

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

Maestría en Gerencia y Administración de la Educación

**EL LIDERAZGO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON SU GESTIÓN
PEDAGÓGICA EN LA I.E. "MANUEL FLORES CALVO"
DE POCOLLAY - TACNA, AÑO 2012**

TESIS

PRESENTADA POR:

LIC. JAVIER ANTONIO HILASACA CONDORI

Para optar el Grado Académico de:

**MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*) CON
MENCIÓN EN GERENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

TACNA - PERÚ

2013

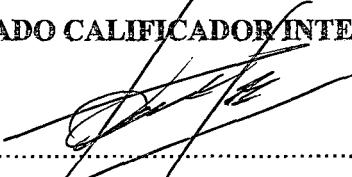
UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

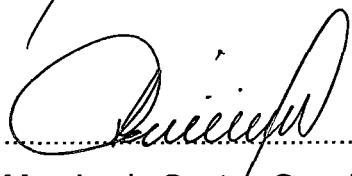
ESCUELA DE POSGRADO

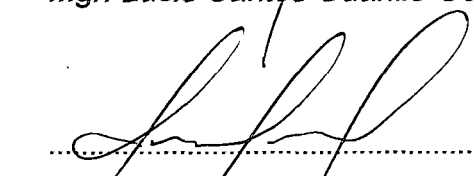
**MAESTRÍA EN GERENCIA Y
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

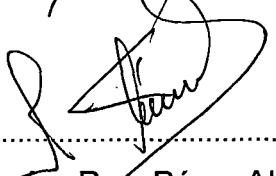
**EL LIDERAZGO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON
SU GESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA I.E.
“MANUEL FLORES CALVO”
DE POCOLLAY - TACNA,
AÑO 2012**

**TESIS SUSTENTADA Y APROBADA EL 27 DE DICIEMBRE DEL 2012;
ESTANDO EL JURADO CALIFICADOR INTEGRADO POR:**

PRESIDENTE : 
.....
Dr. Oscar Jorge Panty Neyra

SECRETARIO : 
.....
Mgr. Lucio Santos Guanilo Gomez

MIEMBRO : 
.....
Mgr. Miguel Francisco Torres Rebaza

ASESOR : 
.....
Mgr. Isaias Rey Pérez Alférez

DEDICATORIA

A Dios: Por la vida y salud que me brinda en mi caminar.

A mi madre: Margarita por su ejemplo de vida.

A mi esposa: Myriam, que me guía y me apoya constantemente.

A mis docentes: De pregrado, maestría y a todos aquellos que colaboraron con su apoyo incondicional en mi formación profesional.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
INDICE	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
RESUMEN	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	6
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2.1. Pregunta general	8
1.2.2. Preguntas específicas	8
1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	9
1.4. OBJETIVOS	11
1.4.1. Objetivo General	11

1.4.2. Objetivos específicos	11
1.5. HIPÓTESIS	12
1.5.1. Hipótesis general	12
1.5.2. Hipótesis específicas	12

CAPÍTULO II

LIDERAZGO Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

2.1. EL LIDERAZGO DOCENTE	13
2.1.1. El liderazgo docente: antecedentes y definiciones	13
2.1.2. Teorías sobre el liderazgo	18
2.1.2.1. La teoría de los rasgos	18
2.1.2.2. Teoría del comportamiento	19
2.1.2.3. Teoría de la contingencia	21
2.1.2.4. Teoría del intercambio líder-miembro	23
2.1.2.5. Teoría situacional de Hersey y Blanchard	24
2.1.2.6. Teoría de la atribución del liderazgo	26
2.1.2.7. Teoría del liderazgo carismático	27
2.1.3. Tipos de liderazgo	29
2.1.4. El liderazgo en la función docente	50
2.1.4.1. Alcances y sentido sobre liderazgo en la función docente	54
2.1.4.2. Ejes de la función docente	60

2.1.5. Características del líder educativo	65
2.2. GESTIÓN PEDAGÓGICA	72
2.2.1. Gestión: conceptos	72
2.2.2. Gestión pedagógica: conceptualizaciones	81
2.2.3. Campos de acción de la gestión pedagógica	84
2.2.4. Procesos de la gestión pedagógica	88
2.2.5. La gestión por procesos en las instituciones educativas	97
2.2.6. Componentes de la gestión pedagógica	100
2.2.6.1. Gestión didáctica	101
2.2.6.2. Gestión curricular	106
2.2.7. Nuevos desafíos en la gestión educativa: calidad educativa	110
2.2.8. Rol del docente en la gestión pedagógica	116

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	122
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	123
3.2.1. Población muestral docente	123
3.2.2. Población estudiantil	123
3.2.3. Muestreo por grupos naturales de los alumnos	124
3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	124

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECCIÓN DE DATOS	126
3.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	128

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. RESULTADOS	129
4.1.1. Sobre gestión pedagógica de los profesores	130
4.1.2. Sobre liderazgo	170
4.1.2.1. Liderazgo liberal	170
4.1.2.2. Liderazgo autocrático	186
4.1.2.3. Liderazgo participativo	202
4.1.3. Prueba de hipótesis	218

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

DISCUSIÓN	232
CONCLUSIONES	244
RECOMENDACIONES	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247

ANEXOS	255
--------	-----

- Anexo 01: Encuesta sobre tipos de liderazgo
- Anexo 02: Encuesta aplicada a los alumnos de la Institución Educativa
"Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Gestión pedagógica de los profesores: Despierta el interés en el alumno, favoreciendo el aprendizaje.	130
Tabla 2.	Gestión pedagógica de los profesores: Promueve la participación activa de los alumnos en la sesión de aprendizaje.	132
Tabla 3.	Gestión pedagógica de los profesores: Orienta adecuadamente a los alumnos para la realización de sus tareas.	134
Tabla 4.	Gestión pedagógica de los profesores: relaciona los contenidos con los temas ya tratados.	136
Tabla 5.	Gestión pedagógica de los profesores: utiliza adecuadamente medios y materiales para la mejor comprensión de los temas desarrollados.	138
Tabla 6.	Gestión pedagógica de los profesores: comunica	

	oportunamente los resultados de los exámenes.	140
Tabla 7.	Gestión pedagógica de los profesores: promueve creatividad y criticidad en los alumnos.	142
Tabla 8.	Gestión pedagógica de los profesores: plantea situaciones nuevas para que el alumno construya su propio aprendizaje.	144
Tabla 9.	Gestión pedagógica de los profesores: fomenta y dirige el trabajo en equipo.	146
Tabla 10.	Gestión pedagógica de los profesores: demuestra dominio en los contenidos que desarrolla.	148
Tabla 11.	Gestión pedagógica de los profesores: evalúa permanentemente el aprendizaje de los alumnos.	150
Tabla 12.	Gestión pedagógica de los profesores: permite que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, identificando principales dificultades.	152
Tabla 13.	Gestión pedagógica de los profesores: recupera los saberes previos de los alumnos.	154
Tabla 14.	Gestión pedagógica de los profesores: utiliza metodología activa durante la construcción de los aprendizajes.	156
Tabla 15.	Gestión pedagógica de los profesores: corrige los	

	errores dando sugerencias de autocorrección para mejorar.	158
Tabla 16.	Gestión pedagógica de los profesores: sus estrategias facilitan la construcción de los aprendizajes.	160
Tabla 17.	Gestión pedagógica de los profesores: realiza actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos.	162
Tabla 18.	Gestión pedagógica de los profesores: promueve la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones reales.	164
Tabla 19	Gestión pedagógica de los profesores: propicia el debate entre los alumnos.	166
Tabla 20.	Gestión pedagógica de los profesores: propicia la autoevaluación y la coevaluación (entre los alumnos).	168
Tabla 21.	Liderazgo liberal: permite que sus alumnos se expresen libremente en el aula.	170
Tabla 22.	Liderazgo liberal: deja a libre criterio del alumno el tiempo para realizar trabajos en clase.	172
Tabla 23.	Liderazgo liberal: permite que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos.	174

Tabla 24.	Liderazgo liberal: permite que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula.	176
Tabla 25.	Liderazgo liberal: permite que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra.	178
Tabla 26.	Liderazgo liberal: concede a todos los alumnos libertad para hacer y decidir.	180
Tabla 27.	Liderazgo liberal: prefiere que los alumnos hagan sus trabajos de la manera que consideren mejor.	182
Tabla 28.	Liderazgo liberal: acepta las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas.	184
Tabla 29.	Liderazgo autocrático: habla en representación de sus colegas docentes.	186
Tabla 30.	Liderazgo autocrático: busca ser el que más sobresale en la institución educativa.	188
Tabla 31.	Liderazgo autocrático: cuando se presentan problemas en el aula, sólo resuelve el profesor.	190
Tabla 32.	Liderazgo autocrático: decide qué debe hacerse y cómo hacerlo.	192
Tabla 33.	Liderazgo autocrático: a su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa.	194
Tabla 34.	Liderazgo autocrático: convence a los demás de que	

	sus ideas son brillantes y ventajosas.	196
Tabla 35.	Liderazgo autocrático: no da mayores explicaciones frente a una pregunta o duda del alumno.	198
Tabla 36.	Liderazgo autocrático: trata de imponer sus ideas a los demás.	200
Tabla 37.	Liderazgo participativo: logra que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo.	202
Tabla 38.	Liderazgo participativo: busca la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones.	204
Tabla 39.	Liderazgo participativo: apoya a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea.	206
Tabla 40.	Liderazgo participativo: trabaja en equipo con sus colegas.	208
Tabla 41.	Liderazgo participativo: estimula a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones.	210
Tabla 42.	Liderazgo participativo: interviene activamente en la solución de algún problema de la institución educativa.	212
Tabla 43.	Liderazgo participativo: busca proponer cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula.	214
Tabla 44.	Liderazgo participativo: comunica a los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de	

aprendizaje en su asignatura.	216
Tabla 45. Tipo liderazgo en docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.	218
Tabla 46. Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.	222
Tabla 47. Relación entre el nivel de gestión pedagógica y el nivel de liderazgo.	227

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Despierta el interés en el alumno, favoreciendo el aprendizaje	130
Figura 2.	Promueve la participación activa de los alumnos en la sesión de aprendizaje	132
Figura 3.	Orienta adecuadamente a los alumnos para la realización de sus tareas	134
Figura 4.	Relaciona los contenidos con los temas ya tratados	136
Figura 5.	Utiliza adecuadamente medios y materiales para la mejor comprensión de los temas desarrollados	138
Figura 6.	Comunica oportunamente los resultados de los exámenes	140
Figura 7.	Promueve creatividad y criticidad en los alumnos	142
Figura 8.	Plantea situaciones nuevas para que el alumno construya su propio aprendizaje	144
Figura 9.	Fomenta y dirige el trabajo en equipo	146
Figura 10.	Demuestra dominio en los contenidos que desarrolla	148
Figura 11.	Evalúa permanentemente el aprendizaje de los alumnos	150
Figura 12.	Permite que los alumnos reflexionen sobre sus	

	aprendizajes, identificando principales dificultades	152
Figura 13.	Recupera los saberes previos de los alumnos	154
Figura 14.	Utiliza metodología activa durante la construcción de los aprendizajes	156
Figura 15.	Corrige los errores dando sugerencias de autocorrección para mejorar	158
Figura 16.	Sus estrategias facilitan la construcción de los aprendizajes	160
Figura 17.	Realiza actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos	162
Figura 18.	Promueve la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones reales	164
Figura 19.	Propicia el debate entre los alumnos	166
Figura 20.	Propicia la autoevaluación y la coevaluación (entre los alumnos)	168
Figura 21.	Permite que sus alumnos se expresen libremente en el aula	170
Figura 22.	Deja a libre criterio del alumno el tiempo para realizar trabajos en clase	172
Figura 23.	Permite que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos	174

Figura 24.	Permite que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula	176
Figura 25.	Permite que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra	178
Figura 26.	Concede a todos los alumnos libertad para hacer y decidir	180
Figura 27.	Prefiere que los alumnos hagan sus trabajos de la manera que consideren	182
Figura 28.	Acepta las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas	184
Figura 29.	Habla en representación de sus colegas docentes	186
Figura 30.	Busca ser el que más sobresale en la institución educativa	188
Figura 31.	Cuando se presentan problemas en el aula, solo resuelve el profesor	190
Figura 32.	Decide qué debe hacerse y cómo hacerlo	192
Figura 33.	A su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa	194
Figura 34.	Convence a los demás de que sus ideas son brillantes y ventajosas	196
Figura 35.	No da mayores explicaciones frente a una pregunta o	

	duda del alumno	198
Figura 36.	Trata de imponer sus ideas a los demás	200
Figura 37.	Logra que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo	202
Figura 38.	Busca la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones	204
Figura 39.	Apoya a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea	206
Figura 40.	Trabaja en equipo con sus colegas	208
Figura 41.	Estimula a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones	210
Figura 42.	Interviene activamente en la solución de algún problema de la institución educativa	212
Figura 43.	Busca proponer cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula	214
Figura 44.	Comunica a los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de aprendizaje en su asignatura	216
Figura 45.	Tipo liderazgo en docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay	219
Figura 46.	Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E.	

	"Manuel Flores Calvo" de Pocollay	223
Figura 47.	Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E.	
	"Manuel Flores Calvo" de Pocollay	228

RESUMEN

En los tiempos actuales, las instituciones educativas son entidades que necesitan, de manera muy especial, un liderazgo que potencie la fidelidad y la armonía en las relaciones personales. Dirigir y gestionar en la complicada actualidad educativa pide reglas simples que posibiliten la toma de decisiones participativas, compartidas y, sobretodo, eficaces. Para ello, el líder ha de clarificar y cuantificar las responsabilidades. El profesor líder ha de conocer y escuchar a sus alumnos, potenciar la expresión de los sentimientos y opiniones, y procurar un espacio - tiempo para escucharlos. De allí que planteamos, como objetivo central, que existe una relación directa entre el actuar del profesor, al que consideramos líder, con la gestión pedagógica que desarrolla en la institución. El trabajo que presentamos, con la información proporcionada por los estudiantes y los profesores, y procesada indican que efectivamente existe relación, pero una relación que exige introducir mejoras para que la gestión tenga la efectividad que la educación actual exige. Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios pertinentemente validados, procesados y analizados mediante la aplicación del estadístico SPSS-19.

ABSTRACT

In modern times, educational institutions are entities that need, most especially, a leadership that enhances the fidelity and harmony in personal relationships. Lead and manage in today's complex educational asks simple rules that enable participatory decision making, shared and, above all, effective. To do this, the leader must clarify and quantify the responsibilities. The teacher leader has to meet and listen to students, enhancing the expression of feelings and opinions, and seek a space - time to listen. Hence, we propose, as a central objective, that there is a direct relationship between the act of the teacher, who consider leading with the pedagogical management that develops in the institution. The present paper, with the information provided by students and teachers, and indicate that there is indeed processed relationship, but a relationship that requires improvements to the effectiveness of management being present that education requires. Data were obtained by applying appropriately validated questionnaires, processed and analyzed by applying the SPSS-19.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre liderazgo, en los tiempos actuales, cobran una extraordinaria importancia por lo que significa llevar adelante con eficacia y eficiencia la gestión del proceso docente educativo en la educación, sea cual fuere el nivel (primaria, secundaria o superior). En el campo empresarial, mucho se ha estudiado sobre el papel que debe jugar el gerente en una empresa. En este trabajo, se hace referencia al papel del liderazgo del profesor en la conducción del proceso para cumplir con los requerimientos de la educación secundaria y con la misión social que tiene la escuela en los momentos actuales.

El siglo XXI demanda profesores con una preparación científica tecnológica que puedan responder, como muchos autores han señalado, a la gestión del conocimiento.

En ello, juega un papel extraordinario el liderazgo, no solo de los que dirigen el proceso, sino de los que lo ejecutan o lo llevan adelante. El liderazgo es un aspecto importante de la administración. La capacidad para dirigir con eficacia es uno de los aspectos fundamentales para ser un director o un profesor eficiente, con el objetivo de combinar recursos materiales y humanos.

Al llevar a cabo sus funciones de planeamiento, organización y control, es decir de gestionar, estos obtienen resultados acorde a lo que esperan. Un eficaz liderazgo, por parte de los profesores, respondiendo no solo a las motivaciones de su alumnado, sino que también los aumenten o reduzcan por medio del clima de organización que desarrollan.

En la medida que se desarrolle el proceso de universalización, la complejidad de su estructura y sus tareas, el papel del profesor como sujeto principal para llevar a vías de realización el proceso docente educativo se incrementa, lo que expresa los cambios cuantitativos ocurridos en el contenido de las funciones de una institución educativa.

Señala José Manuel Ruiz Calleja (1998), profesor de Universidad de Pinar del Río, que “La dirección del proceso docente educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor. El profesor es el representante de las aspiraciones sociales, pero los que van a ser objeto de transformación son los estudiantes, y esto es un proceso no solo consciente sino motivado. Por esa razón, los alumnos tienen que participar activamente en la dirección de su formación.”

Si el estilo de dirección, que no es más que la forma personal que imprime el profesor ya sea académico o pedagógico, a su trabajo y que marca su manera de guiar a los alumnos y de conducirlos al cumplimiento

de los objetivos, adoptan otra postura podría caer en la autocracia, el liberalismo, el paternalismo o en el democratismo; en otras palabras, el profesor en su gestión asume una forma de conducción de su alumnado.

Partiendo de estas consideraciones, el profesor se plantea requerimientos cada vez más altos que le permiten cumplir exitosamente el encargo social de nuestras universidades.

A.S. Makarenko señalaba: “que la maestría del educador no es cualquier arte que exige talento, sino es una especialidad que hay que estudiar”.

Del educador se espera, en su rol de profesor guía o de tutor, que sea capaz de orientar de un modo particular, personalizado al educando, permitiendo a su vez que, en concordancia con la etapa de desarrollo en que este se encuentra, alcance mayor autonomía en el proceso educativo y de autoformación, en general. Por otra parte, del educando se espera, como resultado de estas influencias, una serie de transformaciones que se traduzcan en un ser humano enriquecido, con nuevas competencias y recursos que le permitan un mejor desempeño para asumir los retos que le esperan en el futuro y para convertirse en diseñador, hacedor de su propio proyecto de vida.

Todo ello deriva en una mejor y más eficiente labor de este en la gestión de los procesos educativos en la Universidad del siglo XXI.

En el presente trabajo se ha buscado establecer la relación, precisamente en el actuar y conducir del profesor en la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay - Tacna, es decir establecer la relación entre liderazgo y gestión pedagógica. Los resultados demuestran, efectivamente, que tal relación existe, pero que al existir algunas limitantes formativas del profesor, esa relación es proporcionalmente directa: a mejor nivel de liderazgo menor nivel de gestión.

Se presenta el trabajo en diferentes capítulos. Así:

En el Primer Capítulo se hace referencia al Problema investigado, se plantean los objetivos y se justifica la ejecución considerando la importancia del mismo, al mismo tiempo que se formulan las hipótesis que implican responder a la interrogante central.

En el Segundo Capítulo, correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan, con apoyo de los diferentes teóricos, las variables en estudio: liderazgo y gestión pedagógica. En ella, está condensada la variedad de conceptualizaciones y explicaciones de cada variable. Es una parte de importancia porque de ella y en ella nos nutrimos para explicar y entender mejor el comportamiento de las variables.

El Capítulo Tercero corresponde al Marco Metodológico. En esta parte se clarifica el tipo de investigación desarrollado y se especifica el diseño aplicado para la contrastación de las hipótesis, así como la

población y muestra de estudio. También se consigna lo referente a las técnicas de manejo de la información, tanto para recolectarlas, procesarlas como para interpretarlas.

En el Capítulo Cuarto y Quinto: Resultados y discusión, se presentan los resultados de la información recolectadas, los que son utilizados para discutirlos en relación a lo planteado por los teóricos con los resultados encontrados en la realidad y verificar las hipótesis planteadas.

El apartado central del trabajo se cierra con la presentación de las conclusiones y las recomendaciones, producto de los resultados logrados en la investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas, así como la sección anexo donde se consiga los instrumentos para la recolecta de los datos así como la validación pertinente.

Señores Miembros del Jurado, considero que el trabajo que presento no es un trabajo acabado. Es un aporte que, entiendo, contribuye a explicar algunas situaciones propias que se presentan en las instituciones educativas de Tacna o de cualquier parte del país, y que puede ser considerado como punto de partida para superar las situaciones deficitarias o limitantes para asumir un rol de mayor protagonismo y elevar la calidad educativa en nuestra región.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En cada institución educativa, se desarrollan diversos procesos que requieren de la participación activa de cada uno de sus miembros y del cumplimiento de roles y funciones acordes a cada actor. El director, como motor de la escuela, debe centrarse en el desempeño de actividades que impacten en el trabajo académico, administrativo y social, con el propósito de equilibrar acciones y conducir a la escuela por buen camino. Por su parte, los profesores deben centrarse en el trabajo del aula para diversificar y mejorar día a día sus formas de enseñanza y brindar, a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje, que les permitan ser alumnos críticos y creativos en pro de un aprendizaje autónomo y permanente. En lo que respecta a los padres de familia, ellos deben conocer y dimensionar la tarea fundamental de la escuela para ser apoyos contundentes en el proceso de aprendizaje de sus hijos y que, a

través de la educación informal, contribuyan al logro de la misión institucional.

El trabajo cotidiano del profesor con sus alumnos, se realiza en el contexto de una organización –la institución educativa– que tiene características específicas, derivadas tanto de las disposiciones normativas nacionales y estatales como de su historia particular y las características del contexto local en que se ubica. La tarea educativa siempre ha llevado implícito la función de liderazgo, ya que la enseñanza-aprendizaje según Cervantes, es una actividad humana en la cual las personas ejercen su influencia de poder, motivación entre otras, es decir, todo profesor debe ser un líder en su desempeño laboral; a la par de su rol social de educar, debe provocar las transformaciones que posibiliten escenarios de autorrealización y de reales oportunidades de vida para los estudiantes.

En la I. E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, se observa que el profesorado manifiesta un trabajo individual, sin mayor conexión con las políticas que se emanan desde las directivas para el ejercicio docente. Esta situación repercute en el accionar en aula, en el alumnado que percibe un ambiente poco armonioso y que no conjuga con los intereses propios de quien quiere aprender. No existe mayor interacción entre docente-estudiante que posibilite un mejor desarrollo de capacidades

conducentes a significativos logros de aprendizaje, muchos estudiantes se encuentran desmotivados en clase, no asimilan bien, las enseñanzas impartidas, no hacen adecuadamente sus trabajos.

Visto así, el problema implica la búsqueda de una respuesta y que ello se constituya como un detonante para hacer que la institución educativa busque alternativas de superación y solución a esta dificultad. En tal sentido, nos planteamos el siguiente problema de investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Pregunta general

¿Qué relación existe entre el liderazgo docente y la gestión pedagógica en la I. E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, Tacna, año 2012?

1.2.2. Preguntas específicas

- a. ¿Cuál es el nivel de liderazgo docente que se advierte en la Institución Educativa “Manuel Flores Calvo” de Pocollay?

- b. ¿Cuáles el nivel de gestión pedagógica de los docentes en la Institución Educativa “Manuel Flores Calvo” de Pocollay?

- c. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo docente y la gestión pedagógica en la Institución Educativa “Manuel Flores Calvo” de Pocollay?

1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El desarrollo de la actividad escolar, requiere de una atención preferente de parte de quienes se encargan, precisamente, de formar a quienes educan. Consecuentemente, es importante buscar explicación a los problemas que puedan no estar contribuyendo al cumplimiento del mandato constitucional, social y moral que tienen los profesores.

El liderazgo docente en la I. E., ocupa un lugar destacado en la agenda de investigación educativa, muchas de éstas concluyen que es necesario contar con mayor conocimiento acerca del liderazgo docente y, recomiendan perfeccionar las escalas de liderazgo, desarrollando procedimientos sencillos para facilitar la toma de decisiones en el aula.

Desde el punto de vista práctico, se hace necesario fortalecer el liderazgo de los docentes, toda vez que la educación actual le asigna a éste, perfiles de líder, orientador, mediador y guía del proceso enseñanza-aprendizaje, debiendo ejercer influencias positivas en los estudiantes.

Está demostrado que la gestión pedagógica de los docentes, asume ribetes de éxito cuando va acompañado de un alto nivel de gestión pedagógica, que propicie un impacto significativo sobre su desempeño, creando un clima de satisfacción entre los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje.

Por otro lado, la investigación que se plantea tiene un propósito práctico, vale decir nos permitirá contar con un producto, que de aplicarse, puede servir de ejemplo a otras situaciones similares, de otros centros educativos de la región.

Finalmente, entendemos que los resultados que se alcancen con esta investigación, nos proporcionará mayores elementos de juicio para explicar una situación, que no es exclusiva de la institución que se investiga, sino que comprende a muchas otras. Con ello, estaremos aportando a ampliar el contexto explicativo y, por ende, estaremos contribuyendo al desarrollo de un marco conceptual valedero.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el liderazgo docente y la gestión pedagógica en la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Identificar el nivel de liderazgo docente en la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.
- b. Identificar el nivel de gestión pedagógica de los docentes en la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.
- c. Establecer la relación existente entre el liderazgo docente y la gestión pedagógica en la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

1.5. HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis general

El tipo de liderazgo docente está relacionado directamente con el nivel de gestión pedagógica en la institución educativa “Manuel Flores Calvo”, de Pocollay.

1.5.2. Hipótesis específicas

- a. El tipo de liderazgo docente que evidencian los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, es el autócrata.
- b. Los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, presentan un bajo nivel en su gestión pedagógica.
- c. A mayor evidencia del liderazgo autócrata de los docentes, menor nivel de gestión pedagógica en la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

CAPÍTULO II

LIDERAZGO Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

2.1. EL LIDERAZGO DOCENTE

2.1.1. El liderazgo docente: antecedentes y definiciones

En los albores de la historia, el líder era concebido como un ser superior al resto de los miembros del grupo, con atributos especiales. Un individuo al demostrar su superioridad ante la comunidad se convertía en el líder. Se consideraba que estos poderes o atributos especiales nacían con ellos.

Actualmente con el auge de la psicología, se ha tratado de fundamentar esta perspectiva a partir del fuerte vínculo psicológico que establecemos con nuestro padre, la primera figura arquetípica que tenemos.

