influir directamente, creando un buen clima de trabajo, facilitando el trabajo a los profesores, seleccionando y reemplazando de manera más rigurosa al personal del centro, monitoreando las actividades escolares, proporcionando recursos funcionales de tiempo y conocimiento al profesorado. Indirectamente los directivos también pueden influir sobre otros factores relevantes del aprendizaje de los alumnos como la participación de los padres y el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos, el desarrollo de esquemas eficaces de agrupamiento flexible de los alumnos y otras disposiciones organizativas, apoyando siempre a los profesores y creando ámbitos de resiliencia que les ayuden a superar los momentos difíciles de la profesión” (p.14).

Los líderes pedagógicos han de enfocar las metas y expectativas de las instituciones educativas en los aprendizajes de las y los estudiantes, hacer un seguimiento de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de las y los docentes, así como crear las estructuras, tiempos y espacios que permitan a los docentes participar activamente en los procesos y resultados educativos (Bolívar, 2010).

En esta perspectiva, el 2014, el Ministerio de Educación aprobó el Marco de Buen Desempeño del Directivo con el propósito de: establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico; identificar las prácticas de un directivo eficaz; y, guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos. Esta herramienta estratégica de gestión educativa está estructurada en: Dominios, Competencias y Desempeños (Ministerio de Educación, 2014).

Los directivos deben promover y ejercer liderazgo pedagógico en las instituciones educativas; es decir, en todas/os las/os integrantes de la comunidad educativa; pero, de manera especial, tienen como responsabilidad influir en el **desempeño profesional docente** que, según Ponce (2005. Citado por Martínez, G., y Guevara, A., 2015), sostiene que “es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente” (p. 114).

En el caso de la educación formal, la acción o actuación se da en la institución educativa y, más concretamente, en el aula, espacio en el cual se generan un conjunto de situaciones y relaciones complejas, principalmente, entre los actores educativos, los elementos del currículo y el contexto económico-productivo y socio-cultural. En consecuencia, siendo el aula el espacio físico por excelencia donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, donde se hace expresamente efectivo el desempeño profesional docente, lo que pasa en ella “está, hoy día, puesto como en una “caja negra” que ocupa el lugar entre las “entradas” (alumnos, maestros, materiales, infraestructura, entre otros) y las “salidas” (aprobación, reprobación, abandono escolar, certificación, entre otros) de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, sin que se alcancen a apreciar los complejos fenómenos que tienen lugar dentro de ella” (Subsecretaría de Educación Básica, 2010, p. 14).

Tratándose del desempeño profesional docente, es necesario abrir la “caja negra”; es decir, entrar en el aula y en los diversos espacios físicos donde

las/os docentes generan situaciones de aprendizaje, a fin de conocer lo que pasa en ellos. Acercarse a estos espacios, implica contar con ciertos elementos que permitan recoger información, procesarla, analizarla y dar cuenta de sus alcances, tanto a los directamente implicados como a los distintos actores educativos con el propósito de diseñar e implementar políticas y programas de mejoramiento profesional continuo. Uno de estos elementos lo constituyen los estándares de desempeño profesional docente.

En un intento de conceptualización, podríamos decir que los estándares son “definiciones claras, específicas y consensuadas sobre qué es lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer” (Arregui, 2000, p. 10). En referencia a la docencia, Avalos (2008), manifiesta que los estándares son “una herramienta que permite precisar en forma apropiada los juicios que deban emitirse y las decisiones que deban tomarse en el proceso de evaluación del desempeño de un docente. Suponen, acuerdos en significaciones y valores. Comúnmente, se caracterizan por expresar aquello que “debe saber” y “debe poder (o ser capaz de) hacer” un docente” (p. s/n).

En la definición de estándares, agrega Avalos (2008), “el tema está en ponerse de acuerdo no tanto sobre lo que es un buen profesor sino sobre lo que es una “buena enseñanza”. Y esto implica explicitar y concordar con todas las partes interesadas lo que es un buen criterio o estándar que permita evaluar la enseñanza y determinar el rol del profesor en manejar “bien”, “más o menos bien” o “mal” ese proceso” (Avalos, 2008, p. s/n).

La Secretaría de Educación Pública de México, define los estándares de desempeño docente como “referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua” (Secretaría de Educación Pública de México, 2010, p. 20).

Según el Ministerio de Educación de Ecuador, los estándares de calidad educativa son “descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así, por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Finalmente, cuando los estándares se aplican a las escuelas, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011, pp. 4-5).

Como en el caso de los directivos, previo a ello, el año 2012, el Ministerio de Educación aprobó el Marco de Buen Desempeño Docente, como herramienta estratégica para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Esta herramienta tiene como propósitos: establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza; promover en los docentes la reflexión sobre su práctica, la apropiación de los desempeños que caracterizan la profesión y la construcción de comunidades de práctica y una visión compartida de la enseñanza; revalorar social y profesionalmente la docencia; y, guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente. El Marco de Buen Desempeño Docente, está estructurado en: Dominios, Competencias y Desempeños (Ministerio de Educación, 2012).

2.1.3. Definición del Problema

2.1.3.1. Problema principal

¿En qué medida el liderazgo pedagógico del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?

2.1.3.2. Problemas específicos

- a. ¿En qué medida la capacidad en la gestión institucional del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?
- b. ¿En qué medida la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?
- c. ¿En qué medida la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos que lleva a cabo el director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?

2.2. Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1. Finalidad

Este estudio de investigación tiene por finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la educación pública en nuestro país, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene fortalecer un modelo de gestión centrado en los aprendizajes y que trascienda lo administrativo; una

organización democrática que toma en cuenta las necesidades, demandas y expectativas de la población, así como el contexto económico-productivo y socio-cultural; el desarrollo de competencias y el ejercicio de un liderazgo pedagógico en los directivos como factor determinante en la transformación de las instituciones educativas; y, los procesos y resultados educativos a partir de la mejora continua del desempeño profesional de las/os docentes.

2.2.2. Objetivo General y Específicos

2.2.2.1. Objetivo general:

Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

2.2.2.2. Objetivos Específicos:

- a.** Identificar la relación que existe entre la capacidad en la gestión institucional del Director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.
- b.** Identificar la relación que existe entre la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del Director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.
- c.** Identificar la relación que existe entre la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos que lleva a cabo el Director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

2.2.3. Delimitación del Estudio

2.2.3.1. Delimitación Temporal

El estudio de investigación se realizó entre los meses de enero y octubre de 2016.

2.2.3.2. Delimitación Espacial

El estudio de investigación se desarrolló en la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana, jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 05, San Juan de Lurigancho - El Agustino.

2.2.3.3. Delimitación Social

La población de este estudio de investigación estuvo conformada por 58 integrantes de la comunidad educativa, 01 director, 01 subdirectora y 56 docentes, 08 de educación inicial, 24 de educación primaria y 24 de educación secundaria de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana. La muestra fueron los 56 docentes de los tres niveles educativos; sin embargo, 07 docentes, 01 de educación primaria y 06 de educación secundaria, por diversas razones, no participaron en el estudio de investigación.

2.2.3.4. Delimitación Conceptual

Los principales conceptos que se han manejado en este estudio de investigación son los siguientes: i) Liderazgo pedagógico, ii) Capacidad en la Gestión Institucional, iii) Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos, iv) Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos, v) Desempeño Profesional Docente, vi) Diseño de la Programación Curricular, vii) Manejo de la Didáctica y, viii) Aplicación de un Sistema de Evaluación.

2.2.4. Justificación e Importancia del Estudio

Este estudio de investigación surge al constatar que los resultados en el logro de aprendizajes de las/os estudiantes no son aún los esperados. Si bien es cierto que el Ministerio de Educación, en estos últimos años ha realizado muchos esfuerzos por mejorar la calidad, equidad y pertinencia de la educación, las evaluaciones nacionales e internacionales que han tenido lugar en nuestro país no son satisfactorias y están aún muy lejos de poner a las niñas, los niños y adolescentes en condiciones que les permita desempeñarse con eficacia y eficiencia en las distintas realidades, tanto comunales o locales como regionales, nacionales e internacionales.

Es por todas/os aceptada la idea que la razón de ser y el sentido de las instituciones educativas es que las niñas, los niños y adolescentes, que concurren a ellas, aprendan. De igual manera, hay consenso en la investigación realizada, que el liderazgo es el segundo factor en importancia en los resultados de los aprendizajes, luego de la práctica pedagógica de las/os docentes.

Es en este contexto, que en el afán de desarrollar y/o fortalecer las capacidades profesionales de directivos y docentes de las instituciones educativas, el Ministerio de Educación ha aprobado dos instrumentos de gestión que resultan de mucha importancia para mejorar el desempeño profesional de directivos y docentes; uno, es el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), y, el otro, el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Ambas herramientas han sido elaboradas con la participación activa de directivos y docentes de todo el país, teniendo como base el conocimiento y experiencia en los asuntos pedagógicos y administrativos, los que han sido complementados con las expectativas y demandas sociales y económicas del país, y en un contexto de globalización, en sintonía con el mundo.

Somos conscientes que la problemática de la educación no es unifactorial; pero, al mismo tiempo, creemos en base a la evidencia investigativa que el

estilo de gestión y, específicamente, el liderazgo que ejercen los equipos directivos en las instituciones educativas son determinantes para conseguir logros importantes en los aprendizajes.

En este sentido, nuestro interés radica, precisamente, en conocer cuánto se ha avanzado en estos últimos años en la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, en el mejoramiento de la calidad educativa, a partir de la puesta en práctica de un liderazgo pedagógico que anime la participación y el compromiso de todos los actores educativos, especialmente, de las/os docentes.

Los resultados que se obtenga en este estudio de investigación serán de suma importancia; pues, permitirá corroborar las relaciones que existen entre: la Capacidad en la Gestión institucional, la Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos y la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos, con el Desempeño Profesional Docente; es decir, con el Diseño de la Programación Curricular, el Manejo de la Didáctica y la Aplicación de un Sistema de Evaluación.

En síntesis, constatar si existe una relación entre el Liderazgo Pedagógico del Director de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana, y el Desempeño Profesional Docente.

2.3. Hipótesis y Variables

2.3.1. Supuestos teóricos

Las investigaciones recientes llevadas a cabo en el campo de la educación refieren que el liderazgo pedagógico en los directivos de las instituciones educativas es un factor clave en la mejora de la calidad, equidad y pertinencia educativa; es decir, en el logro de aprendizajes significativos en las/os estudiantes; en la eficacia y eficiencia de la práctica pedagógica y de gestión de las/os docentes; en la creación de condiciones favorables para la acción educativa; en la participación democrática de las madres y padres de familia, así

como de la comunidad; y, en la organización y funcionamiento eficaz y eficiente de las instituciones educativas.

Esta labor, sin embargo, debe ser considerada no como un rasgo individual o exclusivo del director de una institución educativa, sino como un fenómeno o cualidad de la organización. A partir de esta nueva mirada del liderazgo, se define el liderazgo pedagógico como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009. Citado por el Ministerio de Educación, 2014, p. 15); es decir, la capacidad que tiene una organización de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno. “De esta definición se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la institución, en la que personas con liderazgo -formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización” (Ministerio de Educación, 2014, pp. 15-16).

El Ministerio de Educación (2014), concibe el liderazgo como una práctica distribuida, más democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales lo cual, justamente, supondría el regreso al modelo burocrático que se desea abandonar. Por lo que el reto está en lograr que las instituciones educativas generen un “liderazgo difuso”, donde la distribución del poder, el empoderamiento y la toma de decisiones compartidas, no son exclusividad del director, instaurando un liderazgo distribuido, en tanto se encuentra “repartido” a nivel vertical y horizontal en la institución educativa.

El desempeño profesional docente es, sin duda, el factor fundamental en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes, contribuyendo a darle el sentido que tienen las instituciones educativas y su rol en la construcción de una sociedad a la que todas/os aspiramos; para ello, lleva a cabo procesos de planificación, ejecución y evaluación curricular; crea situaciones de aprendi-

zaje significativas; brinda oportunidades de aprendizaje a todas/os las/os estudiantes; e, involucra y compromete a las madres y los padres de familia, así como a los diversos actores educativos y sociales de la comunidad.

La docencia es un quehacer complejo. “Como expresión de esta complejidad, la docencia exhibe un conjunto de dimensiones que comparte con otras profesiones: su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto del saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. Además, es una profesión que se realiza necesariamente a través y dentro de una dinámica relacional, con las y los estudiantes y con sus pares, un conjunto complejo de interacciones que median el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar. También exige una actuación colectiva con sus pares para el planeamiento, evaluación y reflexión pedagógica. Y es una función éticamente comprometida. Éstas son las características que la docencia comparte con otras profesiones” (Ministerio de Educación, 2012, p. 10).

Según el Ministerio de Educación (2012), la docencia se distingue en particular por tres dimensiones integradas: pedagógica, cultural y política. La dimensión pedagógica refiere al saber pedagógico construido en la reflexión teórico-práctica que le permite apelar a saberes diversos para cumplir su rol; alude a la enseñanza que exige capacidad para suscitar la disposición, el interés y el compromiso en los estudiantes para aprender; y, requiere de la ética del educar, del vínculo a través del cual se educa y que es el crecimiento y la libertad del sujeto de la educación. La dimensión cultural implica conocimientos amplios de su entorno para enfrentar los desafíos económicos, políticos, sociales y culturales, así como los de la historia y el contexto local, regional, nacional e internacional. La dimensión política alude al compromiso del docente con la formación de sus estudiantes, tanto como personas como ciudadanos orientados a la transformación de las relaciones sociales desde un enfoque de justicia social y equidad.

Es en este sentido, que el Ministerio de Educación (2012), propone que el desempeño docente comprende: la preparación para el aprendizaje de las y los estudiantes, la conducción de enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

2.3.2. Hipótesis Principal y Específicas

2.3.2.1. Hipótesis Principal

El liderazgo pedagógico del director tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

2.3.2.2. Hipótesis Específicas

- a.** La capacidad del director en la gestión institucional tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.
- b.** La habilidad del director en el manejo administrativo de los recursos educativos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.
- c.** La competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

2.3.3. Variables e Indicadores

Como se puede apreciar en el Cuadro N° 03, este estudio de investigación comprende dos variables cualitativas y seis indicadores.

Cuadro N° 03: Variables e Indicadores

VARIABLES	INDICADORES
A. Liderazgo pedagógico del director	A.1. Capacidad en la gestión institucional
	A.2. Habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos
	A.3. Competencia en la orientación de los procesos pedagógicos
B. Desempeño profesional docente	B.1. Diseño de la programación curricular
	B.2. Manejo de la didáctica
	B.3. Aplicación de un sistema de evaluación

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.1. Población y Muestra

La población, según Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., (2010), citando a Selltiz et al., (1980), es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174); Chávez (2007), manifiesta que “es el universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados” (p. 32); Ary, D. et al. (1978. Citado por Sánchez, H, y Reyes, C., 1998), consideran que la población comprende a “todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos u objetos” (p. 111); y, Arias (2006), la define como el "conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda limitada por el problema y por los objetivos del estudio". (p. 81).

En atención a estas definiciones la **población** de este estudio de investigación, como se puede apreciar en el Cuadro N° 04 estuvo constituida por 01 director, 01 sub directora y 56 docentes (08 de educación inicial, 24 de educación primaria y 24 de educación secundaria); es decir, por 58 integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”.

Cuadro N° 04: Población del Estudio de Investigación

PARTICIPANTES	CANTIDAD
Director	01
Subdirectora	01
Docentes de Educación Inicial	08
Docentes de Educación Primaria	24
Docentes de Educación Secundaria	24
TOTAL	58

Esta institución educativa atiende a niñas, niños y adolescentes en sus tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria, y en dos turnos: mañana y tarde.

El director y la sub directora se han hecho responsables de la gestión de esta institución educativa desde el año 2015, en mérito a un concurso público promovido por el Ministerio de Educación, el cual les otorga estabilidad en los respectivos cargos por un período de tres años.

Las/os docentes son profesionales de la educación, cuentan con el Título Profesional de Licenciados en Educación y viven en el distrito de San Juan de Lurigancho.

Las/os estudiantes son niñas, niños y adolescentes, de madres y padres migrantes de la sierra centro y sur de nuestro país, que durante las décadas de los años 1980 y 1990, principalmente, como resultado de la violencia terrorista, dejaron sus lugares de origen y se instalaron en esta parte del distrito de San Juan de Lurigancho, donde progresivamente han construido sus viviendas y desarrollan sus actividades económicas.

Con relación a la muestra, Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010), sostienen que “es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (p. 173); y, Carrasco (2005), dice que “es la conformación de unidades dentro de un subconjunto, que tiene como finalidad integral las observaciones, como parte de una población” (p.59).

En este marco y siendo la finalidad de todo estudio de investigación con enfoque cuantitativo que sus resultados logren generalizarse o extrapolarse a otros grupos, “el grupo con el que se trabaja, al cual se le denomina muestra, debe tener relaciones de semejanza con los grupos a los que se quiere hacer extensivos los resultados; es decir, la muestra tiene que ser representativa de la población” (Sánchez, H, y Reyes, C., 1998, p.111).

En consideración a lo expuesto, y tal como se puede apreciar en el Cuadro N° 05, este estudio de investigación seleccionó como **muestra** a toda la población; es decir, a las/os 56 docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, constituidos por 08 de educación inicial, 24 de educación primaria y 24 de educación secundaria.

Cuadro N° 05: Muestra del Estudio de Investigación

PARTICIPANTES	CANTIDAD
Docentes de Educación Inicial	08
Docentes de Educación Primaria	24
Docentes de Educación Secundaria	24
TOTAL	56

Dadas las características de este estudio de investigación, no se contempló la participación del director ni de la sub directora, en tanto una de las variables de este estudio de investigación corresponde al director que, según el Artículo 55° de la Ley General de Educación N° 28044, es “responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo” (Congreso de la República, 2003). Esta decisión se fundamentó en la intención de recoger la opinión de las/os docentes y no de los directamente evaluados.

En cambio, se tomó en cuenta a la totalidad de las/os docentes de los tres niveles educativos; en primer lugar, porque la intención era recoger sus percepciones sobre el liderazgo directivo en tanto son las/os directamente implicados y, en segundo lugar, porque la otra variable de este estudio de investigación está relacionada con el desempeño profesional docente; es decir, con su ejercicio profesional en el aula.

Se trata, entonces, de una **muestra no probabilística**; pues, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un

grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., 2010, p. 176).

En consecuencia, este estudio de investigación ha contemplado un **muestreo de tipo intencional, intencionado o criterial**, donde la “representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra” (Sánchez, H, y Reyes, C., 1998, p.117).

3.2. Diseño(s) del Estudio de Investigación

3.2.1. Tipo de Investigación

Este estudio de investigación es de **Tipo Descriptivo**, por tanto, se suma a aquellos que “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., 2010, p. 80).

En efecto, teniendo en consideración que las investigaciones de Tipo Descriptivo se caracterizan por analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes, este estudio de investigación ha estado orientado a averiguar si existe una relación asociativa o funcional entre la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director; y, la Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente.

3.2.2. Diseño del Estudio de Investigación

El término diseño, según Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., (2010), “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (p. 120). Sánchez, H, y Reyes, C. (1998), señalan que un diseño de

investigación puede ser definido “como una estructura u organización esquematizada que adopta el investigador para relacionar y controlar las variables de estudio” (p.57); además, agregan que el diseño “sirve como instrumento de dirección para el investigador, en tal sentido, se convierte en un conjunto de pautas bajo las cuales se va a realizar un experimento o estudio (...) el diseño implica pasos o acciones que debe seguir quien trabaja con un problema para poder encontrar las posibles soluciones al mismo” (pp. 57-58).

En la investigación científica con enfoque cuantitativo es posible encontrar diferentes clasificaciones de diseños. Al respecto, Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010), consideran que hay investigaciones experimentales y no experimentales; la primera, se divide en: pre experimentales, experimentales puros y cuasi experimentales; mientras que la segunda, en investigaciones transversales y longitudinales. Cada una de ellas cuenta con diseños de investigación específicos.

Según esta clasificación, el presente estudio corresponde a una **investigación no experimental cuantitativa**, la que “podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., 2010, p. 149).

Según Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010), los diseños no experimentales se clasifican en dos tipos: diseños transeccionales o transversales y diseños longitudinales o evolutivos. Los primeros, “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (p. 151); en cambio, los segundos, están abocados a “analizar cambios a través del tiempo de determinadas categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades; o bien, de las relaciones entre éstas. Aún más, a veces ambos tipos de cambios” (p. 158).

Los diseños transeccionales o transversales se dividen en: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales; mientras que los diseños longitudinales o evolutivos en: de tendencia, de evaluación de grupo y diseño panel (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., 2010).

En base a lo expuesto anteriormente y dadas las características que comprende este estudio de investigación, le corresponde un **Diseño Transeccional o Transversal Correlacional-Causal**. Este tipo de diseños “pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales; del mismo modo, cuando buscan evaluar vinculaciones causales, se basan en planteamientos e hipótesis causales” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M., 2010, p. 155).

El presente estudio de investigación **no pretende establecer una relación causal** (causa-efecto) entre las categorías o conceptos, solo se circunscribe a **describir las relaciones entre las variables únicamente en términos correlacionales**. En este sentido, es preciso indicar “que la causalidad implica correlación, pero no toda correlación significa causalidad” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. 2010, p. 155).

En consecuencia, el presente estudio con este diseño de investigación, “se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados (...) Este tipo de estudio nos permite afirmar en qué medida las variaciones en una variable o evento están asociadas con las variaciones en la otra u otras variables o eventos” (Sánchez, H, y Reyes, C., 1998, p.79).

El diagrama, esquema, gráfico o simbología de este diseño de investigación es el siguiente:

M: Ox r Oy

Donde:

M =	Muestra donde se realiza el estudio para analizar la relación entre las variables: Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”
Ox =	Observaciones obtenidas de la primera variable: Liderazgo Pedagógico del Director
Oy =	Observaciones obtenidas de la segunda variable: Desempeño Profesional Docente
r =	Posible relación existente entre las variables estudiadas

3.3. Técnica (s) e Instrumento (s) de Recolección de Datos

En este estudio de investigación se seleccionó como **técnicas** a la **encuesta** y a la **observación**; y, como **instrumentos** de recojo de información el **cuestionario** y la **ficha de observación**.

Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2002), citando a García Ferrando, definen a la encuesta como la “técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p. 143).

La encuesta es una técnica que requiere de uno o varios instrumentos para el acopio de datos. Uno de estos instrumentos es el cuestionario que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. 2010, p. 217). Estas preguntas escritas y organizadas en un cuestionario son preparadas cuidadosamente para captar información sobre los hechos y aspectos que interesan en un estudio de investigación, a fin que sea contestado por la población o su muestra.

La observación es otra técnica que utiliza la investigación científica. Según Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010), es un “método de recolección de datos que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p. 260). Este procedimiento de recopilación de información consistente en “utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades” (Fabbri, M., s/a)

La observación es un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis, siendo por tanto un método científico. Para lo cual, se requieren ciertos requisitos como delimitar el problema o situación a observar, recoger datos, analizar esos datos e interpretar los resultados. (Benguría, S., Martín, B., Valdés, M., Pastellides, P., y Gómez, L. 2010)

Si bien no existe una definición unívoca sobre lo qué es la observación en cuanto a si es una técnica o un método, queda claro su sentido e importancia en tanto permite al investigador acopiar datos de situaciones concretas y/o actores reales.

La observación para ser rigurosa requiere de ciertos instrumentos que permita acercarse a la realidad de la manera más objetiva posible. Uno de estos instrumentos es la ficha de observación que comprende un conjunto de items relacionados con aquellos elementos o aspectos de los que se quiere obtener información.

En este estudio de investigación, la técnica y el instrumento utilizados para recoger información sobre la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director, fue la encuesta y el cuestionario, respectivamente; en cambio, para la Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente, la técnica seleccionada fue la observación y el instrumento la ficha de observación.

- **Cuestionario sobre el Liderazgo Pedagógico del Director**

Este instrumento fue diseñado teniendo como referente los 02 Dominios, las 06 Competencias y los 21 Desempeños, que comprende el Marco de Buen Desempeño del Directivo, instrumento de gestión oficializado por el Ministerio de Educación, mediante Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU, con la finalidad de garantizar una visión común de lo que significa ser un líder educativo y, consecuentemente, de los roles y responsabilidades que le compete, a fin de lograr un mayor impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes. (Ministerio de Educación, 2014)

Este instrumento de gestión se construye sobre la base de la investigación educativa que muestra que “el liderazgo pedagógico del directivo es el segundo factor de influencia en los logros de aprendizaje después de la acción docente (...) Esta acción de los directivos es indirecta, puesto que es el docente el que ejerce una acción directa. Sin embargo, los ámbitos de influencia del directivo son claves para la mejora de los aprendizajes, la calidad de la práctica docente, las condiciones de trabajo y el funcionamiento de la escuela, por lo que se puede afirmar que el rol del directivo en la mejora de la calidad de la escuela es decisivo”(Ministerio de Educación, 2014, p. 9)

El Cuestionario estuvo dirigido a recoger información de las/os docentes sobre la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Directivo. Para ello, el instrumento estuvo estructurado en tres partes: i) introducción, ii) datos personales y, iii) items de los indicadores de la variable con su respectiva valoración. En la primera parte, se describe brevemente el objetivo del instrumento y la importancia de la participación del/de la encuestado/a, así como el anonimato que tendrá y cómo debe proceder para el llenado del instrumento. En la segunda parte, se pretende recoger información acerca de las características del/ de la encuestado/a tales como sexo, tipo de institución educativa, nivel educativo en que labora, tiempo de servicios en la docencia, edad, tiempo de servicios en la institución educativa donde se

realiza la investigación, grado académico y título profesional. Y, en la tercera parte, están los 22 ítems correspondientes a la Variable: Liderazgo Pedagógico del Directivo, organizados en función a cada uno de los tres indicadores; así, 05 corresponden al Indicador: Capacidad en la Gestión Institucional, 07 al Indicador: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos, y 10 al Indicador: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos. La escala de valoración de cada ítem fue tipo Likert y tuvo cuatro opciones o categorías de respuesta: Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces y Nunca. (Anexo N° 01)

▪ **Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente**

Este instrumento fue diseñado teniendo como base los 04 Dominios, las 09 Competencias y los 40 Desempeños, que comprende el Marco de Buen Desempeño Docente, instrumento de gestión oficializado por el Ministerio de Educación, mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED, con la finalidad de garantizar una visión prospectiva de la profesión docente con los diversos actores involucrados en el ejercicio, promoción, desarrollo y regulación de la docencia. (Ministerio de Educación, 2012)

La Ficha de Observación tuvo como propósito recoger información de la Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente. Este instrumento estuvo estructurado en dos partes: i) datos personales y, ii) ítems de los indicadores de la variable con su respectiva valoración. En la primera parte, se consignó información acerca de los nombres y apellidos del/de la docente observado/a, del nivel educativo en que labora, el área curricular, la edad y/o grado en el que enseña, la sección, la fecha, el número de estudiantes y el nombre de la unidad didáctica y/o sesión de aprendizaje. Y, en la segunda parte, los 22 ítems correspondientes a la Variable: Desempeño Profesional Docente, organizados en función a cada uno de los tres indicadores, correspondiéndole 10 ítems al Indicador: Diseño de la Programación Curricular, 08 ítems al Indicador: Manejo de la Didáctica, y 04 al Indicador: Aplicación de un Sistema de Evaluación. La escala de valoración de cada

ítem fue tipo Likert y tuvo cuatro opciones o categorías de respuesta: Siempre, Casi Siempre, A veces y Nunca. (Anexo N° 02)

Los dos instrumentos fueron sometidos a un estudio de **confiabilidad** y **validez**. Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010) consideran que “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales.(p. 200); mientras que la validez, según estos autores, “en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”(p. 201).