“Estudios psicológicos sobre el liderazgo sostienen que buscamos en nuestros líderes la seguridad que nos proporcionaba el

símbolo paterno y así, como conceptualizábamos a nuestro padre como un ser perfecto e infalible, reproducimos esta fijación hacia nuestros líderes, considerándolos más grandes, más inteligentes y más capaces que nosotros". (Cornejo, 2002)

Aunque actualmente ya no se piensa que estas habilidades son supernaturales y que las habilidades que hacen a un líder son comunes a todos, sí se acepta que los líderes poseen éstas en mayor grado.

Conforme se consolida la teoría de la administración y de las organizaciones, ha cobrado fuerza el estudio del liderazgo como una función dentro de las organizaciones. Esta perspectiva enfatiza " las circunstancias sobre las cuales grupos de personas integran y organizan sus actividades hacia objetivos". Según esta perspectiva el líder es resultado de las necesidades de un grupo. Un grupo tiende a actuar o hablar a través de uno de sus miembros. Cuando todos tratan de hacerlo simultáneamente, el resultado por lo general es confuso o ambiguo.

La necesidad de un líder es evidente y real, y ésta aumenta conforme los objetivos del grupo son más complejos y amplios. Por ello, para organizarse y actuar como una unidad, los miembros de un grupo eligen a un líder. Este individuo es un instrumento del grupo

para lograr sus objetivos y, sus habilidades personales son valoradas en la medida que le son útiles al grupo.

El líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque estas características son percibidas por el grupo como las necesarias para lograr el objetivo, se diferencia de los demás miembros de un grupo o de la sociedad por ejercer mayor influencia en las actividades y en la organización de éstas. El líder adquiere status al lograr que el grupo o la comunidad logren sus metas. El líder tiene que distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de su grupo.

Esta distribución juega un papel importante en la toma de decisiones y, por lo tanto, también en el apoyo que el grupo le otorga. Un individuo que destaca como un líder en una organización constitucional no necesariamente destaca en una situación democrática, menos estructurada. Los liderazgos pueden caer en personas diferentes. En síntesis, " el líder es un producto no de sus características, sino de sus relaciones funcionales con individuos específicos en una situación específica."

No existe una única definición de liderazgo. Citemos algunas definiciones:

“El liderazgo es un arte porque para ser un líder se necesita tener un espíritu provocativo; se necesita una capacidad innovadora que dé este toque mágico que despierte el conformismo y la pasividad, hay que ver más allá o antes que los demás, o en forma distinta. En definitiva el líder debe poseer esa fuerza misteriosa para percibir la realidad de forma desacostumbrada” (Mateo, 2006).

Fernández (2005) define liderazgo como “una combinación de rasgos que permiten al individuo inducir a otros para que alcancen una determinada meta”.

De acuerdo a los rasgos o características personales del individuo que ejerce influencia sobre los demás miembros del grupo, según Jiménez (2004), el liderazgo puede ser entendido como un “conjunto de atributos personales, hereditarios o adquiridos, y con presencia relativamente estable, que lo diferencian de los demás, condicionando su influencia sobre los miembros del grupo para lograr un objetivo común”.

Entonces, de acuerdo a esta definición, el líder debe tener los siguientes elementos: rasgos o atributos personales, ejercicio de influencia y objetivos comunes entre el líder y los demás miembros del grupo.

Sin embargo, al respecto de la personalidad y comportamiento del líder, STOGDILLI señala: “Una persona no se convierte en líder por la simple virtud de poseer una combinación de rasgos, sino que el patrón de las características personales del líder debe generar cierta relación relevante con las características, actividades y metas de los seguidores. Por lo que el liderazgo debe ser concebido en el términos de interacción de variables que se encuentran en constante flujo e intercambio”.

BASS, B.M. manifiesta: “el liderazgo es un proceso donde se muestra a los colaboradores cuál es el camino a seguir en sus actuaciones formales e informales, para que hallen un sentido a lo que hacen y logren los propósitos de la institución”.

La multiplicidad de connotaciones, contribuyen a la dificultad de lograr una definición más precisa. Al respecto, Pérez hace el siguiente comentario: “dependiendo del observador, el liderazgo puede ser entendido en función de los rasgos personales del líder o como un proceso de interacción entre líder y seguidor; como una persona que ha sido asignada para un puesto o como aquella que ha emergido de ese grupo en virtud de cómo los demás miembros lo perciben. Se reconoce, sin embargo, la importancia del liderazgo

como una tarea y una capacidad de gran relevancia en las instituciones u organizaciones.

2.1.2. Teorías sobre el liderazgo

Siendo el liderazgo una capacidad tan importante para el logro de los objetivos de un grupo, los investigadores han estudiado las características que hacen eficaz a un líder, desarrollando una serie de teorías:

2.1.2.1. La teoría de los rasgos

Busca el conjunto de atributos o características de la personalidad, tanto físicos, sociales o intelectuales que permitan describir a los líderes y poder diferenciarlos de los no líderes. Para ello se estableció cinco (5) características:

- a. Ambición y energía.
- b. Deseo de dirigir.
- c. Honradez e integridad.
- d. Confianza en sí mismo.
- e. Inteligencia y conocimientos adecuados para el puesto.

Según esta teoría, si se está en presencia de un sujeto que reúne dichas características se estaría en presencia de un verdadero líder.

Sin embargo, encontraron que la mayor parte de los líderes eran inteligentes, dominantes, seguros de sí mismos, dotados de alto nivel de energía, y de conocimientos relevantes sobre la tarea.

Pero también observaron que el hecho de poseer estas características no garantizaba que la persona fuera líder.

La crítica que se hace a esta teoría es que no tomaron en cuenta las conductas del líder, ni las características de sus seguidores.

2.1.2.2. Teoría del comportamiento

Surge debido al poco éxito de la teoría de los rasgos. Busca demostrar si el comportamiento tiene que ver directamente con el desarrollo del liderazgo.

Los investigadores de La Universidad del Estado de Ohio, en Estados Unidos, identificaron dos dimensiones independientes en el comportamiento de los líderes:

- a. **La estructura de inicio**, que estaba referida al grado que tiene un líder para definir y estructurar su función y la función de sus subordinados o equipo de trabajo para poder alcanzar sus objetivos. Este líder se identifica por las formas en que asigna las responsabilidades o tareas a sus subalternos, siendo estas tareas específicas, y por la forma como espera que los trabajadores desarrollen esas pautas dadas, así como el efectivo cumplimiento del trabajo en el tiempo estipulado.

- b. **La consideración** es la forma o nivel en el cual el líder desarrolla las relaciones con sus subalternos en un ambiente óptimo marcado por la confianza recíproca, el respeto por las ideas de los integrantes de su equipo y el interés por sus problemas y sentimientos.

Según esta investigación, los líderes que desarrollan efectivamente los comportamientos propios de la estructura inicial y la consideración, son sujetos que por lo general logran alcanzar todas las metas propuestas y la satisfacción de sus equipos de trabajo u organización.

Otra investigación, pero esta vez realizada en Survey Research Center de la Universidad de Michigan en 1960, observó y estableció otras dimensiones del comportamiento de liderazgo: (Bass, s. f)

- a. **Liderazgo orientado a los empleados**, que se caracterizaba por desarrollar una conducta de interés hacia la relación con sus empleados, en sus necesidades y presto a aceptar las diferencias entre cada uno de ellos.

- b. **Liderazgo orientado a la producción**, donde la conducta desarrollada por el líder le otorgaba más importancia a la producción y a la forma de llevar a cabo el trabajo por sus subordinados, sin interesarse en ellos, sus empleados solo eran un medio para producir.

2.1.2.3. Teoría de la contingencia

Fue desarrollada por Fred Fiedler en el año 1967 y plantea que los grupos eficaces dependen sin duda, de la relación e interacción del líder y sus subordinados. Fiedler desarrolló su estudio a través de un cuestionario llamado: **Cuestionario del compañero menos**

preferido (CMP). El mismo tenía por objeto medir si los sujetos se orientaban a las relaciones o a las tareas. A través de este cuestionario se determinó que el/los sujetos que evaluaban al compañero menos preferido en términos favorables con una puntuación alta, se determinaba que dicho sujeto estaba orientado a las relaciones; mientras que el sujeto que ve al compañero en términos desfavorables y la calificación obtenida era baja, se determinaba que ese sujeto estaba más dado a la productividad o estaba orientado a la tarea. Una vez evaluado este aspecto, fue necesario equiparar al líder con la situación, y en este sentido Fiedler observó 3 puntos importantes:

- a. **Relaciones líder-miembro**, referido al grado de confianza y respeto que los subordinados desarrollan hacia el líder.
- b. **Estructura de la tarea**, referido al procedimiento usado en la asignación del trabajo.
- c. **Poder del puesto**, referido al poder que tiene el líder en la contratación, despido, disciplina, ascensos, entre otros.

Si las relaciones entre el líder y los subalternos eran buenas, la estructura del trabajo organizado y el poder del líder fueron amplios, entonces se puede desarrollar de forma excelente la influencia y control del líder sobre el grupo.

2.1.2.4. Teoría del intercambio líder-miembro

Fue desarrollada por George Graen y asociados en el año 1973, y establece que, basándose en las presiones del tiempo, los líderes desarrollan una mejor relación con un determinado grupo de subordinados. En esta teoría se presentan dos grupos:

- a. **El grupo "in"**, representado por el grupo de subordinados en los cuales el líder confía, tiene más atención y probablemente hasta tenga privilegios especiales.

- b. **El grupo "out"**, cuyos miembros tienen una relación superior-subordinado con el líder, menos atención y por ende menos privilegios.

2.1.2.5. Teoría situacional de Hersey y Blanchard

Esta teoría se conoce también como **teoría de liderazgo situacional** y fue desarrollada en 1974. La teoría plantea que el liderazgo exitoso se logra si se selecciona el estilo correcto, y eso depende del nivel de madurez o preparación de sus seguidores. En otras palabras, esta teoría señala que el buen líder depende de sus seguidores, si los seguidores lo aceptan o lo rechazan.

Este liderazgo situacional usa las dos dimensiones de Fiedler: comportamientos orientados a la tarea y las relaciones, pero estos autores llegan a catalogarlas como altas y bajas, y señalan cuatro comportamientos específicos del líder: hablar, vender, participar y delegar. También señalan cuatro etapas de preparación a los seguidores:

- a) La gente no está preparada, es incapaz y por ello no asume ninguna responsabilidad. En ésta etapa uno, los seguidores necesitan lineamientos o instrucciones claras y precisas.
- b) La gente no está preparada, es incapaz, pero está dispuesta a asumir tareas dadas por el líder. En la etapa dos, los seguidores necesitan de una buena relación interpersonal con el líder.

- c) Los seguidores son capaces, pero no quieren seguir las órdenes del líder. En esta etapa tres, los seguidores necesitan apoyo y más participación.
- d) Los seguidores están capacitados y dispuestos a obedecer las órdenes del líder. En esta etapa, el líder prácticamente no tiene que hacer mucho, ya que cuenta con el apoyo y disposición de sus seguidores.

Molinar y Velásquez (2007) siguen tomando en cuenta las conductas del líder orientadas a la tarea y a la relación, pero añaden un nuevo elemento que es la evaluación de la madurez de los empleados, para ejercer el liderazgo de manera flexible, adaptándolo a las diferentes circunstancias.

Ellos definen la madurez de los subordinados a partir de dos componentes: la madurez psicológica y la madurez para el trabajo.

- a) La madurez psicológica es la disposición o motivación para hacer el trabajo, proponerse metas y obtener logros. O sea, el querer hacer la tarea.
- b) La madurez para el trabajo es poseer las habilidades, conocimientos y destrezas requeridos para realizarlo. Es decir, el poder hacer la tarea.

Lo más importante en esta teoría es evaluar la madurez de los subordinados para adoptar el estilo de liderazgo más adecuado a esa madurez.

2.1.2.6. Teoría de la atribución del liderazgo

Esta teoría señala que las personas siempre tratan de comprender las relaciones de causa efecto, es decir, que cuando sucede algo, el individuo por lo general le atribuye lo sucedido a algo. En el ámbito del liderazgo, ésta teoría señala que el liderazgo es simplemente una atribución que los individuos se formulan respecto de otros. Los investigadores señalan que los individuos asocian ciertas características a los individuos que consideran como líderes, entre esas características están: la inteligencia, excelente expresión oral, conducta extrovertida, entre otras.

Es común observar, en las organizaciones, tratar de explicar basándose en el liderazgo los errores o éxitos de sus resultados. Por ejemplo: si una organización obtiene excelentes resultados, por lo general se le atribuye a la destacada habilidad y buena dirección del presidente de la empresa, se le atribuye a su excelente capacidad para liderar. En cambio si la organización obtiene resultados negativos se le atribuye a la falta de coordinación y liderazgo del

director o presidente. De igual forma se consideran como líderes eficaces aquellos sujetos que toman decisiones sin dudarlos y cuyo resultado es positivo, y líderes heroicos a quienes asumen la responsabilidad de casos fracasados y obtienen buenos resultados.

2.1.2.7. Teoría del liderazgo carismático

Se dice que es una extensión de la teoría de la atribución. Plantea que los seguidores le atribuyen al liderazgo hechos o habilidades heroicas o extraordinarias debido a determinados comportamientos. Varios autores han intentado establecer las características de este liderazgo, y en ese intento el autor Covey (s. f.) estableció tres:

- a. Confianza elevada en sí mismos
- b. Fuertes convicciones en sus creencias.
- c. Dominio.

El investigador Warren (s. f.), luego de estudiar y observar a 90 líderes de Estados Unidos, estableció cuatro características:

- a. Sentido de propósito.
- b. Facilidad y claridad para comunicar sus planes.
- c. Consistencia y enfoque en la prosecución de su visión.

- d. Conciencia de sus puntos fuertes y determinación para capitalizarlos en la prosecución de sus objetivos.

Lussier y Archua (2006) señalan que los líderes carismáticos se caracterizan por:

- a. Tener una meta ideal que desean alcanzar.
- b. Un compromiso personal con esa meta.
- c. Una personalidad no convencional.
- d. Tienen confianza en sí mismos y son asertivos.

Este liderazgo tiene una fuerte influencia en sus seguidores, y las características observadas, en particular las dadas por Zaccaro (2007), señalan el por qué estos líderes arrastran y mueven masas, pero son líderes que surgen por lo general en determinados ámbitos como: la política, la religión, la guerra o cualquier otra circunstancia, en la cual los sujetos ven pérdidas sus esperanzas y confianza. Se puede decir que estos líderes responden a una necesidad de tipo social, religiosa, política, empresarial o cualquier otra, y su labor de liderazgo pierde eficacia una vez satisfecha esta urgencia; además este tipo de líder por excesiva confianza en sí mismo puede ser un problema cuando para sus seguidores ya haya cumplido su labor.

2.1.3. Tipos de liderazgo

Así como, no existe una concepción unívoca de liderazgo, del mismo modo existen diversas tipologías acerca de los estilos de liderazgo. Al respecto, el primer esfuerzo sistemático de los psicólogos y otros investigadores por entender el liderazgo, fue el intento de identificar las características de los líderes. Esta concepción del liderazgo (los líderes nacen, no se hacen) goza todavía de gran aceptación (aunque no entre los investigadores). Después de leer tantas novelas y ver muchos programas de televisión y películas, quizá casi todos creamos que hay personas que tiene una predisposición al liderazgo: por naturaleza son valientes, más agresivas, más decididas y con mayor capacidad de comunicación verbal que otras.

Sin embargo, algunos estudiosos de la materia han determinado la importancia de distinguir los principales tipos de liderazgo, así, Chinchilla y Cardona (s. f.) proponen:

a. Estilo coercitivo.

Cuando se utiliza este estilo, el líder:

- Da muchas instrucciones directas, indicando a los colaboradores

qué hacer sin escuchar ni permitir opiniones.

- Espera la obediencia inmediata.
- Controla estrechamente, a través de la supervisión.
- Utiliza el feedback negativo para enfatizar lo que se está haciendo de forma equivocada y, en ocasiones ridiculiza y avergüenza al empleado que ha actuado mal.
- Motiva indicando las consecuencias negativas de la desobediencia más que recompensándola.

Eficacia del estilo coercitivo:

- Cuando se aplica a tareas sencillas.
- Cuando se aplica a tareas complejas.
- En situaciones de crisis, cuando los empleados necesitan directrices claras.
- A largo plazo, porque limita el desarrollo de los colaboradores, que se rebelan, resisten pasivamente o abandonan.
- En colaboradores con problemas donde sólo hay dos opciones: mejora o despido.
- Con empleados que se automotivan, que pueden gestionar su propio trabajo o de los que se espera un alto nivel de iniciativa.

b. Estilo orientativo

Cuando se utiliza este estilo, el líder:

- Asume la responsabilidad de crear y desarrollar una visión y una definición clara a seguir.
- Solicita opinión a los colaboradores sobre la visión o la mejor manera de llegar sin abandonar su autoridad.
- Persuade a sus colaboradores explicándoles qué hay detrás de esa visión.
- Establece estándares y orienta el desarrollo en relación a esa visión a largo plazo.
- Utiliza el feedback positivo y negativo de manera equilibrada para motivar.

Eficacia del estilo orientativo:

- Cuando es necesario que haya instrucciones claramente establecidas.
- Cuando el directivo no desarrolla a sus colaboradores y se desmotivan.
- Cuando el directivo es percibido como un experto en su materia.
- Cuando el directivo no se percibe como una persona experta o

con autoridad.

- Con colaboradores nuevos que necesitan una dirección activa.
- En equipos auto-gestionados.

c. Estilo afiliativo

Cuando se utiliza este estilo, el líder:

- El líder se marca como prioridad promover un ambiente agradable entre sus colaboradores.
- Pone menos énfasis en la dirección de las tareas, objetivos y normas que en mantener reunión es para conocer las necesidades de sus colaboradores.
- Presta atención a las personas y a las cosas que les hacen sentirse bien seguridad en el trabajo, ayudas familiares.
- Da feedback positivo y evita confrontaciones relacionadas con el desempeño.

Eficacia del estilo afiliativo:

- Cuando las tareas son rutinarias y el rendimiento ya es adecuado.

- Cuando el rendimiento de los miembros del equipo es inadecuado y hay que dar feedback negativo para que mejoren.
- Cuando hay que ofrecer ayuda personal a un empleado.
- En situaciones de crisis que necesitan un control claro.
- Cuando hay que unir a grupos conflictivos para que trabajen juntos.
- Con colaboradores orientados a la tarea o poco interesados en mantener una relación cordial con su superior.

d. Estilo participativo

Quando se utiliza este estilo, el líder:

- Confía en que sus colaboradores son capaces de trabajar en la dirección adecuada por ellos mismos.
- Invita a sus colaboradores a participar en la toma de decisiones que tiene que ver con su trabajo, buscando el consenso.
- Mantiene reuniones frecuentes.
- Recompensa el rendimiento y da poco feedback negativo.
- Eficacia del estilo participativo
- Cuando los colaboradores son competentes.
- En situaciones de crisis, cuando no hay tiempo para reuniones.

- Cuando hay que coordinar a los colaboradores.
- Cuando los colaboradores no son lo suficientemente competentes, no poseen información esencial o necesitan supervisión estrecha.
- En las ocasiones en que un directivo no tiene claro cuáles su mejor enfoque o dirección y tiene colaboradores con las ideas muy claras.

e. Estilo imitativo

Cuando se utiliza este estilo el líder:

- Dirige dando ejemplo.
- Marca estándares altos y espera que los otros conozcan los principios y causas que están detrás de la estrategia a seguir.
- Duda cuando tiene que delegar tareas sin o está seguro de que la persona lo puede hacer muy bien.
- No le gusta el rendimiento pobre.
- Soluciona las situaciones urgentes cuando los empleados solicitan ayuda, con lo que no contribuye a su desarrollo.

Eficacia del estilo imitativo

- Cuando los empleados están altamente motivados, son competentes y, por tanto, no necesitan dirección.
- Cuando el directivo no puede hacer todo su trabajo personalmente.
- Para desarrollar a colaboradores que son parecidos al directivo.
- Cuando los empleados necesitan dirección, desarrollo y coordinación.

f. Estilo capacitador

Cuando se utiliza este estilo, el líder:

- Ayuda a sus colaboradores a identificar sus puntos fuertes y débiles.
- Anima a sus colaboradores a establecer objetivos a largo plazo.
- Proporciona orientaciones y feedback para facilitar el desarrollo de sus colaboradores.
- Se preocupa por el desarrollo a largo de sus colaboradores.

Eficacia del estilo capacitador

- Cuando los colaboradores reconocen la diferencia entre su nivel actual de rendimiento y el que les gustaría tener.
- Cuando el directivo no es un experto.
- Con los colaboradores son motivados a tomar iniciativas y que buscan su desarrollo profesional.
- Cuando los empleados necesitan mucha dirección y feedback.
- En las crisis.

Además de estos estilos, el profesor Carmona (s. f.) propone nuevos estilos de liderazgo, en base a la relación que se establece entre líder y colaborador; este paradigma se denomina liderazgo relacional:

a. Liderazgo transaccional

Dentro de las principales características se anotan:

- Es el que supone un intercambio, económico o psicológico, entre la figura del líder y los miembros del grupo, de modo que ambos salgan beneficiados de dicha transacción.

- Este tipo de liderazgo está basado en la guía y motivación de los seguidores en la dirección de las establecidas mediante la determinación de tareas.
- El liderazgo transaccional sostiene que las relaciones líder-subordinado se basan en una serie de cambios o pactos implícitos.
- El líder transaccional es un buen administrador que no pretende cambiar radicalmente el estado de las cosas.
- Su regla de conducta es la adaptabilidad, o lo que es lo mismo, las satisfacciones de las inquietudes de los subordinados para, que el subordinado se esfuerce en la dirección adecuada.
- El líder transaccional comienza definiendo los objetivos que espera de los subordinados. Otorga un feedback positivo (elogio) o negativo (reprimenda) según alcance los objetivos o no.
- El feedback ayuda al aprendizaje y proporciona un incentivo para que el subordinado se esfuerce en la dirección adecuada.

b. Liderazgo transformacional

Los líderes transformacionales ponen atención a los intereses y necesidades de desarrollo de sus seguidores sobre los temas ayudándolos a ver los viejos problemas de nuevas formas, son

capaces de emocionar, despertar e inspirar a los seguidores para poner un esfuerzo extra para lograr las metas del grupo. La evidencia indica que el Liderazgo Transformacional está más fuertemente correlacionado con tasas menores de rotación, alta productividad y más alta satisfacción del empleado.

c. Liderazgo trascendente

La teoría del liderazgo trascendente ha sido desarrollada por Nuria Chinchilla en conjunto con Pablo Cardona.

Este liderazgo es definido por una relación de influencia de contribución. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca, intrínseca y trascendente. La vinculación entre líder y colaborador sería de carácter ético, al introducirse la dimensión de servicio.

El líder trascendente es aquel que tiene como propósito la mejora de aquellos a quienes dirige y sirve; busca, preferentemente, que las personas desarrollen todo su potencial y que se identifiquen con la misión de la organización.

En el liderazgo trascendente es dinámico, en el sentido de que los líderes se comprometen seriamente con sus seguidores,

quiénes por ello se sentirán elevados y a menudo se volverán más activos, creando con ellos nuevos cuadros de líderes.

Las organizaciones desempeñan un papel inmenso cuando satisfacen necesidades básicas y aspiraciones humanas. Los motivos para trabajar no son únicamente seguridad económica y bienestar material, son también el deseo de ser creativo y de trabajar para un fin meritorio.

La vinculación entre líder y colaborador adquiere un carácter ético, al introducirse la dimensión de servicio. Cada tipo de liderazgo produce vínculos distintos entre colaboradores y el líder, y refleja también distintos comportamientos y valores del líder.

En el Liderazgo Trascendente, el liderazgo es definido por una relación de influencia, de contribución. En esta relación, el colaborador interactúa con el líder por motivación extrínseca, intrínseca y trascendente.

La teoría del liderazgo afirma que el dirigente desarrolla pautas de liderazgo para satisfacer las necesidades de sus adeptos y los requerimientos especiales en cada situación. Estudios realizados por Browne y Cohn, Fiedler, Lewin, Lippitt, White, entre otros autores, coinciden en que el problema del liderazgo se enfoca hacia la conducta del líder y la reacción de los miembros de un grupo ante

tres climas sociales (comúnmente conocidos como Tipos de Liderazgo).

La clasificación se basa en el estudio de poder basado en el uso de autoridad, ese sentido se manifiestan tres tipos:

- a. **Líder autocrático u autoritario:** Ordena y espera obediencia, es dogmático y positivo y dirige mediante la capacidad de retener o conceder recompensas o castigos.
- b. **Líder participativo o democrático:** Es el que consulta a los subordinados sobre las acciones y decisiones propuestas y fomenta la participación.
- c. **Líder liberal o de rienda suelta (laissez faire):** Hacer y dejar hacer. Otorga a sus subordinados independencia operativa, los líderes dependen de sus subordinados para establecer sus objetivos.

A esta tipificación haremos referencia en el presente trabajo, debido a que precisamente, este es el tipo de conducta más observable en la unidad de estudio.

a. Liberal o laissez faire

Los líderes liberales o laissez-faire muestran una falta de preocupación por su personal y por el trabajo. Básicamente tratan de no involucrarse. Si se lleva a cabo un intercambio continuo de información relacionada con el trabajo, éste se realiza entre los trabajadores. Son muy pocos los casos en que el estilo liberal es mejor que alguno de los demás. Pero de ser el caso, es necesario que se den dos condiciones: 1) el grupo de trabajo debe estar altamente motivado y 2) sus miembros deben ser expertos en sus puestos respectivos. Cuando se dan estas dos condiciones, aun el enfoque liberal del supervisor no evitará el progreso del trabajo. De hecho los subordinados no dependen de su supervisor para sacar adelante sus asignaciones de trabajo. El supervisor quizás se haga cargo del papeleo diario o participe en un comité sobre eficiencia a nivel de toda la empresa, pero su interacción con los trabajadores de su unidad es mínima.

Para la mayoría de las personas la estructura del Laissez Faire se refiere a una condición de máxima libertad personal, pero casi nunca implica la falta de Liderazgo. Lo que lo caracteriza: "dejar que las cosas sigan su cauce", se da a los individuos completa

libertad para que planifiquen sus actividades, y el líder sólo orienta cuando le piden su consejo directamente. Los rasgos principales de este tipo de líder son:

- Total libertad de decisión grupal o individual, sin participación del Líder.
- Diversos materiales proporcionados por el Líder, que aclara que aportará información siempre que se lo soliciten. Por otra parte, no interviene en las discusiones.
- Prescendencia total del Líder.
- Muy infrecuentes comentarios sobre las actividades de los miembros, a menos que se le formulen preguntas; no intenta participar ni modificar el curso de los hechos.

Es posible que haya casos en que el método Laissez Faire resulte apropiado, todo indica que los grupos que funcionan a base de este sistema, la productividad, calidad de trabajo y grado de satisfacción son de bajo nivel. Cuando el concepto de Laissez Faire se aplica al liderazgo, los controles ejercidos por los Líderes se orientarán hacia los objetivos grupales y su realización. Sin embargo, en el momento en que un miembro del grupo imponga orden, asume otro tipo de Liderazgo y ya no puede llamarse Laissez Faire.

b. Autocrático o autoritario

Los líderes autoritarios son individuos fuertemente orientados al trabajo que se preocupan mucho por los resultados o la producción. Para ellos el personal tiene una importancia secundaria y con frecuencia lo consideran como uno de tantos factores de la producción.

El estilo autocrático fue muy común hace muchos años. Hoy en día ya no es tan popular por la naturaleza del trabajo y de los trabajadores. De todas formas, en ciertas situaciones un enfoque autocrático sigue siendo útil. Por ejemplo, durante una crisis, por su orientación al trabajo los supervisores de mano dura son más eficientes que los de otros estilos; no dejan que sus sentimientos se inmiscuyan en las decisiones que deben tomar para resolver la crisis. Los supervisores autocráticos también resultan convenientes para poner orden en las operaciones altamente ineficientes que requieren frenar los costos y poner un hasta aquí al ausentismo y a las faltas de puntualidad.

El ejercicio del liderazgo autocrático depende del poder. El Líder autocrático:

- Adopta decisiones e imparte órdenes.

- Determina los movimientos y las tareas.
- No intenta acercarse a su grupo, sino que se mantiene a distancia mientras le comunica sus órdenes.
- No le imponen pautas de Liderazgo al dirigente, éste está en libertad de determinar las pautas que se propone aplicar en el grupo que dirige.
- Satisface las necesidades de orden y realización de las tareas de sus adeptos.
- Cuando se necesita tomar decisiones rápidas, el líder ya ha condicionado a sus adeptos para que acepten sin discutir sus decisiones.

El grupo de un líder autocrático tiene las siguientes características:

- Todos los actos determinados por el Líder.
- Técnicas y pasos de la actividad dictados por la autoridad, uno por vez, de modo que los pasos futuros siempre son inciertos en considerable medida.
- El Líder generalmente establece la particular tarea y los compañeros de trabajo de cada miembro.

- La figura dominante formulaba críticas y elogios "personales" del trabajo de cada miembro, pero se abstenía de la participación grupal activa, salvo que fuese necesario realizar demostraciones. Se mostraba amistoso o impersonal antes que francamente hostil.

Este tipo de liderazgo reduce las posibles tensiones en el seno del grupo, pues la relación jefe - subordinado está definida muy estrictamente. Este liderazgo no siempre suscita los esfuerzos más cabales de todos los miembros de la organización, y niega al individuo la oportunidad de autorrealización pues sólo se limita a cumplir órdenes. El líder autocrático depende de su habilidad en recompensar y en castigar para conseguir que el trabajo se lleve a cabo; la técnica motivacional radica en buena medida, en causar temor. Genera menos satisfacción y productividad que los otros tipos de Liderazgo.

Cuando surge una discusión, la actitud del Líder autocrático puede presentarse de la siguiente manera:

- El líder domina el pensamiento y la actuación del grupo.
- Manipula al grupo de manera sutil para llevar a cabo sus propios deseos.
- Da órdenes y mandatos.

- Llega a la discusión con opiniones y propósitos preconcebidos que persigue imponer al grupo.
- Le da mucha importancia a su persona y no tanto al grupo.
- No participa de manera activa en la toma de decisiones excepto las que él toma. Cuando el grupo trata de tomar una decisión y ya ha pasado mucho tiempo, él la toma por el grupo, o simplemente no le permite al grupo tomar decisiones y sólo propone acciones y ordena que se lleven a cabo.
- Elogia a quienes lo siguen, y ataca de manera personal a aquellos que critican sus ideas.
- Se refiere a sus superiores para probar una idea en lugar de presentar argumentos básicos y hechos.
- A veces hace juicios que van contra los datos que maneja el grupo.
- Delega responsabilidades y tareas con limitaciones y descripciones definidas. Dicta después las tareas, metas y valores de la actuación para los miembros del grupo.

c. Participativo o democrático

Los líderes participativos muestran una fuerte preocupación, tanto por el personal como por el trabajo. Para lograr que las cosas

se hagan, estos supervisores comparten su autoridad con sus subalternos. Los términos de la Teoría Y permiten dar una mejor descripción de su forma de ser, si bien no todos ellos están totalmente de acuerdo con los principios de dicha teoría. Algunos administradores son levemente participativos, mientras que otros muestran una clara orientación en tal sentido.

Como su nombre lo indica:

- Toda la actividad que se desarrolla es fruto de la decisión del grupo con la participación del líder.
- Los miembros trabajan con quienes desean, y el grupo determina la división de tareas.
- El Líder interviene discretamente en las actividades grupales.
- Por consiguiente, existe mayor participación del grupo en la toma de decisiones.
- Todos los actos tema de discusión y decisión del grupo, son alentados y ayudados por el Líder.
- Perspectiva de la actividad adquirida durante el primer periodo de discusión. Se esbozan los pasos generales que conducen al objetivo grupal; cuando se necesita consejo técnico el líder sugiere 2 o 3 procedimientos alternativos, entre los cuales es posible elegir.

- Los miembros podrían trabajar con quien quisieran, y se dejaba al grupo la división de tareas.
- El líder formulaba críticas y elogios "objetivos" o "concretos", y procuraba ser espiritualmente un miembro común del grupo y no ejecutar gran parte de la tarea.

Este tipo de Liderazgo logra mayor colaboración del grupo al adoptar una iniciativa. El Líder democrático dirige realmente al grupo y tiende a proponer a sus subordinados el problema que es necesario resolver, en lugar de presentar la decisión como un hecho consumado. El Líder se esfuerza activamente por promover la armonía y la contribución del grupo en el logro de los objetivos; inspira una productividad elevada manteniendo así satisfecho al personal.

Otras de las características de este tipo de liderazgo hacen referencia al momento en que surge una discusión, las actitudes del líder son:

- Da confianza a las decisiones grupales.
- Enseña al grupo cómo tomar decisiones en lugar de obligarlos a aceptar una ya tomada.
- Es un miembro activo del grupo.

- Da pocas órdenes y solamente las da cuando siente que deben ser hechas para propósitos de ejecución.
- Hace pocas críticas personales, pero llama la atención en cuestiones como problemas y logros grupales.
- Reconoce que el grupo tiene la autoridad, y ayuda a que esa autoridad sea ejercida de manera efectiva.
- Lo más importante para él es, cómo los miembros llevan a cabo una discusión y no en qué piensan.
- Trata de intercambiar las funciones de Líder con aquellas personas que él considera son mejores respecto a determinados asuntos o temas que él (intercambio de opinión).
- Ayuda a explicar dentro de qué límites deben ser tomadas las decisiones.
- Reconoce que el control que ejerce sobre el grupo está en proporción a la habilidad del grupo en manejar su propia toma de decisiones.

Para que la participación tenga éxito, es preciso que la gerencia crea que la gente tiene un deseo sincero de contribuir, y es también necesario que la gerencia se ocupe de crear un ambiente de participación alentador, permitiendo que los subordinados tomen

decisiones tan importantes como sea posible. También es necesario que los subordinados puedan no sólo contribuir al proceso de la toma de decisiones, sino confiar en su propia capacidad de trabajo, para no tener que precisar de una supervisión directiva de alto nivel. Por lo tanto, el grado de participación que se concede puede variar; se deben tener en cuenta la habilidad y confianza de los subordinados en la participación, y la habilidad del director o del líder para determinar qué decisiones son de su competencia personal y cuáles deben ser tomadas por sus subordinados.

2.1.4. El liderazgo en la función docente

La variedad y cada vez más complejas demandas que la sociedad le plantea al ejercicio de la función docente, hacen recomendable que el profesorado disponga en su desempeño de las competencias propias del liderazgo, que le permiten promover aprendizajes en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación, y convocar a los participantes del proceso educativo para conformar una comunidad educativa que posibilite la consistencia y coherencia de las visiones, motivaciones, estrategias y compromisos de sus integrantes.

Se sostiene que para poner en práctica la autonomía profesional debe, en primer lugar, alcanzar su afirmación profesional, mediante un esfuerzo intelectual que le permita acudir al conocimiento que le aportan las ciencias y teorías educativas, la pedagogía, la dinámica de las disciplinas culturales y el saber que le proporciona la práctica docente cotidiana. En segundo lugar, debe disponer de habilidades sociales para compartir y comprometerse en una verdadera comunidad profesional y en tercer lugar, actuar en conciencia profesional, la que se concibe como el compromiso con la investigación, el conocimiento, la competencia, la ética en su desempeño docente, la integración y la justicia social.

“En la actualidad todas las profesiones han evolucionado para responder a los nuevos requerimientos y demandas que la sociedad paradigmática les impone, desafiando la filosofía, las ciencias y las teorías que las sustentan; las ciencias y las tecnologías que las instrumentalizan y la ética que las compatibiliza con el sistema de valores en que coexisten.

Dentro de este programa, emerge distintivamente la función docente ejercida por el profesional profesor. Esta función la realiza el profesor en un ambiente social convulsionado, turbulento, con fuertes tensiones económicas, culturales y políticas que desafían su

profesionalismo, colocándolo en una verdadera encrucijada; puesto que a su vez la sociedad le exige resultados de calidad. Resultados que, muchas veces, no coinciden con la educación esperada por los diversos grupos de presión e interés que coexisten en el medio social. Por otro lado, tampoco se observa la fehaciente expresión de voluntades y esfuerzos para conformar efectivas redes de apoyo sinérgico que legitime, promocióne y valore la educación como fundamental actividad humana de desarrollo personal y social (Márquez, 2008).

En otro plano, tampoco la sociedad le proporciona al docente, con claridad, las condiciones adecuadas para la profesionalización que como dimensión debe manifestarse, entre otros, en indicadores tales como: una efectiva sistematización de la formación docente permanente; la creación y el mantenimiento de ambientes propicios para el ejercicio de su función; el reconocimiento y la valorización de su status; el mejoramiento de los niveles de remuneraciones.

“El ser profesional profesor implica entonces el juego dinámico e interdependiente de las dimensiones de profesionalización y profesionalismo, que le permitan asumir el liderazgo que debe traducirse en competencias para percibir, comprender y alentar el

cambio, en virtud de su fortaleza profesional de estar en posición de influir en otros para promover la innovación educativa y así poner en juego su intransable rol social de educar” (Segovia, 2009).

Hay necesidad de considerar la función docente como formas específicas del comportamiento del profesorado, intra y extra aula, asociadas a la tarea de mediar para promover aprendizajes en sus educandos en convivencia con los demás. Para ello, se sostiene que debe asumir las competencias propias del liderazgo, que le permitan convocar a los participantes del proceso educativo, para conformar una comunidad educativa que posibilite la consistencia y coherencia de las visiones, motivaciones, estrategias y compromisos de sus integrantes. Ellos deben ejercerlo con autonomía profesional que implica, en primer lugar, alcanzar su afirmación personal, mediante un esfuerzo intelectual que le permitan, acudir al conocimiento que le aportan las ciencias y teorías educativas, la pedagogía, la dinámica de las disciplinas culturales y el saber que le proporciona de la práctica docente cotidiana. En segundo lugar, debe disponer de habilidades sociales para compartir y comprometerse en una verdadera comunidad profesional; y, en tercer lugar, actuar en conciencia profesional, la competencia (ser competente), la ética en su desempeño docente, la integración y la justicia social.

2.1.4.1. Alcances y sentido sobre liderazgo en la función docente

La función docente está asociada a la tarea de educar y se ejercita, mediante formas específicas de comportamientos que surgen del conocimiento y comprensión del hombre y su desarrollo, de la pedagogía, del saber cultural, del contexto y de la cotidianidad. Estos comportamientos deben traducirse en acciones específicas orientadas hacia los siguientes aspectos (según Lupano y Castro, 2010):

- a) Planificación de las acciones educativas con pensamiento estratégico. Herramienta que le permita tener en cuenta que las decisiones que se toman ahora, tendrán su efecto en el futuro, tanto en el desarrollo y oportunidades de la vida de las personas, como en la construcción de escenarios de convivencia social.
- b) Creación e incorporación a ambientes de aprendizajes que promuevan la interacción y la participación de los agentes involucrados.

- c) Mediación para que otros aprendan, en un contexto sociocultural definido, gracias a un proceso de mejoramiento continuo de transformación que los direcciona hacia la autotransformación integral.
- d) Evaluación, tanto en los aprendizajes adquiridos por los participantes en el proceso educativo, como el proceso y producto de su acción docente, para propiciar el seguimiento, el monitoreo y la retroalimentación necesarias.
- e) Comunicación y relaciones con la familia y con otros agentes educativos para conformar comunidad de aprendizajes.
- f) Reflexión e investigación sobre sus prácticas, contrastando, en dialéctica, realidades y deseabilidades, así como realidades y teorías.

Actualmente, existe consenso de que lidera quien está consciente de la necesidad de cambio y, por lo tanto, lo estimula e impulsa, sin esperar la autoridad burocrática que se lo imponga hacer. Esto es verdadera y efectiva autonomía profesional, que se debe manifestar en el ejercicio de un liderazgo, que consiste, por un lado, en inducir en otros un proceso continuo de mejoramiento y por otro, estar en posición de influir para producir la innovación.

María Teresa Palomo (s. f.) clarifica la esencia del liderazgo al señalar que la investigación existente al describirlo converge en los siguientes aspectos: la toma de decisiones, la motivación y el empuje de los profesores en la innovación educativa.

En consecuencia, tres elementos definen el liderazgo profesional:

- a) Actitud de colaboración compartida en la toma de decisiones de los objetivos que se persiguen. Esos líderes creen que los objetivos organizacionales pueden ser mejor logrados si hay un compromiso y una colaboración compartida.
- b) Un énfasis en el profesionalismo del profesor, así como el empuje y la motivación: todos los profesores deben ser capaces de ejercer liderazgos y de alentar a sí mismos el control (autocontrol).
- c) Una comprensión del cambio que incluye cómo motivar el cambio en otros; esos líderes son agentes de cambios y están comprometidos con la educación de los alumnos del siglo XXI.

En síntesis, el líder enfatiza el mejoramiento continuo, comprometiéndose con la optimización del proceso y del producto, alentando el cambio, como necesidad sentida; impulsando la

motivación a otros y promoviendo la creación de oportunidades de liderazgo para el empuje de la gente.

“Liderazgo para el cambio es aquel que refuerza el clima de apoyo psicológico para el cambio. El líder debe presentar el cambio con base en los requerimientos impersonales de la situación, más que en las bases personales. Las razones del cambio deben ser acordadas, deben ser concordantes con los objetos y normas de la organización. Los líderes son visionarios, colaboradores, facilitadores, resuelven problemas y logran consensos y esto es justamente lo que se espera de quien ejerce la función docente” (Temperley, 2010).

En efecto, la función docente, en un sistema abierto como la escuela, se manifiesta tanto dentro de ella, con sus debilidades y fortalezas, como en el exterior, con sus oportunidades y amenazas, coexistiendo además con agentes que actúan como aliados u oponentes a sus nobles propósitos.

Es en este panorama donde emerge la figura del profesor para concitar y comprometer a la sociedad toda y así asumir el verdadero papel del liderazgo. Se afirma que es el profesor, quien debe liderar para que los demás tomen conciencia de que su labor, junto a otros agentes tradicionales o emergentes, es causa y efecto de las

decisiones y actuaciones de quienes formamos parte de esta sociedad, y que la particular contribución de cada uno de nosotros en la conformación de redes, estará aportando al desarrollo de las personas y con ello a la justa y armoniosa convivencia social. Y en este sentido, bien vale la pena comprometerse.

Se debe tener en cuenta que, todo profesor debe ser un líder, puesto que en el ejercicio de la función docente debe actuar, sin dilación, cuando ha tomado conciencia de la necesidad de cambio dentro de la realidad en que se desenvuelve. El acto de educar es un empeño humano ennoblecedor que no acepta esperas ni evasiones.

Esta característica de gente de cambio se reafirma cuando los demás le atribuyen la calidad de creíble, pues sabe dónde hay que ir y tiene los conocimientos, las destrezas y la disposición para hacerlo y asume que su rol educativo se ejercita en torno a un sistema coherente de valores.

Demuestra sus condiciones de líder, también, cuando está consciente de las posibilidades futuras de sus alumnos y, en consecuencia, manifiesta sentido de orientación y visión para el futuro, rescatando con ello, la esencia del acto de educar.

Comprende que su labor será estéril si no existen voluntades, motivaciones, estrategias y responsabilidades compartidas y declaradas para lograr consistencias y coherencias y, por lo tanto, debe ser capaz de crear y sostener una comunidad de valores compartidos.

Al reconocer que la sociedad, en la actualidad, le asigna una serie de demandas múltiples y a menudo divergentes, en la cultura organizacional actúa inspirado por la filosofía del “nosotros” y no en la del “yo”.

Al identificar el modelamiento, en sus distintas manifestaciones, como una alternativa metodológica viable para promover aprendizajes de actitudes y valores, asume que con el ejemplo se hacen tangibles las visiones y los valores.

Al tener en cuenta las potencialidades y limitaciones de sus alumnos, impulsa sus talentos, según sus personales manifestaciones, y fija objetivos alcanzables que se pueden ampliar progresivamente, cautelando de esta manera las motivaciones de logros y expectativas de reales oportunidades de vida. De este modo, está ejerciendo el liderazgo docente, entendido como proceso mediante el cual el docente entrega lo mejor de sí mismo para sacar lo mejor de los demás.

2.1.4.2. Ejes de la función docente

Según Márquez (2008), los ejes de la función docente son:

a) Esfuerzo intelectual

Referido al conocimiento de las ciencias de la educación, las teorías educativas, la epistemología y las interrelaciones de las disciplinas que aportan los saberes y a las habilidades metacognitivas como reflexión y crítica, pensamiento estratégico e investigación-acción.

b) Comunidad profesional

La sinergia como propiedad propia del trabajo en equipo, permite potenciar las habilidades de uno que completadas con las de otro, facilita y enriquece el esfuerzo en común. Así, si un integrante de un equipo manifiesta y es reconocido por los demás por su habilidad, por liderar, ésta puede verse complementada por aquél que manifiesta o es percibido por los demás, por su habilidad para planean sin desconocer que este último pueda liderar en un momento en otra situación.

Muchos son los acontecimientos que han invadido a la organización escolar, repercutiendo en la función docente y que justifican la conformación de una comunidad profesional, de manera que se pongan en un juego procesos indispensables para evaluar la práctica pedagógica, como la consideración de la toma de distancia necesaria para tomar conciencia de qué se está haciendo y cómo se está haciendo, dentro del concepto de mejoramiento continuo que permite la actualización y la innovación percibida y sentida.

“Actualmente se están incorporando dos conceptos a la teoría de las organizaciones: empowerment (ceder poder y control) y teambuilding (disponer de las fortalezas de los integrantes del equipo en un sentido constructivo). Estos, nos ayudan a conocer y a comprender aspectos de la vida íntima, muchas veces intangibles, a las organizaciones y que su identificación y asimilación, facilitan el mejoramiento y el cambio continuo.

Empowerment y teambuilding tienen que ver con la cultura de la escuela y con su constitución en la estructura, de modo que propicien la existencia de un ambiente de colaboración, estableciendo escenarios o creando el clima, para que los integrantes de la comunidad educativa trabajen juntos, asuman

liderazgo, compartan la toma de decisiones y participen en la dirección de la escuela” (Murga y Quicios, 2006).

Desde la perspectiva, se deben buscar formas de liderazgo que logren la participación de cuantos forman parte de la escuela, en oposición a la concepción de liderazgo tradicional que es jerárquica y autoritaria.

Está de más destacar la importancia de que estas capacidades, como compartir visiones, valores, aceptar y participar en el juego de intersubjetividades para la identificación y solución de problemas, promover, trabajar en equipo, toma de decisiones y responsabilidades en conjunto, se promuevan en las etapas de formación docente inicial y continua. Deben manifestarse en el desarrollo personal académico, en sus relaciones con el sistema escolar y con la comunidad.

Deben ser ejes transversales en su proceso de formación, situación que obliga a considerarla en la estructura y dinámica de los currículos y en el comportamiento de los formadores, para que exista la concordancia necesaria entre las deseabilidades y la realidad.

Corresponde a las instituciones formadoras, liderar en la conformación de comunidades de desarrollo profesional docente para poner en práctica el concepto de formación docente

permanente, implicando a académicos, docentes del sistema y futuros profesores en una real comunidad de aprendizaje docente. Para ello, se requiere confianza en el otro, respeto; tolerancia y gesto de desprendimientos. Para mejorar y hacer más equitativa la educación, bien vale la pena intentarlo y vigorizarlo.

c) Conciencia profesional

Esta debe concebirse como un compromiso con la investigación, el conocimiento, la competencia, la integración y la justicia social.

“Éticamente debe asociarse a la coherencia y consistencia entre el conocimiento, la disposición y el desempeño docente. En efecto, aceptado y convencido el futuro docente o el que está en servicio, de los principios y orientaciones que rigen el ejercicio de la función docente y cuyo soporte están en las ciencias y las teorías de la educación, en la dinámica de las disciplinas y en las evidencias que le depara la práctica y la realidad, en un proceso metacognitivo y de crítica constructiva, impregnados de afectividad y valores, debe apropiarlos y asumirlos, para actuar en rigor de mediador, entre los demás participantes del proceso educativo y su contexto histórico-

cultural. Para ello, requiere hacer uso de disposiciones tanto efectivas como instrumentales, consistentes y coherentes, con esos principios y orientaciones para un efectivo y comprometido desempeño profesional.

De no ser, así quedará sujeto a teorías pasajeras o de moda que tanto daño han hecho a la educación formal y que, indefectiblemente, lo llevarán a confusiones y desconfianzas que afectarán su motivación, su espíritu de servicio, su autoestima, exponiéndolo a la dependencia de la norma o de la rutina, defraudando, de esta manera, a aquellos que tanto esperan de él” (Temperley, 2010).

Al respecto, existen evidencias empíricas e investigaciones que revelan que muchas veces el profesor demuestra conocimientos en su discurso; pero, sin embargo, estos no se reflejan en sus disposiciones ni desempeño docente y que muchas veces sus éxitos, por cierto plausible y meritorio, son intuitivos.

En efecto, lo que se ha pretendido enfatizar en este análisis es que la función docente la debe desempeñar el profesional profesor y ello implica profesionalismo, y por lo tanto, debe existir coherencia y consistencia entre teoría, instrumentalización y desempeño docente con marcada carga afectiva y valórica, como elementos constitutivos

y distintos de conciencia profesional. Potencia que debe reconocerse que siempre ha estado latente en aquel que por vocación ha abrazado esta carrera.

2.1.5. Características del líder educativo

Es indudable que el maestro siempre ha figurado como líder en su quehacer de formador. Pues es aquella persona capaz de influir en los jóvenes para que se esfuerce voluntaria y entusiastamente en lograr sus metas. Es él que se atreve a salir de lo cotidiano, buscando nuevas formas de hacer las cosas. Se preocupa por ser modelo para sus estudiantes, es dinámico, entusiasta, innovador, ávido de aprender, creativo y tiene alta autoestima. Es aquel que no pone limitaciones ante los problemas y contagia a los demás con esa actitud y visión positiva; es único en su estilo.

La autoridad del docente, como líder pedagógico, proviene siempre de los estudiantes con los cuales interactúa y con quienes comparte su posición, normas y valores. Es autoridad moral y sus decisiones afectarán a sus formados. De igual manera, la forma en que el profesor demuestre su poder y autoridad producirá diferentes

resultados y puede contribuir a aumentar su eficacia en la clase o disminuirla (Herbert, 1999).

La variada y cada vez más compleja demanda que la sociedad le plantea al ejercicio de la función docente, hacen recomendable que el profesor disponga en su desempeño laboral de las competencias propias del liderazgo, que le permita propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación en las instituciones educativas y, sobre todo, promover grupos de trabajo donde pueda conformarse una comunidad educativa que posibilite la consistencia, coherencia de las visiones, motivaciones, compromisos de sus integrantes.

Es por ello que a los docentes se les exigen condiciones y características básicas, relacionadas con las de un líder, tal como lo plantea González (2003): salud física, mental y equilibrio emocional, poder de persuasión, vocación de servicio, crítico, flexible, tolerante, carismático, buen comunicador, entre otras.

Desde esa perspectiva, no siempre los docentes asumen al pie de la letra estas condiciones básicas, ya que entran en juego los diferentes puntos de vista, los valores y creencias de cada una de las personas que ejercen funciones docentes.

Estas aseveraciones expuestas anteriormente llevan a reconocer lo planteado por Casares (s. f.) "el estilo de liderazgo asumido por cada individuo, dependerá de las creencias, valores, reglas, normas que integren el comportamiento de cada individuo que conforma la organización educativa", así como también que la administración de las organizaciones educativas, está fuertemente condicionada por los estilos de comportamiento que los docentes y gerentes educativos, desarrollen en su desempeño laboral dentro de la institución.

Tomando en consideración los planteamientos descritos anteriormente, se hace necesario revisar con detenimiento los estilos de liderazgo existentes, desarrollados por los docentes de las instituciones educativas en su dinámica cotidiana, considerando, que cada persona, según el comportamiento y la personalidad que posea, desarrollará con facilidad un estilo de liderazgo asociado a sus características personales.

En concordancia con lo antes expuesto, el docente como actor social demanda en su formación las competencias básicas para ejercer un liderazgo eficaz; por tal razón, es necesario que asuma una actitud crítica y participativa desde su desempeño laboral,

como una alternativa de cambio en la educación de estos nuevos tiempos.

Delgado (s. f.) reportó que el docente debe ser capaz de asumir un liderazgo para promover la autorrealización de las personas en convivencia, incentivando e impulsando la conformación de comunidades de aprendizaje que propicien cambios en la educación.

En esa misma línea, Cervantes, considerando al académico universitario, señala que la labor en su desempeño laboral reviste un nuevo compromiso social, derivado de una actitud positivista transformadora, la cual tiene como objetivo fundamental fomentar una participación cercana hacia los problemas de su entorno y estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos y sus contextos educativos.