▪ **Confiabilidad de los Instrumentos**

Se realizó una prueba piloto con el objetivo de evaluar la Confiabilidad del Cuestionario sobre el Liderazgo Pedagógico del Director y de la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente.

El Cuestionario y la Ficha, según criterios de uso, fueron aplicados a 20 docentes, 04 de la Institución Educativa Inicial N° 550-25 "Los Milagritos de Jesús", de Jicamarca; y, 16 docentes de la Institución Educativa N° 163 "Néstor Escudero Otero", 10 del nivel primario y 06 del nivel secundario.

Se seleccionaron estas dos instituciones educativas para la aplicación de la prueba piloto, por estar situadas relativamente cerca a la I.E. "San Antonio de Jicamarca", donde se realizó la investigación; además, porque tienen características geográficas, sociales, educativas y culturales muy similares. Asimismo, se consideraron a docentes de los tres niveles educativos, en vista que ambos instrumentos iban a ser aplicados a docentes de educación inicial, primaria y secundaria de la I.E. "San Antonio de Jicamarca".

Para la consistencia interna de los instrumentos, con la consiguiente confiabilidad de los mismos, se utilizó el Coeficiente de Alfa de Cronbach. El Coeficiente Alfa de Cronbach, en general, va a permitir identificar el nivel de confiabilidad de los instrumentos y, en específico, la relación entre los

items (preguntas) de cada instrumento. Los valores del Coeficiente de Alfa de Cronbach están comprendidos entre 0 y 1. Un valor de 0 expresa la independencia de los items y el valor de 1 como el máximo valor de relación, dependencia y homogeneidad de los items.

En el presente estudio se estableció que los valores superiores 0.8 serían valores aceptables de confiabilidad para los instrumentos.

Para el cálculo de Alfa de Cronbach se aplicó la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

K= Número de ítems (preguntas)

α = Coeficiente Alfa de Cronbach

$\sum_{i=1}^k$ = Sumatoria

S_i^2 = Varianzas de los ítems

S_t^2 = Varianza de los valores totales observados.

A continuación describimos los resultados del proceso estadístico.

i. Confiabilidad del Cuestionario sobre el Liderazgo Pedagógico del Director

- Resumen de Procesamiento de Datos

Resumen del Procesamiento de los Casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

- **Estadístico de fiabilidad**

Estadísticos de Fiabilidad

Coeficiente de Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	22

Como se observa el resultado del Coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0.93, valor superior a 0.8 establecido para el estudio y cercano a 1, lo cual muestra una mayor homogeneidad de los items.

- **Estadístico Total por Elemento**

Permite identificar qué items del instrumento están relacionados a toda la escala. Como podemos observar en el cuadro que presentamos a continuación, todos los items muestran valores superiores a 0.9, lo que evidencia un mayor grado de homogeneidad y confiabilidad del instrumento.

Estadísticos Total-Elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
A_1_1	58,90	126,411	,280	,934
A_1_2	58,65	124,766	,282	,936
A_1_3	58,20	122,168	,484	,932
A_1_4	58,50	122,474	,441	,933
A_1_5	58,25	120,829	,487	,932
A_2_1	58,35	118,239	,720	,928
A_2_2	58,80	127,011	,248	,935
A_2_3	58,80	120,800	,602	,930
A_2_4	58,65	113,187	,845	,925
A_2_5	58,05	126,155	,265	,935
A_2_6	58,55	119,629	,582	,930
A_2_7	58,75	113,882	,700	,928
A_3_1	59,15	126,555	,222	,936
A_3_2	58,95	117,524	,794	,927
A_3_3	58,80	121,116	,653	,929
A_3_4	59,10	122,621	,634	,930
A_3_5	58,60	114,463	,795	,926
A_3_6	58,65	114,239	,913	,924
A_3_7	58,75	116,724	,881	,926
A_3_8	58,65	112,345	,953	,923
A_3_9	58,75	115,039	,903	,925
A_3_10	58,60	122,358	,566	,930

ii. Confiabilidad de la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente

▪ Resumen de Procesamiento de Datos

Resumen del Procesamiento de los Casos

		N	%
Casos	Válidos	20	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

- **Estadístico de fiabilidad**

Estadísticos de Fiabilidad

Coeficiente de Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	22

Como se observa el resultado del Coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0.825 valor superior a 0.8 establecido para este estudio y aceptable en el grado de homogeneidad de los items.

- **Estadístico Total por Elemento**

Permiten identificar qué items del instrumento están relacionados a toda la escala. Como podemos observar en el cuadro que presentamos a continuación, la mayoría de los items (17 de 22) muestran valores superiores a 0.8, que es superior al nivel planteado para este estudio por lo que satisface el grado de homogeneidad y confiabilidad del instrumento.

Estadísticos Total-Elemento

	Media de la es- cala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se eli- mina el ele- mento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
B_1_1	54,40	44,253	,000	,827
B_1_2	56,35	34,029	,703	,797
B_1_3	54,40	44,253	,000	,827
B_1_4	54,40	44,253	,000	,827
B_1_5	56,40	31,937	,870	,782
B_1_6	56,20	32,589	,828	,786
B_1_7	57,40	44,253	,000	,827
B_1_8	55,90	43,358	,032	,836
B_1_9	55,75	36,303	,744	,797
B_1_10	57,40	44,253	,000	,827
B_2_1	55,25	39,039	,258	,834
B_2_2	55,30	38,642	,772	,802
B_2_3	54,40	44,253	,000	,827
B_2_4	54,45	43,629	,194	,825
B_2_5	55,30	39,168	,583	,809
B_2_6	55,30	38,642	,772	,802
B_2_7	56,15	31,924	,834	,785
B_2_8	54,40	44,253	,000	,827
B_3_1	57,25	44,408	-,059	,831
B_3_2	57,00	45,579	-,233	,839
B_3_3	57,40	44,253	,000	,827
B_3_4	55,60	41,200	,414	,817

▪ Validez de los Instrumentos

De acuerdo a Canales (2006.Citado por Raxuleu, M., 2014), “una manera no empírica de validar el instrumento, es someterlo al juicio de expertos, quienes respaldan a partir de sus conocimientos previos, que el instrumento es adecuado para medir lo que se desea cuantificar” (p. 49).

Se realizó la validación de los dos instrumentos por parte de tres expertas en metodología de la investigación. Las profesionales revisaron y emitieron sus observaciones acerca de la calidad de los instrumentos usando como

herramienta una ficha de evaluación que comprendía seis criterios generales con una puntuación establecida para cada uno en menos de 50, 50, 60, 70, 80, 90 y 100; asimismo, la ficha contemplaba sugerencias a fin de mejorar el diseño integral de los instrumentos. (Ver Anexo N° 04)

i. Resumen de Procesamiento de Datos

Resumen del Procesamiento de los Casos

		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	3	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

ii. Estadístico de Fiabilidad

Estadísticos de Fiabilidad

Coeficiente de Alfa de Cronbach	N de elementos
1,000	6

Como se observa el resultado del Coeficiente de Alfa de Cronbach es de 1, máximo valor de homogeneidad en la validación por expertos.

iii. Estadístico Total por Elemento

Permiten identificar qué items del instrumento están relacionados a toda la escala, observando que todos los items muestran el máximo valor de homogeneidad.

Estadísticos Total-Elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item_1	416,67	833,333	1,000	1,000
Item_2	416,67	833,333	1,000	1,000
Item_3	416,67	833,333	1,000	1,000
Item_4	416,67	833,333	1,000	1,000
Item_5	416,67	833,333	1,000	1,000
Item_6	416,67	833,333	1,000	1,000

En conclusión:

- La Confiabilidad del Coeficiente de Alfa Cronbach para el Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director, es de 0.93; es decir, es confiable.
- La Confiabilidad del Coeficiente de Alfa Cronbach para la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente, es de 0.825; es decir, es confiable.
- La Validación del Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director y de la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente, realizada por las Expertas cumple con la validez de contenido, mostrando un Coeficiente de Alfa de Cronbach de 1.

3.4. Procesamiento de Datos

El procesamiento de los datos implicó varias actividades, siendo las principales las siguientes:

- Una vez que los instrumentos de recojo de información fueron validados por juicio de expertos y sometidos a la prueba de confiabilidad, obteniendo como resultado que ambas herramientas son válidas y confiables, se procedió a aplicarlas en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”.

El Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director y la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente, fueron aplicados a 49 docentes. Del total programado, no fue posible aplicar ambos instrumentos a 06 docentes (01 de educación primaria y 05 de educación secundaria), debido a su inasistencia a la institución educativa y en uno de los casos al negarse a aceptar responder el cuestionario y no permitir la observación de su clase.

- La información recogida mediante los dos instrumentos fue tabulada, codificada y luego vaciada en una base de datos en Excel. Posteriormente, se exportó la data al SPSS Versión 19, generando reportes previos para identificar la calidad de los datos de la base. Finalmente se procedió al reporte descriptivo, de medidas de tendencia central y la comprobación de hipótesis, generando tablas y gráficos.
- Luego del reporte descriptivo y de tendencia central, se trabajaron las respuestas de las variables bajo los criterios de las escalas derivadas normalizadas, específicamente, estaninos, con el objetivo de agrupar las respuestas de las variables en normas de interpretación, las que se establecieron en cuatro categorías: Malo, Regular, Bueno y Muy Bueno.

Cuadro N° 06: Etiquetas de la Norma de Interpretación para las Variables de Estudio

VALOR	VARIABLES	
	LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR	DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE
1	Malo	Malo
2	Regular	Regular
3	Bueno	Bueno
4	Muy Bueno	Muy Bueno

En la comprobación de las hipótesis se utilizó la Prueba del Chi Cuadrado, mediante tablas de contingencia, con el objetivo de identificar la existencia de independencia de las variables del estudio. Para el cálculo del Chi Cuadrado se aplicó la siguiente fórmula:

$$\chi^2_0 = \sum_{i=1}^K \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Entre la información procesada obtuvimos los estadígrafos y los resultados (cuadros y gráficos) de cada uno de los items de ambos instrumentos, los datos agrupados de los tres indicadores de la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director y de los tres indicadores de la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente, las pruebas de las tres hipótesis específicas, los datos agrupados de las dos variables cualitativas y la prueba de la hipótesis general.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de Resultados

El estudio de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director y la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente; asimismo, como objetivos específicos: identificar la relación que existe entre la Capacidad en la Gestión Institucional del Director y el Desempeño Profesional de las/os Docentes; entre la Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos por parte del Director y el Desempeño Profesional de las/os Docentes; y, entre la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos que lleva a cabo el Director y el Desempeño Profesional de las/os Docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

Para ello, se aplicaron dos instrumentos, se recogió información y se realizó un procesamiento estadístico de la data obtenida, cuyos resultados mostramos a continuación:

4.1.1. Presentación de los Resultados de la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director

El instrumento utilizado para recoger información de esta Variable fue el Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director. La muestra seleccionada fue de 56 docentes (100%), 08 (14,2%), del nivel de educación inicial, 24 (42,8%), del nivel de educación primaria y 24 (42,8%), del nivel de educación secundaria; sin embargo, solo respondieron el cuestionario 49 docentes; es decir, el 87,5%, 01 docente (1,7%) del nivel de educación primaria y 06 (10,7%) del nivel de educación secundaria no participaron en este estudio de investigación.

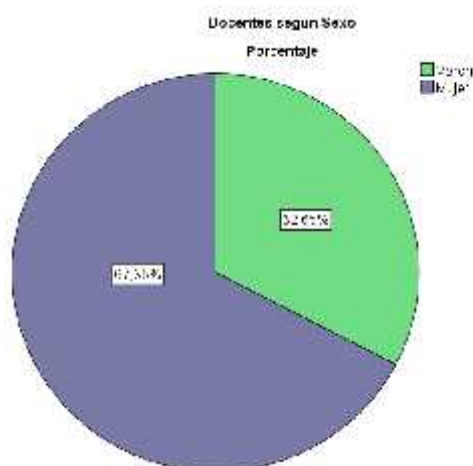
4.1.1.1. Estadígrafos descriptivos

En el Cuadro N° 07 y en el Gráfico N° 01, se puede apreciar que las/os docentes que laboran en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y que respondieron el cuestionario fueron 49 (100%), 16 (32,7%) varones y 33 (67,3%) mujeres.

Cuadro N° 07: Número y Porcentaje de Docentes por Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varón	16	32.7	32.7	32.7
	Mujer	33	67.3	67.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 01: Número y Porcentaje de Docentes por Sexo

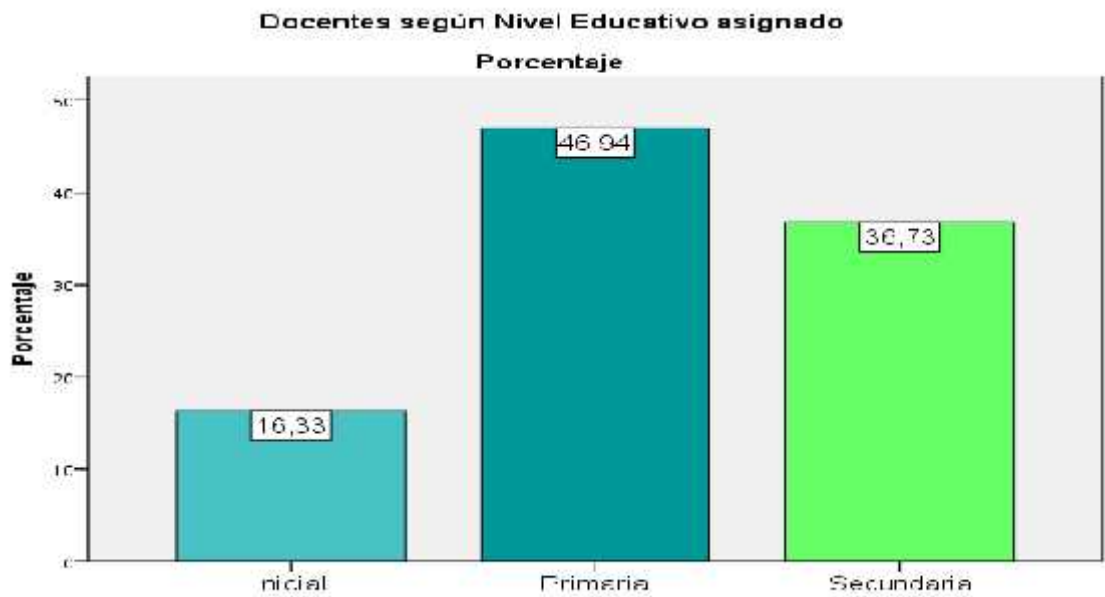


El Cuadro N° 08 y el Gráfico N° 02, muestran que de la totalidad de docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, 08 (16,3%) son del nivel de educación inicial, 23 (46,9%) del nivel de educación primaria y 18 (36,7%) del nivel de educación secundaria.

Cuadro N° 08: Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inicial	8	16.3	16.3	16.3
	Primaria	23	46.9	46.9	63.3
	Secundaria	18	36.7	36.7	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 02: Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo



En el Cuadro N° 09 y en el Gráfico N° 03, se aprecia que 16,61 son, en promedio, los años de servicio que tienen las/os docentes en el ejercicio de la docencia.

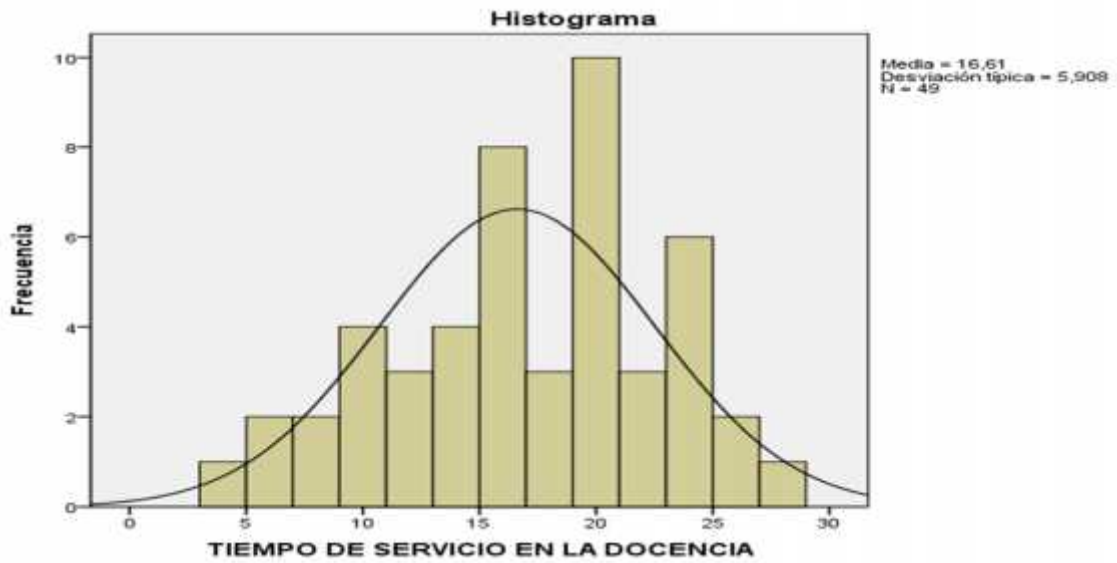
Cuadro N° 09: Tiempo de Servicios en la Docencia

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		16.61
Moda		19 ^a
Desv. típ.		5.908
Mínimo		4
Máximo		28
Percentiles	25	12.50
	50	18.00
	75	20.50

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	8.2	8.2	8.2
	2	3	6.1	6.1	14.3
	3	2	4.1	4.1	18.4
	4	2	4.1	4.1	22.4
	5	2	4.1	4.1	26.5
	6	1	2.0	2.0	28.6
	7	2	4.1	4.1	32.7
	8	5	10.2	10.2	42.9
	10	1	2.0	2.0	44.9
	11	1	2.0	2.0	46.9
	12	5	10.2	10.2	57.1
	13	2	4.1	4.1	61.2
	14	2	4.1	4.1	65.3
	15	3	6.1	6.1	71.4
	17	4	8.2	8.2	79.6
	18	3	6.1	6.1	85.7
	19	2	4.1	4.1	89.8
	20	1	2.0	2.0	91.8
	22	2	4.1	4.1	95.9
	25	2	4.1	4.1	100.0
Total		49	100.0	100.0	

Gráfico N° 03: Tiempo de Servicios en la Docencia



El Cuadro N° 10 y el Gráfico N° 04, muestran que la edad promedio de las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, es de 43,92 años.

Cuadro N° 10: Edad de las/os Docentes

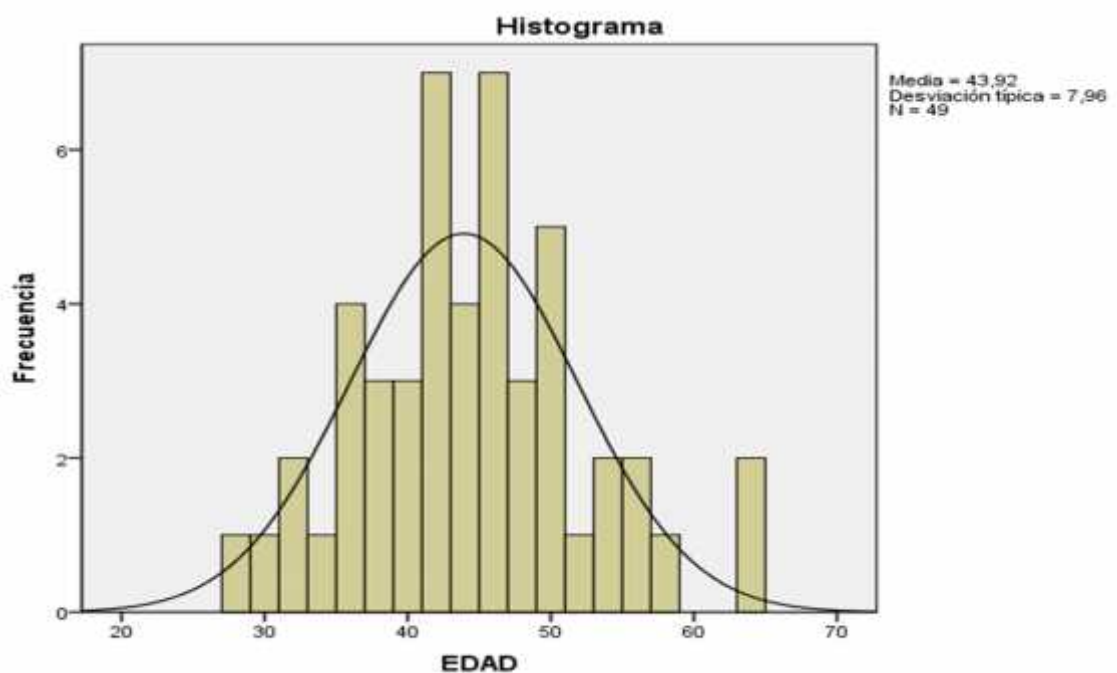
N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		43.92
Moda		42 ^a
Desv. típ.		7.960
Mínimo		28
Máximo		64
Percentiles	25	38.50
	50	43.00
	75	49.00

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	28	1	2.0	2.0	2.0
	29	1	2.0	2.0	4.1
	32	2	4.1	4.1	8.2
	33	1	2.0	2.0	10.2
	35	2	4.1	4.1	14.3

36	2	4.1	4.1	18.4
37	1	2.0	2.0	20.4
38	2	4.1	4.1	24.5
39	2	4.1	4.1	28.6
40	1	2.0	2.0	30.6
41	2	4.1	4.1	34.7
42	5	10.2	10.2	44.9
43	3	6.1	6.1	51.0
44	1	2.0	2.0	53.1
45	5	10.2	10.2	63.3
46	2	4.1	4.1	67.3
47	1	2.0	2.0	69.4
48	2	4.1	4.1	73.5
49	3	6.1	6.1	79.6
50	2	4.1	4.1	83.7
51	1	2.0	2.0	85.7
53	2	4.1	4.1	89.8
55	1	2.0	2.0	91.8
56	1	2.0	2.0	93.9
58	1	2.0	2.0	95.9
63	1	2.0	2.0	98.0
64	1	2.0	2.0	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 04: Edad de las/os Docentes



En el Cuadro N° 11 y en el Gráfico N° 05, se aprecia que 11,18 son, en promedio, los años de servicio que vienen laborando las/os docentes en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”.

Cuadro N° 11: Tiempo de Servicios en la Docencia en la I.E. San Antonio de Jicamarca

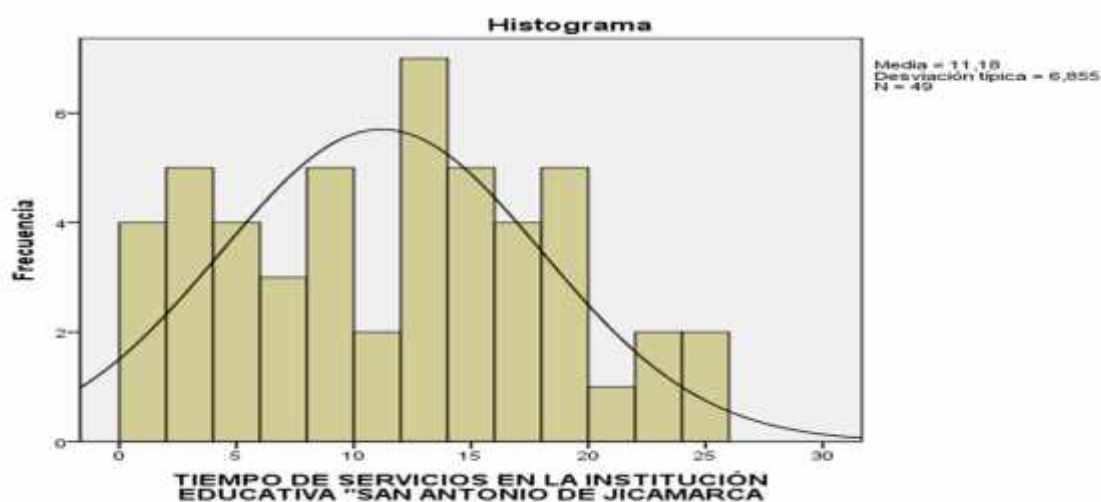
N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		11.18
Moda		8 ^a
Desv. típ.		6.855
Mínimo		1
Máximo		25
Percentiles	25	5.00
	50	12.00
	75	17.00

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	8.2	8.2	8.2
	2	3	6.1	6.1	14.3
	3	2	4.1	4.1	18.4
	4	2	4.1	4.1	22.4
	5	2	4.1	4.1	26.5
	6	1	2.0	2.0	28.6
	7	2	4.1	4.1	32.7
	8	5	10.2	10.2	42.9
	10	1	2.0	2.0	44.9
	11	1	2.0	2.0	46.9
	12	5	10.2	10.2	57.1
	13	2	4.1	4.1	61.2
	14	2	4.1	4.1	65.3
	15	3	6.1	6.1	71.4
	17	4	8.2	8.2	79.6
	18	3	6.1	6.1	85.7
	19	2	4.1	4.1	89.8
	20	1	2.0	2.0	91.8
22	2	4.1	4.1	95.9	
25	2	4.1	4.1	100.0	

	Total	49	100.0	100.0	
--	--------------	-----------	--------------	--------------	--

Gráfico N° 05: Tiempo de Servicios en la Docencia en la I.E. San Antonio de Jicamarca



El Cuadro N° 12 y el Gráfico N° 06, muestran que del total de docentes que laboran en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, 46 docentes (93,9%) cuentan con el Grado Académico de Bachiller y 03 docentes (6,1%) con estudios concluidos de Maestría.

Cuadro N° 12: Número y Porcentaje de Docentes con Grado Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bachiller	46	93.9	93.9	93.9
	Maestría	3	6.1	6.1	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 06: Número y Porcentaje de Docentes con Grado Académico

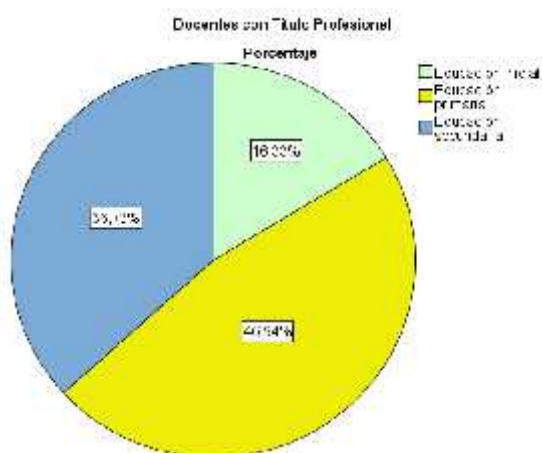


En el Cuadro N° 13 y en el Gráfico N° 07, se aprecia que la totalidad de docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”; es decir, el 100% cuenta con el Título Profesional; 08 (16,3%) son Licenciadas en Educación Inicial, 23 (46,9%) tienen Licenciatura en Educación Primaria y 18 (36,7%) son Licenciados/os en Educación Secundaria.