Dentro del campo de la educación, el docente dentro de su función tiene como objetivo y responsabilidad crear oportunidades para promover el acto educativo, donde el profesor, es una figura clave en el proceso socio educativo; por tanto, las escuelas deben responsabilizarse de la formación permanente de su profesorado, para así garantizar un óptimo proceso de interaprendizaje y mejora de la calidad académica.

Para este punto sólo se explicará el estilo de liderazgo, ya que es la variable objeto de estudio.

La función primordial de la educación es la de sostener y consolidar un patrón de vida valorado por una sociedad. De esta manera se comprende que es una institución social de primera magnitud, que provee las fundamentaciones sobre las que descansa la identidad de un pueblo, es entonces uno de los elementos coadyuvantes al establecimiento de la sociedad moderna. El fortalecimiento de un aparato escolar que sirve a las demandas de un proceso social, cada vez más complejo, se ve reflejado el crecimiento y diversidad de las opciones educativas.

El rol de desempeño por el docente en este contexto ha sido trascendental; si bien la escuela puede ser entendida como el ámbito donde se produce la interacción entre educadores y estudiantes, esta puede ser observada como una organización que ha ido transformando gracias a las innovaciones introducidas por todos sus actores con amplias perspectivas. En este orden de ideas, Heller (s.f.) plantea:

"Es nuestra responsabilidad rescatar el significado y trascendencia de la labor educadora dentro de un mundo informatizado, en el cual el real ejercicio de valores universales

libertad, derechos humanos, solidaridad, sentido lúdico de la existencia, sensibilidad ética y estética, dependerá en gran parte de la comunicación armónica con los demás y con el universo en general".

De la cita se desprende, la urgencia de retomar el rol del docente como líder, para lo cual debe preparar de una manera integral y en sintonía con las demandas de la sociedad actual, por lo tanto se hace necesario reflexionar acerca del carácter de la profesión docente, tomando en cuenta sus múltiples connotaciones; así se puede indagar en torno a la socialización y el origen social del educador, pero en íntima conexión con esto hay que ubicar su status profesional y comparando con otras profesiones.

De igual manera, es necesario disertar sobre el liderazgo del educador, respecto a su papel dentro del aula y en su entorno social, que es mucho más amplio y se extiende a las relaciones por él establecidas con la comunidad educativa (educadores, alumnos, padres y representantes) y con el medio donde está ubicado su lugar de trabajo.

Por todo lo anterior, se debe considerar que la finalidad y esencia del liderazgo en la docencia, no es crear individualmente

fortalezas, sino provocar que estas se realicen a través del potencial humano que se encuentra en todo el grupo. Toda labor de liderazgo se manifiesta en la creación y mantenimiento de un equipo integrado, motivado, sinérgico y ético, que viva y que haga vivir valores, con una alta orientación a resultados.

La educación y el aprendizaje no pueden estar al margen de la sociedad en la que viven los que enseñan y aprenden. Sería, por tanto, ilusorio diseñar una innovación educativa y transformadora al margen de las creencias, valores y expectativas de la sociedad sobre la acción humana, en este momento concreto de la historia humana.

Si se busca el rasgo que caracteriza hoy a todas las empresas, instituciones y organismos, públicos y privados, nacionales e internacionales, es el de la calidad total. Y si este denominador común se ha convertido en una exigencia colectiva, a la hora de diseñar y evaluar cualquier iniciativa social, con mucha más razón debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar cualquier tipo de innovación educativa.

De esta forma, si se quiere proceder con rigor a la hora de encontrar los nuevos rumbos de la educación para este milenio, se deberá tener en cuenta los tres paradigmas: la función directiva

del paradigma educativo (la educación centrada en el estudiante que aprende), la función formal del paradigma psicológico (el aprendizaje como construcción de significado) y la función axiológica del paradigma social (el aprendizaje de calidad). La interacción de estos tres enfoques permitirá diseñar con garantías de éxito nuevas direcciones para la educación del siglo XXI.

De los tres modelos de interpretación del aprendizaje actualmente existentes: el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de contenidos, y el aprendizaje como construcción de significados; los expertos se inclinan por el último, y en realidad es el que está influyendo realmente en la investigación y la práctica educativa actual.

2.2. GESTIÓN PEDAGÓGICA

2.2.1. Gestión: conceptos

La especialización tiene como objeto de formación en Gestión Educativa, la que es inherente, no sólo a las instituciones educativas concebidas como tales, en el ámbito de la función pública y en el ámbito privado, sino también a todas aquellas organizaciones que

dentro de su función misional y compromiso social implementan acciones tendientes a la formación, capacitación y actualización de los ciudadanos, desde la perspectiva de la función social pedagógica.

El presente documento pretende ayudar a clarificar la pregunta relativa a lo que hoy se entiende por gestión, ya que es común referirse a ésta, como un sinónimo de administración o dar por hecho que cuando nos referimos a ella, todos estamos hablando de lo mismo.

“Una primera aproximación al término gestión permite observar que ella se relaciona con “management”, el cual es un término de origen anglosajón que se traduce al castellano como dirección, organización y gerencia, entre otros. Aunque se reconoce que gestión es un término que abarca muchas dimensiones, se considera como distintiva de la misma la dimensión participativa, es decir se concibe como una actividad de actores colectivos y no meramente individuales” (Correa de Urrea, s.f.).

La Gestión Educativa es un nuevo paradigma en el cual los principios generales de la administración y la gestión, se aplican al campo específico de la educación. Por tanto, la Gestión Educativa se enriquece con los desarrollos teórico- prácticos de estos campos

del saber. Hoy se le considera una disciplina aplicada, un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que cumplen una función educativa.

Mientras que el concepto de gestión se gesta entre el desarrollo de la modernidad y la postmodernidad, la disciplina social llamada administración, lo hace en contexto de la modernidad a finales del siglo XVIII europeo. De un lado, la administración de empresas emana de la revolución industrial y, de otro, la administración pública que se da con el surgimiento de los Estados nación.

La administración tiene un desarrollo teórico importante durante el siglo XIX. La gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es una disciplina de reciente desarrollo, que tiene aún bajos niveles de especificidad, que por ser aún una disciplina en gestación, se constituye en fuerte relación entre teoría y práctica. No se trata, por tanto, de una disciplina teórica. Su contenido disciplinario está determinado, tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica.

La práctica de la Gestión Educativa, está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios,

retos y exigencias, y por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que, en su quehacer, se recrea y cobra sentido desde la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política.

De acuerdo con lo anterior, para abordar la comprensión y aplicación de la Gestión Educativa, los participantes en este proceso de formación, deben conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las áreas de la administración, la gestión y la educación y, entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

En América Latina, los modelos de desarrollos económicos y sociales han influido en la concepción y modos de actuación de la gestión. Hasta la década de los años 70, en las organizaciones existían dos procesos desintegrados: la planificación y la administración. La primera era responsabilidad de los planificadores, quienes eran encargados de diseñar los planes, fijar objetivos y determinar las acciones que había que realizar; la segunda, era propia de los administradores, encargados de ejecutar las acciones diseñadas por los primeros. Esta práctica, acompañó a los sistemas educativos centralizados, en los cuales el modelo administrativo separó también las acciones administrativas de las pedagógicas,

concentrando las primeras en los llamados directivos y las segundas en los docentes. Actualmente, ambos procesos, administración y planificación, se articulan en la gestión, superándose esta dicotomía, al interior de sistemas educativos descentralizado.

Como puede observarse, la evolución y aplicación práctica de la gestión educativa ha estado sujeta a los cambios y reformas en el Estado, la administración pública y las políticas educativas.

Precisamente, en las décadas de los años 80 y 90, la incidencia directa de los procesos de globalización y apertura e internacionalización de los mercados en América Latina, produce importantes cambios políticos, económicos y administrativos, lo cual genera transformaciones, tanto a nivel del Estado, como de las organizaciones públicas y privadas y en el sector educativo.

Uno de los principios básicos de la gestión, es el reconocimiento del valor de las personas en la organización. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (s.f.), "es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización". De ahí que el esfuerzo de los directivos, se oriente a la movilización de las personas hacia el logro de los objetivos misionales. En el mismo sentido, para Gimeno (s.f.) la gestión es considerada como el conjunto de servicios que prestan las personas

dentro de las organizaciones; situación que lleva al reconocimiento de los sujetos ya diferenciar las actividades eminentemente humanas del resto de actividades, donde el componente humano no tiene esa connotación de importancia. Lo anterior, permite inferir que el modelo de gestión retoma el papel del sujeto en las organizaciones, proporciona una perspectiva social y cultural de la administración mediante el establecimiento de compromisos de participación del colectivo y de construcción de metas comunes que exigen al directivo como sujeto, responsabilidad, compromiso, y liderazgo en su acción.

La administración como disciplina fundante y el surgimiento de la gestión, se han enriquecido a través de la historia con los aportes de filósofos, sociólogos, psicólogos y administradores, quienes desde sus reflexiones buscan comprender e interpretar la acción del ser humano, sus motivaciones, lo que los impulsa a mejorar su desempeño y a potenciar las organizaciones.

La gestión como disciplina, surge en la segunda mitad del siglo XX como una evolución de la administración moderna. En sus orígenes se distinguen dos corrientes (Casassús, s.f.).

- a) **Perspectiva de la experiencia:** orientada al análisis y reflexión casuística de las experiencias de algunos empresarios que comienzan a escribir sobre sus prácticas en la administración de grandes empresas en los años sesenta en Estados Unidos.

- b) **Perspectiva teórica:** desarrolla modelos teóricos aplicados a la gestión como son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

En su desarrollo, las definiciones de gestión se han elaborado a partir de criterios tales como: el objeto del cual se ocupa, los procesos que intervienen en ella, la organización de recursos, los objetivos y la interacción entre personas. A partir de estos criterios, algunas definiciones de gestión orientada a los recursos y retomadas por Sánchez y Col. (s.f.) son:

“Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada”,
“Capacidad de articular los recursos de que se disponen a manera de lograr lo que se desea”

“La generalización y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”

En cuanto a las definiciones que se orientan a la interacción entre las personas, para Gan y Berbel (s.f.), la gestión es considerada como “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”. Desde los procesos de interacción comunicativa la gestión se concibe también como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”.

Una definición centrada en los procesos, concibe la acción de la gestión como “un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente, y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (Navarro, s.f.).

En este último concepto de gestión, se destaca el aprendizaje como proceso y como resultado de la acción de las personas en la organización. De igual manera, en la educación, el aprendizaje es el resultado esperado de la relación docente-alumno en el aula de clase, interacción que responde a las necesidades, intereses y problemas del alumno; a la misión institucional y a las políticas educativas.

A partir del aprendizaje, las organizaciones, incluyendo las educativas, reflexionan su acción para mejorar teorías, visiones, valores, principios, representaciones mentales, procesos, procedimientos, mecanismos de interacción y comunicación, resultados y desempeños efectivos de sus miembros. De esta manera, la organización responde a las exigencias de su entorno interno y externo, elementos que las configuran como sistemas abiertos en constante aprendizaje y transformación.

De lo anterior, se desprende que la gestión y la educación tienen puntos de encuentro disciplinar que enriquecen y orientan sus teorías, modelos y prácticas y es en este contexto que se configura la Gestión Educativa, como objeto de estudio y de reflexión de sus prácticas.

La Gestión Educativa, como disciplina independiente, se nutre de los diversos modelos de gestión, cada uno de los cuales responde a las necesidades de la sociedad en un momento histórico determinado y expresan, tanto una comprensión de la realidad y de sus procesos sociales, como el papel que en ellos desempeñan los sujetos y directivos. En este sentido, MANES (s.f.) clasifica siete modelos o visiones de la gestión así: Normativo, Prospectivo, Estratégico, Estratégico Situacional, Calidad Total, Reingeniería y

Comunicacional.

Cada uno de estos marcos conceptuales, propone nuevas perspectivas de actuación en las instituciones, un modelo no anula o excluye al otro, antes bien, lo complementa y aporta comprensiones más amplias de la realidad. De igual manera, cada modelo se concretiza en un estilo de dirección que depende de las formas de relación e interacción de los gestores educativos con sus grupos de trabajo, de la concepción de organización que se propone, del papel que juegan las personas en ella y de las formas de concebir el mundo y la relación con el entorno. Podría decirse que estos modelos son pertinentes de acuerdo con las demandas que el desarrollo económico, político y social plantea a las organizaciones.

2.2.2. Gestión pedagógica: conceptualizaciones

En principio, el área pedagógica constituye el tercer soporte de sistema de gestión de las instituciones educativas (Marcelo, s.f.). Tratándose del componente de mayor reconocimiento, sorprende los pocos trabajos existentes en torno a distinguir claramente su dimensión estrictamente pedagógica, de su dimensión como instancia de gestión. La

proclividad es más bien a confundirlos, cuando una cosa es el fenómeno pedagógico propiamente dicho y otro los aspectos de gestión que le corresponden.

Como es conocido, el fenómeno pedagógico tiene que ver con la forma cómo se relacionan o mezclan los factores educacionales, especialmente profesores, alumnos y medios, en el marco de lo que se conoce como proceso enseñanza-aprendizaje o proceso docente educativo. Dos componentes que, a su vez, responde a la plasmación de una orientación curricular determinada. Es pues, el mundo de la plasmación y realización del currículo de la institución educativa; y asimismo, la plasmación y realización del proceso enseñanza-aprendizaje, fenómeno que no es otro que la plasmación y realización del componente didáctico.

Pero resulta que estos dos componentes del fenómeno pedagógico, responden a procesos de conducción y manejo. Procesos dentro de los cuales destacan lo que concierne al diseño, planificación y formulación, así como lo que toca a la organización. Este es el mundo que corresponde a lo que a veces se denomina administración curricular y administrativa didáctica.

Finalmente, entonces, los componentes básicos de la gestión pedagógica no son fenómenos curriculares y didácticos propiamente dichos, sino los procesos de gestión que aquellos requieren en su conducción, manejo y orientación.

Al respecto, López (s.f.) se refiere a la gestión pedagógica como “un conjunto articulado de acciones de conducción de una institución educativa, involucrando la toma de decisiones, pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarlas a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarla”.

Atendiendo principalmente el último aspecto de este concepto, se advierte que la gestión pedagógica actual se constituye en un desafío para los actores educativos, para repensar como mejorar el proceso educativo, y dentro de ello una posibilidad, una alternativa de construcción de funcionamiento institucional.

“Gestión pedagógica es el conjunto articulado de acciones de conducción de una institución educativa, a ser llevadas a cabo con el fin de lograr los objetivos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional” (Aguerrondo, s.f.).

En este sentido y para efectos del trabajo, se entiende la

gestión pedagógica como una necesidad y predominio que se tiene que lograr.

Gvirtz (s.f.) precisa lo siguiente: "se entiende la gestión pedagógica como el conjunto de estrategias diferenciadas, dirigidas a la solución de problemas que deben ser claramente identificados y caracterizados, que propone un mayor número de alternativas posibles para un futuro más remoto debido a grandes incertidumbres, que procura dejar un amplio margen para las acciones de ajuste, dando un gran paso a las prioridades, en la medida en que éstas indican donde iniciar las acciones".

Esta pluralidad, al parecer, muestra que la gestión pedagógica se caracteriza por ser dinámica y flexible porque da funcionalidad a lo que existe, a lo que está determinado y lo que está definido mediante un proceso que se conduce, creando las condiciones para ello. Pero más que eso, debe caracterizarse por constituirse en un accionar para ello.

2.2.3. Campos de acción de la gestión pedagógica

Avanzar a la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y en su modernización, es uno de los principales

desafíos que enfrentará el sector y la gestión educativa en los próximos años, lo que derivará a un mejor servicio y una mayor responsabilidad de los distintos niveles de administración del sector, lo cual exige (según Gallegos, s.f.):

- a) Fortalecer la autonomía y responsabilidad de las instituciones educativas, mediante la definición precisa de los resultados que se esperan de ella.
- b) Fortalecer la gestión en todos los niveles, de manera que estén en capacidad de definir objetivos y planes estratégicos, asignar los recursos de acuerdo con prioridades, tener información suficiente y oportuna y utilizarla para la toma de decisiones.
- c) Contar con un liderazgo independiente y con organizaciones alineadas hacia el logro de los objetivos.
- d) Administrar los recursos en forma eficiente y transparente.
- e) Rendir cuentas sobre los resultados de gestión.
- f) Maximizar la participación de las comunidades educativas en función del bien general.

Este mejoramiento de la gestión, exige competencias en los directivos y los gestores de procesos educativos, como líderes y

responsables de la implementación de la gestión educativa en sus organizaciones. Por esta razón, hay necesidad de instalar en las organizaciones educativas procesos de gestión directiva, administrativa, académica-pedagógica, administrativa-financiera y de convivencia, y comunidad que generen condiciones favorables para el logro de resultados y el mejoramiento continuo, tanto al interior de la educación institucionalizada como en relación con la función social pedagógica.

En este contexto de búsqueda para la superación delimitantes del desarrollo humano y social, la gestión educativa se configura como una disciplina cada vez más necesaria para quienes lideran instituciones o procesos educativos. La gestión educativa es también un mecanismo que permite obtener mayor eficiencia y orientar la acción hacia el logro de la productividad educativa y la rendición de cuentas, a través de la articulación de herramientas de la administración como la medición y la evaluación. En síntesis, se requiere hoy de una gestión educativa de calidad, para responder a los retos y los cambios de la sociedad del conocimiento, de la democratización, la descentralización, la modernización administrativa, la revolución tecnológica y la globalización.

Actualmente el modelo social se caracteriza por la apertura al

mundo global, descentralizado, de relaciones horizontales, sujeto a cambios y transformaciones imprevistas, donde se privilegia la participación, el pluralismo, la solidaridad, la concertación, el liderazgo compartido, la democracia y la resolución de conflictos mediados por el diálogo. En este modelo, la educación permanente y a lo largo de toda la vida, exige un nuevo paradigma que funciona con principios de autoridad flexibles, con necesidades reales y contextualizadas, con diversidad de criterios, son estrategias interdisciplinarias y con enfoques no solo locales sino globales.

Este nuevo modelo de gestión debe posibilitar la conformación de una sociedad democrática, caracterizada por equidad social, política y económica, donde se privilegie lo personal, lo comunitario, lo pluralista y lo participativo, para lograr la realización del ser humano en todas sus dimensiones; donde se favorezcan los esfuerzos compartidos y se puedan armonizar las voluntades de manera que disminuyan las divergencias.

Por tanto, se deben implementar acciones que generen conciencia acerca de la necesidad de asumimos todos como responsables de la educación, o “la educación un asunto de todos”, donde la comunidad sea la veedora del proceso, pero también participe en programas de cooperación y ayuda solidaria.

Así mismo, las tendencias actuales de modernización administrativa y especialmente educativa, plantean que quienes lideran instituciones y procesos educativos, requieren considerar tres dimensiones de la gestión: la teórica (principios de gestión y educación), la política (reformas y directrices nacionales e internacionales) y la pragmática (la vivencia cotidiana en el escenario educativo y social).

2.2.4. Procesos de la gestión pedagógica

La gestión es un proceso más genérico que la administración. La práctica de la gestión implica planificar y ejecutar el plan. El concepto de gestión connota, tanto las acciones de planificar como las de administrar en relación con los contextos.

La gestión educativa, como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en

armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano.

La gestión educativa obedece a procesos de democratización y descentralización administrativa que se vienen dando en el país, la característica importante de la gestión educativa es que acentúa la interdependencia entre niveles del sistema educativo y en la práctica del liderazgo pedagógico como posibilidad para motivar, acompañar y concertaren referencia a los procesos de cambio y de transformación educativa que se requieren.

Andrade y Feldfels (s.f.) hacen las siguientes precisiones. La gestión directiva definida como la misión orientadora, requiere de un liderazgo claro y compartido para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte institucional: visión, misión, valores y principios institucionales. Para la formulación de las metas; la articulación de planes, programas y proyectos. Para la definición de una cultura organizacional que incida en el logro de los objetivos institucionales y para lograrla apropiación del direccionamiento estratégico y el horizonte institucional por parte de la comunidad educativa.

Una gestión directiva eficaz, reconoce las necesidades y potencia las habilidades y destrezas de los miembros de la

comunidad educativa; orienta sus acciones para alinear objetivos, tomar decisiones de manera participativa y construir una visión compartida de la institución; hace seguimiento a metas e indicadores que permitan el control del quehacer directivo, administrativo-financiero, académico-pedagógico y comunitario y de convivencia.

Igualmente, se preocupa por una adecuada gestión del conocimiento al interior de la institución educativa, a la que reconoce como una organización inteligente, como una organización que aprende. Por esta razón, recupera y da sentido a los aprendizajes obtenidos por los equipos de trabajo y la comunidad educativa en general, para reflexionarlos, sistematizarlos, retroalimentarlos y transferirlos a toda la institución y, de esta manera, convierte el aprendizaje y el conocimiento en el principal activo de la misma.

La gestión directiva lidera, propicia y se compromete con la convivencia escolar; organiza la conformación y puesta en marcha de las diferentes acciones y responsabilidades del gobierno escolar, para garantizar la participación de éste y de la comunidad educativa en la toma de decisiones; construye mecanismos y canales de comunicación, coherentes con el horizonte institucional; crea mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación y control que aseguren la

autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orientan y dan sostenibilidad a la institución.

La gestión académica visibiliza el logro del horizonte institucional, mediante el diseño de currículos pertinentes, flexibles y dinámicos que aseguren la formación integral del ser humano en el ser, el estar, el hacer, el tener, el convivir y el trascender expresados en planes de estudio contextualizados.

La gestión académica tiene como elementos de referencia, los resultados de las evaluaciones internas y externas y los estándares básicos de calidad educativa. Para ello, trabaja aspectos como el diseño e implementación de planes de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, proyectos transversales, investigación, clima de aula y estrategias de articulación de grados, niveles y áreas. Esto como producto de la evaluación externa y la autoevaluación en las que se valoran los objetivos académicos, las metas de desempeño, los indicadores de logros, los estándares de competencia, los acuerdos pedagógicos, la definición de los tiempos para el aprendizaje, la integración curricular, el diálogo entre grados, áreas y niveles, los recursos y las oportunidades de mejoramiento.

La gestión académica da cuenta del desarrollo de la misión esencial de una organización educativa, y tiene como función la organización, distribución y apropiación del conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonista de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva. Para ello, la gestión académica se preocupa por la formación en competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente; por la construcción de identidad nacional como demanda de un sistema cultural; por la educación democrática con valores como la solidaridad y la participación; y por los aportes científicos para el desarrollo de la ciencia, desde una concepción del conocimiento amplia y rigurosa que favorezca el desarrollo de competencias científicas, operativas y sociales.

En esta área de gestión se evalúa y reconoce la importancia de lo académico en la determinación de la calidad de la institución educativa, a través de las características del currículo, los aspectos metodológicos y la evaluación del aprendizaje y, en particular, la dinámica del conocimiento que circula y se expresa en cada uno de los actores, directivos docentes y estudiantes. Para leer e interpretar

la gestión académica, es necesario relacionarla con las demás áreas de gestión, pues entre ellas existe una interdependencia mutua que las nutre, dinamiza y afecta.

La gestión académica permite además valorar la profesionalidad del docente, esto es, el reconocimiento a su formación, a su nivel de competencia, a su relación pedagógica con los alumnos y su capacidad de interacción y de trabajo en equipo con directivos, docentes, padres de familia y otros actores de la comunidad educativa.

Asimismo, reconoce la profesión del maestro como una práctica social que cobra sentido en el acto educativo, es decir, en el proceso enseñanza aprendizaje como quehacer fundacional de la misión académico pedagógica del maestro.

La gestión administrativa y financiera, definida como misión de soporte o como misión de apoyo, comprende el diseño, la planeación, la operacionalización y la flexibilización de las estructuras organizativas, los sistemas de reglas y los presupuestos e inversiones que se requieren para responder a los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, así como a los cambios internos y externos de la institución.

La gestión administrativa comprende una serie de acciones

intencionadas, mediante las cuales el directivo desarrolla sus actividades a través del cumplimiento de las fases del proceso administrativo: Planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar la institución en sus diferentes ámbitos de gestión.

La gestión administrativa requiere de una visión sistémica de la organización. Esto significa que reconoce el todo y las partes que componen la institución, la interdependencia entre áreas, y la incidencia de las acciones en todo el sistema; en el cumplimiento de los objetivos, misión, visión, metas y estrategias institucionales.

Esta área de gestión requiere la revisión sistemática y la adaptación de las estructuras y formas de trabajo de la institución para responder a sus necesidades de acuerdo con las características de las personas y de los equipos de trabajo que la constituyen; las concepciones de aprendizaje y enseñanza que se adopten, la definición de conocimiento con la que se trabaje y el tipo de maestro que se requiere. Para ello, reconoce y visibiliza las tensiones y los conflictos propios de la organización y busca permanente alternativas de mejoramiento convirtiéndose en una institución que aprende.

En el ámbito administrativo y financiero, la información se considera como uno de los recursos más valiosos de la institución

pues permite a los miembros hacer una adecuada planeación de su trabajo, así como un seguimiento permanente al desempeño y logros en los diferentes ámbitos de gestión. De igual manera, la información es el insumo para la obtención de estadísticas educativas e indicadores académicos, por lo cual se hace necesaria una gestión de la información, que sea crítica, responsable y rigurosa.

Esta área es la encargada de planear, administrar y disponer los recursos físicos, materiales y financieros de la institución; definir la política del manejo de estos recursos para garantizar una gestión transparente y hacer permanentes procesos de rendición de cuentas a la comunidad educativa. En este mismo sentido, es la encargada de los esquemas de contratación, contabilidad, manejo de inventarios, planes de inversión y asignación de presupuestos de inversión en relación con las necesidades del Proyecto Educativo Institucional.

Otra importante función de la gestión administrativa y financiera es gestionar el talento humano de la institución, como acción necesaria para el desarrollo integral de las personas, en aras de incrementar y calificar su contribución al desarrollo institucional, al cumplimiento de su misión y visión y al logro de la calidad

académica. Para ello implementa acciones de inducción, reinducción, formación, seguimiento, supervisión, bienestar, incentivos, reconocimientos, motivación, etc.

Finalmente, el área de gestión de convivencia y comunidad considerada como la misión vital de las organizaciones que lideran procesos educativos, ésta define, mantiene y hace seguimiento a la interacción existente entre los miembros de la comunidad educativa y de la institución en su conjunto con el medio social y productivo en el que se desenvuelve. En este sentido, esta área identifica necesidades y problemas del contexto social, propone acciones de proyección social y apoya programas que contribuyan a su solución y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

La institución educativa desde la gestión de convivencia y comunidad genera vínculos culturales, sociales y afectivos con los padres de familia, los egresados, los líderes institucionales y comunitarios para proponer alianzas que posibiliten apoyar el desarrollo humano y social de la comunidad en la que está inscrita.

La gestión de convivencia y comunidad, considera a los egresados de la institución educativa como capital humano importante para el desarrollo de programas académicos, culturales y de proyección social. Para ello, los convoca y organiza de acuerdo

con sus profesiones, intereses, práctica laboral y los integra a las acciones y al desarrollo institucional.

Repiensa y resinifica la relación escuela-comunidad, teniendo en cuenta referentes como el Manual de Convivencia, los resultados de las evaluaciones, los proyectos transversales y el contexto de la institución, con los cuales indaga la realidad para diseñar estrategias de prevención, convivencia, inclusión y permanencia que potencian la relevancia y pertinencia del Proyecto Educativo Institucional y su democratización mediante procesos de participación ciudadana.

2.2.5. La gestión por procesos en las instituciones educativas

La gestión tradicional por funciones, ha sido una constante en la administración privada y pública, especialmente en la dirección de instituciones educativas. Sin embargo, ésta ya no es suficiente para lograr la eficacia y eficiencia del sector educativo y mantener la competitividad. Por esta razón, se empieza a aplicar el enfoque de Gestión por Procesos a las organizaciones e instituciones educativas.

Antúnez (s.f.), cita a Hammerly Davenport para explicar que en esta perspectiva la organización es concebida como una telaraña de procesos de gestión interconectados entre sí. Y señala que “dicha concepción, parte de la noción de que la mejora de calidad en una organización de cualquier tipo, descansa en mejorar los procesos más importantes que tienen lugar dentro de ella”. De ahí que la clave de la calidad en una organización está dada por el mejoramiento continuo de los procesos.

En el caso de la administración pública la gestión por procesos se orienta a la creación de valor público. Para lograr este propósito los gestores educativos deben desarrollar la capacidad de comprender la naturaleza de los procesos y la dinámica del cambio organizacional, para orientar sus acciones a la obtención de una mayor productividad, que se traduce en la creación del valor agregado en el producto, bien o servicio que llega a los ciudadanos.

Una de las características de las instituciones educativas es su permanente transformación y aprendizaje, por esta razón, se puede inferir que el cambio es lo único constante en la dinámica organizacional. En consecuencia, las instituciones educativas, como organizaciones, están sujetas a un contexto global de alta complejidad e incertidumbre, alas exigencias delas políticas

educativas y a las transformaciones que la sociedad y el mundo moderno le plantean.

A partir de lo anterior, la gestión por procesos, aplicada a las instituciones educativas, puede definirse como una forma de gestionar la organización basándose en los procesos educativos. Los procesos son una secuencia de actividades orientadas a generar valor agregado en el servicio educativo, con el fin de obtener buenos resultados en los estudiantes y satisfacción en los demás miembros de la comunidad educativa (Carda, s.f.).

Otra definición de proceso es la forma cómo se prestan los servicios, se logran los resultados y se realiza la interacción entre la institución, la comunidad y el entorno (Antúnez et al., s.f.).

Por lo tanto, es necesario gestionar el cambio y esto significa que los gestores educativos, deben desarrollar en las instituciones la capacidad de adaptación y modificar los procesos cuando se requiera; asimismo, tener habilidad para entender las necesidades y demandas del entorno y la comunidad, y estar preparados para asimilar nuevos conceptos. Estas transformaciones y retos permanentes, requieren de un director que gestione el cambio de manera integral, inteligente, sistemática y sistémica. Una gestión orientada a los procesos, que permita un conocimiento de la

institución, de sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

Otro de los aspectos que se destaca en este tipo de gestión, es el proceso de aprendizaje permanente, que consiste en incorporar los conocimientos y los aprendizajes acumulados en la organización y potenciar todo el conocimiento de los miembros, para garantizar el desarrollo de las actividades y satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

Al respecto, Carlos Álvarez de Sayan (s.f.) señala: “El aprendizaje es la forma más efectiva de orientar el cambio en las organizaciones y este requiere conceder autonomía a las personas para desplegar y utilizar todo su potencial innovador y creativo, con responsabilidad y compromiso colectivo”.

La gestión por procesos desarrolla en la institución, en los directivos, docentes y demás integrantes la capacidad de pensar en forma sistemática acerca de los problemas y las dificultades que puede enfrentar el estudiante y la comunidad, con el fin de generar posibles alternativas de solución. Esto permite movilizar el conocimiento y poner en acción la institución.

2.2.6. Componentes de la gestión pedagógica

De una manera simple, puede afirmarse que todas las actividades de la gestión pedagógica pueden integrarse dos aspectos: gestión didáctica y gestión curricular.

2.2.6.1. Gestión didáctica

La enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso integral y especializado; de construcción del conocimiento científico-pedagógico, en interacción permanente con la realidad, que se produce con el fin de que el sujeto social en formación identifique, analice y ejecute los roles propios del trabajo docente, y desarrolle las capacidades transformadoras pedagógicas que le permitan interacciones efectivas, creativas y la adaptación a diferentes contextos, mediante la confrontación de la teoría y la práctica para clarificar y consolidar su vocación profesional de modo que optimice de manera permanente su labor educativa.

Por ello, se hace necesaria la comprensión de las relaciones entre los sujetos para que el proceso de enseñanza aprendizaje contribuya realmente al desarrollo de estos. Se reconoce por tanto, que la pertinencia, el impacto, la relevancia y, en fin, la importancia

del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial multigrado de los profesionales de la educación primaria, debe ser gestionada en el orden didáctico, en la búsqueda de la transformación cualitativa del desempeño del profesional, en cualquier contexto de actuación.

La concepción teórica de la gestión didáctica de sistematización de las habilidades profesionales del proceso de enseñanza aprendizaje, en la formación inicial, parte de reconocer un conjunto de criterios que desde las Ciencias Pedagógicas, son capaces de perfeccionar el mismo. Además, tiene la intención de perfeccionar de forma concreta la sistematización de las habilidades profesionales, y para ello, se requiere de una estructura que lleve implícita los presupuestos epistémicos de la gestión didáctica como proceso.

Desde esta perspectiva, la gestión didáctica es un proceso que direcciona, planifica, organiza, ejecuta y controla las prácticas didácticas del proceso de enseñanza aprendizaje que discurre en la formación de los profesionales de la educación superior, y que responde a sus necesidades y al desarrollo de una cultura pedagógica que le permita interactuar en cualquier contexto y contribuya a alcanzar los objetivos de la sociedad.

La gestión didáctica coadyuva a crear espacios de orientación, interacción, comunicación y movilización de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, a la vez que permite establecer relaciones entre los que participan en dicho proceso, con un carácter dialógico e interactivo, donde se asumen los aspectos teóricos como prácticos para hacer frente a los desafíos, tanto sociales como profesionales, en disímiles contextos de actuación, con un carácter dinámico que privilegia la comprensión, significatividad y la relevancia cultural de los docentes y discentes.

La gestión didáctica es un proceso cíclico de planificación, organización, ejecución y control de los procedimientos y acciones que debe llevar el docente en la gestión didáctica de la sistematización de las habilidades profesionales, y garantizará el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada año, a través de diferentes tareas (Montoya, s.f.), como:

En función de los objetivos individuales, grupales e institucionales, previamente establecidos, se parte de una adecuada planificación de la sistematización de las habilidades profesionales. Si se tiene en cuenta la complejidad, entonces este proceso de planificación alcanza un gran significado e importancia, en su actividad docente.

En relación a la planificación, se es del criterio que se deben dominar las diferentes disciplinas que enseña el profesor, así como los principios y las capacidades pedagógicas necesarias para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso transcurre. Además, especial relevancia adquiere el dominio del docente del marco curricular; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho plan de estudio, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que los maestros en formación, requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

Una correcta organización de la sistematización de las habilidades profesionales, en función de los diferentes programas de disciplinas y/o asignaturas de la carrera, que permitan la implementación de la interacción didáctica de las diversas actividades, tareas y acciones que desde cada una de ellas adopte diferentes formas organizativas a utilizar, en el desarrollo de las clases y de otras actividades docentes. Todo ello, hace necesario la especial relevancia que adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes, que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la

indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los maestros en formación, y proporcionarles recursos adecuados, y apoyos pertinentes. Para lograr que los mismos participen activamente en las actividades de las diferentes clases, se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita, y comparta con los maestros en formación, los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego, a partir de su experiencia profesional.

La ejecución de la sistematización de las habilidades profesionales, responde como proceso de gestión didáctica a la lógica procesal en dirección a los objetivos propuestos, y se pueda organizar la clase, para de esta forma darle cumplimiento a los objetivos programados con un carácter diferenciado, según las distintas disciplinas y/o asignaturas; así como, de actividades extradocentes, como: las excursiones, visitas a lugares históricos y de interés para la comunidad, actividades culturales, entre otras, que permitan resolver los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial multigrado. En la ejecución, se trabaja desde la clase en la solución al problema diagnosticado, a través de establecer la jerarquización de las

necesidades y problemas de cada maestro en formación y del grupo, e identificar los diversos factores sociales, económicos, políticos y pedagógicos, que se deben tener en cuenta, en la elaboración de cada actividad.

Dentro de estos aspectos; también, se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus estudiantes.

Un control de la sistematización de los conocimientos, habilidades y destrezas. El control, visto como evaluación, que se expresa en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, debe de estar diseñado para alcanzar los resultados esperados o corregir la estrategia elaborada si esta no es efectiva, y enriquecerá la elaborada inicialmente. Todo ello posibilita con un carácter práctico y operacional de la sistematización de las habilidades profesionales.

2.2.6.2. Gestión curricular

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión, no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual

práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Castro y sus colaboradores precisan: generalmente, las instituciones educativas han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados, aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular, como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y, por supuesto, con el currículum escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobretodo, trata de abordar centralmente los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto, institución social. Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y

cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con estos procesos, se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir "lo curricular". Desde esta perspectiva, se asume el currículo como una construcción cultural en dos sentidos: primero, el currículo considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada; y segundo, el currículum también aparece atravesado, Determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional.

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que interaccionan una organización, para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo, es articular todo lo que ocurre diariamente en él, para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad

pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Su objetivo es centrar – focalizar - nuclear a la escuela, alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela.

La inclusión de la gestión curricular, como un nuevo constructo, permite situar el quehacer de la escuela en su esencia, en su objetivo. Implica, también, identificar la estructura como las relaciones institucionales, ofreciendo una lectura dinámica de la realidad social de la escuela. Por una parte, se reconoce que las estructuras no son la representación de un mundo consistente y sin cambios.

Pero, por otra parte, también implica no centrarse exclusivamente en los actores, pues se establece la supremacía de una teoría voluntarista del cambio. Sin embargo, lo relevante de la

gestión curricular es comprender las interacciones institucionales y la práctica docente.

2.2.7. Nuevos desafíos en la gestión educativa: calidad educativa

La última contribución en este trabajo es plantear algunos desafíos conceptuales y analíticos en el campo de la administración pública y la gestión educativa, en el contexto del nuevo orden económico y político internacional. En ese sentido, están en debate algunos temas polémicos, como gestión educativa y desarrollo en un contexto de interdependencia internacional; formación humana sostenible y gerencia social; teoría crítica y participación ciudadana en la gestión de la educación; relevancia de la escuela y efectividad de la comunidad en el contexto de las promesas y falacias de la descentralización administrativa; y gestión democrática para una educación de calidad para todos.

Al respecto, Aguerro (2012) nos proporciona un comentario amplio acerca del tema. El primer requisito para poder abordar correctamente el tema de la calidad de la administración de la educación es rescatar la especificidad de la educación y la

naturaleza peculiar de la calidad de educación. A pesar de que la escuela y la universidad desempeñan muchas funciones diferentes, el foco de su acción es la educación, definida como instancia de construcción y distribución del conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. La calidad de la educación puede definirse a partir de diversas perspectivas conceptuales y dimensiones analíticas. Es posible valorarla educación en términos políticos y académicos. La calidad política de la educación, refleja su capacidad por alcanzar los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad. La calidad académica, define el nivel de eficiencia y eficacia de los métodos y tecnologías utilizados en el proceso educativo. También es posible valorar la educación en términos individuales y en términos colectivos. La calidad individual, define la contribución de la educación al desarrollo de la libertad subjetiva y del interés personal. La calidad colectiva, mide la contribución de la educación a la promoción de la equidad social y del bien común. Esas perspectivas o dimensiones reflejan, aspectos analíticamente diferenciables de un concepto comprensivo de calidad de educación, examinados a la luz del principio de totalidad. La articulación dialéctica de las dimensiones citadas, permite elaborar un concepto superador de calidad de la educación, según el

cual la dimensión académica se encuentra subsumida por la dimensión política, y la dimensión individual se encuentra estrechamente vinculada a la dimensión colectiva.

En su análisis del papel de la administración, para mejorar la calidad de las prácticas educativas, Pozo y Schelmer (s.f.), adoptan un concepto comprensivo de calidad de la educación, definiéndola como la integración de la calidad de la organización institucional, de los recursos humanos y financieros, de la gestión de la enseñanza, de la propuesta curricular y didáctica, del proceso educativo y de sus resultados en términos de aprendizaje.

En diversos estudios latinoamericanos sobre la calidad de la educación y su relación con la calidad de la gestión educativa, existe una preocupación prioritaria con la equidad y la relevancia social de la educación y del conocimiento para la ciudadanía. Gimeno defiende una propuesta de administración escolar capaz de articular creativamente los ideales de calidad y equidad en la prestación efectiva de los servicios educativos. Por su parte, Namo de Mello revela la misma preocupación con la calidad y la equidad en su propuesta de una escuela pública de calidad para todos y en su discusión de las nuevas exigencias de una gestión educativa construida a nivel local, "que permita incorporar necesidades

desiguales y trabajar sobre las mismas a lo largo del proceso de escolarización, a fin de asegurar el acceso al conocimiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos”.

En ese contexto, se plantea el examen de la hipótesis de que la calidad de la gestión educativa es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma, definida a la luz de las transformaciones internacionales que afectan la calidad de vida humana en todo el mundo. En realidad, las transformaciones internacionales sin precedentes, que se observan actualmente en la economía y la sociedad, inciden inmediatamente en el sector público, en la educación y en sus prácticas organizativas y administrativas. De ser así, la administración cerrada y jerárquica debe dar lugar a la gestión horizontal, con la utilización progresiva de redes interactivas de organización y administración que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa. La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación ciudadana. El centralismo de la administración, en las instancias superiores de gobierno, debe dar paso a un proceso de descentralización para la gestión a nivel de unidad escolar y universitaria.

Los principios normativos y universales de los paradigmas tradicionales de administración, deben dar lugar a la adaptabilidad y la flexibilidad en función de características concretas. Mientras que los paradigmas tradicionales de administración ponen el énfasis en el producto y en la cantidad de resultados, basados en un sistema de evaluación *ex-post*, las nuevas perspectivas de administración de la educación valoran, simultáneamente, la calidad de los insumos, de los procesos administrativos y laborales y de sus resultados, en base a un sistema de evaluación cualitativa permanente, que abarca a todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de gestión. Por lo tanto, la calidad de la educación debe dar sentido a la cantidad de los servicios prestados por las instituciones de enseñanza. La participación colectiva y la búsqueda del bien común, deben orientar la acción y el interés individual. En suma, el concepto clave que debe inspirar una teoría significativa y relevante de gestión educativa, es el de calidad de educación para todos, definido en términos político-culturales y técnico-pedagógicos, y teniendo en cuenta la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva.

El concepto de calidad de educación para todos, implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones

educativas, mediante la institucionalización de conceptos y prácticas, tanto técnicas como administrativas, capaces de promover la formación humana sostenible y la calidad de vida de estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos. En términos operativos, esos conceptos sugieren organizar las instituciones educativas y sus procesos administrativos y pedagógicos, con racionalidad y pertinencia, para que puedan contribuir efectivamente a la construcción y distribución del conocimiento y a la prestación de otros servicios relevantes para la comunidad y la sociedad como un todo. En este contexto, la calidad del personal de las instituciones educativas y universidades ocupa un lugar central, ya que la calidad de la actividad educativa se encuentra necesariamente relacionada con la calidad de los trabajadores de la educación. Por su turno, tanto la calidad del trabajo de los educadores, como la calidad de los resultados de la actividad escolar y universitaria, están estrechamente vinculadas a la calidad de los elementos organizativos y de los procesos técnicos y administrativos en el lugar de trabajo, lugar que incluye el aula, la escuela y la universidad.

2.2.8. Rol del docente en la gestión pedagógica

El papel fundamental del educador es acompañar y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para propiciar situaciones que favorecen la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores y las actividades previstas en el nuevo currículum.

En el modelo pedagógico curricular, el docente es considerado como un mediador de los procesos de aprendizaje y como un investigador constante en la ejecución de los proyectos educativos.

Como mediador, el docente realiza acciones dentro y fuera del aula, que ameritan de la participación y aporte de los docentes y alumnos, forman parte de la acción de mediación los medios y los recursos didácticos para la ejecución de los proyectos y la evaluación de los procesos y resultados generados en la acción educativa. En este rol, el docente es un mediador entre los alumnos y el contexto, su papel es orientar e incentivar a los estudiantes para que desarrollen competencias, con capacidades para interiorizar los diferentes elementos que interviene en el proceso educativo; el docente como mediador facilita la interacción para que el grupo participe en actividades de análisis y síntesis sustentadas en una acción reflexiva sobre lo realizado y lo que se puede realizar.

El docente como mediador tiene que estar en capacidad de proporcionar elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales a los alumnos, desde su posición de enseñar a pensar y aprender a aprender, a fin de apoyar en la construcción del conocimiento y en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo del perfil de competencias esperado, todo esto, en función de las demandas que surgen de las múltiples y cambiantes situaciones del entorno, de esta forma participa en la configuración de procesos curriculares, dentro de metodologías integradoras y específicas estrategias de aprendizaje.

El docente como mediador atiende a los distintos tipos de conocimientos que implica el aprendizaje autónomo:

- a) Conocimiento declarativo sobre los procesos de aprendizaje el cual lleva implícito un conocimiento conceptual de los contenidos a dominar.
- b) Conocimiento procedimental referido a como llevar a cabo los procesos requeridos para un dominio operacional, que es en esencia un contenido cognitivo y psicomotor.
- c) Conocimiento actitudinal sustentado en contenidos sobre los valores, intereses y etnicidad que guiaran los procesos.

En la enseñanza-aprendizaje, la mediación fortalece los vínculos socioemocionales, morales y cognitivos para observar, comprender y

mejorar el aprendizaje en los procesos de mediación, la actividad del docente se desplaza hacia el alumno, eje central de la acción; el saber hacer de la acción se concreta por el aprendizaje de técnicas a través de experiencias, talleres, simulaciones, ensayo de trabajo colaborativo, entre otros.

La mediación implica la inducción a la acción a través de vivencias interactivas en la involucración de los estudiantes en procesos de aprendizajes; planteo de respuestas a través de interrogantes propuestas por el alumno para su resolución; todo ello, en atención a la mediación facilita la aproximación al objeto de estudio mediante el desarrollo de experiencias desde los cuales lo asimilado y discutido es mejor aprendido, a través del análisis y uso diario de nuevos elementos en el aprendizaje se pueden alcanzar niveles más elevados de conocimiento.

El rol del docente, como investigador, implica la búsqueda de información a todo nivel, docentes alumnos padres y representantes en actividades de revisión de materiales de discusión de sus pertinencia en los proyectos planteados, la interacción constructiva sobre los contenidos tratados conlleva al análisis, interpretación y cotejo en el proceso de trabajo hacia la integración de los diversos elementos que permiten conformar el proyecto como producto.

Los proyectos educativos generados en el aula, obligan al docente a considerar investigación como actividad práctica orientada a la búsqueda de conocimientos ya establecidos, a fin de conocer más sobre un hecho concreto que permita el planteo de nuevas visiones, adecuación a un contexto, resolución de problemas, e introducir cambios y sumar esfuerzos para que estos se concreten. Según Molins (s.f.), el abordaje y concreción de proyectos educativos en el aula, demandan a los docentes convertirse en investigadores de su propio quehacer cotidiano, en especial si asumen una actitud crítica y experimental con respecto a su trabajo en el aula. Sin embargo, el docente necesita apoyo en el intento de generar una nueva cultura de investigación en la escuela. Esta acción de investigación debe concentrarse en la interacción, utilizando preguntas y respuestas, cambios de temas, comentarios evaluativos entre otros.

La acción de investigación conjuga el ser, conocer, hacer y convivir en un proceso dividido en fases que implican familiarizarse con la información, revisiones constantes, discusión de temas, cambios de acción y de rutina, se generaliza la participación y se acoge el proyecto por parte del colectivo; entre todos revisan las regulaciones o normas, acuerdos y reglas, entre una actividad y otra.

En opinión de Egg (1991), los docentes investigadores reconocen que el proceso de enseñanza aprendizaje es muy complejo, en el cual intervienen distintas variables. Los educadores investigadores pueden realizar acciones en el proceso enseñanza aprendizaje, de forma sistemática, de manera que estos docentes se puedan dar cuenta de que, uno de los objetivos de la investigación en el aula, es documentar el modo en que ellos enseñan y en el que los estudiantes aprenden.

Los proyectos de investigación educativa, permiten al docente desarrollar competencias para la indagación socioeducativa, además de la oportunidad de observar, reflexionar, hacerse preguntas e interpretar la información, generándoles conocimientos en su desarrollo profesional y mejoramiento en los procesos de la gestión administrativa en la Educación Básica.

La investigación es fuente de nuevos conocimientos y por lo tanto motor de desarrollo en la institución educativa. La investigación científica aplicada a los procesos curriculares parte de la fundamentación teórica y su contratación con la realidad pedagógica para descubrir los problemas y diseñar modelos de interpretación e intervención. Esto permite descubrir el conocimiento necesario para mejorar la comprensión y la implementación de nuevos sistemas

curriculares, a fin de obtener mejores resultados en la formación del estudiante como persona íntegra y competente. Entre los aspectos en los cuales se puede adelantar investigación curricular, se encuentran: relación entre logros, indicadores y competencias interdisciplinaridad e integración curricular, diseño y desarrollo de experiencias pedagógicas y modelos pedagógicos.

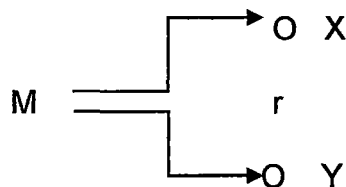
CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de tesis es considerado como una de investigación no experimental, modalidad descriptiva correlacional, transeccional o transversal.

Se trata de una investigación descriptiva y explicativa ya que buscó determinar el tipo de relación que existe entre las variables planteadas, por lo tanto también es correlacional, ya que intenta establecer relaciones de causa–efecto y además transversal porque implica la recolección de datos en una sola toma.



- Donde:
- M = Muestra
 - X = Liderazgo del Director
 - Y = Gestión pedagógica

O = Observaciones.

r = relaciones

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. Población muestral docente

La población de estudio estuvo conformada por los 20 profesores que desempeñan funciones en el nivel de educación secundaria. Sobre ellos se observó el tipo de liderazgo y la gestión pedagógica que desarrollan en aulas, las que fueron evaluadas por sus propios estudiantes, en este caso, alumnos del Cuarto y Quinto Grado de Educación del nivel secundario.

3.2.2. Población estudiantil

Estuvo conformada por los 286 alumnos del nivel secundario de institución educativa “Manuel Flores Calvo”, lo que representan el 100%.

3.2.3. Muestreo por grupos naturales de los alumnos

Se ha considerado a los alumnos del cuarto y quinto año del nivel secundario, en razón a que, se estima, conocen mejor el desenvolvimiento de sus profesores y las características de su actividad pedagógica. En tal sentido, al igual que la muestra docente, se aplica el técnica del muestro intencional, por considerarse grupos naturales ya establecidos.

Tabla A

Muestra de alumnos

Muestra	4to. Año		5to. Año		TOTAL
	Sección A	Sección B	Sección A	Sección B	
Alumnos	18	18	17	16	69

Fuente: Elaboración propia

3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

La siguiente tabla muestra la forma como se operacionalizó las variables:

Tabla B**Operacionalización de las variables**

Variab les	Sub variables	Indicadores
“Liderazgo docente” Proceso que implica la existencia de un determinado vínculo entre el docente y los estudiantes, caracterizado por la existencia de una ascendencia más o menos estable del profesor sobre sus educandos, donde tal ascendencia resulta mayor que la que posee cualquier otro docente sobre el grupo de estudiantes.	Carisma	Capacidad de transmitir confianza y respeto
	Consideración individual	Atención a los estudiantes.
	Estimulación intelectual	Desarrollo de nuevos conocimientos, racionalidad y solución a problemas
	Inspiración	Optimismo, el entusiasmo y mayor visión de futuro.
	Tolerancia psicológica	Comprensión de los aspectos emocionales de los estudiantes
	Participación	Responsabilidad y valores de los estudiantes.

contiene 20 preguntas y giran alrededor de la actividad docente en el aulas, es decir sobre cómo administra el proceso enseñanza-aprendizaje.

b) Variable: “Liderazgo profesoral”

Encuesta: cuestionario

Aplicado a los estudiantes de la muestra (4to. y 5to. del nivel de educación secundaria) con el propósito de obtener datos referentes a su nivel de liderazgo. La encuesta aplicada consta de 24 interrogantes considerando los tipos de liderazgo liberal, autocrático y participativo, dado que son los tipos más generalizados y de fácil distinción.

Ambos instrumentos, antes de su aplicación fueron validas mediante la aplicación del estadístico alfa de Cronbach, con resultados satisfactorios, de manera que los resultados logrados son altamente confiables.

3.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos con los instrumentos señalados fueron organizados, clasificados y tabulados para ser presentados en cuadros estadísticos de frecuencias absolutas y relativas y representados en barras simples.