Cuadro N° 13: Número y Porcentaje de Docentes con Título Profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Educación Inicial	8	16.3	16.3	16.3
	Educación Primaria	23	46.9	46.9	63.3
	Educación Secundaria	18	36.7	36.7	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 07: Número y Porcentaje de Docentes con Título Profesional



4.1.1.2. Resultados estadísticos de los Items de los Indicadores de la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director

La Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director, tuvo tres Indicadores: Capacidad en la Gestión Institucional, con 05 items; Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos, con 07 items; y, Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos, con 10 items.

A continuación presentamos el consolidado de las respuestas de las/os encuestadas/os en términos de frecuencia y porcentaje de cada uno de los ítems del Cuestionario sobre el Liderazgo Pedagógico del Director.

▪ **Del Indicador A.1.: Capacidad en la Gestión Institucional**

ITEM A.1.1.

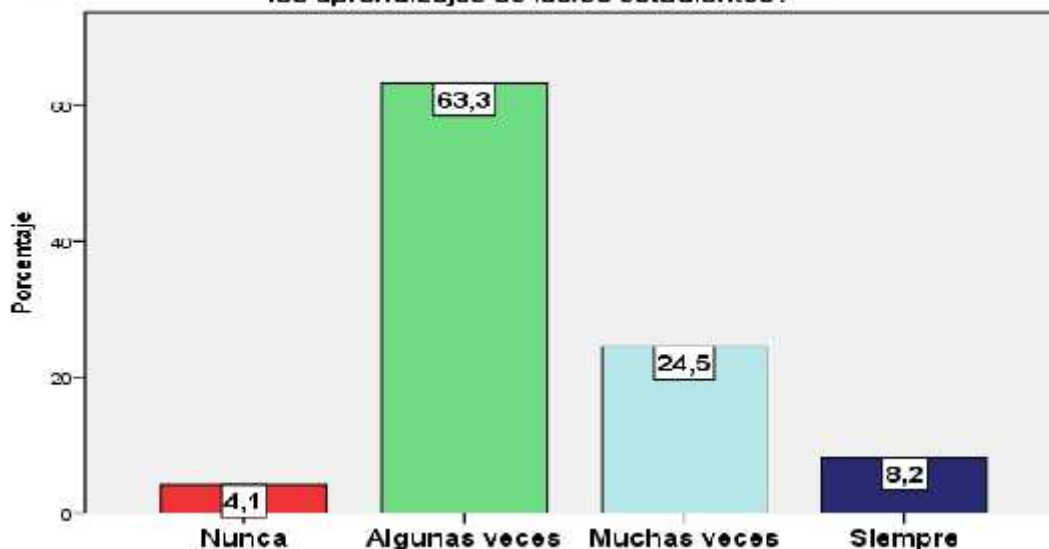
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta la realización del diagnóstico del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes?

Cuadro N° 14: Orientación en la Realización del Diagnóstico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces	31	63.3	63.3	67.3
	Muchas veces	12	24.5	24.5	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 08: Orientación en la Realización del Diagnóstico

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., orienta la realización del diagnóstico del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes?



El Cuadro N° 14 y Gráfico N° 08 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 31 docentes (63,3%) consideran que el Director orienta la realización del diagnóstico del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes; solo 12 docentes (24,5%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 02 (4,1%) expresan que Nunca.

ITEM A.1.2.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, establece conjuntamente con las/os docentes las metas de aprendizaje que deben lograr las/os estudiantes y las señalan en los instrumentos de gestión escolar como el Plan Anual de Trabajo, la Planificación Curricular Anual, etc.?

Cuadro N° 15: Establecimiento de Metas de Aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	Algunas veces	27	55.1	55.1	57.1
	Muchas veces	17	34.7	34.7	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 09: Establecimiento de Metas de Aprendizaje



En el Cuadro N° 15 y Gráfico N° 09 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 27 docentes (55,1%) consideran que el Director establece conjuntamente con las/os docentes las metas de aprendizaje que deben lograr las/os estudiantes y las señalan en los instrumentos de gestión escolar como el Plan Anual de Trabajo, la Planificación Curricular Anual, etc.; en cambio, 17 docentes (34,7%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 01 (2,0%) expresa que Nunca.

ITEM A.1.3.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de integración del personal docente y administrativo que fomenten un clima laboral favorable, el trabajo en equipo y un desempeño profesional eficiente?

Cuadro N° 16: Organización de Espacios de Integración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces	28	57.1	57.1	61.2
	Muchas veces	14	28.6	28.6	89.8
	Siempre	5	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 10: Organización de Espacios de Integración

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., organiza espacios de integración del personal docente y administrativo que fomenten un clima laboral favorable, al trabajo en equipo y un desempeño profesional eficiente?



En el Cuadro N° 16 y Gráfico N° 10 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 28 docentes (57,1%) consideran que el Director organiza espacios de integración del personal docente y administrativo que fomenten un clima laboral favorable, al trabajo en equipo y un desempeño profesional eficiente; en cambio, 14 docentes (28,6%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 05 (10,2%) dicen que Siempre y 02 (4,1%) expresan que Nunca.

ITEM A.1.4.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, identifica y analiza situaciones conflictivas, y plantea alternativas de solución pacífica, promoviendo su resolución mediante el diálogo, el consenso y la negociación?

Cuadro N° 17: Identificación de Situaciones Conflictivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	8.2	8.2	8.2
	Algunas veces	33	67.3	67.3	75.5
	Muchas veces	9	18.4	18.4	93.9
	Siempre	3	6.1	6.1	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 11: Identificación de Situaciones Conflictivas



En el Cuadro N° 17 y Gráfico N° 11 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 33 docentes (67,3%) consideran que el Director identifica y analiza situaciones conflictivas, y plantea alternativas de solución pacífica, promoviendo su resolución mediante el diálogo, el consenso y la negociación; en cambio, 09 docentes (18,4%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 03 (6,1%) dicen que Siempre y 04 (8,2%) expresan que Nunca.

ITEM A.1.5.

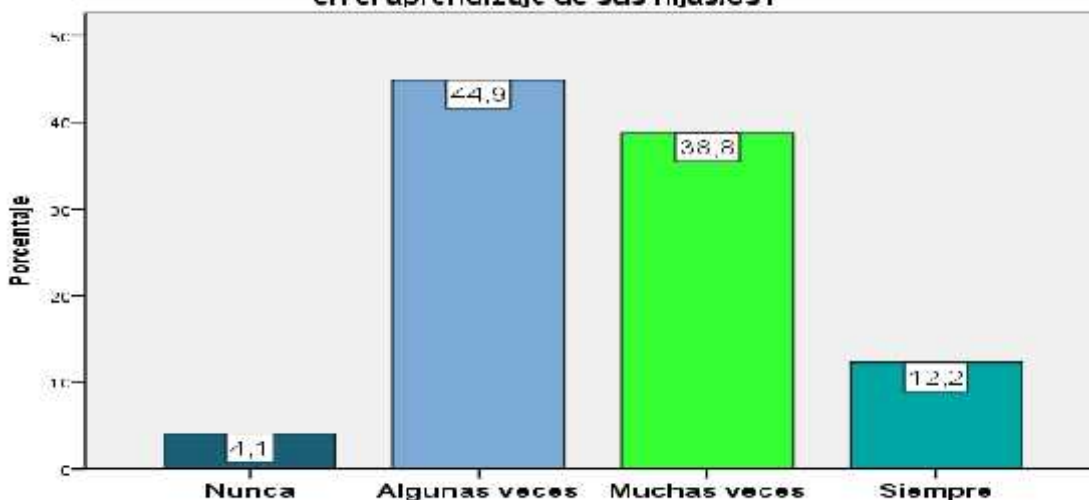
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, fomenta el apoyo de las familias en el aprendizaje de sus hijas/os?

Cuadro N° 18: Fomento del Apoyo de las Familias en el Aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces	22	44.9	44.9	49.0
	Muchas veces	19	38.8	38.8	87.8
	Siempre	6	12.2	12.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 12: Fomento del Apoyo de las Familias en el Aprendizaje

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., fomenta el apoyo de las familias en el aprendizaje de sus hijas/os?



El Cuadro N° 18 y Gráfico N° 12 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 22 docentes (44,9%) consideran que el Director fomenta el apoyo de las familias en el aprendizaje de sus hijas/os; solo 19 docentes (38,8%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 06 (12,2%) dicen que Siempre y 02 (4,1%) expresan que Nunca.

▪ **Del Indicador A.2.: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos**

ITEM A.2.1.

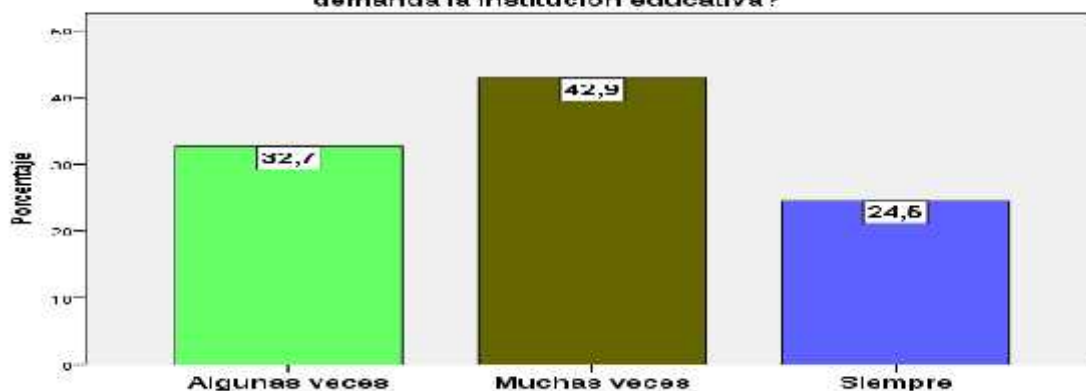
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento de la infraestructura que demanda la institución educativa?

Cuadro N° 19: Gestión de la Infraestructura Educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	16	32.7	32.7	32.7
	Muchas veces	21	42.9	42.9	75.5
	Siempre	12	24.5	24.5	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 13: Gestión de la Infraestructura Educativa

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. gestiona ante las Instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento de la infraestructura que demanda la institución educativa?



En el Cuadro N° 19 y Gráfico N° 13 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Muchas Veces; es decir, 21 docentes (42,9%) consideran que el Director gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento de la infraestructura que demanda la institución educativa; en cambio, 16 docentes (32,7%) manifiestan que lo hace Algunas Veces, 12 (24,5%) dicen que Siempre y 00 (0,0%) expresan que Nunca.

ITEM A.2.2.

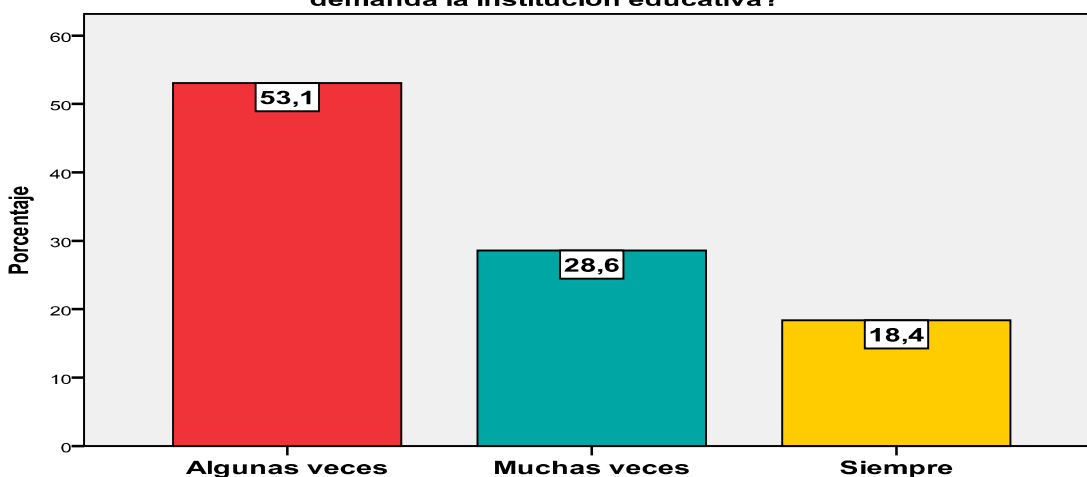
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del equipamiento que demanda la institución educativa?

Cuadro N° 20: Gestión del Equipamiento Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	26	53.1	53.1	53.1
	Muchas veces	14	28.6	28.6	81.6
	Siempre	9	18.4	18.4	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 14: Gestión del Equipamiento Educativo

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del equipamiento que demanda la institución educativa?



El Cuadro N° 20 y Gráfico N° 14 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 26 docentes (53,1%) consideran que el Director gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del equipamiento que demanda la institución educativa; solo 14 docentes (28,6%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 09 (18,4%) dicen que Siempre y 00 (0,0%) expresan que Nunca.

ITEM A.2.3.

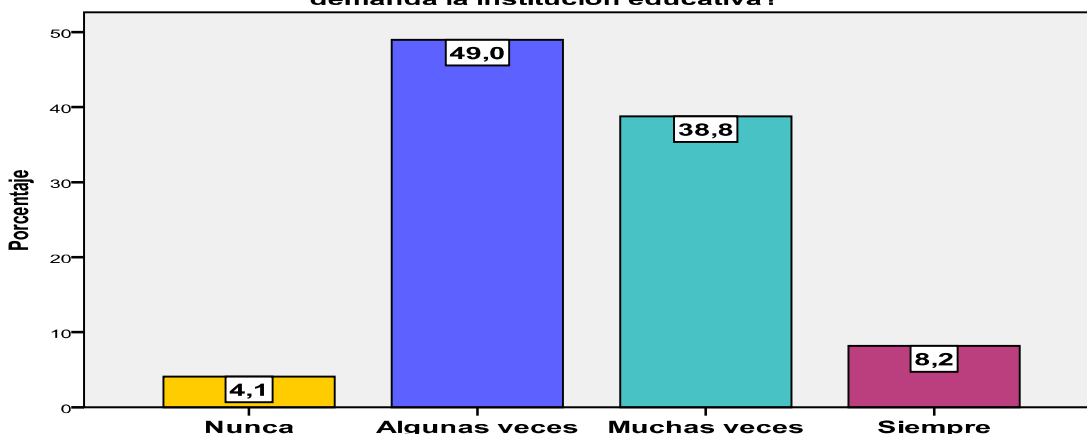
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del material educativo que demanda la institución educativa?

Cuadro N° 21: Gestión del Material Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces	24	49.0	49.0	53.1
	Muchas veces	19	38.8	38.8	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 15: Gestión del Material Educativo

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del material educativo que demanda la institución educativa?



En el Cuadro N° 21 y Gráfico N° 15 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 24 docentes (49,0%) consideran que el Director gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del material educativo que demanda la institución educativa; en cambio, 19 docentes (38,8%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 02 (4,1%) expresan que Nunca.

ITEM A.2.4.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, difunde entre las/os docentes y estudiantes los materiales educativos con que cuenta la institución educativa en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje?

Cuadro N° 22: Difusión del Material Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	4.1	4.1	4.1
	Algunas veces	24	49.0	49.0	53.1
	Muchas veces	16	32.7	32.7	85.7
	Siempre	7	14.3	14.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 16: Difusión del Material Educativo

¿Con qué e/la directora/a de la I.E., difunde entre las/os docentes y estudiantes los materiales educativos con que cuenta la institución educativa en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje?



El Cuadro N° 22 y Gráfico N° 16 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 24 docentes (49,0%) consideran que el Director difunde entre las/os docentes y estudiantes los materiales educativos con que cuenta la institución educativa en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje; solo 16 docentes (32,7%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 07 (14,3%) dicen que Siempre y 02 (4,1%) expresan que Nunca.

ITEM A.2.5.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, supervisa y estimula el cumplimiento de las horas efectivas en clase, promoviendo una cultura de buen uso del tiempo?

Cuadro N° 23: Supervisión de Horas Efectivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	Algunas veces	16	32.7	32.7	38.8
	Muchas veces	17	34.7	34.7	73.5
	Siempre	13	26.5	26.5	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 17: Supervisión de Horas Efectivas

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., supervisa y estimula el cumplimiento de las horas efectivas en clase, promoviendo una cultura de buen uso del tiempo?



En el Cuadro N° 23 y Gráfico N° 17 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Muchas Veces; es decir, 17 docentes (34,7%) consideran que el Director supervisa y estimula el cumplimiento de las horas efectivas en clase, promoviendo una cultura de buen uso del tiempo; en cambio, 16 docentes (32,7%) manifiestan que lo hace Algunas Veces, 13 (26,5%) dicen que Siempre y 03 (6,1%) expresan que Nunca.

ITEM A.2.6.

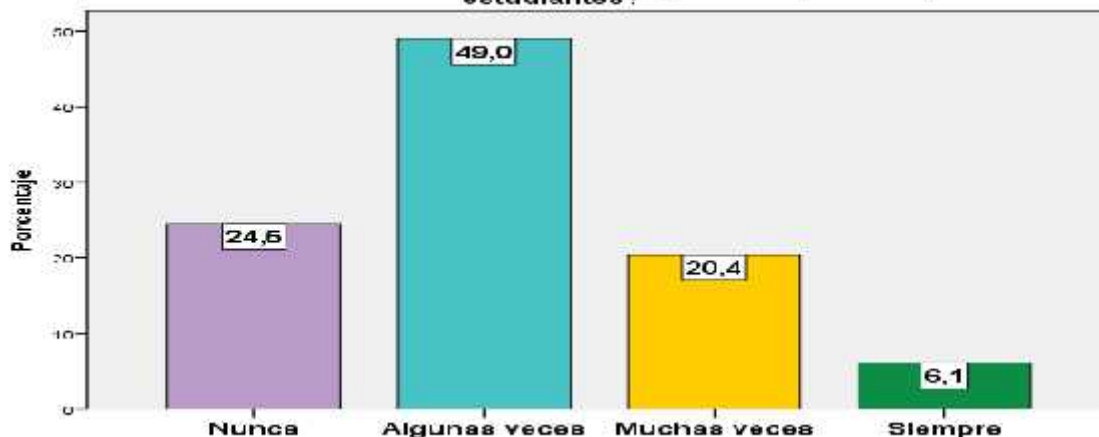
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, incorpora costos y presupuestos en la planificación institucional orientados a mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes?

Cuadro N° 24: Incorporación de Presupuestos en la Planificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	24.5	24.5	24.5
	Algunas veces	24	49.0	49.0	73.5
	Muchas veces	10	20.4	20.4	93.9
	Siempre	3	6.1	6.1	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 18: Incorporación de Presupuestos en la Planificación

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., incorpora costos y presupuestos en la planificación institucional orientados a mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes?



El Cuadro N° 24 y Gráfico N° 18 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 24 docentes (49,0%) consideran que el Director incorpora costos y presupuestos en la planificación institucional orientados a mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes; 12 docentes (24,5%) manifiestan que Nunca, 10 (20,4%) dicen que Muchas Veces y 03 (6,1%) expresan que Siempre.

ITEM A.2.7.

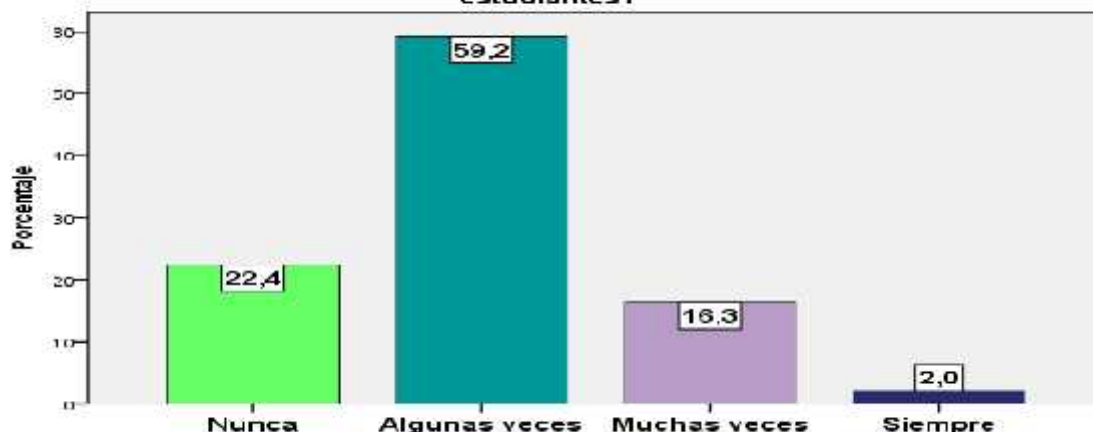
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, diseña, organiza e implementa mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (exposiciones, reuniones, paneles, etc.), para hacer públicos los resultados de los aprendizajes de las/os estudiantes?

Cuadro N° 25: Implementación de Mecanismos de Transparencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	22.4	22.4	22.4
	Algunas veces	29	59.2	59.2	81.6
	Muchas veces	8	16.3	16.3	98.0
	Siempre	1	2.0	2.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 19: Implementación de Mecanismos de Transparencia

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., diseña, organiza e implementa mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (exposiciones, reuniones, paneles, etc.), para hacer públicos los resultados de los aprendizajes de las/os estudiantes?



En el Cuadro N° 25 y Gráfico N° 19 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 29 docentes (59,2%) consideran que el Director diseña, organiza e implementa mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (exposiciones, reuniones, paneles, etc.), para hacer públicos los resultados de los aprendizajes de las/os estudiantes; en cambio, 11 docentes (22,4%) manifiestan que Nunca, 08 (16,3%) dicen que Muchas Veces y 01 (2,0%) expresa que Nunca.

▪ **Del Indicador A.3.: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos**

ITEM A.3.1.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de capacitación dentro de la institución educativa, con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de las/os docentes?

Cuadro N° 26: Organización de Espacios de Capacitación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces	29	59.2	59.2	79.6
	Muchas veces	9	18.4	18.4	98.0
	Siempre	1	2.0	2.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 20: Organización de Espacios de Capacitación



El Cuadro N° 26 y Gráfico N° 20 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 29 docentes (59,2%) consideran que el Director organiza espacios de capacitación dentro de la institución educativa, con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de las/os docentes; 10 docentes (20,4%) manifiestan que Nunca, 09 (18,4%) dicen que Muchas Veces y 01 (2,0%) expresa que Siempre.

ITEM A.3.2.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de intercambio de experiencias en torno a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo de las/os docentes para mejorar el desempeño profesional de las/os docentes?

Cuadro N° 27: Organización de Intercambio de Experiencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces	31	63.3	63.3	83.7
	Muchas veces	7	14.3	14.3	98.0
	Siempre	1	2.0	2.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 21: Organización de Intercambio de Experiencias



En el Cuadro N° 27 y Gráfico N° 21 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 31 docentes (63,3%) consideran que el Director organiza espacios de intercambio de experiencias en torno a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo de las/os docentes para mejorar el desempeño profesional de las/os docentes; en cambio, 10 docentes (20,4%) manifiestan que Nunca, 07 (14,3%) dicen que Muchas Veces y 01 (2,0%) expresa que Siempre.

ITEM A.3.3.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, apoya en la implementación de proyectos de innovación centrados en los aprendizajes de las/os estudiantes?

Cuadro N° 28: Apoyo a la Implementación de Proyectos de Innovación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	8.2	8.2	8.2
	Algunas veces	31	63.3	63.3	71.4
	Muchas veces	9	18.4	18.4	89.8
	Siempre	5	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 22: Apoyo a la Implementación de Proyectos de Innovación



El Cuadro N° 28 y Gráfico N° 22 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 31 docentes (63,3%) consideran que el Director apoya en la implementación de proyectos de innovación centrados en los aprendizajes de las/os estudiantes; 09 docentes (18,4%) manifiestan que Muchas Veces, 05 (10,2%) dicen que Siempre y 04 (8,2%) expresa que Nunca.

ITEM A.3.4.

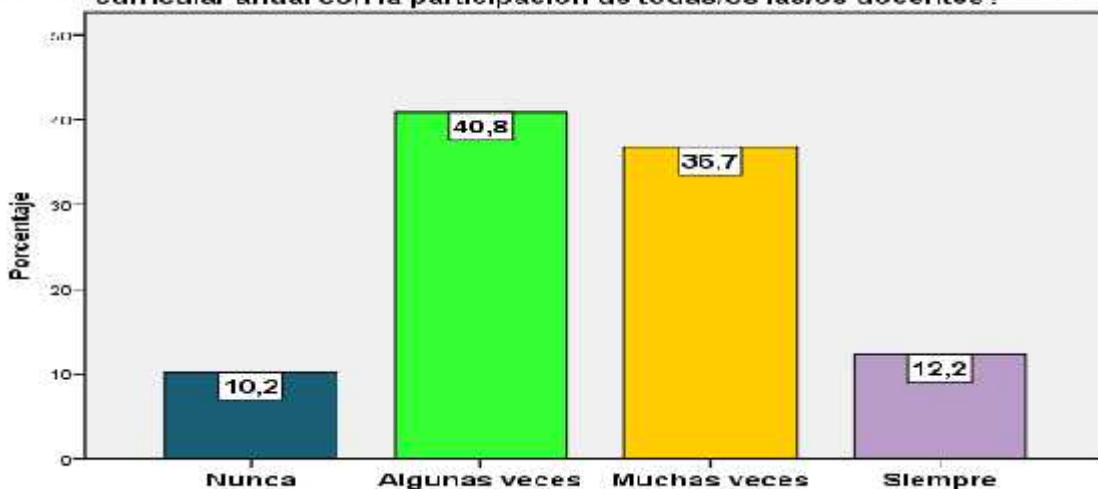
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta el proceso de planificación curricular anual con la participación de todas/os las/os docentes?

Cuadro N° 29: Orientación de la Planificación Curricular Anual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	10.2	10.2	10.2
	Algunas veces	20	40.8	40.8	51.0
	Muchas veces	18	36.7	36.7	87.8
	Siempre	6	12.2	12.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 23: Orientación de la Planificación Curricular Anual

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., orienta el proceso de planificación curricular anual con la participación de todas/os las/os docentes?



En el Cuadro N° 29 y Gráfico N° 23 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 20 docentes (40,8%) consideran que el Director orienta el proceso de planificación curricular anual con la participación de todas/os las/os docentes; en cambio, 18 docentes (36,7%) manifiestan que Muchas Veces, 06 (12,2%) dicen que Siempre y 05 (10,2%) expresa que Nunca.

ITEM A.3.5.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta la elaboración de las Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje, organizando a las/os docentes por grados y/o áreas curriculares?