La información organizada fue analizada e interpretada empleándose la técnica estadística inferencial: Chi cuadrado.

$$X^2 = \sum \left[\frac{(f_o - f_e)^2}{f_e} \right]$$

Por otro lado, los datos obtenidos por la aplicación de los instrumentos señalados anteriormente, fueron trabajados mediante el uso de los programas informáticos Microsoft Excel 2010 y SPSS 19.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. RESULTADOS

Una vez aplicado los instrumentos de recolección de datos, éstos han sido procesados utilizando los paquetes estadísticos Microsoft Excel 2010 y SPSS 19, a continuación se presentan los resultados de la investigación, procesados, tabulados y con su respectivo gráfico.

Primeramente se mostrarán los resultados sobre gestión pedagógica y sobre el liderazgo de los docentes.

Posteriormente, se realizó la prueba de hipótesis, para luego hacer la discusión de los resultados.

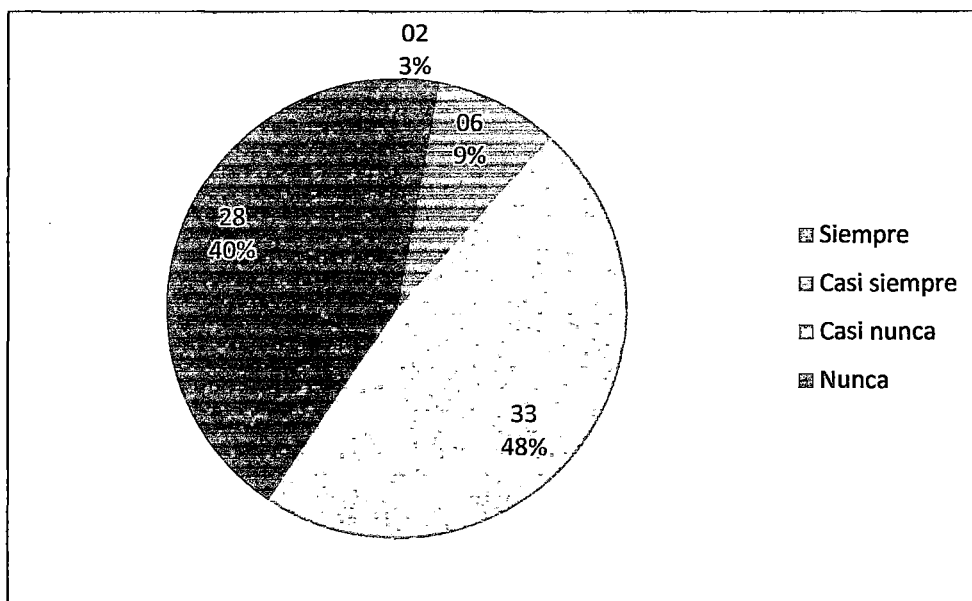
4.1.1. Sobre gestión pedagógica de los profesores

Tabla 1

Despierta el interés en el alumno favoreciendo el aprendizaje.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	00	00,00	01	05,56	00	00,00	01	06,25	02	02,90
Casi siempre	02	11,11	02	11,11	01	05,88	01	06,25	06	08,70
Casi nunca	09	50,00	07	38,89	09	52,94	08	50,00	33	47,83
Nunca	07	38,89	08	44,44	07	41,18	06	37,50	28	40,58
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 1.

Figura 1

Despierta el interés en el alumno, favoreciendo el aprendizaje.

Interpretación

Los datos presentados en la Tabla 1 y su respectiva figura indican que sólo el 2,9 % de estudiantes consideran que el profesor siempre despierta el interés en el alumno y de esa manera favorece el aprendizaje. El 8,8% considera que casi siempre, el 47,83% indican que casi nunca y un 40,58% afirman que nunca.

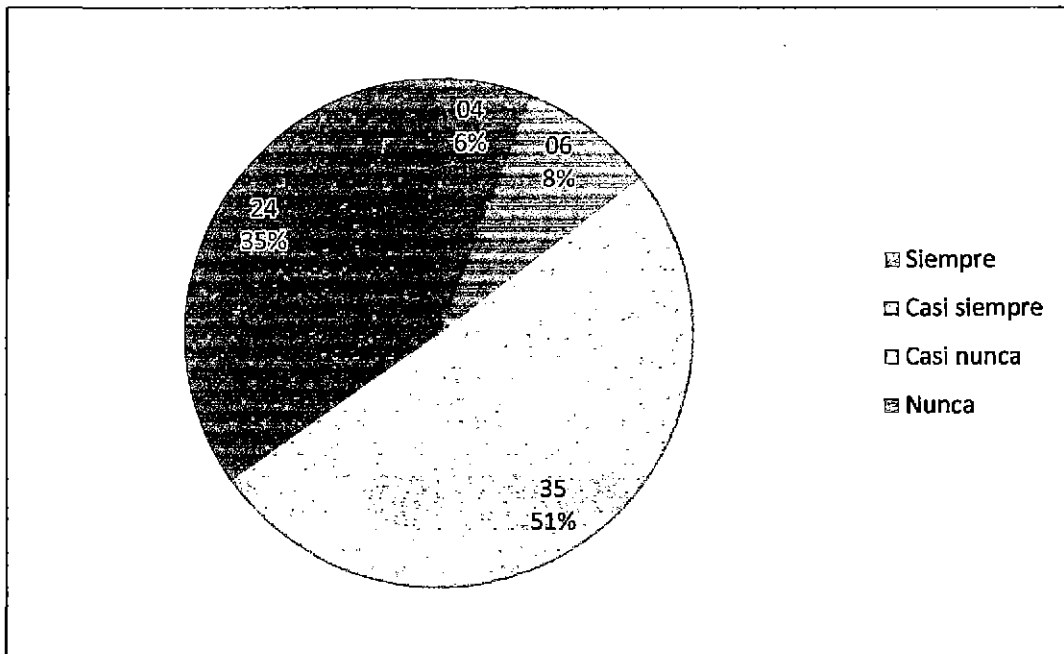
Se desprende que para la gran mayoría de alumnos, (casi el 88,0%) los profesores de su institución no favorecen el aprendizaje, por tanto la gestión docente es poco o nada significativa.

Tabla 2

Promueve la participación activa de los alumnos en la sesión de aprendizaje.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	02	11,11	01	05,88	00	00,00	04	05,80
Casi siempre	02	11,10	02	11,11	01	05,88	01	06,25	06	08,70
Casi nunca	10	55,56	08	44,45	08	47,06	09	56,25	35	50,72
Nunca	05	27,78	06	33,33	07	41,18	06	37,50	24	34,78
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 2.

Figura 2

Promueve la participación activa de los alumnos en la sesión de aprendizaje.

Interpretación

La información contenida en la Tabla 2 y su figura, corresponde a las respuestas de los estudiantes respecto a que si el profesor promueve la participación activa de los alumnos durante las sesiones de clase. El 5,8% del total indican que siempre lo hacen; el 8,7% indican que casi siempre; mientras que el 50,72% precisan que casi nunca y el 34,78% nunca.

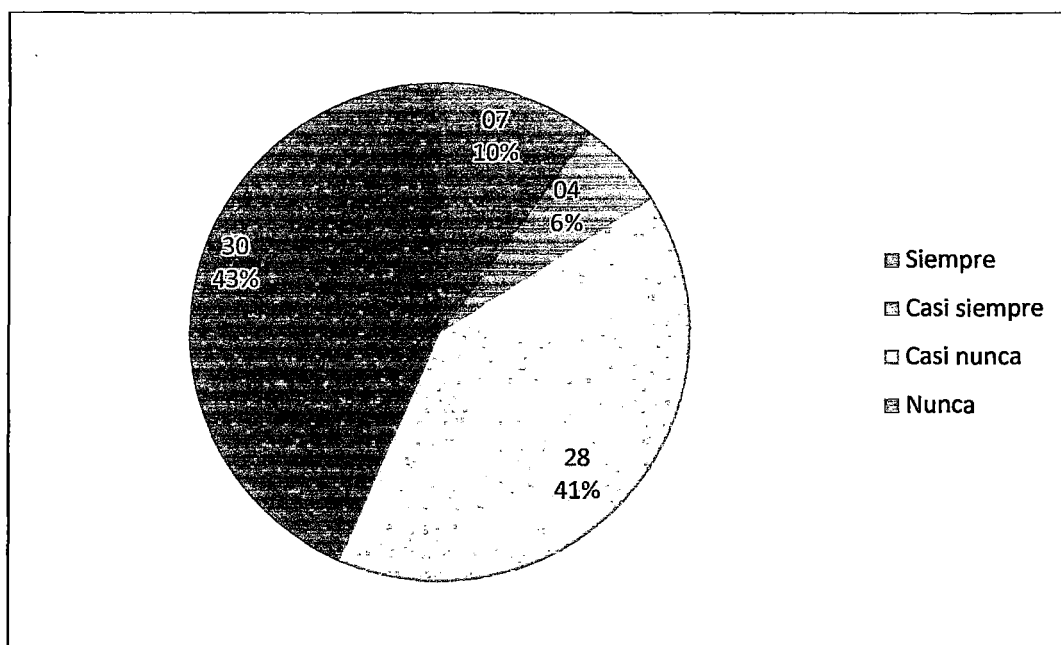
De la lectura de los datos se puede desprender que, un mínimo que alcanza sólo al 14,0% consideran que el profesor promueve la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases, mientras que un total 85,0% indican que ello no se produce. Estos resultados reafirman los resultados de la Tabla 1; por lo que se puede reafirmar que la gestión pedagógica deja mucho que desear.

Tabla 3

Orienta adecuadamente a los alumnos para la realización de sus tareas.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	02	11,11	02	11,76	02	12,50	07	10,14
Casi siempre	02	11,11	01	05,56	00	00,00	01	06,25	04	05,80
Casi nunca	09	50,00	06	33,33	07	41,18	06	37,50	28	40,58
Nunca	06	33,33	09	50,00	08	47,06	07	43,75	30	43,48
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 3.

Figura 3

Orienta adecuadamente a los alumnos para la realización de sus tareas.

Interpretación

En la Tabla 3 y su figura, se presentan los datos correspondientes a conocer si los profesores orientan adecuadamente a sus alumnos en el desarrollo de sus tareas. El 10,14% indican que siempre; el 5,8% que casi nunca, el 40,58% indican que casi nunca se produce tal hecho, y el 43,48% señalan que nunca los profesores se preocupan en brindar indicaciones o recomendaciones de cómo desarrollar las tareas que dejan para sus casas.

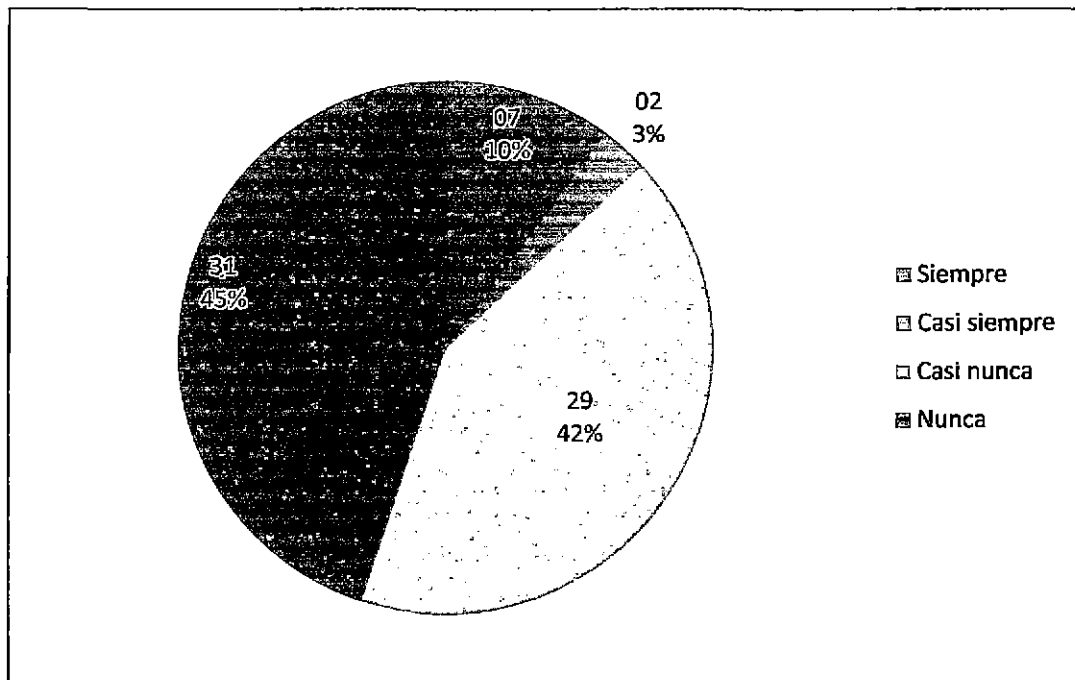
De los datos se puede inferir que, la mayoría de estudiantes de la muestra coinciden en señalar que los profesores nunca y casi nunca brindan orientaciones para que las tareas puedan desarrollarse mejor. Es decir, se deja al libre albedrío o intuición del alumno para la realización de sus trabajos.

Tabla 4

Relaciona los contenidos con los temas ya tratados.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	02	11,11	02	11,76	02	12,50	07	10,14
Casi siempre	00	00,00	00	00,00	01	05,88	01	06,25	02	02,90
Casi nunca	06	33,33	08	44,44	08	47,06	07	43,75	29	42,03
Nunca	11	61,11	08	44,44	06	35,29	06	37,50	31	44,93
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 4.

Figura 4

Relaciona los contenidos con los temas ya tratados.

Interpretación

En la Tabla 4 y su figura, se presentan los datos referentes a conocer si los profesores relacionan los contenidos que desarrollan en clase con los temas tratados anteriormente. Los datos indican que un 10,14% consideran que esa actividad siempre lo hace, un 2,9% que casi siempre; un 42,03% casi nunca, y para un 44,93 nunca.

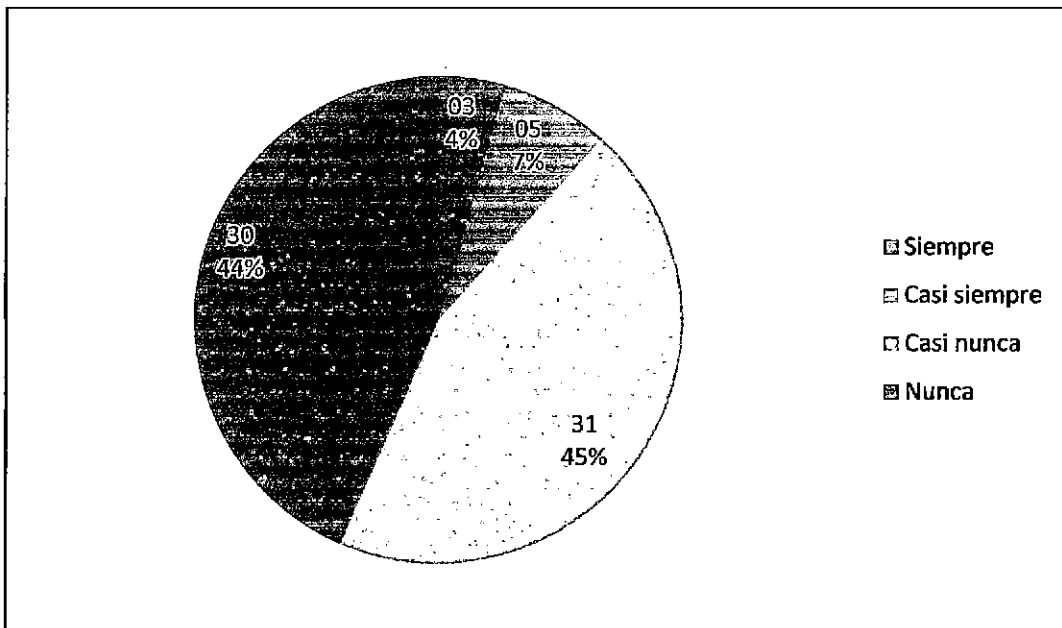
Se concluye que para la mayoría (bordea el 87,0%), los profesores casi nunca ni nunca relacionan los temas a desarrollar con aspectos ya desarrollados anteriormente, es decir, los profesores no establecen las conexiones que existen entre un tema y otro, aun cuando la temática corresponde a un contexto señalado. Implica considerar que los conocimientos que se imparten tienen la representatividad de conocimientos estancos.

Tabla 5

Utiliza adecuadamente medios y materiales para la mejor comprensión de los temas desarrollados.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	00	00,00	01	05,88	01	06,25	03	04,35
Casi siempre	03	16,67	01	05,56	01	05,88	00	00,00	05	07,25
Casi nunca	08	44,44	08	44,44	08	47,06	07	43,75	31	44,93
Nunca	06	33,33	09	50,00	07	41,18	08	50,00	30	43,48
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 5.

Figura 5

Utiliza adecuadamente medios y materiales para la mejor comprensión de los temas desarrollados.

Interpretación

Los datos que se presentan en la Tabla 5 y su figura, corresponden a la pregunta de si los profesores utilizan adecuadamente los medios y materiales para la mejor comprensión de los demás que desarrollan en clase. El 4,35% consideran que sus profesores siempre emplean medios y materiales y así comprender mejor las clases; un 7,25% consideran que lo hacen casi siempre; un 44,93% señala que casi nunca han visto a sus profesores utilizar medios y materiales como apoyo para el desarrollo de sus clases; y, un 43,48% indican que nunca han presenciado tal hecho.

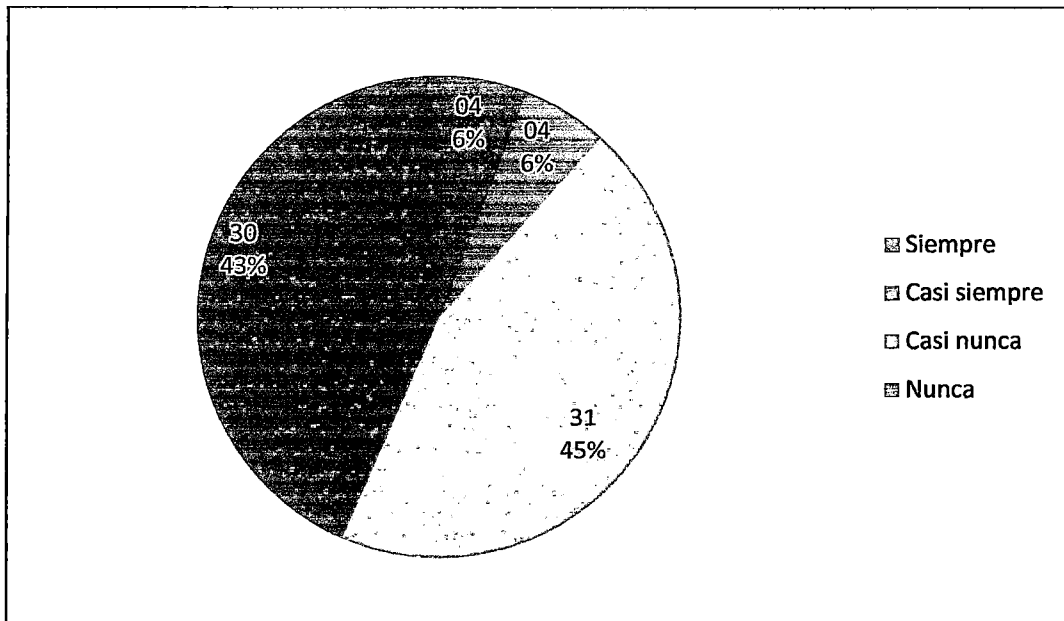
De la lectura de los datos, se puede inferir que la mayoría (que bordea el 88,0%) afirman que sus profesores casi nunca ni nunca utilizan medios y materiales de enseñanza para que las clases sean más efectivas.

Tabla 6

Comunica oportunamente los resultados de los exámenes

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	01	05,56	01	05,88	01	06,25	04	05,80
Casi siempre	01	05,56	01	05,56	02	11,76	00	00,00	04	05,80
Casi nunca	09	50,00	08	44,44	07	41,18	07	43,75	31	44,93
Nunca	07	38,89	08	44,44	07	41,18	08	50,00	30	43,48
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 6.

Figura 6

Comunica oportunamente los resultados de los exámenes.

Interpretación

En la Tabla 6 y su figura, se presenta la información respecto a que si el profesor comunica oportunamente los resultados de los exámenes. El 5,8% indican que siempre, el 5,8% que casi siempre; el 44,93% indican que casi nunca, y el 43,48% que los profesores nunca hacen conocer, en forma oportuna, los resultados de los exámenes a que fueron sometidos.

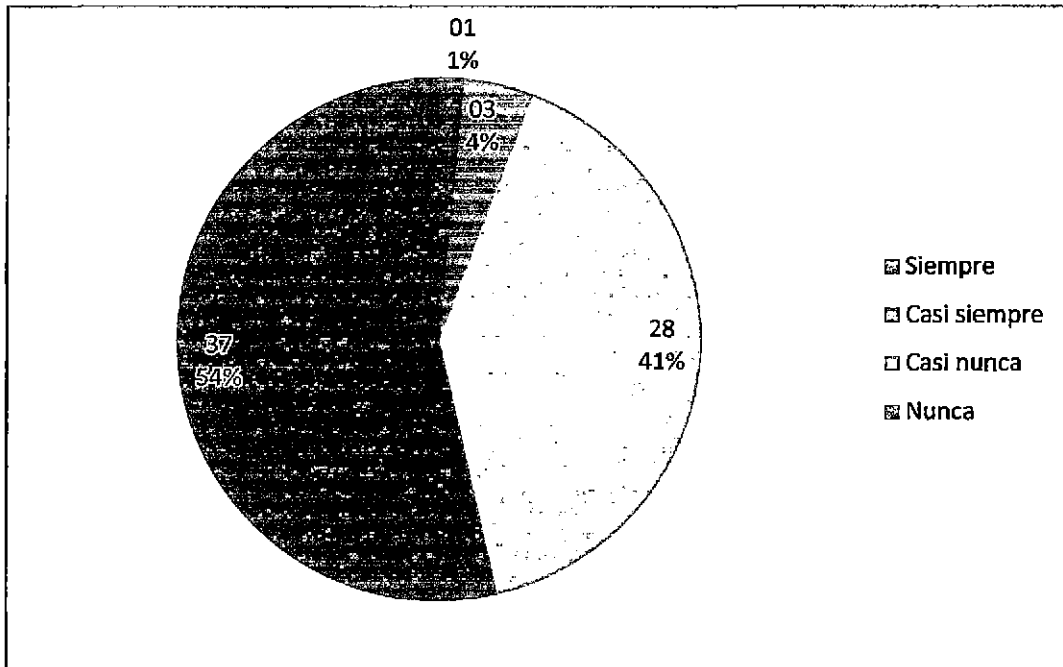
Los datos nos llevan a concluir que la mayoría de estudiantes (redondeando más del 88,0%), consideran que sus profesores nunca y casi nunca les informan sobre los resultados de sus exámenes.

Tabla 7

Promueve creatividad y criticidad en los alumnos

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	00	00,00	00	00,00	00	00,00	01	01,45
Casi siempre	01	05,56	01	05,56	00	00,00	01	06,25	03	04,35
Casi nunca	06	33,33	07	38,89	08	47,06	07	43,75	28	40,58
Nunca	10	55,56	10	55,56	09	52,94	08	50,00	37	53,62
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 7.

Figura 7

Promueve creatividad y criticidad en los alumnos.

Interpretación

Los datos consignados en la Tabla 7 y su figura, presentan los resultados sobre la pregunta de si los profesores promueven la creatividad y criticidad en sus estudiantes. Para el 1,45 siempre se produce tal hecho, para el 4,35% casi siempre, mientras que el 40,58% precisan que casi nunca los profesores les incentivan para crear o criticar algo, y el 53,62% indican que nunca han sido promovidos para la realización de tales prácticas.

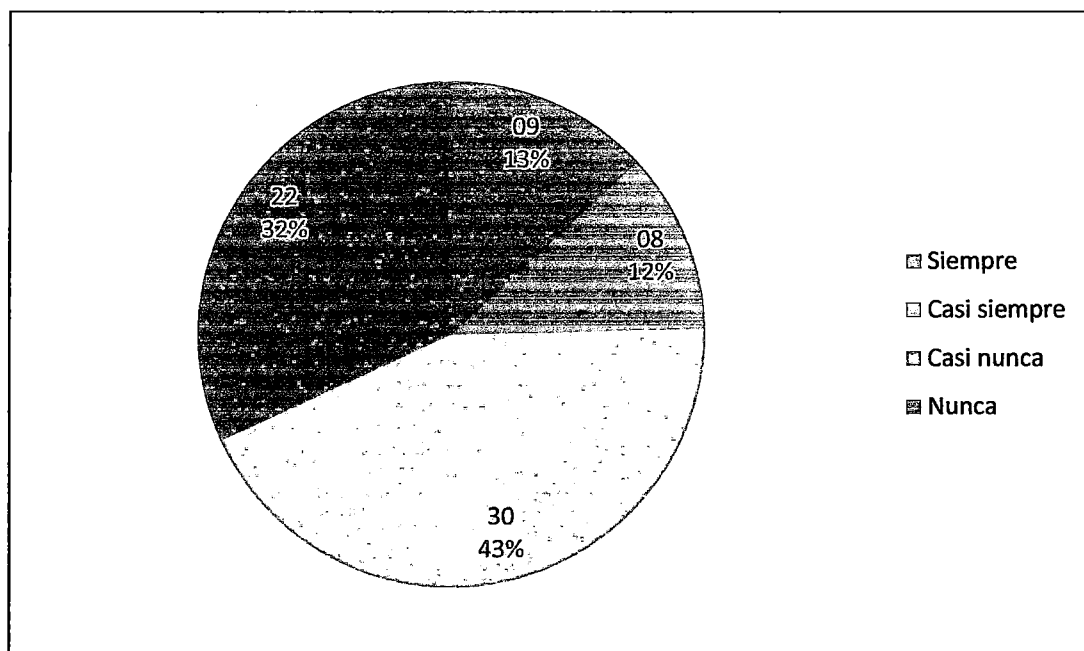
De su lectura, se puede concluir que para la gran mayoría (94,0%) nunca o casi nunca, sus profesores los han incentivado para desarrollar las cualidades creativas ni las habilidades críticas.

Tabla 8

Plantea situaciones nuevas para que el alumno construya su propio aprendizaje.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	03	16,67	02	11,76	02	12,50	09	13,04
Casi siempre	02	11,11	02	11,11	01	05,88	03	18,75	08	11,59
Casi nunca	07	38,89	08	44,44	09	52,94	06	37,50	30	43,48
Nunca	07	38,89	05	27,78	05	29,41	05	31,25	22	31,88
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 8.