Cuadro N° 30: Orientación a la Elaboración de Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	10.2	10.2	10.2
	Algunas veces	23	46.9	46.9	57.1
	Muchas veces	14	28.6	28.6	85.7
	Siempre	7	14.3	14.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 24: Orientación a la Elaboración de Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje



El Cuadro N° 30 y Gráfico N° 24 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 23 docentes (46,9%) consideran que el Director orienta la elaboración de las Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje; mientras que, 14 docentes (28,6%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 07 (14,3%) dicen que Siempre y 05 (10,2%) expresan que Nunca.

ITEM A.3.6.

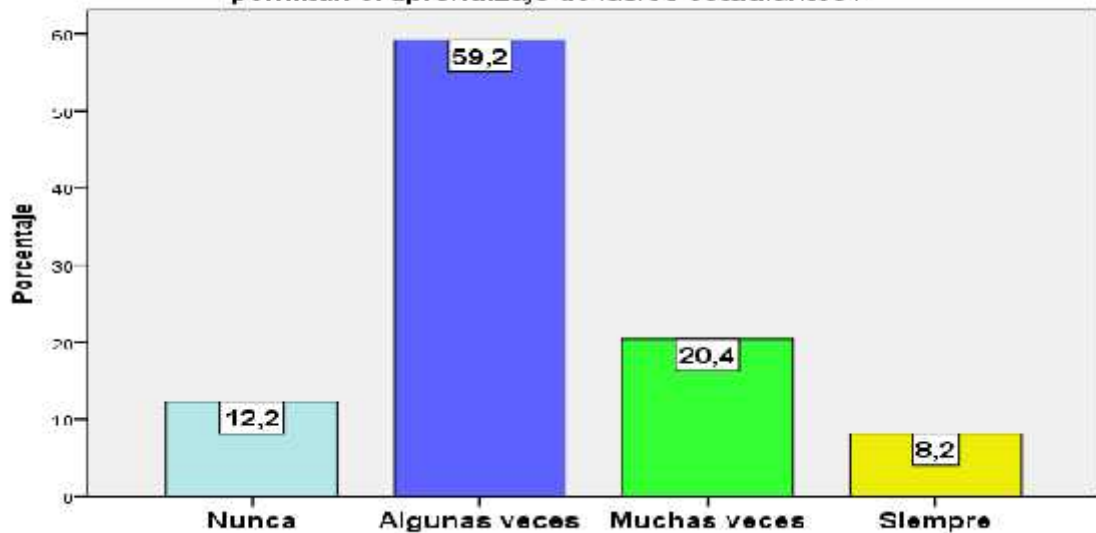
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en la aplicación de estrategias metodológicas, que permitan el aprendizaje de las/os estudiantes?

Cuadro N° 31: Observación de Clase y Orientación de la Aplicación de Estrategias Metodológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	12.2	12.2	12.2
	Algunas veces	29	59.2	59.2	71.4
	Muchas veces	10	20.4	20.4	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 25: Observación de Clase y Orientación de la Aplicación de Estrategias Metodológicas

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en la aplicación de estrategias metodológicas, que permitan el aprendizaje de las/os estudiantes?



En el Cuadro N° 31 y Gráfico N° 25 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 29 docentes (59,2%) consideran que el Director realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en la aplicación de estrategias metodológicas, lo que permite el aprendizaje de las/os estudiantes; en cambio, 10 docentes (20,4%) manifiestan que Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 06 (12,2%) expresan que Nunca.

ITEM A.3.7.

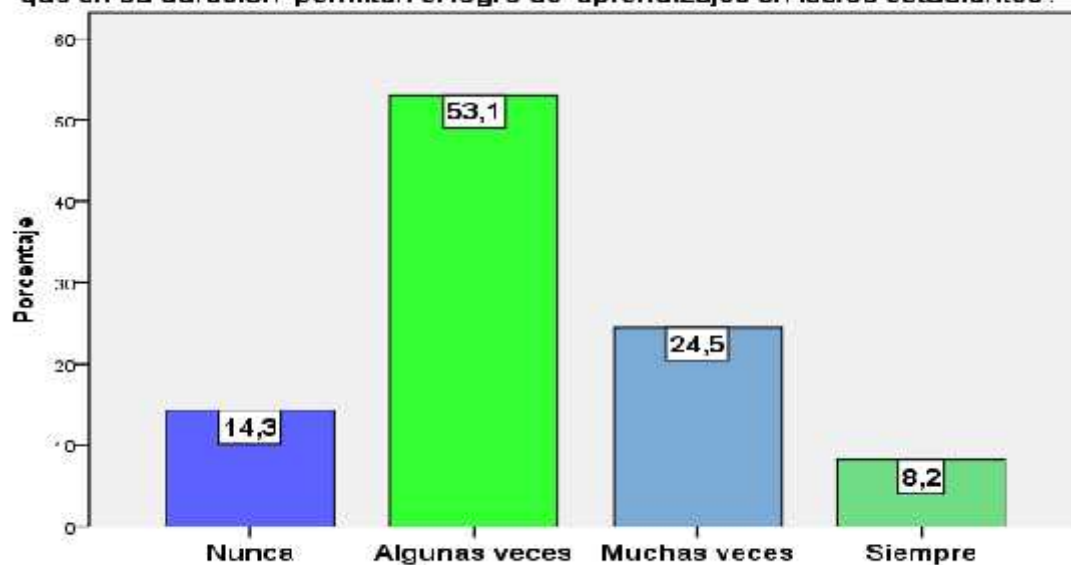
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso óptimo del tiempo, priorizando actividades que en su duración permitan el logro de aprendizajes en las/os estudiantes?

Cuadro N° 32: Observación de Clase y Orientación en el Uso Óptimo del Tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	14.3	14.3	14.3
	Algunas veces	26	53.1	53.1	67.3
	Muchas veces	12	24.5	24.5	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 26: Observación de Clase y Orientación en el Uso Óptimo del Tiempo

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso óptimo del tiempo, priorizando actividades que en su duración permitan el logro de aprendizajes en las/os estudiantes?



El Cuadro N° 32 y Gráfico N° 26 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 26 docentes (53,1%) consideran que el Director realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso óptimo del tiempo, priorizando actividades que en su duración que permitan el logro de aprendizajes en las/os estudiantes; mientras que, 12 docentes (24,5%) manifiestan que lo hace Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 07 (14,3%) expresan que Nunca.

ITEM A.3.8.

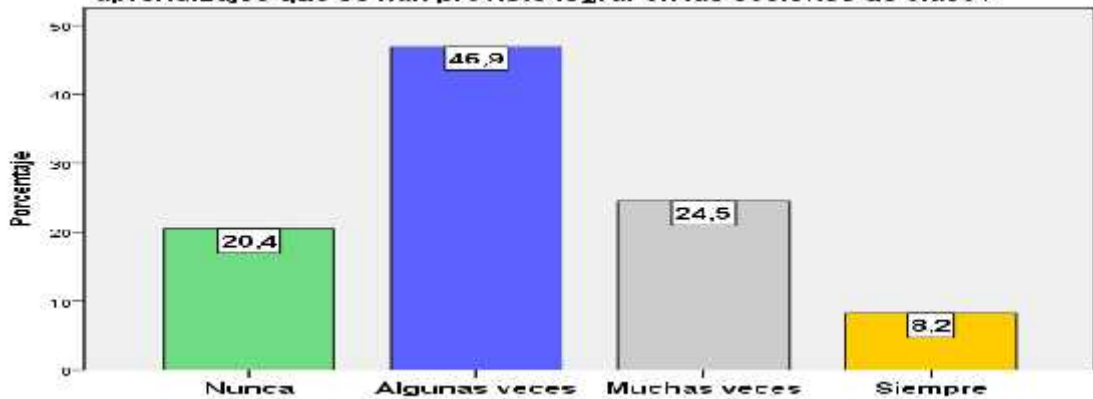
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso de materiales educativos pertinentes con los aprendizajes que se han previsto lograr en las sesiones de clase?

Cuadro N° 33: Observación de Clase y Uso de Materiales Educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces	23	46.9	46.9	67.3
	Muchas veces	12	24.5	24.5	91.8
	Siempre	4	8.2	8.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 27: Observación de Clase y Uso de Materiales Educativos

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso de materiales educativos pertinentes con los aprendizajes que se han previsto lograr en las sesiones de clase?



En el Cuadro N° 33 y Gráfico N° 27 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 23 docentes (46,9%) consideran que el Director realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso de materiales educativos pertinentes con los aprendizajes que se han previsto lograr en las sesiones de clase; en cambio, 12 docentes (24,5%) manifiestan que Muchas Veces, 04 (8,2%) dicen que Siempre y 10 (20,4%) expresan que Nunca.

ITEM A.3.9.

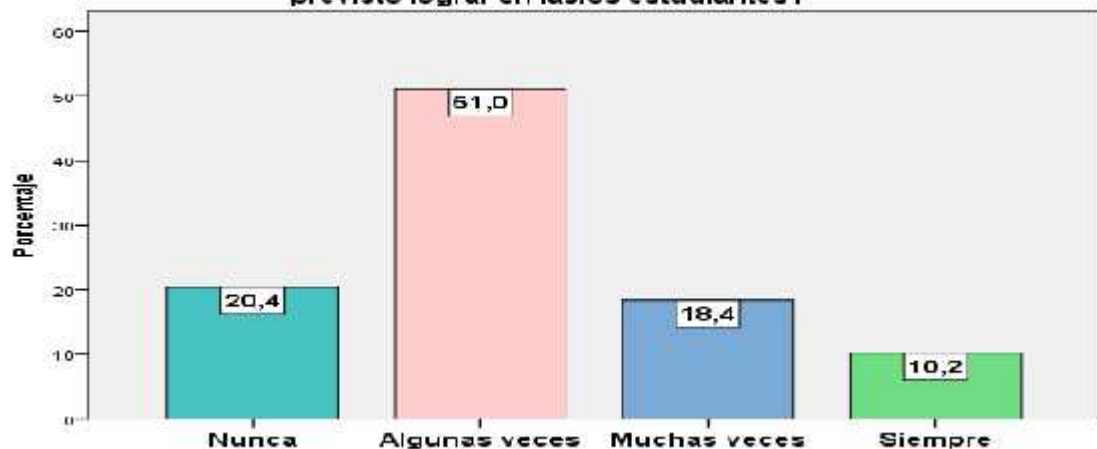
¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta el proceso de evaluación teniendo en cuenta los aprendizajes que se han previsto lograr en las/os estudiantes?

Cuadro N° 34: Observación de Clase y Orientación de la Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	20.4	20.4	20.4
	Algunas veces	25	51.0	51.0	71.4
	Muchas veces	9	18.4	18.4	89.8
	Siempre	5	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 28: Observación de Clase y Orientación de la Evaluación

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., realiza observaciones de clase y orienta el proceso de evaluación teniendo en cuenta los aprendizajes que se han previsto lograr en las/os estudiantes?



El Cuadro N° 34 y Gráfico N° 28 muestran que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Algunas Veces; es decir, 25 docentes (51,0%) consideran que el Director realiza observaciones de clase y orienta el proceso de evaluación teniendo en cuenta los aprendizajes que se han previsto lograr en las/os estudiantes; mientras que, 10 docentes (20,4%) manifiestan que Nunca, 09 (18,4%) dicen que Muchas Veces y 05 (10,2%) expresan que Siempre.

ITEM A.3.10.

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta a las/os docentes para la comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes, asegurando que las/os estudiantes, sus madres y padres cuenten con la información de manera oportuna?

Cuadro N° 35: Comunicación de los Resultados de la Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	Algunas veces	28	57.1	57.1	63.3
	Muchas veces	13	26.5	26.5	89.8
	Siempre	5	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 29: Comunicación de los Resultados de la Evaluación

¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E., orienta a las/os docentes para la comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes, asegurando que las/os estudiantes, sus madres y padres cuenten con la información de manera oportuna?



En el Cuadro N° 35 y Gráfico N° 29 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa "San Antonio de Jicamarca", está en la categoría Algunas Veces; es decir, 28 docentes (57,1%) consideran que el Director orienta a las/os docentes para la comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes, asegurando que las/os estudiantes, sus madres y padres cuenten con la información de manera oportuna; en cambio, 13 docentes (26,5%) manifiestan que Muchas Veces, 05 (10,2%) dicen que Siempre y 03 (6,1%) expresan que Nunca.

4.1.2. Presentación de los Resultados de la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente

El instrumento utilizado para recoger información de esta Variable fue la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente. La muestra seleccionada fue de 56 docentes (100%), 08 (14,2%), del nivel de educación inicial, 24 (42,8%), del nivel de educación primaria y 24 (42,8%), del nivel de educación secundaria; sin embargo, solo se les administró la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente a 49 docentes; es decir, al 87,5%, 01 docente (1,7%) del nivel de educación primaria y 06 (10,7%) del nivel de educación secundaria no participaron en este estudio de investigación.

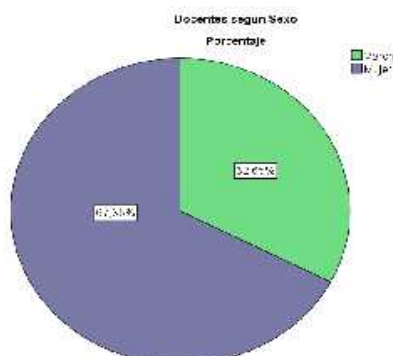
4.1.2.1. Estadígrafos descriptivos

En el Cuadro N° 36 y en el Gráfico N° 30, se puede apreciar la frecuencia y el porcentaje de docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, a quienes se les administró la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente. Fueron 49 (100%), 16 (32,7%) varones y 33 (67,3%) mujeres.

Cuadro N° 36: Número y Porcentaje de Docentes por Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varón	16	32.7	32.7	32.7
	Mujer	33	67.3	67.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 30: Número y Porcentaje de Docentes por Sexo

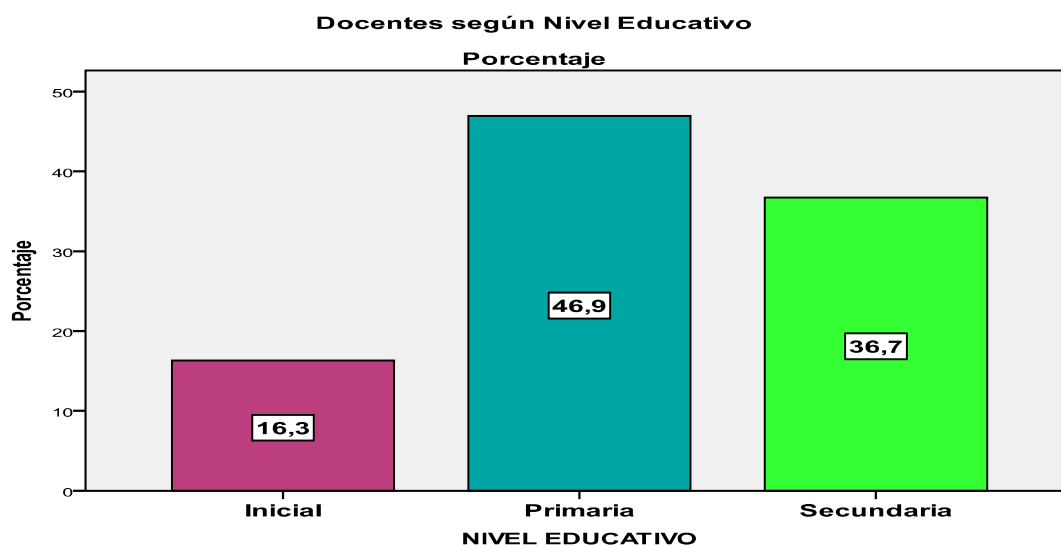


El Cuadro N° 37 y el Gráfico N° 31, muestran que de la totalidad de docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, 08 (16,3%) son del nivel de educación inicial, 23 (46,9%) del nivel de educación primaria y 18 (36,7%) del nivel de educación secundaria.

Cuadro N° 37: Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Inicial	8	16.3	16.3	16.3
	Primaria	23	46.9	46.9	63.3
	Secundaria	18	36.7	36.7	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 31: Número y Porcentaje de Docentes por Nivel Educativo



En el CuaEn el Cuadro N° 38 se puede apreciar la frecuencia y el porcentaje de los años/grados/año de estudio donde se realizó la observación de clase a las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”. Se hicieron observaciones de clase en las aulas de 3, 4 y 5 años de Educación Inicial, en las secciones de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados de Educación Primaria, y en 1°, 2°, 3°, 4° y 5° años de Educación Secundaria.

Cuadro N° 38: Número y Porcentaje de Años/Grado/Año de Estudios donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 grado	4	8.2	8.2	8.2
	1° año	6	12.2	12.2	20.4
	2 grado	4	8.2	8.2	28.6
	2° año	4	8.2	8.2	36.7
	3 años	2	4.1	4.1	40.8
	3 grado	4	8.2	8.2	49.0
	3° año	4	8.2	8.2	57.1
	4 años	3	6.1	6.1	63.3
	4 grado	2	4.1	4.1	67.3
	4° año	2	4.1	4.1	71.4
	4° grado	1	2.0	2.0	73.5
	5 años	3	6.1	6.1	79.6
	5° año	2	4.1	4.1	83.7
	5° grado	4	8.2	8.2	91.8
	6° grado	4	8.2	8.2	100.0
	Total		49	100.0	100.0

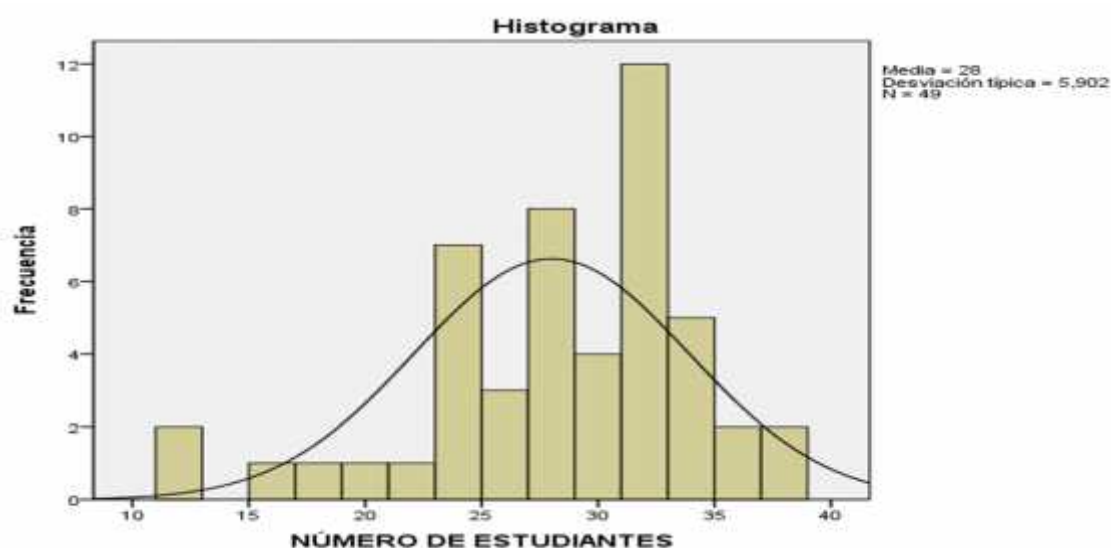
El Cuadro N° 39 y el Gráfico N° 32, muestran que las secciones donde se realizaron las observaciones de clase a las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, tienen en promedio 28 estudiantes.

Cuadro N° 39: Promedio de Número de Estudiantes en las Aulas donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docentes

N	Válidos	49
	Perdidos	0
Media		28.00
Moda		32
Desv. típ.		5.902
Mínimo		12
Máximo		38
Percentiles	25	24.00
	50	29.00
	75	32.00

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12	2	4.1	4.1	4.1
	15	1	2.0	2.0	6.1
	18	1	2.0	2.0	8.2
	20	1	2.0	2.0	10.2
	22	1	2.0	2.0	12.2
	23	4	8.2	8.2	20.4
	24	3	6.1	6.1	26.5
	25	2	4.1	4.1	30.6
	26	1	2.0	2.0	32.7
	27	2	4.1	4.1	36.7
	28	6	12.2	12.2	49.0
	29	2	4.1	4.1	53.1
	30	2	4.1	4.1	57.1
	31	4	8.2	8.2	65.3
	32	8	16.3	16.3	81.6
	33	3	6.1	6.1	87.8
	34	2	4.1	4.1	91.8
	35	2	4.1	4.1	95.9
	38	2	4.1	4.1	100.0
	Total	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 32: Promedio de Número de Estudiantes en las Aulas donde se realizaron las Observaciones de Clase a las/os Docentes



4.1.2.2. Resultados estadísticos de los Items de los Indicadores de la Variable Cualitativa

La Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente, tuvo tres Indicadores: Diseño de la Programación Curricular, con 10 items; Manejo de la Didáctica, con 08 items; y, Aplicación de un Sistema de Evaluación, con 04 items.

A continuación presentamos el consolidado de los registros que se hicieron sobre las/os docentes en términos de frecuencia y porcentaje de cada uno de los items de la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente.

- **Del Indicador B.1.: Diseño de la Programación Curricular**

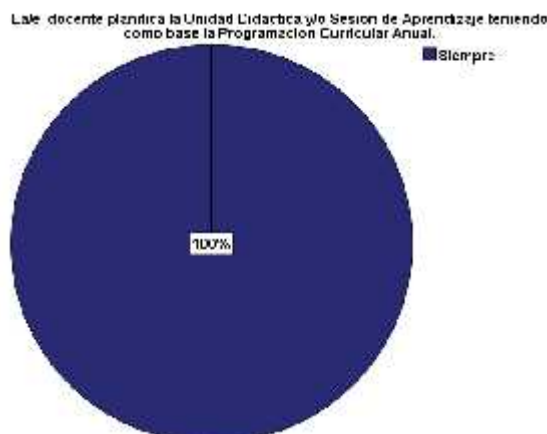
ITEM B.1.1.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual.

Cuadro N° 40: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	49	100.0	100.0	100.0

Gráfico N° 33: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual



El Cuadro N° 40 y Gráfico N° 33 muestran que la totalidad de las/os docentes; es decir, las/os 49 (100%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual.

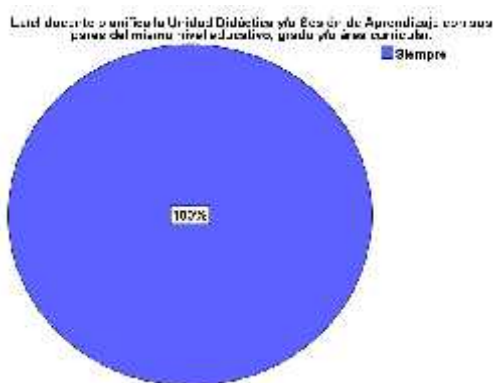
ITEM B.1.2.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus pares del mismo nivel educativo, grado y/o área curricular.

Cuadro N° 41: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus Pares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	49	100.0	100.0	100.0

Gráfico N° 34: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus Pares



En el Cuadro N° 41 y Gráfico N° 34 se aprecia que la totalidad de las/os docentes; es decir, las/os 49 (100%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus pares del mismo nivel educativo, grado y/o área curricular.

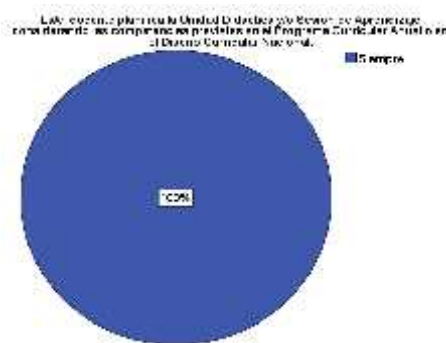
ITEM B.1.3.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las competencias previstas en el Programa Curricular Anual o en el Diseño Curricular Nacional.

Cuadro N° 42: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las Competencias del PCA o DCN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	49	100.0	100.0	100.0

Gráfico N° 35: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las Competencias del PCA o DCN



El Cuadro N° 42 y Gráfico N° 35 muestran que la totalidad de las/os docentes; es decir las/os 49 (100%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual.

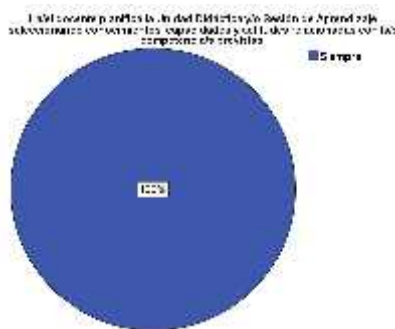
ITEM B.1.4.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la/s competencia/s previstas.

Cuadro N° 43: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando Conocimientos, Capacidades y Actitudes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	49	100.0	100.0	100.0

Gráfico N° 36: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando Conocimientos, Capacidades y Actitudes



En el Cuadro N° 43 y Gráfico N° 36 se aprecia que la totalidad de las/os docentes; es decir las/os 49 (100%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la/s competencia/s previstas.

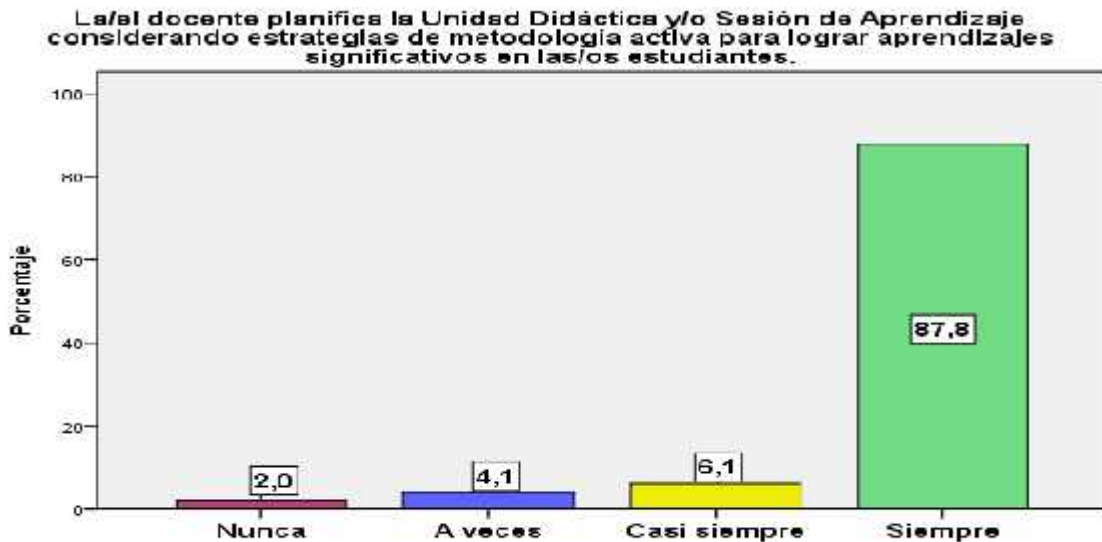
ITEM B.1.5.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando estrategias de metodología activa para lograr aprendizajes significativos en las/os estudiantes.

Cuadro N° 44: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias de Metodología Activa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	A veces	2	4.1	4.1	6.1
	Casi siempre	3	6.1	6.1	12.2
	Siempre	43	87.8	87.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 37: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias de Metodología Activa



El Cuadro N° 44 y Gráfico N° 37 muestran que 43 de las/os docentes (87,8%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando estrategias de metodología activa para lograr aprendizajes significativos en las/os estudiantes; en cambio, 03 (6,1%) lo hacen Casi Siempre, 02 (4,1%) lo hacen A Veces, y 01 (2,0%), no la hace Nunca.

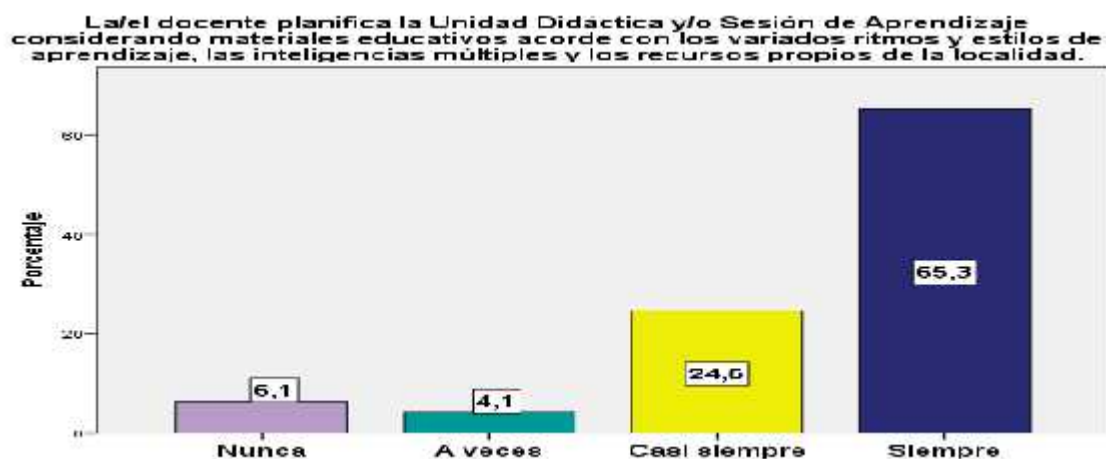
ITEM B.1.6.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando materiales educativos acorde con los variados ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los recursos propios de la localidad.

Cuadro N° 45: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Materiales Educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	A veces	2	4.1	4.1	10.2
	Casi siempre	12	24.5	24.5	34.7
	Siempre	32	65.3	65.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 38: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Materiales Educativos



En el Cuadro N° 45 y Gráfico N° 38 se aprecia que 32 docentes (65,3%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando materiales educativos acorde con los variados ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los recursos propios de la localidad; entre tanto, 12 docentes (24,5%) lo hacen Casi Siempre, 02 (4,1%) A veces, y 03 (6,1%) Nunca.

ITEM B.1.7.

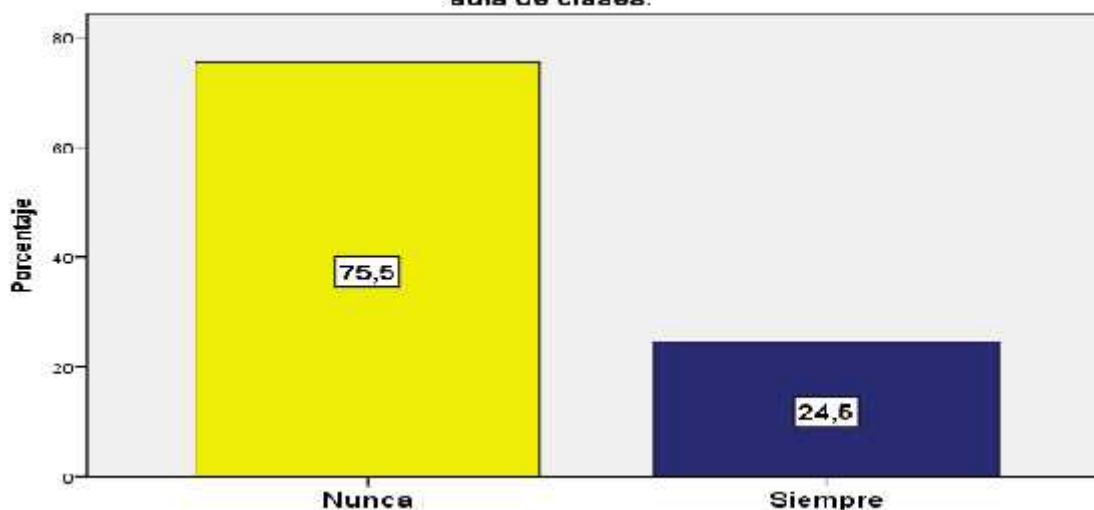
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando los diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases.

Cuadro N° 46: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Recursos y Espacios Fuera del Aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	37	75.5	75.5	75.5
	Siempre	12	24.5	24.5	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 39: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Recursos y Espacios Fuera del Aula

La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando los diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases.



El Cuadro N° 46 y Gráfico N° 39 muestran que solo 12 docentes (24,5%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando los diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases; y, 37 (75,5%) no la hace Nunca.

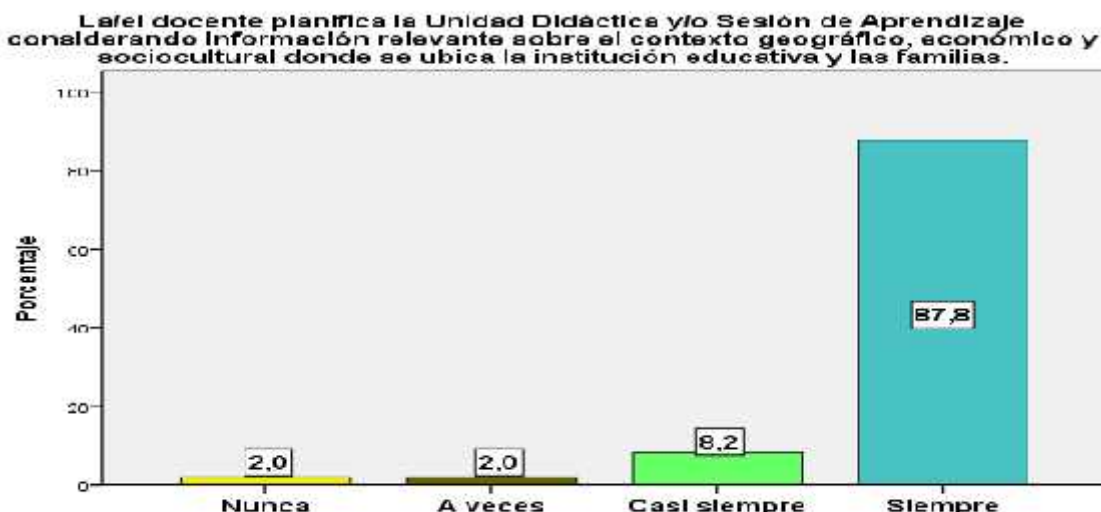
ITEM B.1.8.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando información relevante sobre el contexto geográfico, económico y sociocultural donde se ubica la institución educativa y las familias.

Cuadro N° 47: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Información sobre el Contexto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	A veces	1	2.0	2.0	4.1
	Casi siempre	4	8.2	8.2	12.2
	Siempre	43	87.8	87.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 40: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Información sobre el Contexto



En el Cuadro N° 47 y Gráfico N° 40 se aprecia que 43 docentes (87,8%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando información relevante sobre el contexto geográfico, económico y sociocultural donde se ubica la institución educativa y las familias; entre tanto, 04 docentes (8,2%) lo hacen Casi Siempre, 01 (2,0%) A veces, y 01 (2,0%) Nunca.

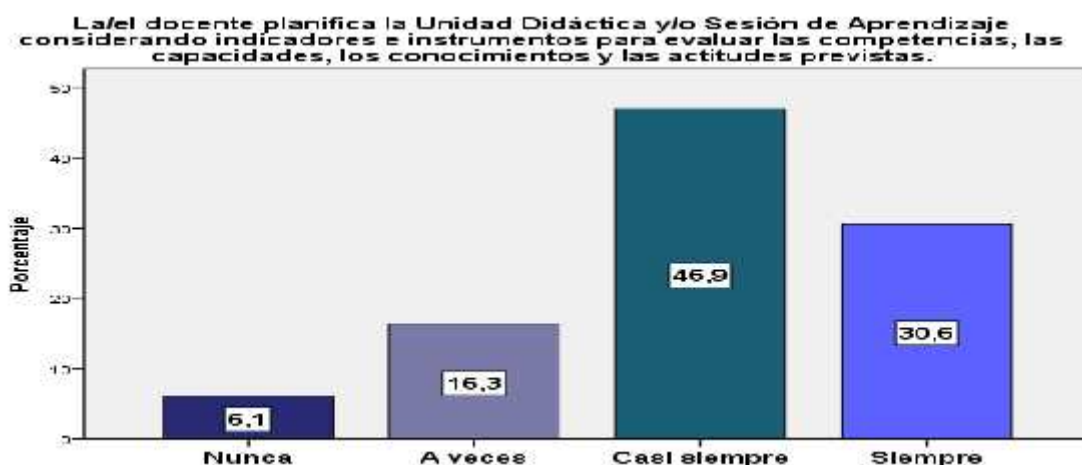
ITEM B.1.9.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, las capacidades, los conocimientos y las actitudes previstas.

Cuadro N° 48: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Indicadores e Instrumentos de Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	A veces	8	16.3	16.3	22.4
	Casi siempre	23	46.9	46.9	69.4
	Siempre	15	30.6	30.6	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 41: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Indicadores e Instrumentos de Evaluación



El Cuadro N° 48 y Gráfico N° 41 muestran que 23 docentes (46,9%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, las capacidades, los conocimientos y las actitudes previstas; 15 docentes (30,6%) lo hacen Siempre, 08 docentes (16,3%), lo hacen A Veces, y 03 docentes (6,1%) no lo hacen Nunca.

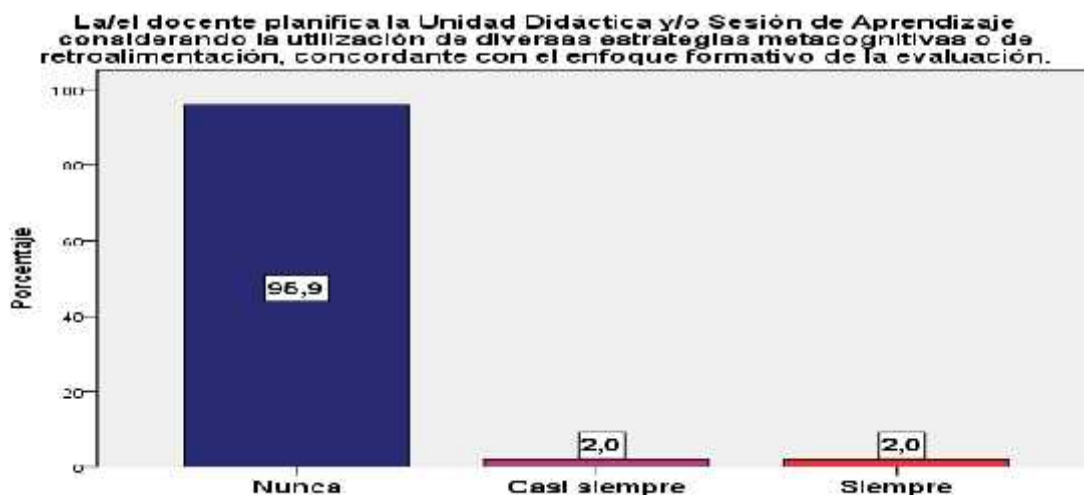
ITEM B.1.10.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación, concordante con el enfoque formativo de la evaluación.

Cuadro N° 49: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias Metacognitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	47	95.9	95.9	95.9
	Casi siempre	1	2.0	2.0	98.0
	Siempre	1	2.0	2.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 42: Planificación de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando Estrategias Metacognitivas



En el Cuadro N° 49 y Gráfico N° 42 se aprecia que 47 docentes (95,9%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación, concordante con el enfoque formativo de la evaluación; entre tanto, 01 docente (2,0%) lo hace Casi Siempre, y 01 (2,0%) Siempre.

▪ **Del Indicador B.2.: Manejo de la Didáctica**

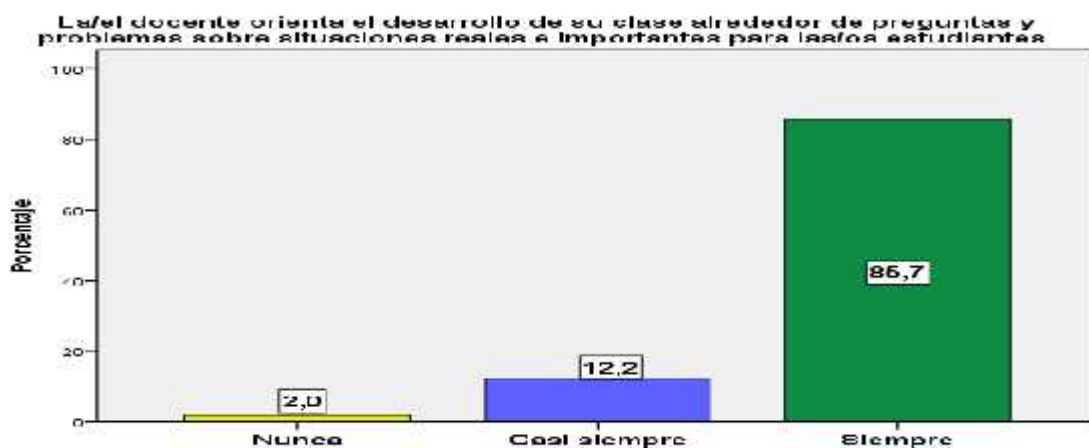
ITEM B.2.1.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta el desarrollo de su clase alrededor de preguntas y problemas sobre situaciones reales e importantes para las/os estudiantes.

Cuadro N° 50: Orientación del Desarrollo de la Clase sobre Situaciones Reales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	Casi siempre	6	12.2	12.2	14.3
	Siempre	42	85.7	85.7	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 43: Orientación del Desarrollo de la Clase sobre Situaciones Reales



El Cuadro N° 50 y Gráfico N° 43 muestran que 42 docentes (85,7%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, orientan el desarrollo de su clase alrededor de preguntas y problemas sobre situaciones reales e importantes para las/os estudiantes; en cambio, 06 docentes (12,2%) lo hacen Casi Siempre y 01 docente (2,0%) no lo hace Nunca.

ITEM B.2.2.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la búsqueda de soluciones reales a problemas reales.

Cuadro N° 51: Promoción del Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	A veces	3	6.1	6.1	8.2
	Casi siempre	7	14.3	14.3	22.4
	Siempre	38	77.6	77.6	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 44: Promoción del Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo

La/el docente propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la búsqueda de soluciones reales a problemas reales.



En el Cuadro N° 51 y Gráfico N° 44 se aprecia que 38 docentes (77,6%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, propician el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la búsqueda de soluciones reales a problemas reales; por su parte, 07 docentes (14,3%) lo hacen Casi Siempre, 03 docentes (6,1%) lo hacen A veces, y 01 docente (2,0%) no lo hace Nunca.

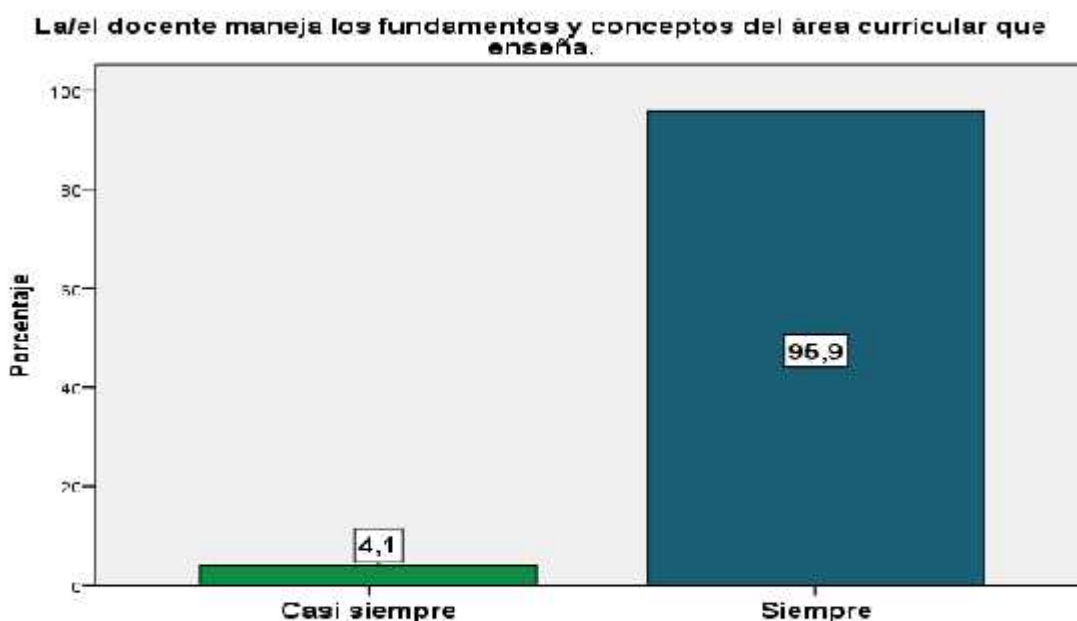
ITEM B.2.3.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, maneja los fundamentos y conceptos del área curricular que enseña.

Cuadro N° 52: Manejo del Área Curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi siempre	2	4.1	4.1	4.1
	Siempre	47	95.9	95.9	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 45: Manejo del Área Curricular



El Cuadro N° 52 y Gráfico N° 45 muestran que 47 docentes (95,9%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, manejan los fundamentos y conceptos del área curricular que enseña; en cambio, 02 docentes (4,1%) lo hacen Casi Siempre.

ITEM B.2.4.

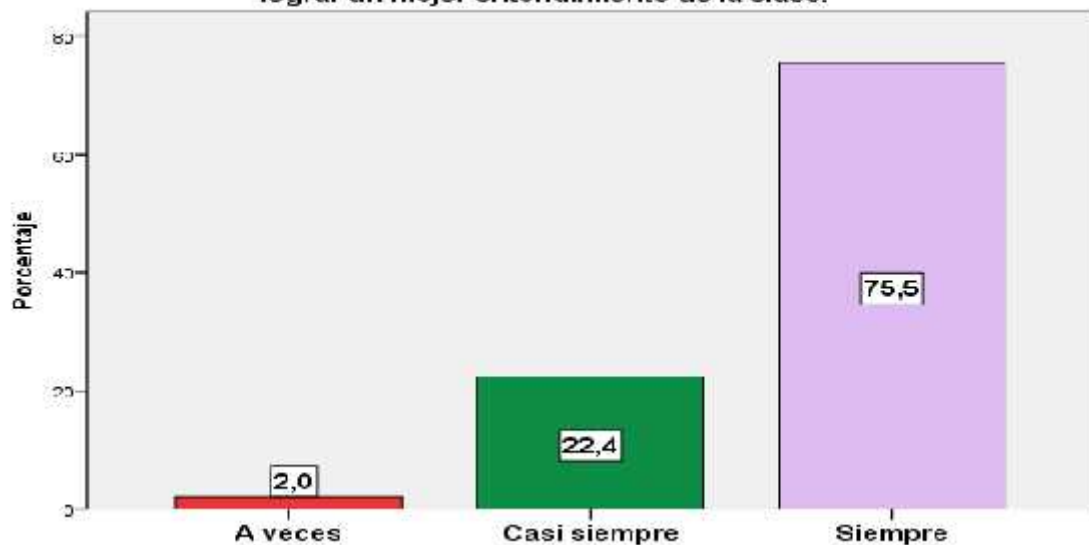
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, utiliza un lenguaje claro y sencillo, valiéndose de ejemplos para lograr un mejor entendimiento de la clase.

Cuadro N° 53: Uso de Lenguaje Claro y Sencillo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	2.0	2.0	2.0
	Casi siempre	11	22.4	22.4	24.5
	Siempre	37	75.5	75.5	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 46: Uso de Lenguaje Claro y Sencillo

La/el docente utiliza un lenguaje claro y sencillo, valiéndose de ejemplos para lograr un mejor entendimiento de la clase.



En el Cuadro N° 53 y Gráfico N° 46 se aprecia que 37 docentes (75,5%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, utilizan un lenguaje claro y sencillo, valiéndose de ejemplos para lograr un mejor entendimiento de la clase; 11 docentes (22,4%) lo hacen Casi Siempre y 01 docente (2,0%) lo hace A veces.

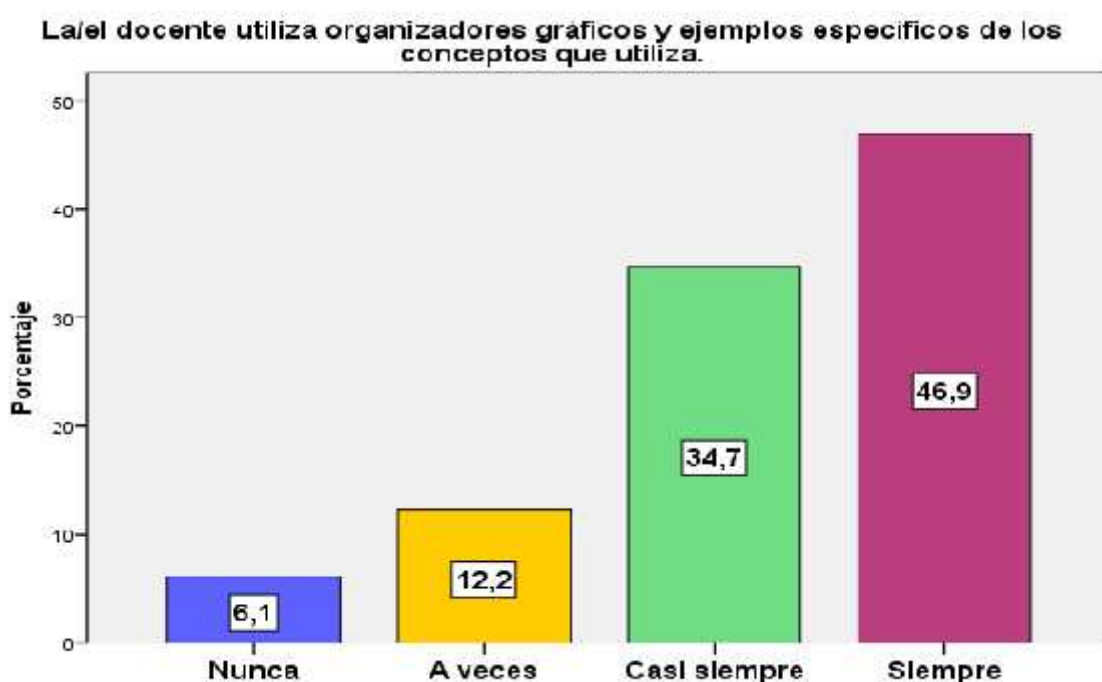
ITEM B.2.5.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, utiliza organizadores gráficos y ejemplos específicos de los conceptos que utiliza.

Cuadro N° 54: Uso de Organizadores y Ejemplos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	6.1	6.1	6.1
	A veces	6	12.2	12.2	18.4
	Casi siempre	17	34.7	34.7	53.1
	Siempre	23	46.9	46.9	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 47: Uso de Organizadores y Ejemplos



El Cuadro N° 54 y Gráfico N° 47 muestra que 23 docentes (46,9%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, utilizan organizadores gráficos y ejemplos específicos de los conceptos que emplea en sus clase; en cambio, 17 docentes (34,7%) lo hacen Casi Siempre, 06 docentes (12,2%) lo hacen A veces, y 03 docente (6,1%) no la hace Nunca.

ITEM B.2.6.

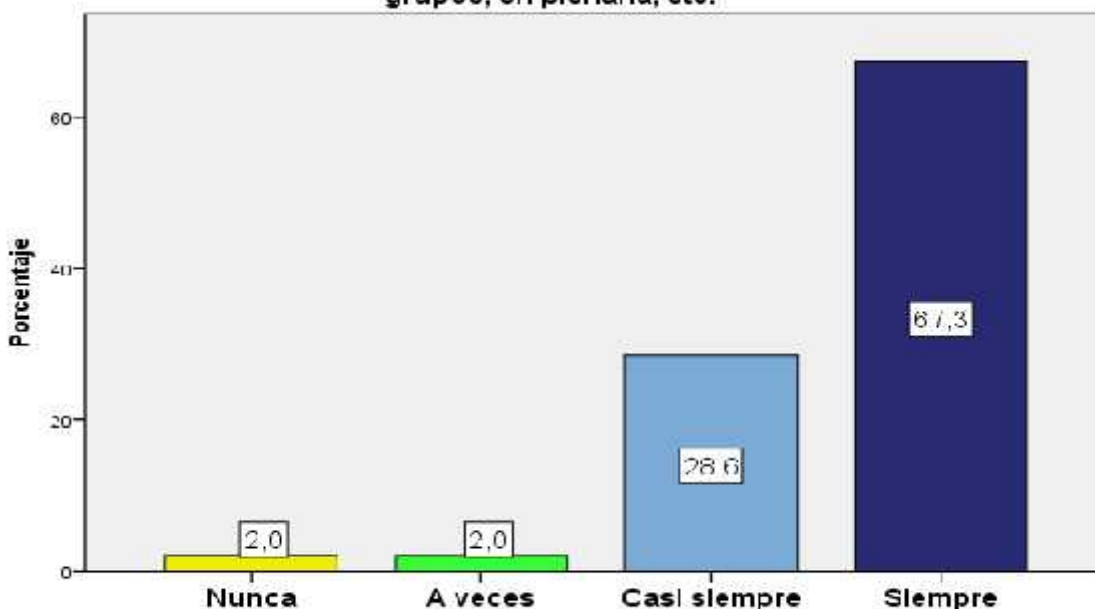
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, utiliza estrategias de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etc.

Cuadro N° 55: Uso de Estrategias de Trabajo Pedagógico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	2.0	2.0	2.0
	A veces	1	2.0	2.0	4.1
	Casi siempre	14	28.6	28.6	32.7
	Siempre	33	67.3	67.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 48: Uso de Estrategias de Trabajo Pedagógico

La/el docente utiliza estrategias de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etc.



En el Cuadro N° 55 y Gráfico N° 48 se aprecia que 33 docentes (67,3%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, utilizan estrategias de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etc.; entre tanto, 14 docentes (28,6%) lo hacen Casi Siempre, 01 docente (2,0%) lo hace A veces, y 01 docente (2,0%) no la hace Nunca.

ITEM B.2.7.