Figura 8

Plantea situaciones nuevas para que el alumno construya su propio aprendizaje.

Interpretación

En la Tabla 8 y su respectiva figura, se presenta la información referida a conocer sobre si los profesores plantean a sus alumnos situaciones nuevas que puedan construir su propio aprendizaje. Los datos señalan que el 13,04% indican que siempre sus profesores les plantean este tipo de situaciones, el 11,59% indican que casi siempre, el 43,48% indican que casi nunca se produce tal situación, y el 31,88% indican que eso no se produce nunca.

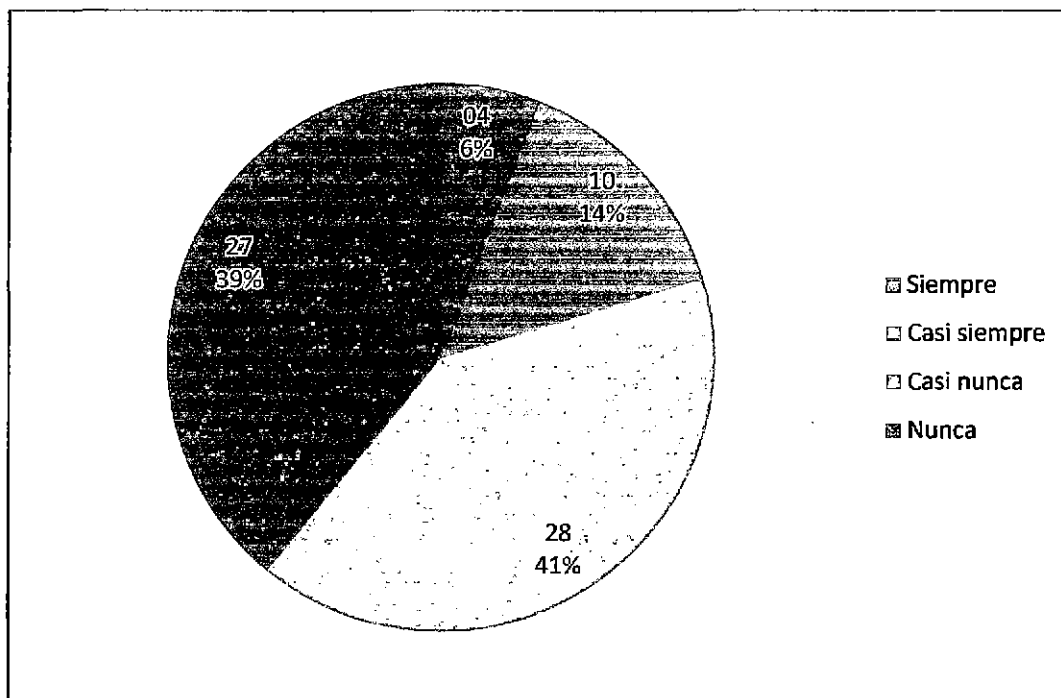
De los datos, se pueden colegir que la mayoría de estudiantes señalan que nunca o casi nunca los profesores les plantean situaciones para que ello, por sí mismo, pueda construir su propio aprendizaje.

Tabla 9

Fomenta y dirige el trabajo en equipo.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	01	05,56	01	05,88	01	06,25	04	05,80
Casi siempre	02	11,11	04	22,22	02	11,76	02	12,50	10	14,49
Casi nunca	08	44,44	07	38,89	06	35,29	07	43,75	28	40,58
Nunca	07	38,89	06	33,33	08	47,06	06	37,50	27	39,13
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 9.

Figura 9

Fomenta y dirige el trabajo en equipo.

Interpretación

En la Tabla 9 y su figura, se presenta la información referida a que si los profesores fomentan y dirigen el trabajo en equipo. El 5,8% precisan que siempre, el 14,49% que casi siempre; el 40,58% casi nunca y el 39,13% nunca.

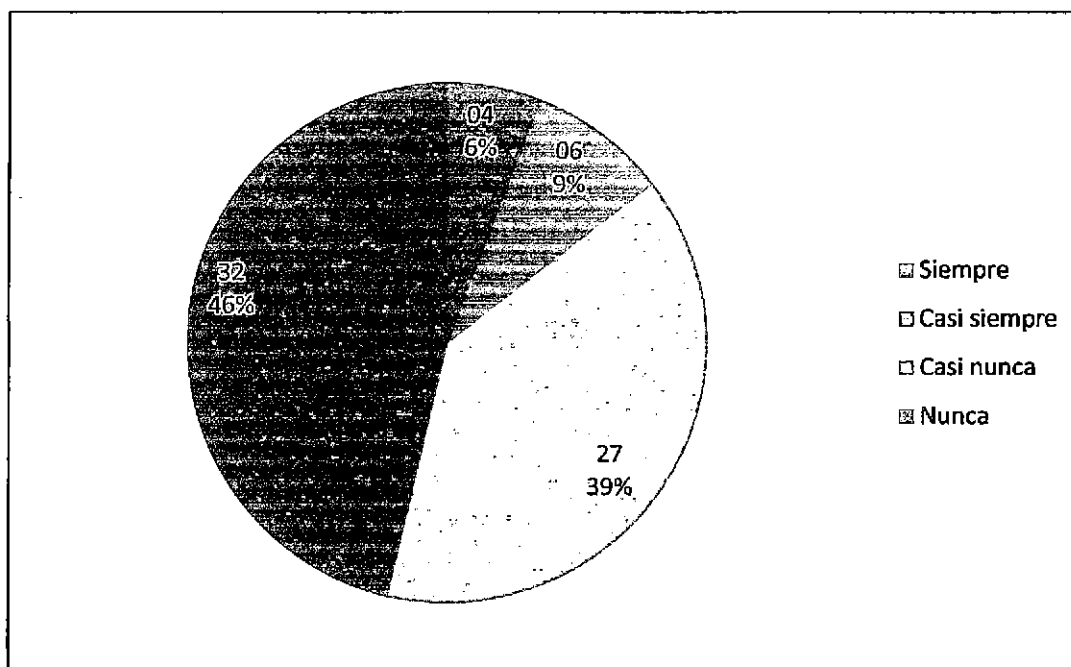
Se puede inferir que para la gran mayoría (casi el 80,0), los profesores no los incentivan a sus alumnos para el desarrollo de los trabajos en grupo.

Tabla 10

Demuestra dominio en los contenidos que desarrolla.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	01	05,56	01	05,88	01	06,25	04	05,80
Casi siempre	01	05,56	01	05,56	02	11,76	02	12,50	06	08,70
Casi nunca	06	33,33	07	38,89	07	41,18	07	43,75	27	39,13
Nunca	10	55,56	09	50,00	07	41,18	06	37,50	32	46,38
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 10.

Figura 10

Demuestra dominio en los contenidos que desarrolla.

Interpretación

Los datos de la Tabla 10 y su figura, corresponden a las respuestas brindadas por los estudiantes de la muestra a la pregunta sobre si sus profesores demuestran dominio en los contenidos de los temas que desarrollan en clase. Para el 5,8% sus profesores siempre muestran conocer el tema, para el 8,7% casi siempre muestran ese dominio. El 39,13% dicen que casi nunca, y el 46,38% que nunca sus profesores demuestran conocer a profundidad los temas que desarrollan durante sus clases.

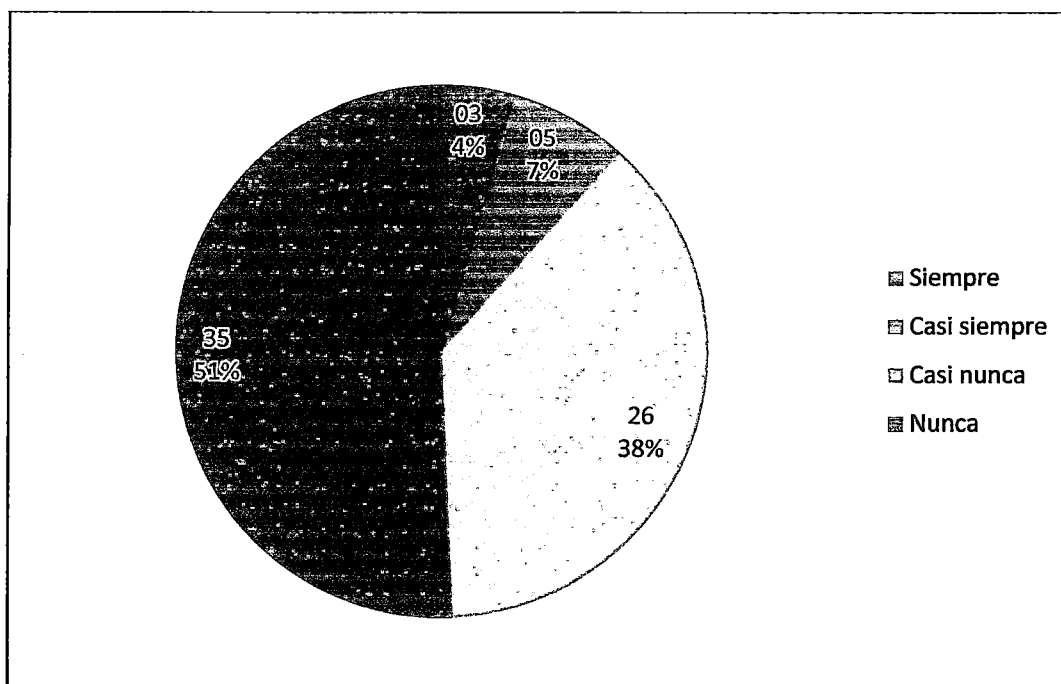
Se puede interpretar que para la mayoría de los estudiantes (casi 86,0%), casi nunca y nunca sus profesores demuestran conocer a profundidad los temas que tocan durante el desarrollo de sus clases.

Tabla 11

Evalúa permanentemente el aprendizaje de los alumnos.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	00	00,00	02	11,76	00	00,00	03	04,35
Casi siempre	01	05,56	01	05,56	01	05,88	02	12,50	05	07,25
Casi nunca	06	33,33	07	38,89	06	35,29	07	43,75	26	37,68
Nunca	10	55,56	10	55,56	08	47,06	07	43,75	35	50,72
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 11.

Figura 11

Evalúa permanentemente el aprendizaje de los alumnos.

Interpretación

En la Tabla 11 y su figura, se presenta la información correspondiente a conocer si los profesores evalúan permanentemente el aprendizaje de sus alumnos. El 4,35% señala que siempre lo hace, el 7,25% que lo hacen casi siempre, el 37,68% indican que casi nunca, y el 50,72% señalan que nunca se produce tal hecho.

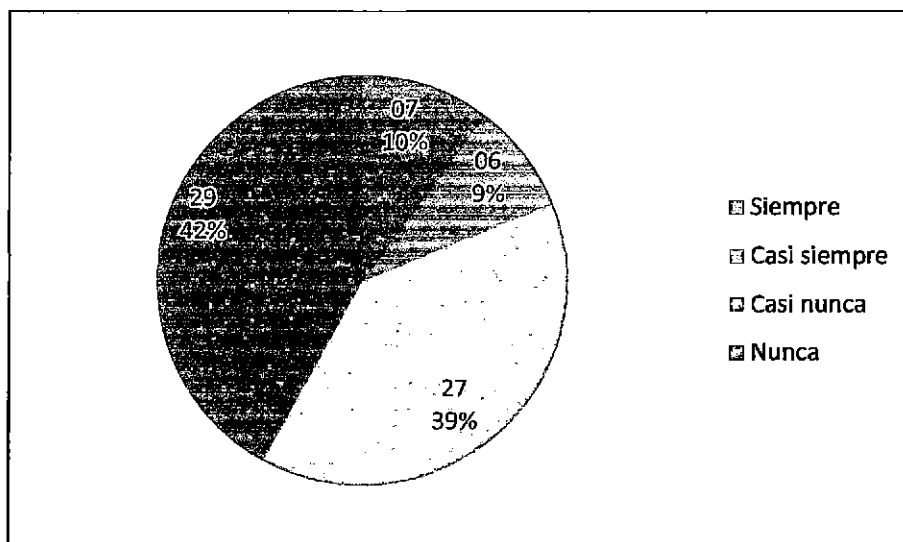
Se puede deducir que la mayoría de estudiantes, indican que casi nunca y nunca sus profesores los evalúan permanentemente.

Tabla 12

Permite que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, identificando principales dificultades.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	01	05,56	01	05,88	03	18,75	07	10,14
Casi siempre	01	05,56	01	05,56	02	11,76	02	12,50	06	08,70
Casi nunca	07	38,89	08	44,44	06	35,29	06	37,50	27	39,13
Nunca	08	44,44	08	44,44	08	47,06	05	31,25	29	42,03
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla12

Figura 12

Permite que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, identificando principales dificultades.

Interpretación

En la Tabla 12 y su figura, se presenta la información correspondiente a la pregunta de si los profesores permiten que sus alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes identificando las principales dificultades que puedan haber encontrado en su desarrollo. El 10,14% indican que sus profesores siempre se preocupan por el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos, el 8,7% casi siempre, el 39,13% casi nunca, y el 42,03% nunca han observado esa predisposición.

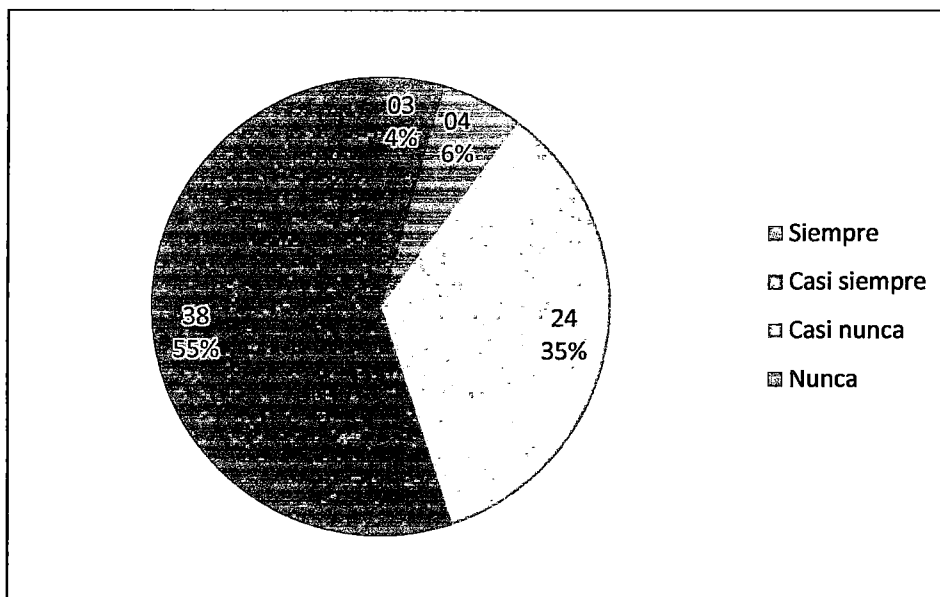
Se puede concluir que para la mayoría de estudiantes (más del 81,0%), los profesores nunca o casi nunca se preocupan por incentivar la reflexión de sus alumnos sobre su proceso de aprendizaje.

Tabla 13

Recupera los saberes previos de los alumnos.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	00	00,00	01	05,88	01	06,25	03	04,35
Casi siempre	02	11,11	01	05,56	01	05,88	00	00,00	04	05,80
Casi nunca	07	38,89	06	33,33	05	29,41	06	37,50	24	34,78
Nunca	08	44,44	11	61,11	10	58,82	09	56,25	38	55,07
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 13.

Figura 13

Recupera los saberes previos de los alumnos.

Interpretación

En la Tabla 13 y su figura, se presenta la información referente a la recuperación de saberes previos de los alumnos. El 4,35% indican que siempre es una tarea que han observado que sus profesores lo hacen, un 5,8% que casi siempre, el 34,78% indican que casi nunca han observado esa actividad, mientras que el 55,07% indican que nunca sus profesores se han preocupado por recuperar los saberes previos de los alumnos para que puedan aprender significativamente.

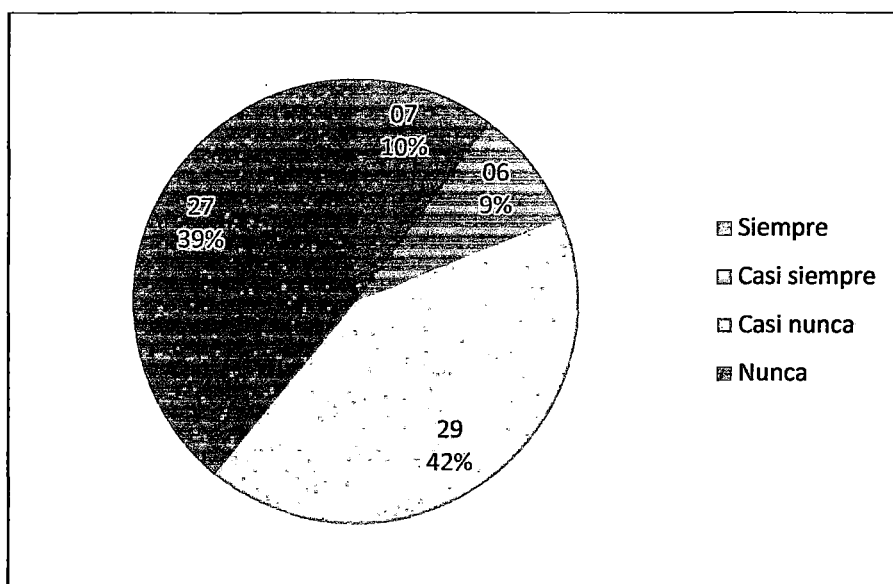
Según los datos, la mayoría de los alumnos señalan que sus profesores nunca y casi nunca (cerca del 90,0%), practican la técnica de recuperar los saberes previos de sus alumnos para que a partir de ello puedan construir sus conocimientos.

Tabla 14

Utiliza metodología activa durante la construcción de los aprendizajes.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	01	05,56	02	11,76	02	12,50	07	10,14
Casi siempre	01	05,56	02	11,11	01	05,88	02	12,50	06	08,70
Casi nunca	08	44,44	08	44,44	07	41,18	06	37,50	29	42,03
Nunca	07	38,89	07	38,89	07	41,18	06	37,50	27	39,13
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla14

Figura 14

Utiliza metodología activa durante la construcción de los aprendizajes.

Interpretación

Los datos de la Tabla 14 y su figura corresponden a conocer si los profesores utilizan la metodología activa para el logro de los aprendizajes. Para el 10,14% siempre lo hacen, para el 8,7% casi siempre, para el 42,03% casi nunca, y para el 39,13% nunca.

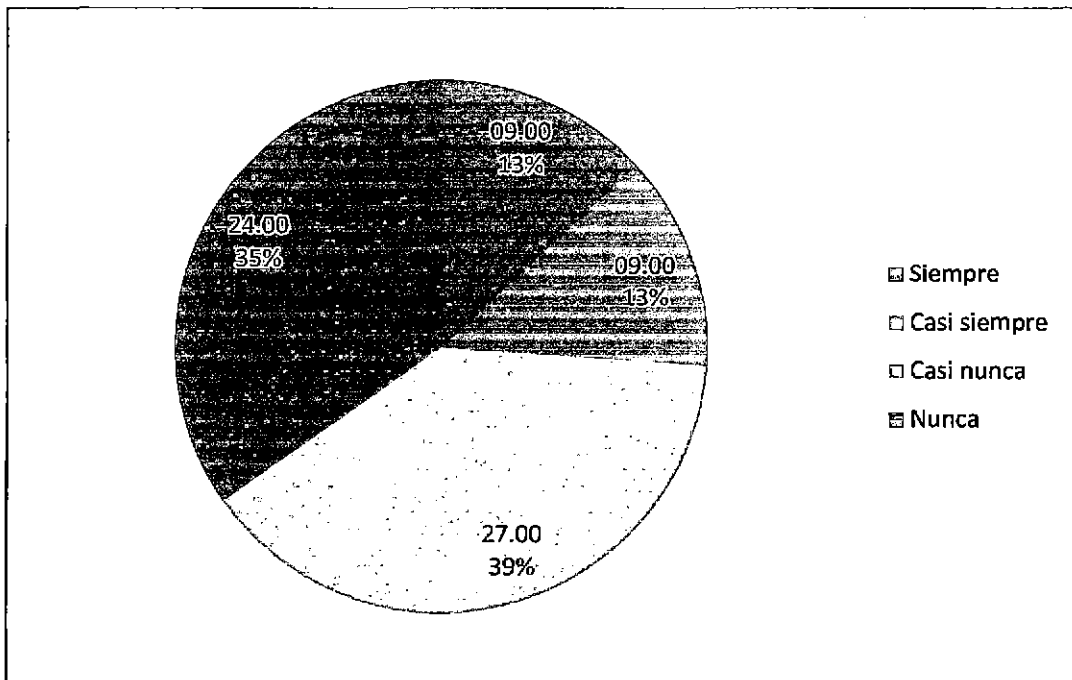
Significa que en su mayoría los profesores no utilizan las metodologías activas para lograr el aprendizaje significativo de sus alumnos. Casi el 80,0% de los encuestados, indican que sus profesores casi nunca y nunca utilizan tales metodologías.

Tabla 15

Corrige los errores dando sugerencias de autocorrección para mejorar.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	02	11,11	03	17,65	02	12,50	09	13,04
Casi siempre	04	22,22	02	11,11	02	11,76	01	06,25	09	13,04
Casi nunca	07	38,89	06	33,33	07	41,18	07	43,75	27	39,13
Nunca	05	27,78	08	44,44	05	29,41	06	37,50	24	34,78
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 15.

Figura 15

Corrige los errores dando sugerencias de autocorrección para mejorar.

Interpretación

En la Tabla 15 y su figura se presenta la información referida a los resultados de la encuesta sobre la pregunta de si los profesores corregían los errores de sus alumnos sugiriéndoles la autocorrección para mejorar. El 13,04% de los encuestados indican que siempre han recibido esa preocupación de sus profesores, el 13,04% casi siempre, el 39,123% casi nunca y el 34,78% nunca han tenido esa recomendación.

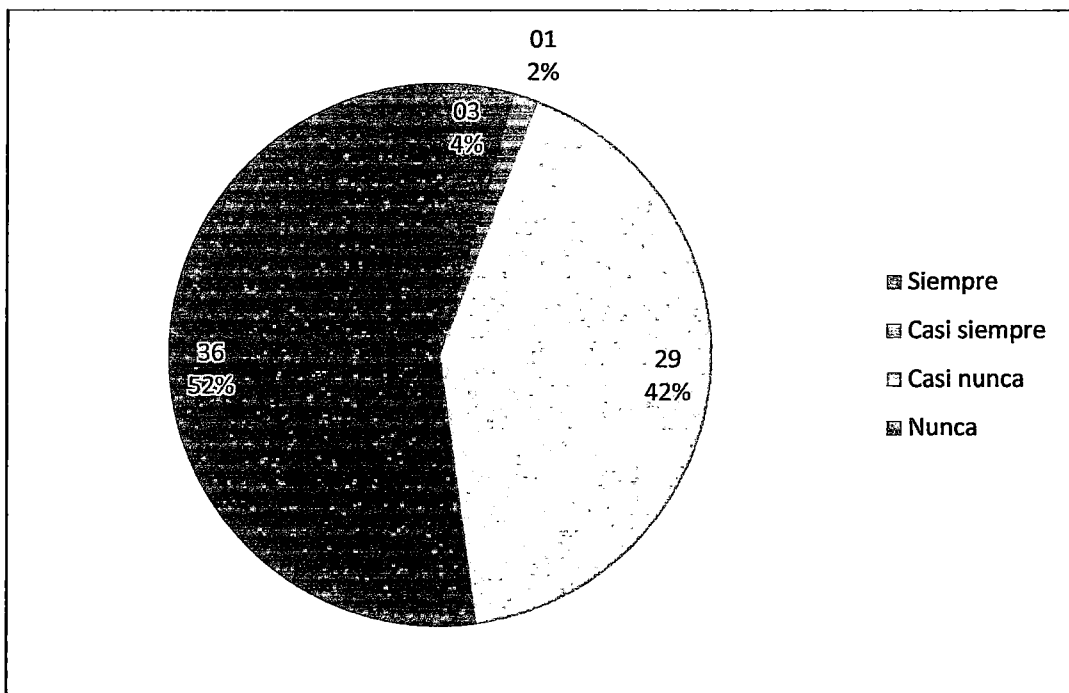
Se puede deducir, según los datos, que la mayoría de profesores no se preocupan por corregir los errores de sus alumnos y menos brindarles sugerencias para que puedan, personalmente, superarlos.

Tabla 16

Sus estrategias facilitan la construcción de los aprendizajes.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	00	00,00	01	05,56	01	05,88	01	06,25	03	04,35
Casi siempre	01	05,56	00	00,00	00	00,00	00	00,00	01	01,45
Casi nunca	09	50,00	06	33,33	06	35,29	08	50,00	29	42,03
Nunca	08	44,44	11	61,11	10	58,82	07	43,75	36	52,17
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla16

Figura 16

Sus estrategias facilitan la construcción de los aprendizajes.

Interpretación

Según los datos de la Tabla 16 y su figura, el 4,35% de los alumnos han observado que sus profesores siempre han empleado estrategias para facilitar el aprendizaje en aula; el 1,45% señalan que casi siempre, el 42,03% que casi nunca han apreciado el uso de estrategias pertinentes, y el 52,17% nunca han observado que sus profesores hayan hecho demostración de esa capacidad.