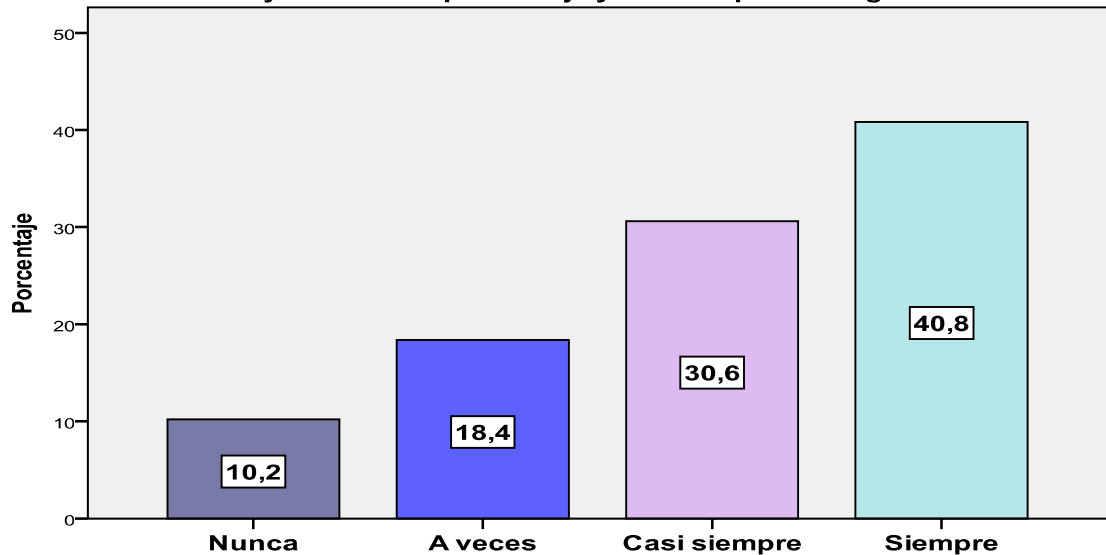
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, utiliza materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los ritmos y estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias.

Cuadro N° 56: Uso de Materiales Educativos Pertinentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	10.2	10.2	10.2
	A veces	9	18.4	18.4	28.6
	Casi siempre	15	30.6	30.6	59.2
	Siempre	20	40.8	40.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 49: Uso de Materiales Educativos Pertinentes

La/el docente utiliza materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los ritmos y estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias.



El Cuadro N° 56 y Gráfico N° 49 muestran que 20 docentes (40,8%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, utilizan materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los ritmos y estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias; mientras que, 15 docentes (30,6%) lo hacen Casi Siempre, 09 docente (18,4%) lo hacen A Veces, y 05 docentes (10,2%) no la hace Nunca.

ITEM B.2.8.

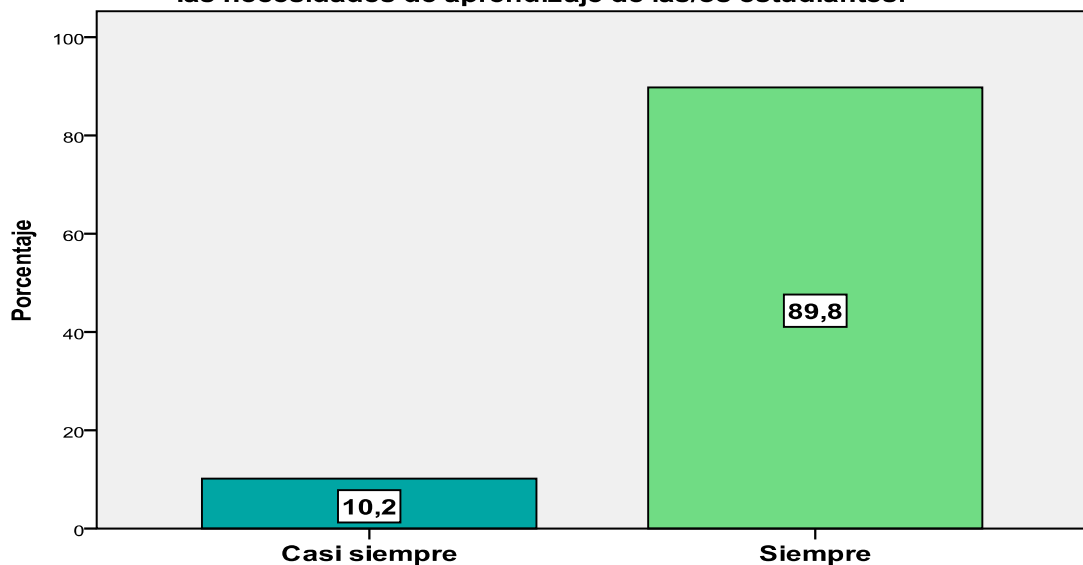
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes.

Cuadro N° 57: Organización del Tiempo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi siempre	5	10.2	10.2	10.2
	Siempre	44	89.8	89.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 50: Organización del Tiempo

La/el docente organiza el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes.



En el Cuadro N° 57 y Gráfico N° 50 se aprecia que 44 docentes (89,8%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, organizan el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes; en cambio, 05 docentes (10,2%) lo hacen Casi Siempre.

▪ **Del Indicador B.3.: Aplicación de un Sistema de Evaluación**

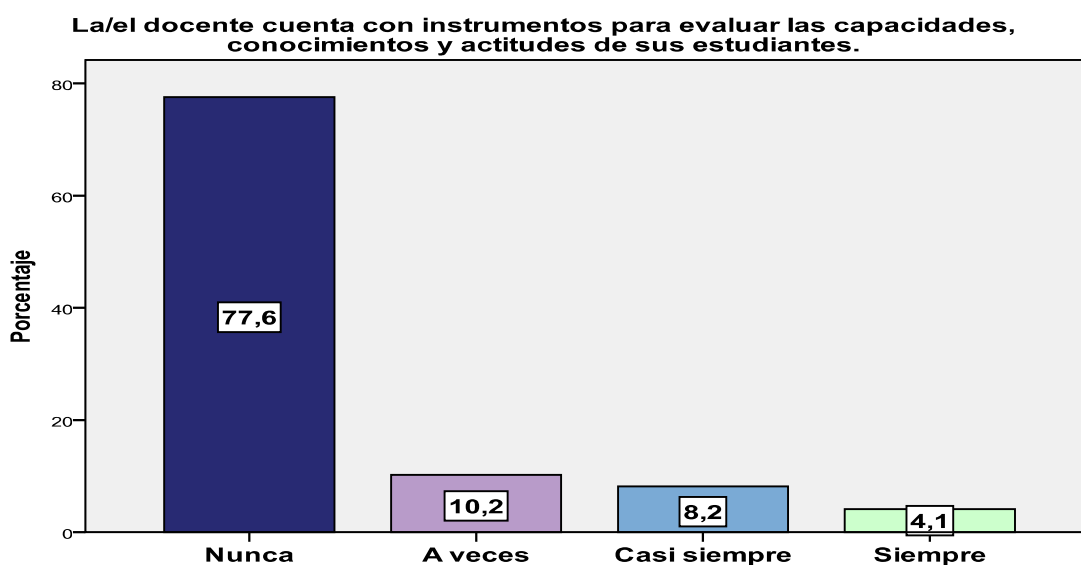
ITEM B.3.1.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, cuenta con instrumentos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes de sus estudiantes.

Cuadro N° 58: Diseño y Utilización de Instrumentos de Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	38	77.6	77.6	77.6
	A veces	5	10.2	10.2	87.8
	Casi siempre	4	8.2	8.2	95.9
	Siempre	2	4.1	4.1	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 51: Diseño y Utilización de Instrumentos de Evaluación



El Cuadro N° 58 y Gráfico N° 51 muestran que 38 docentes (77,6%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, no cuentan con instrumentos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes de sus estudiantes; en cambio, 05 docentes (10,2%) A Veces y solo 04 docentes (8,2%) Siempre.

ITEM B.3.2.

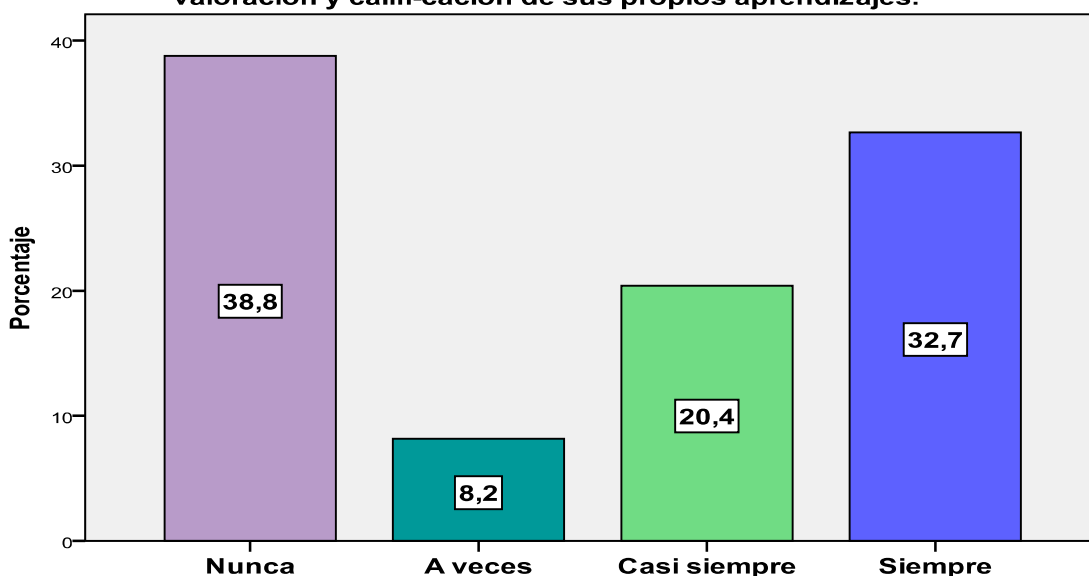
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, promueve la autoevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de sus propios aprendizajes.

Cuadro N° 59: Promoción de la Autoevaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	38.8	38.8	38.8
	A veces	4	8.2	8.2	46.9
	Casi siempre	10	20.4	20.4	67.3
	Siempre	16	32.7	32.7	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 52: Promoción de la Autoevaluación

La/el docente promueve la autoevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de sus propios aprendizajes.



En el Cuadro N° 59 y Gráfico N° 52 se aprecia que 19 docentes (38,8%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, Nunca promueven la autoevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de sus propios aprendizajes; en cambio, 05 docentes (8,2%) lo hacen A Veces, 10 docentes (20,4%), lo hacen Casi Siempre y 16 docentes (32,7%) lo hacen Siempre.

ITEM B.3.3.

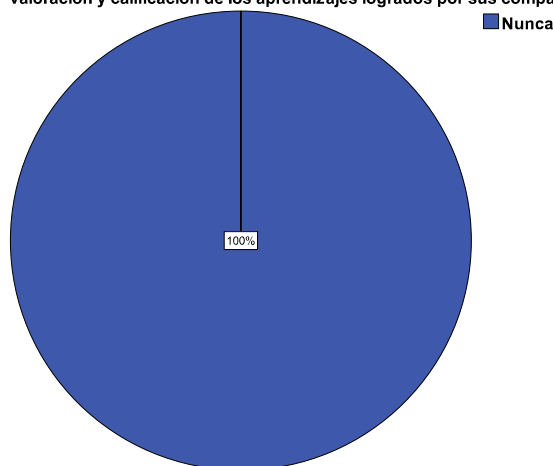
La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, promueve la coevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de los aprendizajes logrados por sus compañeras/os.

Cuadro N° 60: Promoción de la Coevaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	49	100.0	100.0	100.0

Gráfico N° 53: Promoción de la Coevaluación

La/el docente promueve la coevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de los aprendizajes logrados por sus compañeras/os.



El Cuadro N° 60 y Gráfico N° 53 muestran que ningún docentes (100,0%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, promueve la coevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de los aprendizajes logrados por sus compañeras/os.

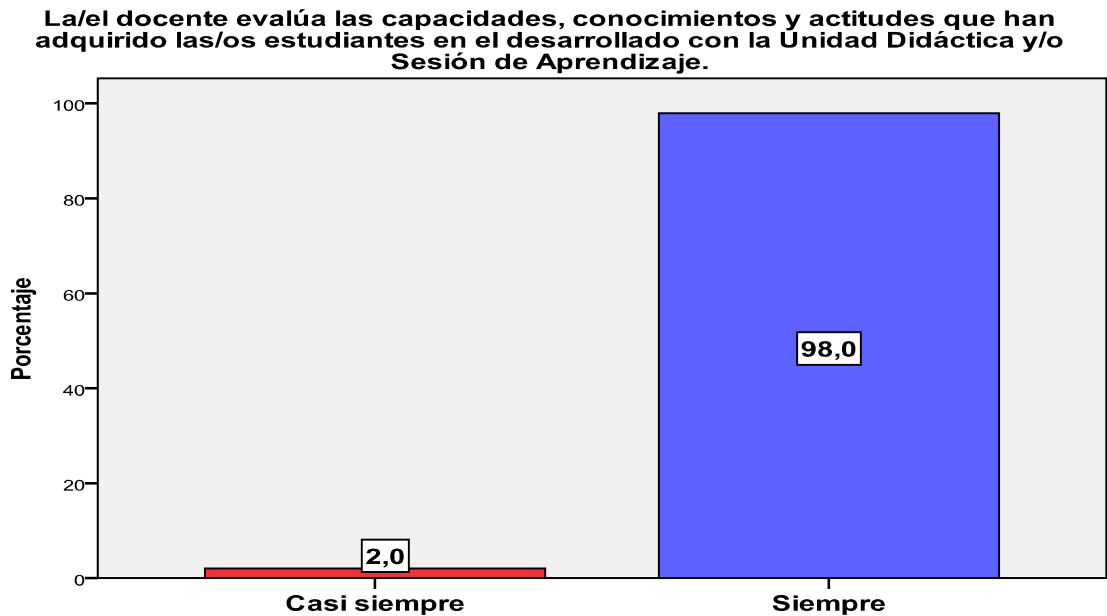
ITEM B.3.4.

La/el docente de la I.E. San Antonio de Jicamarca, evalúa las capacidades, conocimientos y actitudes que han adquirido las/os estudiantes en el desarrollo de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje.

Cuadro N° 61: Promoción de la Heteroevaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi siempre	01	2.0	2.0	2.0
	Siempre	48	98.0	98.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 54: Promoción de la Heteroevaluación



En el Cuadro N° 61 y Gráfico N° 54 se aprecia que 48 docentes (98,0%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, evalúan las capacidades, conocimientos y actitudes que han adquirido las/os estudiantes en el desarrollo de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje; solo 01 docente (2,0%), lo hace Casi Siempre.

4.1.3. Presentación de los Resultados Estadísticos de los Indicadores de la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director

La Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director, tuvo tres Indicadores: Capacidad en la Gestión Institucional; Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos; y, Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos.

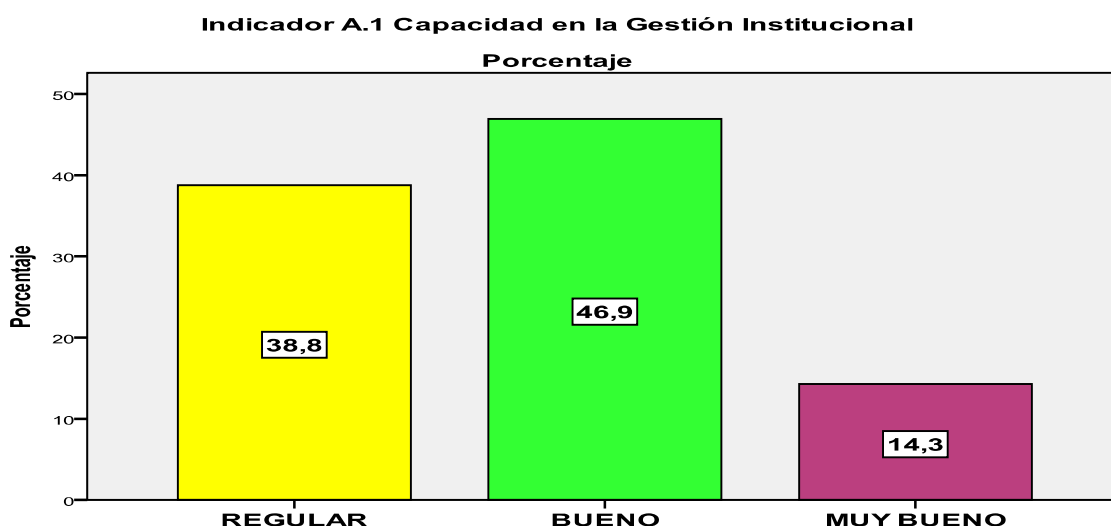
A continuación presentamos el consolidado de las respuestas de las/os encuestadas/os en términos de frecuencia y porcentaje de cada uno de los tres Indicadores del Cuestionario sobre el Liderazgo Pedagógico del Director.

4.1.3.1. Resultados Estadísticos del Indicador A.1.: Capacidad en la Gestión Institucional

Cuadro N° 62: Capacidad en la Gestión Institucional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	19	38.8	38.8	38.8
	Bueno	23	46.9	46.9	85.7
	Muy Bueno	7	14.3	14.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 55: Capacidad en la Gestión Institucional



En el Cuadro N° 62 y Gráfico N° 55 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Bueno; es decir, 23 docentes (46,94%) consideran que el Director demuestra Capacidad en la Gestión Institucional; es decir, orienta la realización del diagnóstico del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes; establece conjuntamente con las/os docentes las metas de aprendizaje que deben lograr las/os estudiantes y las señalan en los instrumentos de gestión escolar como el Plan Anual de Trabajo, la Planificación Curricular Anual, etc.; organiza espacios de integración del personal docente y administrativo que fomenten un clima laboral favorable, al trabajo en equipo

y un desempeño profesional eficiente; identifica y analiza situaciones conflictivas, y plantea alternativas de solución pacífica, promoviendo su resolución mediante el diálogo, el consenso y la negociación; y, fomenta el apoyo de las familias en el aprendizaje de sus hijas/os.

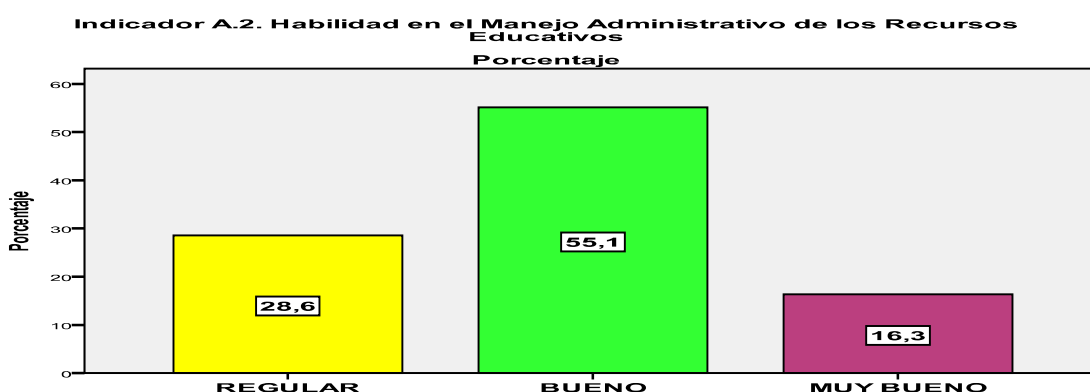
En cambio, 19 docentes (38,78%) consideran como Regular la Capacidad de Gestión Institucional del Director; y, solo 07 docentes (14,29%), la califican como Muy Buena.

4.1.3.2. Resultados Estadísticos del Indicador A.2.: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos

Cuadro N° 63: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	14	28.6	28.6	28.6
	Bueno	27	55.1	55.1	83.7
	Muy Bueno	8	16.3	16.3	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 56: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos



En el Cuadro N° 63 y Gráfico N° 56 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de respuestas dadas por las/os docentes de la Institución Educativa "San Antonio de Jicamarca", está en la categoría Bueno; es decir, 27 docentes (55,10%) consideran que el Director demuestra Habilidad en el Manejo

Administrativo de los Recursos Educativos; es decir, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento de la infraestructura que demanda la institución educativa; gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del equipamiento que demanda la institución educativa; gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del material educativo que demanda la institución educativa; difunde entre las/os docentes y estudiantes los materiales educativos con que cuenta la institución educativa en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje; supervisa y estimula el cumplimiento de las horas efectivas en clase, promoviendo una cultura de buen uso del tiempo; incorpora costos y presupuestos en la planificación institucional orientados a mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes; y, diseña, organiza e implementa mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (exposiciones, reuniones, paneles, etc.), para hacer públicos los resultados de los aprendizajes de las/os estudiantes.

En cambio, 14 docentes (28,57%) consideran como Regular la Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos por parte del Director; y, solo 08 docentes (16,33%), la califican como Muy Buena.

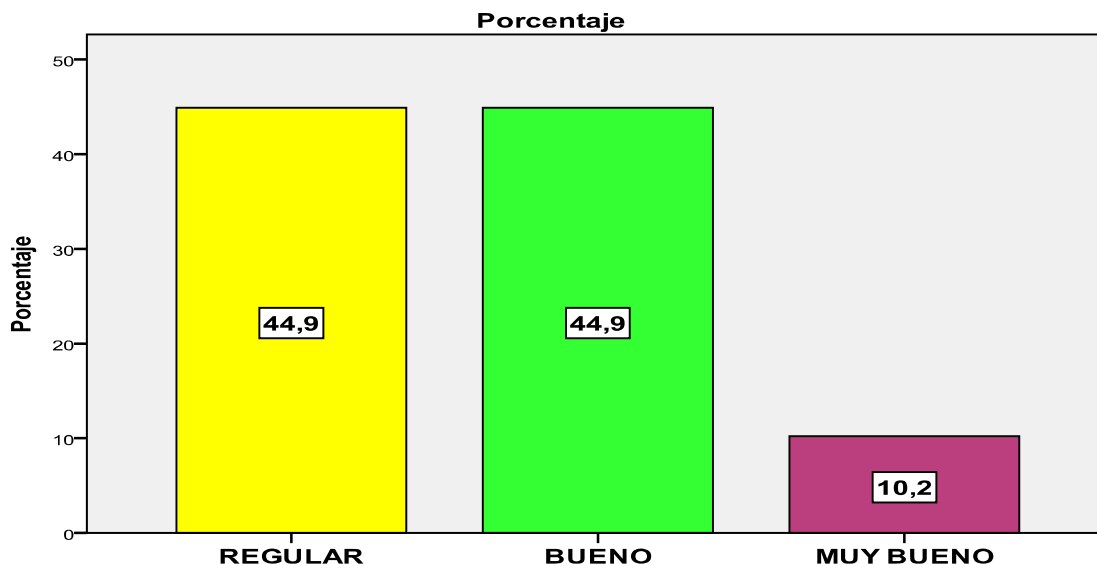
4.1.3.3. Resultados Estadísticos del Indicador A.3.: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos

Cuadro N° 64: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	22	44.9	44.9	44.9
	Bueno	22	44.9	44.9	89.8
	Muy Bueno	5	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 57: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos

Indicador A.3. Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos



En el Cuadro N° 64 y Gráfico N° 57 se aprecia que 22 docentes (44,90%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, califican como Buena la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos por parte del Director; es decir, organiza espacios de capacitación dentro de la institución educativa, con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de las/os docentes; organiza espacios de intercambio de experiencias en torno a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo de las/os docentes para mejorar el desempeño profesional de las/os docentes; apoya en la implementación de proyectos de innovación centrados en los aprendizajes de las/os estudiantes; orienta el proceso de planificación curricular anual con la participación de todas/os las/os docentes; orienta la elaboración de las Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje, organizando a las/os docentes por grados y/o áreas curriculares; realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en la aplicación de estrategias metodológicas, que permitan el aprendizaje de las/os estudiantes; realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso óptimo del tiempo, priorizando actividades que en su duración permitan el logro de aprendizajes en las/os estudiantes; realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso de materiales educativos pertinentes con los aprendizajes que se han previsto lograr en las sesiones de

clase; realiza observaciones de clase y orienta el proceso de evaluación teniendo en cuenta los aprendizajes que se han previsto lograr en las/os estudiantes; y, orienta a las/os docentes para la comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes, asegurando que las/os estudiantes, sus madres y padres cuenten con la información de manera oportuna.

Por su parte, otros 22 docentes (44,90%), consideran como Regular la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos por parte del Director; y, solo 05 (10,20%), lo califican como Muy Buena.

4.1.4. Presentación de los Resultados Estadísticos de los Indicadores de la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente

La Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente, tuvo tres Indicadores: Diseño de la Programación Curricular; Manejo de la Didáctica; y, Aplicación de un Sistema de Evaluación.

A continuación presentamos el consolidado de los registros realizados sobre las/os docentes en términos de frecuencia y porcentaje de cada uno de los tres Indicadores de la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente.

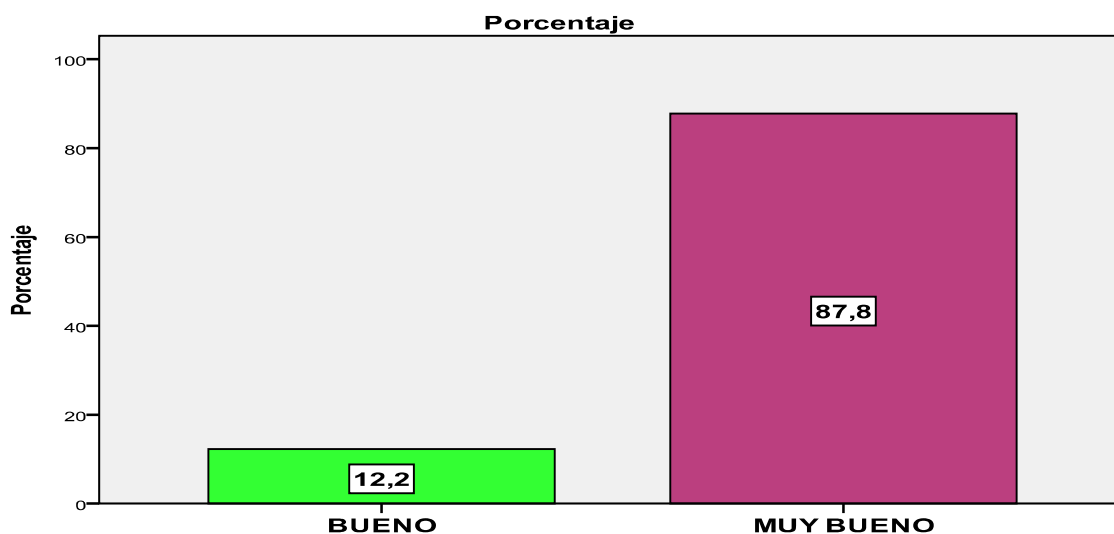
4.1.4.1. Resultados Estadísticos del Indicador B.1.: Diseño de la Programación Curricular

Cuadro N° 65: Diseño de la Programación Curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	6	12.2	12.2	12.2
	Muy Bueno	43	87.8	87.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 58: Diseño de la Programación Curricular

Indicador B.1. Diseño de la Programación Curricular



En el Cuadro N° 65 y Gráfico N° 58 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de registros logrados por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Muy Bueno; es decir, 43 docentes (87,76%) llevan a cabo el proceso del Diseño de la Programación Curricular; esto significa que: planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus pares del mismo nivel educativo, grado y/o área curricular; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las competencias previstas en el Programa Curricular Anual o en el Diseño Curricular Nacional; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la/s competencia/s previstas; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando estrategias de metodología activa para lograr aprendizajes significativos en las/os estudiantes; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando materiales educativos acorde con los variados ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los recursos propios de la localidad; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando los diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando información relevante so-

bre el contexto geográfico, económico y sociocultural donde se ubica la institución educativa y las familias; planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, las capacidades, los conocimientos y las actitudes previstas; y, planifican la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación, concordante con el enfoque formativo de la evaluación.

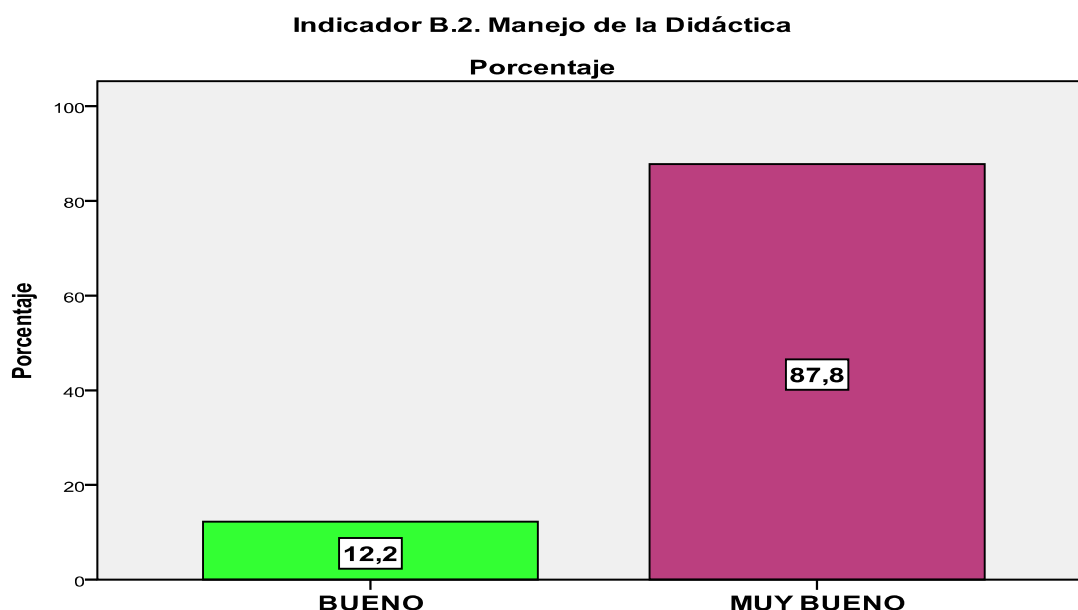
Por su parte, 06 docentes (12,24%), están en la categoría Bueno, en lo que respecta al proceso del Diseño de la Programación Curricular.

4.1.4.2. Resultados Estadísticos del Indicador B.2.: Manejo de la Didáctica

Cuadro N° 66: Manejo de la Didáctica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bueno	6	12.2	12.2	12.2
	Muy Bueno	43	87.8	87.8	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 59: Manejo de la Didáctica



En el Cuadro N° 66 y Gráfico N° 59 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de registros logrados por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Muy Bueno; es decir, 43 docentes (87,76%) Manejan la Didáctica; esto significa que: orientan el desarrollo de sus clases alrededor de preguntas y problemas sobre situaciones reales e importantes para las/os estudiantes; propician el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la búsqueda de soluciones reales a problemas reales; manejan los fundamentos y conceptos de las áreas curriculares que enseñan; utilizan un lenguaje claro y sencillo, valiéndose de ejemplos para lograr un mejor entendimiento de la clase; utilizan organizadores gráficos y ejemplos específicos de los conceptos; utilizan estrategias de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etc.; utilizan materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los ritmos y estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias; organizan el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes.

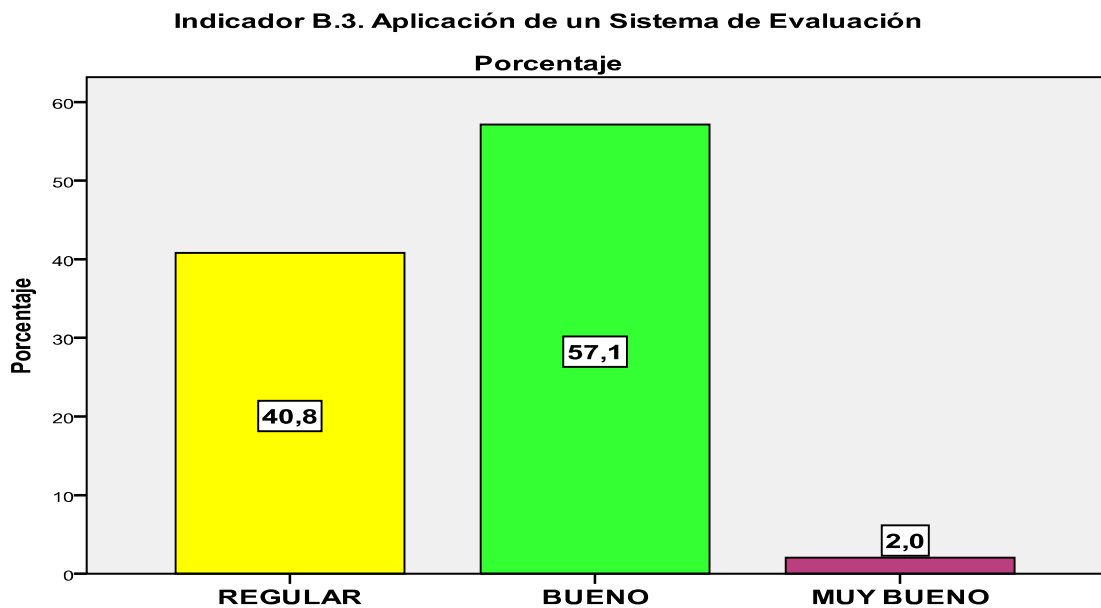
Por su parte, 06 docentes (12,24%), están en la categoría Bueno, en lo que respecta al Manejo de la Didáctica.

4.1.4.3. Resultados Estadísticos del Indicador B.3.: Aplicación de un Sistema de Evaluación

Cuadro N° 67: Aplicación de un Sistema de Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	20	40.8	40.8	40.8
	Bueno	28	57.1	57.1	98.0
	Muy Bueno	1	2.0	2.0	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 60: Aplicación de un Sistema de Evaluación



En el Cuadro N° 67 y Gráfico N° 60 se aprecia que la mayor frecuencia y porcentaje de registros logrados por las/os docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, está en la categoría Bueno; es decir, 28 docentes (57,14%) Aplica un Sistema de Evaluación; esto significa que: cuentan con instrumentos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes de sus estudiantes; promueven la autoevaluación de las/os estudiantes, es decir la valoración y calificación de sus propios aprendizajes; promueven la coevaluación de las/os estudiantes, es decir la valoración y calificación de los aprendizajes logrados por sus compañeras/os; y, evalúan las capacidades, conocimientos y actitudes que han adquirido las/os estudiantes en el desarrollado con la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje.

Por su parte, 20 docentes (40,82%), están en la categoría Regular y solo 01 docente (2,04%), está en la categoría Muy Bueno, en lo que respecta a la Aplicación de un Sistema de Evaluación.

4.2. Contrastación de Hipótesis

4.2.1. Contrastación de la Hipótesis Específica 1 (H1)

Cuadro N° 68: Capacidad en la Gestión Institucional y Desempeño Profesional Docente

			Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente		TOTAL
			BUENO	MUY BUENO	
Indicador: Capacidad en la Ges- tión Institu- cional, de la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director	Regular	Recuento	5	14	19
		Frecuencia esperada	5.0	14.0	19.0
	Bueno	Recuento	7	16	23
		Frecuencia esperada	6.1	16.9	23.0
	Muy Bueno	Recuento	1	6	7
		Frecuencia esperada	1.9	5.1	7.0
TOTAL		Recuento	13	36	49
		Frecuencia esperada	13.0	36.0	49.0

Cuadro N° 69: Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.719 ^a	2	.698
Razón de verosimilitudes	.787	2	.675
Asociación lineal por lineal	.145	1	.703
N de casos válidos	49		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.86.

En el Cuadro N° 69 se aprecia que el resultado de la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson es de .698; es decir, un valor mayor a 0.05; por tanto, siendo p -valor > 0.05 , se rechaza la H1 que plantea que la capacidad del director en la gestión institucional tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, se acepta la H0 que plan-

tea que la capacidad del director en la gestión institucional no tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

4.2.2. Contrastación de la Hipótesis Específica 2 (H2)

Cuadro N° 70: Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos y Desempeño Profesional Docente

			Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente		TOTAL
			BUENO	MUY BUENO	
Indicador: Habilidad en el Manejo de los Recursos Educativos, de la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director	Regular	Recuento	3	11	14
		Frecuencia esperada	3.7	10.3	14.0
	Bueno	Recuento	8	19	27
		Frecuencia esperada	7.2	19.8	27.0
	Muy Bueno	Recuento	2	6	8
		Frecuencia esperada	2.1	5.9	8.0
TOTAL		Recuento	13	36	49
		Frecuencia esperada	13.0	36.0	49.0

Cuadro N° 71: Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.330 ^a	2	.848
Razón de verosimilitudes	.335	2	.846
Asociación lineal por lineal	.083	1	.774
N de casos válidos	49		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2.12.

En el Cuadro N° 71 se aprecia que el resultado de la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson es de .848; es decir, un valor mayor a 0.05; por tanto, siendo p-valor > 0.05, se rechaza la H2 que plantea que la habilidad del director en el

manejo administrativo de los recursos educativos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, se acepta la H0 que plantea que la habilidad del director en el manejo administrativo de los recursos educativos no tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

4.2.3. Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (H3)

Cuadro N° 72: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos y Desempeño Profesional Docente

			Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente		TOTAL
			BUENO	MUY BUENO	
Indicador: Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos, de la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director	Regular	Recuento	6	16	22
		Frecuencia esperada	5.8	16.2	22.0
	Bueno	Recuento	5	17	22
		Frecuencia esperada	5.8	16.2	22.0
	Muy Bueno	Recuento	2	3	5
		Frecuencia esperada	1.3	3.7	5.0
TOTAL		Recuento	13	36	49
		Frecuencia esperada	13.0	36.0	49.0

Cuadro N° 73: Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.635 ^a	2	.728
Razón de verosimilitudes	.602	2	.740
Asociación lineal por lineal	.062	1	.803
N de casos válidos	49		

a. 2 casillas (33.3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1.33.

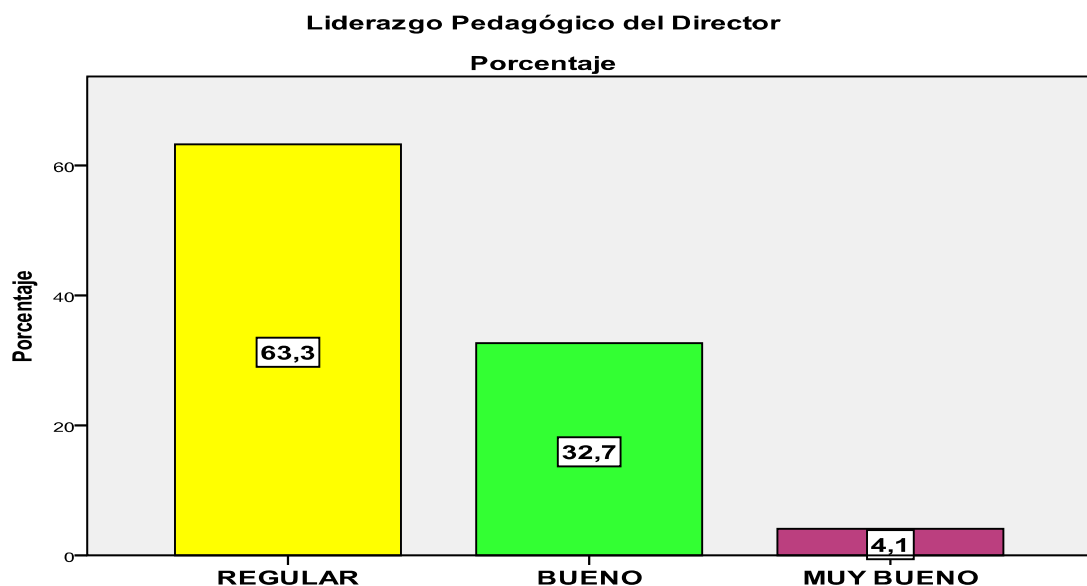
En el Cuadro N° 73 se aprecia que el resultado de la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson es de .728; es decir, un valor mayor a 0.05; por tanto, siendo $p\text{-valor} > 0.05$, se rechaza la H3 que plantea que la competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, se acepta la H0 que plantea que la competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos no tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana

4.2.4. Contrastación de la Hipótesis General (HG)

Cuadro N° 74: Liderazgo Pedagógico del Director

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	31	63.3	63.3	63.3
	Bueno	16	32.7	32.7	95.9
	Muy Bueno	2	4.1	4.1	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 61: Liderazgo Pedagógico del Director

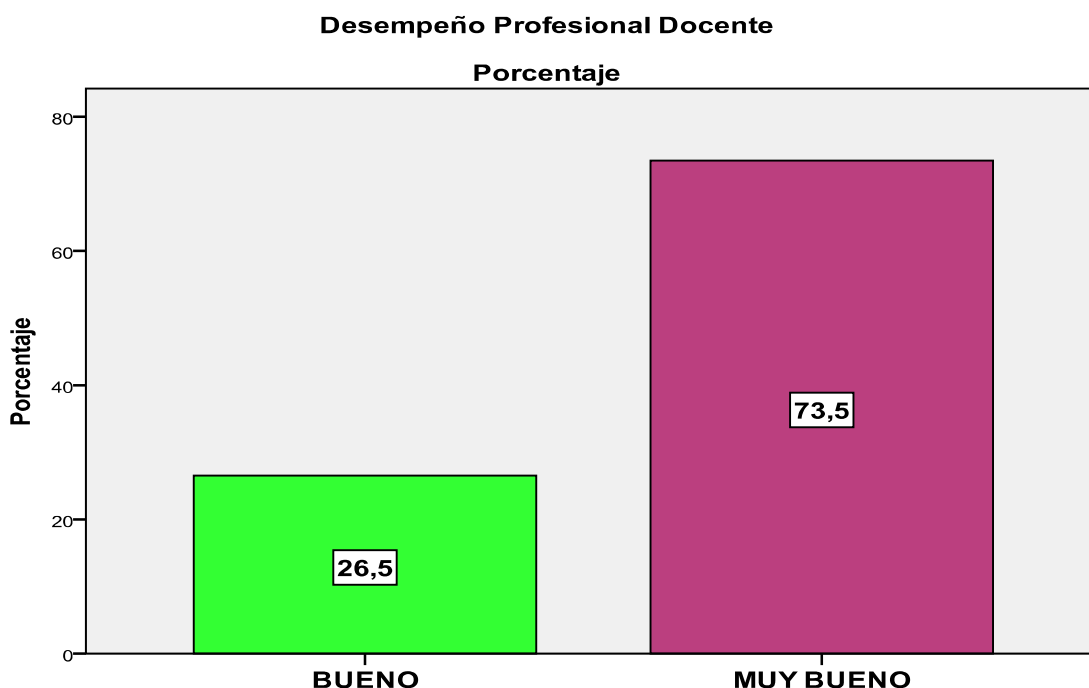


En el Cuadro N° 74 y Gráfico N° 61 se puede apreciar que respecto a la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director, 31 docentes (63,27%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, califican su labor como Regular, 16 docentes (32,65%), como Buena, y solo 02 docentes (4,08%), como Muy Buena.

Cuadro N° 75: Desempeño Profesional Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Buena	13	26.5	26.5	26.5
	Muy Buena	36	73.5	73.5	100.0
	TOTAL	49	100.0	100.0	

Gráfico N° 62: Desempeño Profesional Docente



En el Cuadro N° 75 y Gráfico N° 62 se puede apreciar que respecto a la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente, 36 docentes (73,47%), de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, obtienen calificativo de Muy Buena, y 13 docentes (26,53%), de Buena.

Cuadro N° 76: Liderazgo Pedagógico del Director y Desempeño Profesional Docente

			Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente		TOTAL
			BUENO	MUY BUENO	
Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director	Regular	Recuento	8	23	31
		Frecuencia esperada	8.2	22.8	31.0
	Bueno	Recuento	4	12	16
		Frecuencia esperada	4.2	11.8	16.0
	Muy Bueno	Recuento	1	1	2
		Frecuencia esperada	.5	1.5	2.0
TOTAL		Recuento	13	36	49
		Frecuencia esperada	13.0	36.0	49.0

Cuadro N° 77: Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.593 ^a	2	.744
Razón de verosimilitudes	.526	2	.769
Asociación lineal por lineal	.153	1	.696
N de casos válidos	49		

a. 3 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .53.

En el Cuadro N° 77 se aprecia que el resultado de la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson es de .744; es decir, un valor mayor a 0.05; por tanto, siendo $p\text{-valor} > 0.05$, se rechaza la H_1 que plantea que el liderazgo pedagógico del director tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, se acepta la H_0 que plantea que el liderazgo pedagógico del director no tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

4.3. Discusión de Resultados

Este estudio de investigación se propuso como objetivo general: determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; asimismo, como objetivos específicos: a) identificar la relación que existe entre la capacidad en la gestión institucional del director y el desempeño profesional de las/os docentes; b) identificar la relación que existe entre la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del director y el desempeño profesional de las/os docentes; y, c) identificar la relación que existe entre la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos que lleva a cabo el director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

Con relación a cada uno de estos objetivos, se formularon cuatro hipótesis; una principal y tres específicas. La hipótesis principal asumía que el liderazgo pedagógico del director tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; mientras que, la primera hipótesis específica postulaba que la capacidad del director en la gestión institucional tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes; la segunda hipótesis específica sostenía que la habilidad del director en el manejo administrativo de los recursos educativos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes; y, la tercera hipótesis específica aseveraba que la competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

Los resultados obtenidos, presentados en el capítulo anterior, muestran que en ningún caso existe una relación significativa entre: la capacidad del director

en la gestión institucional; la habilidad del director en el manejo administrativo de los recursos educativos; y, la competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos con el desempeño profesional docente; en conclusión, no existe una relación significativa entre la Variable Cualitativa: Liderazgo Pedagógico del Director y la Variable Cualitativa: Desempeño Profesional Docente en la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.

Los resultados de este estudio de investigación, contradicen lo que señala la teoría elaborada a raíz de las investigaciones realizadas en el campo del liderazgo en la educación, tanto en nuestro país como en el extranjero; aunque conviene llamar la atención que, en el caso del Perú, la investigación específicamente sobre liderazgo pedagógico, es inexistente, probablemente, debido a que este enfoque ha entrado recientemente al Sector Educación y no es todavía ampliamente difundido, implementado, evaluado y, consecuentemente, objeto de investigación.

En efecto, una nueva línea de investigación sobre liderazgo en las instituciones educativas lo constituye el liderazgo pedagógico. Gil, F.; Buxarrais, M.; Muñoz, J.; y Reyero, D. (2013), sostienen que a principios del año 2000, se empieza a cuestionar las limitaciones del concepto de liderazgo instruccional frente al llamado liderazgo centrado en el aprendizaje, término que adoptó oficialmente en Inglaterra la National College for School Leadership, en el año 2007. El liderazgo pedagógico enfatiza, por un lado, la acción de las/os estudiantes y, por otro, las diversas funciones de liderazgo, especialmente las de transformador y compartido.

Siguiendo a Robinson (2007), Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012), indican que la investigación sobre la eficacia y mejora de las instituciones educativas, ha relevado el hecho del importante papel que desempeña el liderazgo escolar en la organización de buenas prácticas educativas y en su contribución en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes;

pues, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de aprendizaje, detrás de las prácticas docentes. Este impacto se produce indirectamente, mediante la influencia que ejerce el liderazgo en las condiciones organizativas de la institución educativa y en la calidad de la enseñanza.

Según Lorenzo (2005), el liderazgo se viene conceptualizando como una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución; por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder; y, supone dominar procesos técnicos, interpretar los diversos hechos o situaciones que ocurre en una institución educativa y transformarlas en ventajosas para sus propósitos; además, es compartido y se ejerce colegiada y colaborativamente; quiere decir que no sólo los directores participan del liderazgo, sino todo el equipo directivo; más aún, se esparce por toda la organización a través de los responsables de comisiones, equipos docentes, tutores, etc.

En esta línea de reflexión e investigación, Leithwood y Riehl (2009), definen el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen” (p. 20).

En este marco y refiriéndose al liderazgo pedagógico, Murphy, Elliott, Goldring y Porter (2007. Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013), manifiestan que: “La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluyen la capacidad de los líderes para (a) permanecer siempre centrado en lo que es clave: organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) están al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 179).

Entonces, podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. El liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones de la institución educativa y del aula (Murillo, 2006).

Esta nueva mirada de liderazgo escolar es compartida por el Ministerio de Educación, para quien toda institución educativa debe ser capaz de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno. De esta definición se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la gestión de la organización escolar, en la que personas con liderazgo formal o informal participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la institución educativa (Ministerio de Educación, 2014).

Lo señalado anteriormente, resultado de los procesos de análisis y reflexión efectuados a partir de las investigaciones realizadas, no se corresponde aún con lo que pasa actualmente en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”. Si bien es cierto que los resultados de nuestro estudio de investigación muestran avances importantes sobre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional docente, estos no guardan relación significativa con el enfoque de liderazgo que caracterizan a la dirección.

El enfoque de liderazgo pedagógico, centra su atención en la gestión pedagógica y pone al servicio de ésta, tanto la gestión institucional como la gestión administrativa en una institución educativa. Esto supone que el director debe tener competencia en la orientación de los procesos pedagógicos, habilidad

en el manejo administrativo de los recursos educativos y capacidad en la gestión institucional.

Este nuevo enfoque de liderazgo educativo, según Robinson (2011. Citado por Vaillant, 2015), busca superar la gran desconexión que existe entre el liderazgo y los procesos de aprendizaje; pues, la tendencia actual insiste en que el éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de las/os alumnos a través de la mediación de directores y docentes. Es por ello, que las investigaciones recientes concluyen que las/os directoras/es deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de las/os docentes para incrementar los resultados de aprendizaje en las/os estudiantes.

Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., (2013), consideran que las instituciones educativas están para que las/os alumnos aprendan y que el éxito de la dirección escolar debiera estar en el impacto que debe tener el liderazgo en los aprendizajes de las/os estudiantes. En consecuencia, las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje, así como fusionar ambos esfuerzos a fin de incrementar los resultados en las/os estudiantes. Si bien es necesaria una buena gestión escolar, ésta no es suficiente si no posibilita logros de aprendizaje.

Los estudios realizados sobre liderazgo escolar señalan que una de las características principales de un liderazgo exitoso es la capacidad de desarrollar la motivación y el compromiso de los diversos actores de una institución educativa; más aún, agregan que el liderazgo tiene mayor influencia sobre las organizaciones escolares cuando está adecuadamente distribuido; sin embargo, en ausencia de un liderazgo pedagógico, es improbable que derive en cambios concretos en las prácticas, las habilidades o los conocimientos de las/os estudiantes y de las/os docentes (Vaillant, 2011).

El liderazgo pedagógico, según Bernal, A., y Ibarrola, S. (2015), es un concepto con el que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de aprendizaje de las/os estudiantes, se

involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora; asimismo, se insiste en que tienen que compartir liderazgo con las/os docentes, no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje al trabajo individual, sino al trabajo colaborativo entre las/os docentes, participar de las metas que se propone la institución educativa, y promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo profesional individual y colectivo. El líder pedagógico, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

En este contexto, la Competencia en la Orientación de los Procesos Pedagógicos que evidencia el director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, como un indicador del liderazgo pedagógico, según las/os docentes encuestadas/os, se reparte por igual entre las categorías “Buena” y “Regular”, lo cual deja entrever que hay un avance en el estilo de gestión educativa; pero, no es aún suficiente para que el director sea considerado como un líder pedagógico y a la institución educativa como una entidad que se gestiona con un enfoque de liderazgo pedagógico.

Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, la intervención en lo pedagógico puede ser directa e indirecta. Es directa cuando está centrada en mejorar la enseñanza; e indirecta cuando está focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje. Bendikson, Robinson, y Hattie (2012, Citados por Bolívar, A; López, J; y Murillo, J., 2013), señalan que el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente; en cambio, el liderazgo pedagógico indirecto es aquel que crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión apoyen aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente.

Álvarez (2015), siguiendo a Leithwood (2009), dice que “los directores pueden influir directamente, creando un buen clima de trabajo, facilitando el trabajo a los profesores, seleccionando y reemplazando de manera más rigurosa al personal del centro, monitoreando las actividades escolares, proporcionando recursos funcionales de tiempo y conocimiento al profesorado. Indirectamente los directivos también pueden influir sobre otros factores relevantes del aprendizaje de los alumnos como la participación de los padres y el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos, el desarrollo de esquemas eficaces de agrupamiento flexible de los alumnos y otras disposiciones organizativas, apoyando siempre a los profesores y creando ámbitos de resiliencia que les ayuden a superar los momentos difíciles de la profesión” (p.14).

Es decir, un líder pedagógico requiere también Habilidad en el Manejo Administrativo de los Recursos Educativos, cuyo indicador, según las/os docentes encuestadas/os de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, han valorado como “Buena”, lo que permite deducir que hay un avance en el estilo de gestión educativa; pero, no es aún suficiente para que el director sea considerado como un líder pedagógico y a la institución educativa como una entidad que se gestiona con un enfoque de liderazgo pedagógico.

Haciendo mención a dos organismos internacionales, Vaillant (2011), expresa que muchos autores y responsables políticos destacan el importante papel que desempeñan los directores en la mejora de la calidad de la enseñanza; sin embargo, al pasar gran parte de su tiempo en tareas administrativas, los lleva a descuidar las funciones pedagógicas (OCDE, 2009). Las actividades meramente administrativas como la contabilidad y la supervisión de la infraestructura tienen primacía; en cambio, las actividades pedagógicas como el seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje son menos frecuentes (UNESCO, 2008).

En nuestro país, una investigación realizada en cinco instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana, sobre la gestión educativa, reveló que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en

funciones administrativas y burocráticas, en perjuicio de la labor pedagógica, restringiendo sus actividades, en el mejor de los casos, a un limitado acompañamiento al docente en el aula (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006); pese a que existe un reconocimiento explícito por parte del Ministerio de Educación, de que el director es la máxima autoridad y el representante legal de la institución educativa, así como responsable de la gestión en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo (Freire, S., y Miranda A., 2014)

Es decir, los directores, como efecto de la estructura del sistema educativo, suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo y no tienen tiempo para tareas de índole pedagógica. Esta práctica de gestión burocrática y gerencial, requiere ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales, mediante modelos de gestión más horizontales, que impliquen al personal afectado, en una nueva gobernanza de la educación (Bolívar, 2012).

Esta “nueva gobernanza” en las instituciones educativas, de acuerdo con lo que señala el Ministerio de Educación (2014), requiere rediseñar el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, convirtiendo al director en un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico, configurando una organización escolar que logra vincular el trabajo docente, promover un clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad; es decir, una postura sobre la base de concebir el liderazgo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual; y de ejercerlo como una práctica distribuida, democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales, lo cual supondría el regreso a un modelo de liderazgo burocrático que se desea abandonar.

En síntesis, Capacidad en la Gestión Institucional por parte del director, cuyo indicador del liderazgo pedagógico ha sido valorado por las/os encuestadas/os de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, como “Buena”, lo cual evidencia un avance en el estilo de gestión educativa; pero, no es aún suficiente para que el director sea considerado como un líder pedagógico y a la institución educativa como una entidad que se gestiona con un enfoque de liderazgo pedagógico.

No obstante, junto a los resultados de investigaciones con enfoque cuantitativo, existen otros estudios “de carácter mayormente cualitativo, asociados a la efectividad y calidad de las escuelas en la región y a los resultados de evaluaciones tanto sectoriales como internacionales de rendimiento académico, (que) destacan la fuerte asociación entre liderazgo educativo y eficacia escolar. Sin embargo, la complejidad de los procesos que conducen a la calidad en los centros, no se limita o reduce a un único factor explicativo, tal como pareciera en ocasiones desprenderse de los discursos de ciertos sectores interesados en sobredimensionar el efecto directo y significativo de la dirección en los propósitos educativos” (Maureira, 2006, pp. 1-2).

Es preciso indicar que la inexistencia de una relación significativa entre la Variable Cualitativa Liderazgo Pedagógico del Director y la Variable Cualitativa Desempeño Profesional Docente, obtenida como resultado de este estudio de investigación, está referida solo a la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”; por tanto, no podemos extender o generalizar estos resultados a otras instituciones educativas, negando de esta manera los diversos aportes que han hecho las investigaciones realizadas en este campo de la educación.

En el esfuerzo de identificar y encontrar explicaciones a los resultados obtenidos con esta investigación, creemos que una limitación podría haber sido contar solo con la percepción que tienen las/os docentes sobre el liderazgo pedagógico del director. Hubiese sido interesante recoger las apreciaciones y valoraciones de otros actores educativos, tales como de las/os estudiantes,

de las madres y los padres de familia, incluso, del propio director y de la subdirectora de la institución educativa, lo cual hubiese dado lugar a mayores niveles de análisis y a la confrontación de los resultados brindados por cada uno de ellas/os, posibilitando la triangulación de la información en los hallazgos encontrados, en la perspectiva de lograr una evaluación más integral. El tiempo y los recursos han sido, principalmente, los factores limitantes que han imposibilitado la ejecución de un trabajo de campo mucho más amplio y exhaustivo.

En este caso específico, donde los resultados de la investigación realizada contradicen lo que señala la teoría generada en estos últimos años, consideramos que han intervenido de manera muy fuerte o decisiva otras variables que requerirán atención en futuros estudios de investigación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio de investigación y que han sido presentados en el capítulo anterior, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Se ha demostrado que sólo el 46,04% (23) de los docentes considera que el director gestiona con eficiencia la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, 55,10% (27 docentes) que cuenta con habilidad en el manejo administrativo de los recursos y 44,90% (22 docentes), que posee competencia en la orientación de los procesos pedagógicos. No obstante, su desempeño profesional aún no corresponde a la de un director líder pedagógico.
- Se ha demostrado que las y los docentes de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, son competentes en su desempeño profesional. El 87,76% (43 docentes), son “Muy Buenos” en el Diseño de la Programación Curricular y en el Manejo de la Didáctica; y, el 57,14% (28 docentes), son “Buenos” en la Aplicación de un Sistema de Evaluación. Esto quiere decir que son eficientes en los procesos de elaboración y ejecución de las unidades didácticas y/o sesiones de aprendizaje, así como en la evaluación del rendimiento de las y los estudiantes.
- Se ha demostrado que no existe una relación significativa entre la capacidad en la gestión institucional por parte del director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y el desempeño profesional docente.
- Se ha demostrado que no existe una relación significativa entre la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del

director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y el desempeño profesional docente.

- Se ha demostrado que no existe una relación significativa entre la orientación de los procesos pedagógicos por parte del director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y el desempeño profesional docente.
- Se ha demostrado que no existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y el desempeño profesional docente.

5.2. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los hallazgos que hemos identificado y en la perspectiva que este estudio de investigación realizado en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, sirva para contribuir en la mejora de la calidad educativa, proponemos las siguientes recomendaciones:

- Concebir el liderazgo pedagógico como un modelo de gestión educativa alternativo que centra su atención en la mejora de los aprendizajes de las/os estudiantes a través de la mediación de directivos y docentes. En consecuencia, se debe asumir que las instituciones educativas están para que las/os alumnos aprendan y que el éxito de la dirección radica en el impacto que debe tener el liderazgo en los aprendizajes de las/os estudiantes; por tanto, las tareas de la dirección en la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y en el logro de mejores aprendizajes, superando así la desconexión que existe entre el liderazgo y los procesos de aprendizaje.
- Concebir el liderazgo pedagógico como la capacidad de influir, inspirar y movilizar a la comunidad educativa para avanzar hacia la identificación y

el logro de los objetivos y la visión institucional; es decir, el director debería gestionar la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, asumiendo el liderazgo como una práctica compartida, que se ejerce colegiada y colaborativamente, en la que no sólo el director participa de la gestión, sino todo el equipo directivo; es decir, se esparce o dispersa por toda la organización a través de comisiones, equipos o áreas en la que todas/os asumen tareas y responsabilidades con la mejora de los aprendizajes de las/os estudiantes.

- Desarrollar capacidades y actitudes en el director que lo lleven a convertirse en un líder capaz de gestionar la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, con un enfoque de liderazgo pedagógico; lo cual implica gestionar las condiciones para la mejora de los aprendizajes; es decir, conducir la planificación institucional, promover la participación democrática de los diversos actores educativos, favorecer las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad y conducir procesos de evaluación de la gestión educativa y rendición de cuentas en el marco de la mejora continua de los aprendizajes; asimismo, orientar los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes; es decir, promover una comunidad de aprendizaje basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua que mejore la práctica pedagógica, así como gestionar la calidad de los procesos pedagógicos a través del acompañamiento sistemático a las/os docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.

- Organizar una agenda de trabajo que le permita al director priorizar su atención en los asuntos pedagógicos, delegando funciones en la perspectiva de un liderazgo compartido y disperso en la institución educativa, y evitando reeditar una práctica de gestión burocrática propia de la estructura del sistema educativo que focaliza su acción en aspectos administrativos, restándole tiempo al director para realizar tareas de índole pedagógica; logrando de esta manera rediseñar e implementar un nuevo modelo de gestión que posibilite respuestas contextualizadas y que impliquen al

personal docente y administrativo, así como a las madres y los padres de familia, en la perspectiva de un nuevo estilo de gobernanza de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2015). El liderazgo positivo y compartido. *Padres y maestros* N° 361, pp. 12-17

Ahumada., L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 111-123.

Aquino, G. (2009). Gestión educativa del director, estilo de liderazgo y su influencia en el desempeño de los docentes de la Institución Educativa N° 0002 “Hermano Anselmo María”. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima.

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Quinta edición. Caracas: Episteme.

Arregui, P. (2000). Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos “La Salle 2000”, realizado en Urubamba, Cusco, en agosto de 2000. Disponible en: www.oei.es/.../estandares_retos_formacion_desarrollo_profesional_de-los-docentes.

Avalos, B. (2008). Notas sobre la formulación y el uso de estándares para evaluar el desempeño docente. USAID. Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr967.pdf

Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: El estado del debate. PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe. Serie Documentos N° 59. Chile.

Beltrán, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 939-961.

Benguría, S., Martín, B., Valdés, M., Pastellides, P., y Gómez, L. (2010). Observación. Métodos de investigación en educación especial. En: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 67, pp. 55-70

Bocanegra, M. (2012). El liderazgo de los directivos y el desempeño laboral del personal administrativo y docente en la Institución Educativa en Convenio Virgo Potens. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima.

Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, N° 2

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

Bolívar, A; López, J.; y Murillo J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14; pp. 15-60

Carrasco, J. (2005). Métodos de investigación. México. Ediciones Mc Graw Hill.

Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). En: <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-elaboracion-cuestionarios-13047738>

Castillo, P. (2014). Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos”. Tesis presentada para optar el Grado de Doctor, en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, España.

Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No. 5e

Chávez, N. (2007). Investigación educativa. Caracas: Colegial Bolivariana.

Congreso de la República (2003). Ley General de Educación N° 28044. Lima

Congreso de la República (2007). Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062. Lima.

Consejo Nacional de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Ministerio de Educación. Lima.

Consejo Nacional de Educación (2010). Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos. AGL Gráfica Color S.R.L., Lima.

Consejo Nacional de Educación (2011). Políticas educativas 2011-2016. Agenda común nacional - regional. Lima.

Contreras, F., y Barbosa, D. (2013). Del Liderazgo Transaccional al Liderazgo Transformacional: Implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152-164.

Daft, R. (Ed.). (2006). *La Experiencia del Liderazgo*. México: CENGAGE Learning.

Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica Año XIII*, N° 34, Mayo de 2007. Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701

Evans, E. (2015). Interacción entre inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Programa de Doctorado 700H. Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. España.

Fabbri, M. (s/a). Las técnicas de investigación: la observación. En: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/solefabri1.htm>

Ferrer, G. (2006). Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina. PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe. Editorial San Marino.

Fishman, D. (2005). *El líder transformador I*. Orbis Ventures S.A.C. Colección Liderazgo. Lima

FONDEP e IPEBA (2013). Manual de elaboración, costeo y presupuesto de planes de mejora. Proceso de mejora de la gestión escolar, camino a la acreditación. Lima.

Foro del Acuerdo Nacional (2004). Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/pactosocial_2004-2006.pdf

Flores, F. (2008). Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente. Tesis para optar el Grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid.

Freire S., y Miranda A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Lima.

García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gento, S., y Cortés, J. (2011). Formación y liderazgo para el cambio educativo. Paper presented at the I Congreso Internacional RIAICES, 22-24 de febrero. Universidade do Algarve Faro, Portugal.

Gil, F.; Buxarrais, M.; Muñoz, J.; y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. Ponencia 2. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Liderazgo y Educación. Universidad de Cantabria. Santander, 10-12 de noviembre.

González, M. (s.f). El liderazgo en tiempo de cambio y reformas. Disponible en: http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=7710

González, V. (2006). El liderazgo social. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. N° 11-12 (Vol. 13) Año 10°

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (2006). Sobre estándares y evaluaciones en América Latina. PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Patricia Arregui, editora. Editorial San Marino. Santiago de Chile, Chile.

Hernández, R, Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México. Quinta edición. Ediciones Mc Graw Hill.

Huaylupo, J. (2007). El liderazgo. Un poder relativo. Rev. Ciencias Sociales 115, pp. 103-124

Leithwood, K., y Jantzi, D,(2009). Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela. En: ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile. Impreso en Salesianos.

Leithwood, K., y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En: ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile. Impreso en Salesianos.

Leithwood, K.; Mascal, B.; Strauss, T.; Sacks, R.; Memon, N.; y Yashkina, A. (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: Eliminar el ego del sistema. En: ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile. Impreso en Salesianos.

López, J., y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 14, Nº 1

Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. Enseñanza, 22, pp. 193-211.

Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. Revista Española de Pedagogía. Año LXIII, Nº 232, septiembre-diciembre, pp. 367-388

Martínez, M. (2014). El liderazgo directivo en el desempeño del docente de educación primaria en la Unidad Educativa Nacional Cupira durante el año escolar 2012

– 2013. Tesis para optar al Grado de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación con mención Administración Educativa, en la Universidad Nacional Abierta, de la República Bolivariana de Venezuela.

Martínez, G., y Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*. Vol. 11, Núm. 4, julio-diciembre, pp. 113-124. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México

Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e). Referencia electrónica, recuperado el 16 de mayo del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140402.pdf>

Maureira, O.; Moforte, C.; y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos* 134. Vol. XXXVI. N° 146. *IISUE-UNAM*, pp. 134-153

Ministerio de Educación (2008). Marco para la Buena enseñanza. CPEIP - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. República de Chile.

Ministerio de Educación (2012). Marco de buen desempeño docente. Un buen maestro cambia tu vida. Lima.

Ministerio de Educación (2014). Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela. Lima.

Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Estándares de calidad educativa. Estándares de desempeño profesional docente. Propuesta para la discusión ciudadana. Quito. Ecuador.

Ministerio de Educación de El Salvador (2008). Dirección escolar efectiva. Documento 4. Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador.

Murati, F., y Pozo, J. (2013). Apuntes críticos sobre teorías y tipologías del liderazgo organizacional. En: Contribuciones a la Economía, en www.eumed.net/ce/2013/liderazgo-organizacional.html

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4, No. 4e

Napan, E. (2014). Gestión directiva y desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa Brígida Silva de Ochoa, del distrito de Chorrillos. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso de la vega. Lima.

Neyra, C. (2010). Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla. Unicef y Plan Internacional. Lima.

OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>

Pareja, J.; López, J.; El Homrani, M.; y Lorenzo, R. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación. Educar. Vol. 48/1 91-119.

Pariente, J. (s.f.). Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo. En: http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SistOrgSocMedEfec/mendoza_moheno_jessica/algunas_reflexiones.pdf

Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y el desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela)*. Año 2, N° 2 (54-72).

Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*.

Raxuleu, M. (2014). *Liderazgo del director y desempeño pedagógico docente*. Tesis de Grado Académico de Licenciado. Facultad de Humanidades. Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Evaluación Educativa. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición. Edición del Tricentenario. En: <http://dle.rae.es/?id=NGziyCV>

Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile.

Rodríguez, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza*. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. *Educ.Educ.* Vol. 14. N° 2. Mayo-agosto, pp. 253-267

Rodríguez, M. (2013). *La dirección y el liderazgo del directivo, y la calidad del desempeño de los docentes, del Instituto de Idiomas, de la Universidad Nacional de Loja, en el período 2011-2012. Lineamientos Alternativos*". Tesis presentada para optar el Grado de Magister en Administración Educativa, en el Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, de la Universidad Nacional de Loja. Ecuador.

Salazar, M. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* *UNIrevista –Vol. 1, N° 3, Julio*.

Sánchez, H, y Reyes, C., (1998). Metodología y diseños en la investigación científica aplicados a la psicología, educación y ciencias sociales. Lima. Primera reimpresión. Editorial Mantaro.

Saravia, L. (2012). Propuesta de estándares para los egresados de formación inicial docente. Disponible en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/267FE9CCDC89756105257AFD0071C15B/\\$FILE/Estandares_y_perfil_profesional.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/267FE9CCDC89756105257AFD0071C15B/$FILE/Estandares_y_perfil_profesional.pdf)

Subsecretaría de Educación Básica (2010). Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. Secretaría de Educación Pública de México. México, D.F.

Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Economía de la Empresa. Bellaterra. España.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima. Ministerio de Educación. Lima

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

Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe. N° 31.

Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. Educar. Vol. 47/2, 327-338

Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper prepared for the. Education for All Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000-2015: achievements and challenges. ED/EFA/MRT/2015/PI/9.

Valdés, H. (s/f). La evaluación del desempeño del docente: Un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf

Vargas, E. (2009). Estilo de liderazgo de las directoras y el desempeño laboral de las docentes en dos instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Magdalena del Mar. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima.

Vázquez, S., Bernal, J., y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 79-97.

Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa – REDIE. Vol.12 spe. Ensenada. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001

Zegarra, E. (2012). El liderazgo del director y el desempeño laboral de los docentes de la Institución Educativa Miguel Grau del distrito de Magdalena del Mar. Tesis de Maestría. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

ANEXOS

ANEXO N° 01 CUESTIONARIO SOBRE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR

Estimada/o colega:

Estamos realizando un estudio de investigación sobre el Liderazgo Pedagógico del Director y el Desempeño Profesional Docente. Es de gran interés conocer tu opinión; por ello, te pedimos tu valiosa participación. Lee con atención cada ítem de este instrumento y marca con un aspa (X) la respuesta que consideres pertinente.

Recuerda que este cuestionario es anónimo, sólo te pedimos que completes algunos datos personales. Te informaremos sobre los resultados de este estudio de investigación.

Muchas gracias por tu colaboración.

- 1. Datos personales:** Por favor, marca con una "X" en la letra que corresponda o escribe lo que se te solicita.

SEXO		TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA		NIVEL EDUCATIVO EN QUE LABORA ACTUALMENTE		
a) Masculino	b) Femenino	a) Estatal	b) Privada	a) Inicial	b) Primaria	c) Secundaria
TIEMPO DE SERVICIOS EN LA DOCENCIA		EDAD		TIEMPO DE SERVICIOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN ANTONIO DE JICAMARCA"		
GRADOS ACADÉMICOS		TÍTULO PROFESIONAL				
a) Bachiller		a) Licenciado en Educación Inicial				
b) Maestría		b) Licenciado en Educación Primaria				
c) Doctorado		c) Licenciado en Educación Secundaria				
d) Otro Grado:		d) Otro Título Profesional:				

- 2. Preguntas:** Marca con una "X" en la columna que corresponda.

ITEMS DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE		VALORACIÓN			
INDICADOR A.1.:CAPACIDAD EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL					
A.1.1.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta la realización del diagnóstico del entorno institucional, familiar y social que influyen en el logro de los aprendizajes de las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.1.2.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, establece conjuntamente con las/os docentes las metas de aprendizaje que deben lograr las/os estudiantes y las señalan en los instrumentos de gestión escolar como el Plan Anual de Trabajo, la Planificación Curricular Anual, etc.?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.1.3.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de integración del personal docente y administrativo que fomenten un clima laboral favorable, al trabajo en equipo y un desempeño profesional eficiente?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.1.4.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, identifica y analiza situaciones conflictivas, y plantea alternativas de solución pacífica , promoviendo su resolución mediante el diálogo, el consenso y la negociación?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.1.5.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, fomenta el apoyo de las familias en el aprendizaje de sus hijas/os?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA

INDICADOR A.2.:HABILIDAD EN EL MANEJO ADMINISTRATIVO DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS					
A.2.1.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento de la infraestructura que demanda la institución educativa?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.2.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del equipamiento que demanda la institución educativa?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.3.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, gestiona ante las instituciones públicas y/o privadas el incremento y/o mejoramiento del material educativo que demanda la institución educativa?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.4.	¿Con qué el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, difunde entre las/os docentes y estudiantes los materiales educativos con que cuenta la institución educativa en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.5.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, supervisa y estimula el cumplimiento de las horas efectivas en clase , promoviendo una cultura de buen uso del tiempo?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.6.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, incorpora costos y presupuestos en la planificación institucional orientados a mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.2.7.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, diseña, organiza e implementa mecanismos de transparencia y rendición de cuentas (exposiciones, reuniones, paneles, etc.), para hacer públicos los resultados de los aprendizajes de las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
INDICADOR A.3.:COMPETENCIA EN LA ORIENTACIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS					
A.3.1.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de capacitación dentro de la institución educativa , con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de las/os docentes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.2.	¿Con qué el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, organiza espacios de intercambio de experiencias en torno a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo de las/os docentes para mejorar el desempeño profesional de las/os docentes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.3.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, apoya en la implementación de proyectos de innovación centrados en los aprendizajes de las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.4.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta el proceso de planificación curricular anual con la participación de todas/os las/os docentes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.5.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta la elaboración de las Unidades Didácticas y/o Sesiones de Aprendizaje, organizando a las/os docentes por grados y/o áreas curriculares ?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.6.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en la aplicación de estrategias metodológicas , que permitan el aprendizaje de las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.7.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso óptimo del tiempo , priorizando	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA

	actividades que en su duración permitan el logro de aprendizajes en las/os estudiantes?				
A.3.8.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta a las/os docentes en el uso de materiales educativos pertinentes con los aprendizajes que se han previsto lograr en las sesiones de clase?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.9.	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, realiza observaciones de clase y orienta el proceso de evaluación teniendo en cuenta los aprendizajes que se han previsto lograr en las/os estudiantes?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA
A.3.10	¿Con qué frecuencia el/la directora/a de la I.E. San Antonio de Jicamarca, orienta a las/os docentes para la comunicación de los resultados de la evaluación de los aprendizajes , asegurando que las/os estudiantes, sus madres y padres cuenten con la información de manera oportuna?	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	NUNCA

ANEXO N° 02
FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

1. Datos personales:

Nombres y apellidos del docente (opcional): -----

Nivel Educativo: Inicial ---- Primaria ---- Secundaria ---- Área Curricular:-----

Grado:----- Sección: ----- Fecha: ----- Número de estudiantes: -----

Nombre de la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje:-----

2. Preguntas:

ITEMS DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE		VALORACIÓN			
INDICADOR B.1.: DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR					
B.1.1.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje teniendo como base la Programación Curricular Anual .	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.2.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje con sus pares del mismo nivel educativo, grado y/o área curricular.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.3.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando las competencias previstas en el Programa Curricular Anual o en el Diseño Curricular Nacional.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.4.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje seleccionando conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con la/s competencia/s previstas.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.5.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando estrategias de metodología activa para lograr aprendizajes significativos en las/os estudiantes.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.6.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando materiales educativos acorde con los variados ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y los recursos propios de la localidad.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.7.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando los diversos recursos materiales y humanos y espacios fuera del aula de clases.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.8.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando información relevante sobre el contexto geográfico, económico y sociocultural donde se ubica la institución educativa y las familias.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.9.	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, las capacidades, los conocimientos y las actitudes previstas.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.1.10	La/el docente planifica la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje considerando la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación , concordante con el enfoque formativo de la evaluación.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA

INDICADOR B.2.: MANEJO DE LA DIDÁCTICA					
B.2.1.	La/el docente orienta el desarrollo de su clase alrededor de preguntas y problemas sobre situaciones reales e importantes para las/os estudiantes.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.2.	La/el docente propicia el aprendizaje colaborativo y cooperativo en la búsqueda de soluciones reales a problemas reales.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.3.	La/el docente maneja los fundamentos y conceptos del área curricular que enseña.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.4.	La/el docente utiliza un lenguaje claro y sencillo , valiéndose de ejemplos para lograr un mejor entendimiento de la clase.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.5.	La/el docente utiliza organizadores gráficos, ejemplos específicos de los conceptos que utiliza.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.6.	La/el docente utiliza estrategias de trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, en plenaria, etc.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.7.	La/el docente utiliza materiales teniendo en cuenta los aprendizajes previstos, los ritmos y estilos de aprendizaje y las múltiples inteligencias.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.2.8.	La/el docente organiza el tiempo de manera efectiva y flexible teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de las/os estudiantes.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
INDICADOR B.3.: APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN					
B.3.1.	La/el docente cuenta con instrumentos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes de sus estudiantes.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.3.2.	La/el docente promueve la autoevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de sus propios aprendizajes.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.3.3.	La/el docente promueve la coevaluación de las/os estudiantes; es decir, la valoración y calificación de los aprendizajes logrados por sus compañeras/os.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
B.3.4.	La/el docente evalúa las capacidades, conocimientos y actitudes que han adquirido las/os estudiantes en el desarrollado con la Unidad Didáctica y/o Sesión de Aprendizaje.	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA

ANEXO N° 03: MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA

TITULO	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPOTESIS	CLASIFICACIÓN DE VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS
Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional en la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.	<p>Problema Principal:</p> <p>¿En qué medida el liderazgo pedagógico del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>a. ¿En qué medida la capacidad en la gestión institucional del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>a. Identificar la relación que existe entre la capacidad en la gestión institucional del director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de</p>	<p>Hipótesis Principal:</p> <p>El liderazgo pedagógico del director tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>Hipótesis Específicas:</p> <p>a. La capacidad del director en la gestión institucional tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jica-</p>	<p>Variable cualitativa A:</p> <p>Liderazgo pedagógico del director.</p> <p>Variable cualitativa B:</p> <p>Desempeño profesional docente.</p>	<p>A.1. Capacidad en la gestión institucional</p> <p>A.2. Habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos</p> <p>A.3. Competencia en la orientación de los procesos pedagógicos</p> <p>B.1. Diseño de la programación curricular</p> <p>B.2. Manejo de la didáctica</p> <p>B.3. Aplicación de un sistema de evaluación</p>	<p>a. Tipo de Investigación</p> <p>El estudio corresponde a una investigación de Tipo Descriptivo; y pretende recoger información sobre las variables cualitativas. En este caso específico; busca averiguar si existe una relación asociativa o funcional entre la Variable Cualitativa A: Liderazgo Pedagógico del Director; y, la Variable Cualitativa B: Desempeño Profesional Docente.</p> <p>b. Diseño del Estudio de Investigación</p> <p>Dadas las características del estu-</p>	<p>Población:</p> <p>a. 01 director b. 01 sub directora c. 56 docentes, 08 de educación inicial, 24 de educación primaria y 24 de educación secundaria.</p> <p>Muestra:</p> <p>La muestra corresponde a la Población. Se trata de una muestra no probabilística; pues, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la</p>	<p>Técnicas:</p> <p>a. La encuesta b. La observación</p> <p>Instrumentos:</p> <p>a. 01 Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director, dirigido al director de la institución educativa y desarrollado por las/os docentes.</p> <p>b. 01 Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente, dirigida a las/os docentes y aplicada por el investigador.</p>

TITULO	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPOTESIS	CLASIFICACIÓN DE VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS
	<p>Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?</p> <p>b. ¿En qué medida la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?</p> <p>c. ¿En qué medida la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos que lleva a cabo</p>	<p>Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>b. Identificar la relación que existe entre la habilidad en el manejo administrativo de los recursos educativos por parte del director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>c. Identificar la relación que existe entre la competencia en la orientación de los procesos pedagógicos que</p>	<p>marca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>b. La habilidad del director en el manejo administrativo de los recursos educativos tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.</p> <p>c. La competencia del director en la orientación de los procesos pedagógicos tiene una relación significativa con el</p>			<p>dio de investigación, le corresponde un Diseño Transeccional o Transversal Correlacional-Causal. Este tipo de diseño puede limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad; o, analizar relaciones causales.</p> <p>Este estudio de investigación no pretende establecer una relación causal, solo se circunscribe a describir las relaciones entre las variables únicamente en términos correlacionales.</p> <p>El diagrama, esquema, gráfico o simbología de este diseño es: <u>M: Ox r Oy</u></p>	<p>muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador</p> <p>Este estudio de investigación ha contemplado un muestreo de tipo intencional, intencional o criterial, donde la representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra.</p>	<p>Los dos (02) instrumentos serán sometidos a un proceso de Validación, mediante Juicio de Expertos y un Estudio de Confiabilidad y Validez.</p> <p>En el Cuestionario sobre Liderazgo Pedagógico del Director, que se aplicará al director, las/os encuestadas/os valorarán cada ítem con la escala: Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces y Nunca.</p> <p>En la Ficha de Observación del Desempeño Profesional Docente, que aplicará el investigador a las/os docentes, utilizará la Valoración: Siempre, Casi Siempre, A Veces y Nunca.</p>

TÍTULO	DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	FORMULACIÓN DE HIPOTESIS	CLASIFICACIÓN DE VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA	INSTRUMENTOS
	el director se relaciona con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana?	lleva a cabo el director y el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.	desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana.					