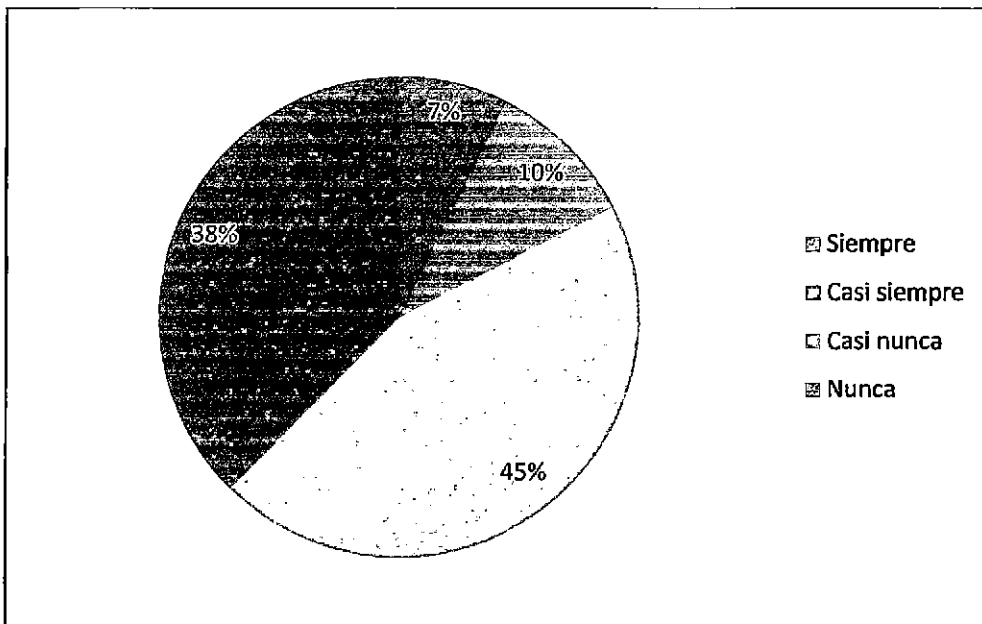
Se deduce que para la mayoría de estudiantes (casi el 94,0%), los profesores no hacen uso de estrategias para facilitar el aprendizaje de las materias que desarrollan en clase.

Tabla 17

Realiza actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	02	11,11	01	05,88	01	06,25	05	07,25
Casi siempre	02	11,11	02	11,11	01	05,88	02	12,50	07	10,14
Casi nunca	08	44,44	07	38,89	08	47,06	08	50,00	31	44,93
Nunca	07	38,89	07	38,89	07	41,18	05	31,25	26	37,68
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 17.

Figura 17

Realiza actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos.

Interpretación

En la Tabla 17 y su figura se presenta, la información respecto a conocer si los profesores realizan actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos adquiridos. El 7,25% indican que sus profesores siempre han impulsado tal tarea, el 10,04% que casi siempre, el 44,93% casi nunca y el 37,68% que nunca han apreciado tal situación.

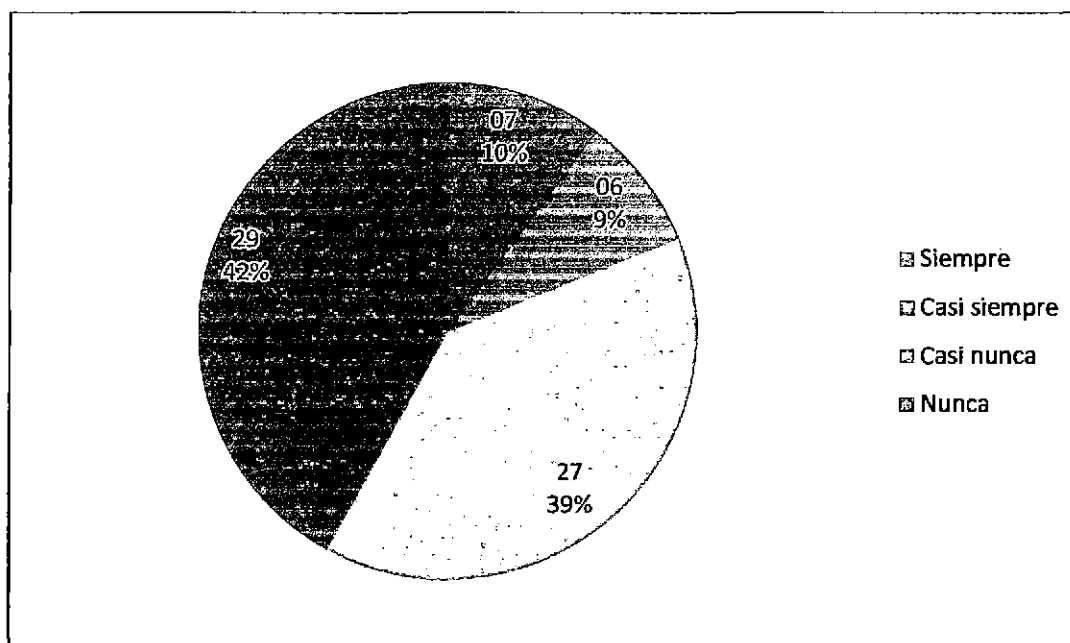
Se deduce que para la mayoría de los encuestados (alrededor del 82,0%), los profesores casi nunca o nunca han generado acciones para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

Tabla 18

Promueve la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones reales.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	01	05,56	02	11,76	02	12,50	07	10,14
Casi siempre	02	11,11	01	05,56	01	05,88	02	12,50	06	08,70
Casi nunca	06	33,33	08	44,44	06	35,29	07	43,75	27	39,13
Nunca	08	44,44	08	44,44	08	47,06	05	31,25	29	42,03
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 18.

Figura 18

Promueve la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones reales.

Interpretación

Según los datos de la Tabla 18 y su figura, el 10,14% de los alumnos encuestados consideran que sus profesores siempre promueven la aplicación de los nuevos conocimientos a los hechos reales, el 8,7% que casi siempre, el 39,13% casi nunca y el 42,03% nunca.

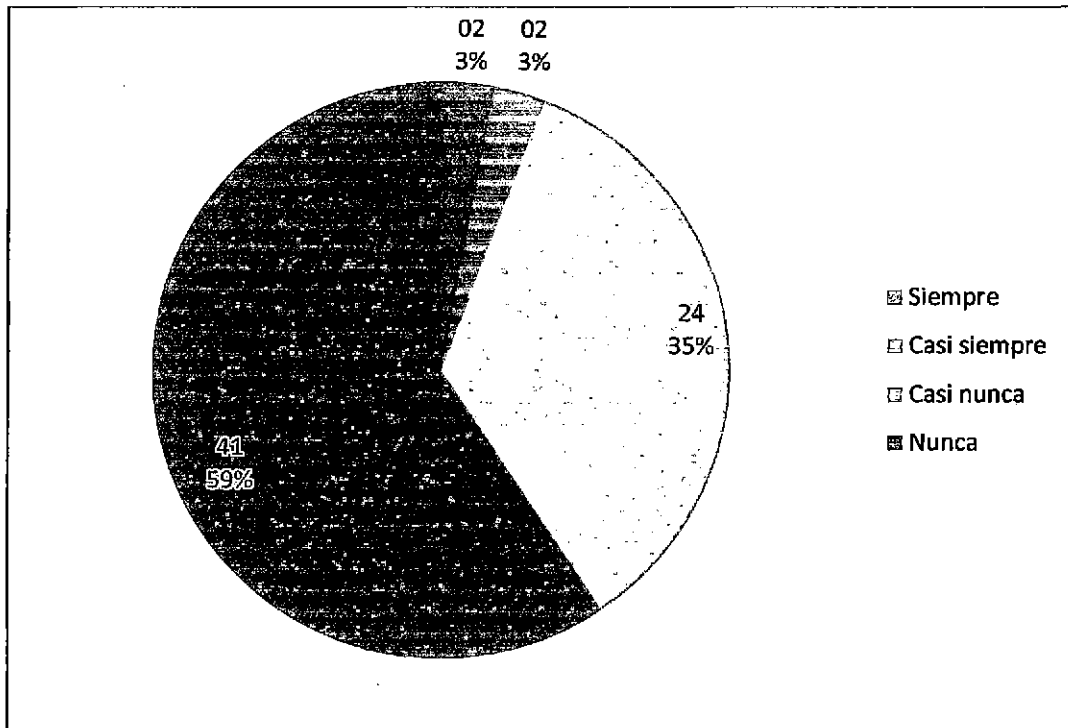
Se concluye que para la mayoría de estudiantes, sus profesores no promueven la aplicación de los conocimientos adquiridos a las situaciones reales que ocurren en su contexto.

Tabla 19

Propicia el debate entre los alumnos.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	00	00,00	01	05,56	00	00,00	01	06,25	02	02,90
Casi siempre	01	05,56	00	00,00	01	05,88	00	00,00	02	02,90
Casi nunca	06	33,33	07	38,89	06	35,29	05	31,25	24	34,78
Nunca	11	61,11	10	55,56	10	58,82	10	62,50	41	59,42
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 19.

Figura 19

Propicia el debate entre los alumnos.

Interpretación

Se preguntó a los estudiantes si sus profesores propiciaban el debate, como una técnica para generar mejor el conocimiento. El 2,9% contestó que siempre, el 2,9% que casi siempre, el 34,78% casi nunca y el 59,42% que nunca se hacía esa práctica en aula.

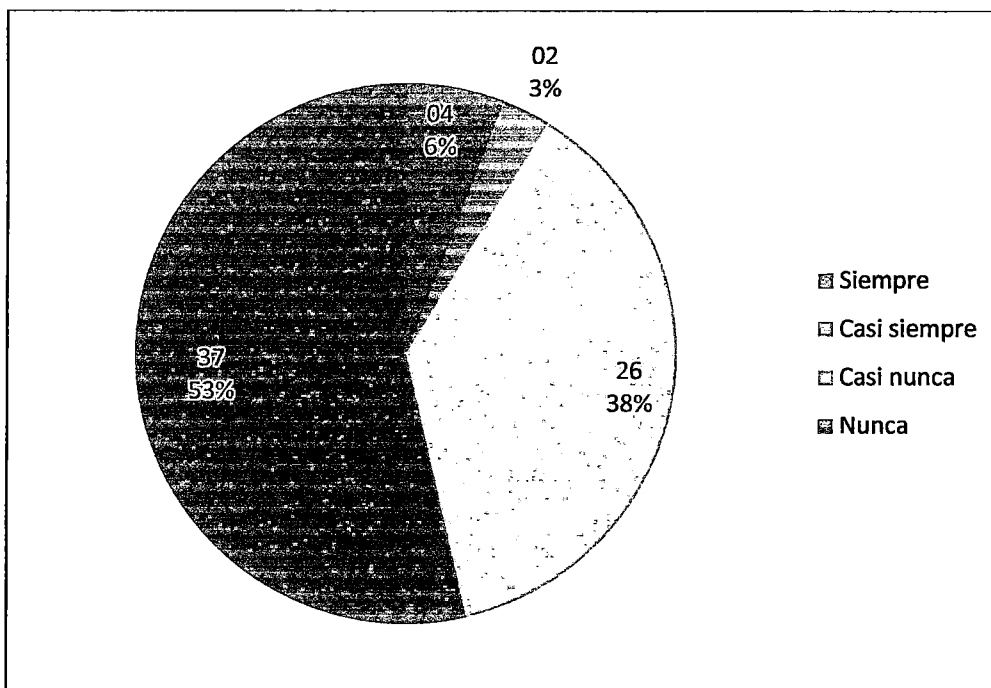
Se deduce que según la mayoría de los encuestados, los profesores no se preocupan por generar formas de discusión que permitan organizar, profundizar y buscar alternativas sobre los temas que puedan tratarse.

Tabla 20

Propicia la autoevaluación y la coevaluación (entre los alumnos).

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	05,56	01	05,56	01	05,88	01	06,25	04	05,80
Casi siempre	01	05,56	00	00,00	01	05,88	00	00,00	02	02,90
Casi nunca	06	33,33	07	38,89	06	35,29	07	43,75	26	37,68
Nunca	10	55,56	10	55,56	09	52,94	08	50,00	37	53,62
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 20.

Figura 20

Propicia la autoevaluación y la coevaluación (entre los alumnos).

Interpretación

Los datos de la Tabla 20 y su figura, corresponden a las respuestas logradas sobre si los profesores propiciaban la autoevaluación y la coevaluación (entre alumnos) como forma de que asuman mayor interés sobre sus estudios. El 5,8% de los encuetados señalaron que sus profesores siempre les permitían esas formas de evaluación, el 2,9% que casi siempre, el 37,68% que casi nunca y el 53,62% señalan que nunca sus profesores habían aplicado esos sistemas de evaluación.

Se concluye que la mayoría de profesores, no aplican los sistemas de autoevaluación y coevaluación de sus alumnos.

4.1.2. Sobre liderazgo

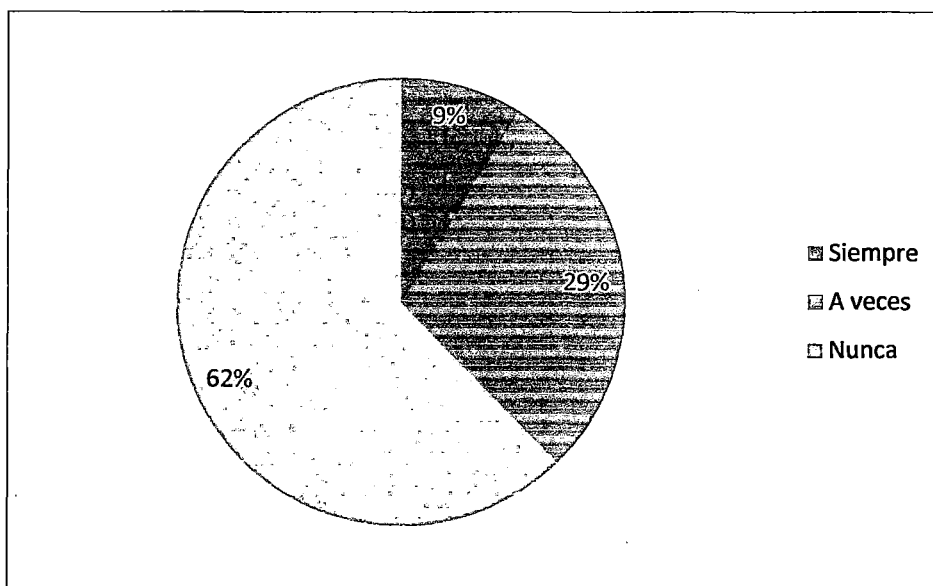
4.1.2.1. Liderazgo liberal

Tabla 21

Permite que sus alumnos se expresen libremente en el aula.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	11,11	01	05,56	01	05,88	02	12,50	06	8,70
A veces	05	27,78	07	38,89	04	23,53	04	25,00	20	28,99
Nunca	11	61,11	10	55,56	12	70,56	10	62,50	43	62,32
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 21.

Figura 21

Permite que sus alumnos se expresen libremente en el aula.

Interpretación

En la Tabla 21 y su figura, se presenta la información referida a conocer si los profesores permiten a sus alumnos expresarse libremente en el aula. El 8,7% indican que siempre existe esa libertad, el 28,99% que a veces se presenta esa oportunidad, y el 62,32% que nunca se les permite la libre expresión.

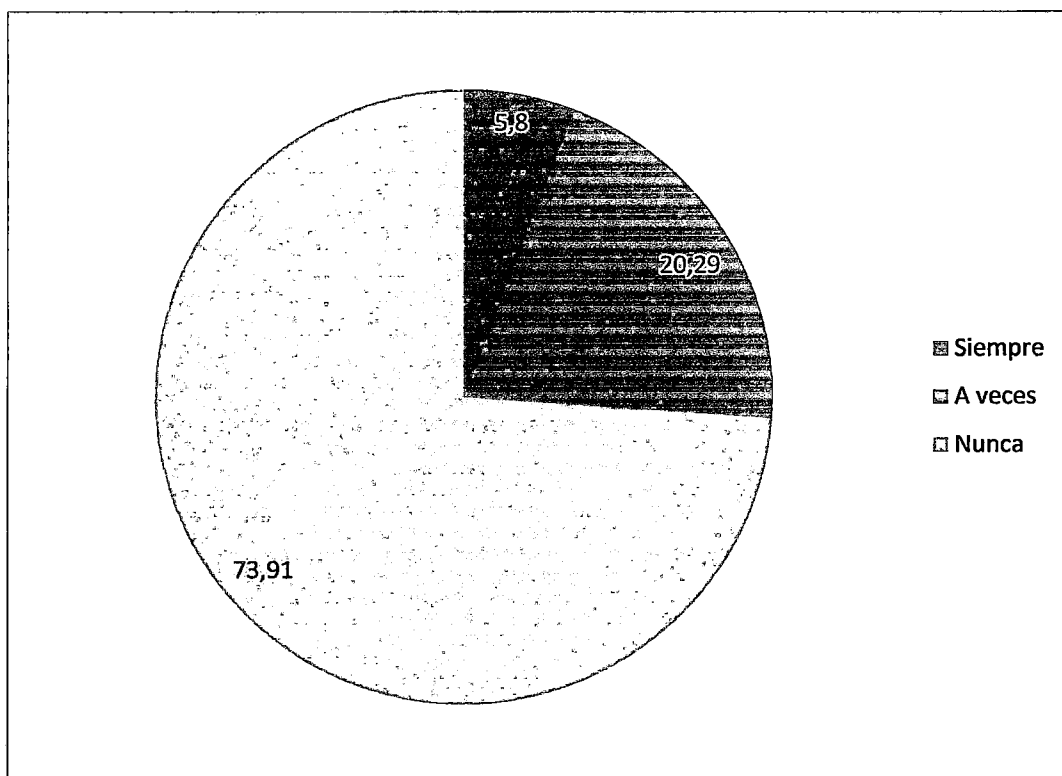
Se concluye que para los estudiantes, la mayoría de sus profesores (62,32%) nunca les permite expresarse libremente, lo que constituye un recorte en el derecho esencial del humano.

Tabla 22

Deja a libre criterio del alumno el tiempo para realizar trabajos en clase.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	5,56	02	11,11	00	0,00	01	6,25	04	5,80
A veces	04	22,22	04	22,22	03	17,65	03	18,75	14	20,29
Nunca	13	72,22	12	66,67	14	82,35	12	75,00	51	73,91
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 22.

Figura 22

Deja a libre criterio del alumno el tiempo para realizar trabajos en clase.

Interpretación

Los datos de la Tabla 22 y su figura, indican que el 5,8% de los alumnos señalan que sus profesores siempre dejan que el alumno libremente, bajo su propio criterio, desarrolle sus trabajos en clase. El 20,29% consideran que a veces existe un control por parte de sus profesores, y el 73,91% consideran que sus profesores nunca los dejan disponer de su tiempo a libre criterio para realizar sus trabajos en clase.

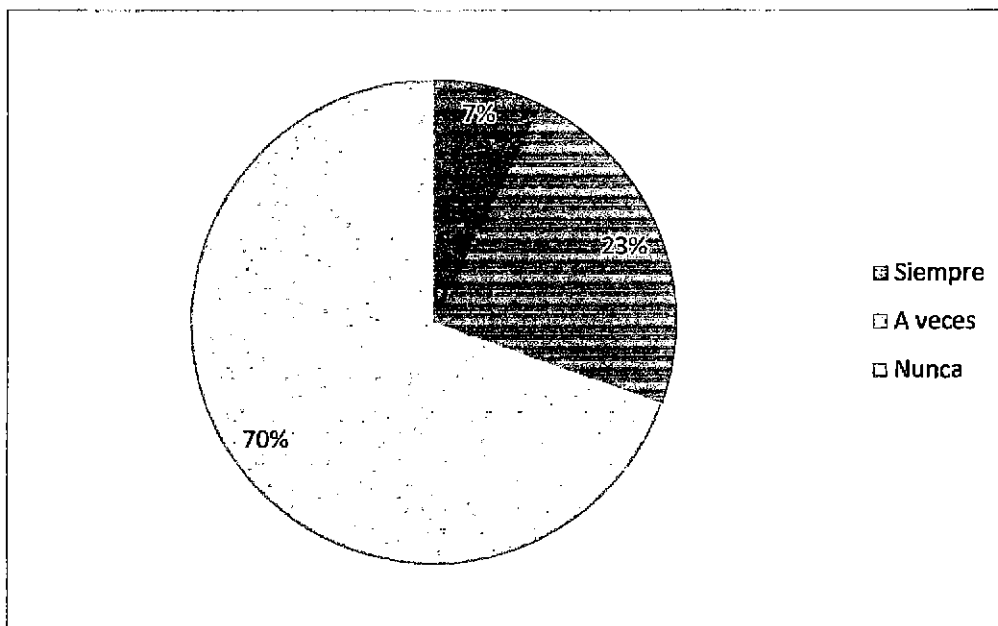
De los datos, se puede inferir que los profesores asumen un control rígido sobre lo que deben hacer sus alumnos durante el tiempo que disponen, para hacer sus trabajos en clase.

Tabla 23

Permite que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	00	0,00	01	5,56	02	11,76	02	12,50	05	7,25
A veces	06	33,33	03	16,67	03	17,65	04	25,00	16	23,19
Nunca	12	66,67	14	77,78	14	70,59	10	62,50	48	69,57
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 23.

Figura 23

Permite que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos.

Interpretación

Los datos de la Tabla 23 y su figura, contienen los datos referidos a la pregunta de si los profesores permiten que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos. El 7,25% indican que siempre sus profesores han demostrado esa preocupación, el 23,19% que a veces han visto esa preocupación, mientras que el 69,57% declaran que nunca han observado tal actitud.

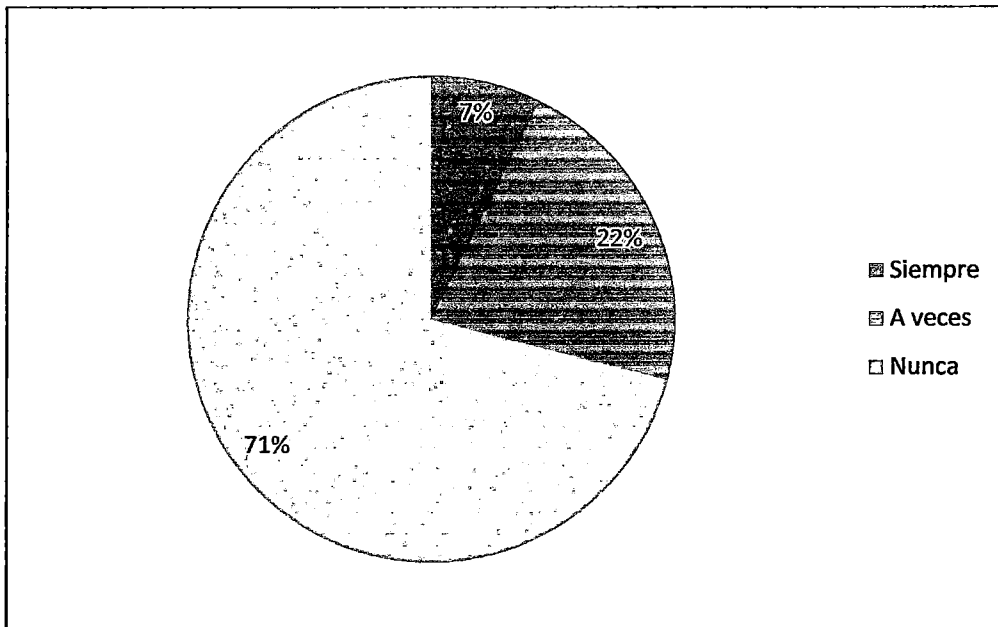
Se desprende que para la mayoría de los alumnos, sus profesores nunca permiten que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos. Implica reconocer que los profesores si muestran interés por el aprendizaje del alumno.

Tabla 24

Permite que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	01	5,56	02	11,11	01	5,88	01	6,25	05	7,25
A veces	04	22,22	05	27,78	03	17,65	03	18,75	15	21,74
Nunca	13	72,22	11	61,11	13	76,47	12	75,00	49	71,01
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla24

Figura 24

Permite que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula.

Interpretación

En la Tabla 24 y su figura, se presenta la información correspondiente a los resultados de la pregunta si los profesores permiten que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula. El 7,25% indican que siempre, el 21,74% que a veces, y el 71,01% nunca.

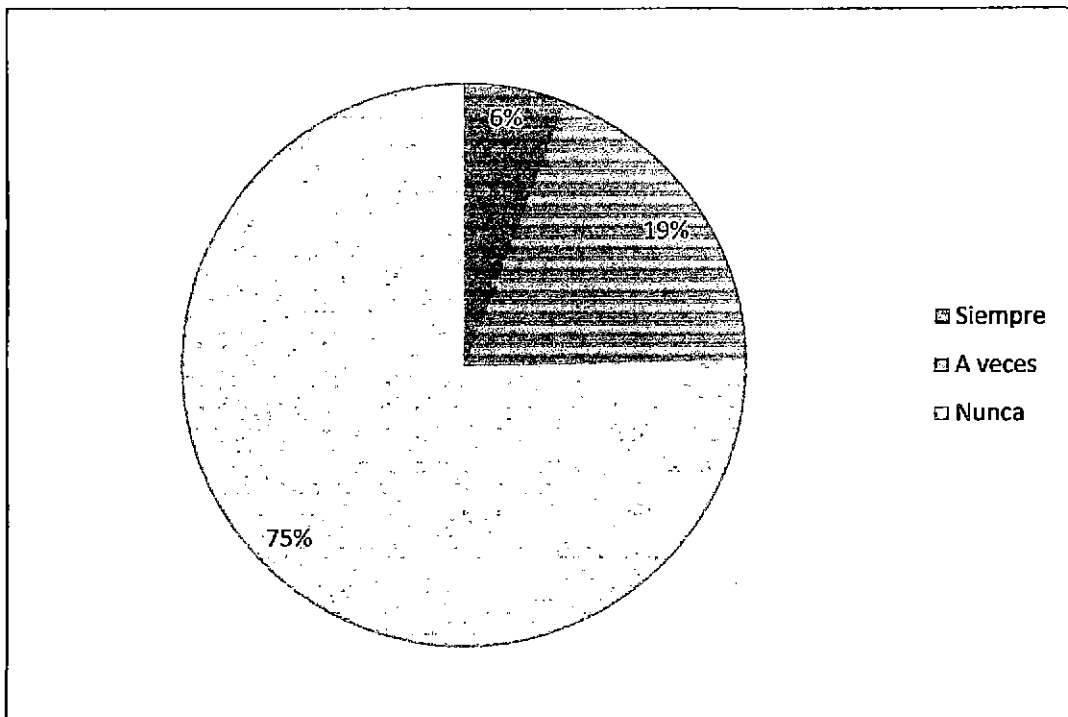
Implica que los profesores, en su mayoría, no dejan que sus alumnos apliquen criterios propios sino aquellos, presumiblemente, emanados de sus profesores.

Tabla 25

Permite que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	00	0,00	01	5,56	01	5,88	02	12,50	04	5,80
A veces	05	27,78	03	16,67	02	11,76	03	18,75	13	18,84
Nunca	13	72,22	14	77,78	14	82,35	11	68,75	52	75,36
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente. Elaborado con datos de la Tabla 25.

Figura 25

Permite que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra.

Interpretación

Se preguntó a los estudiantes si el profesor permitía que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra. El 5,8% contestaron que siempre, el 18,84% que a veces, y el 75,36% que nunca.

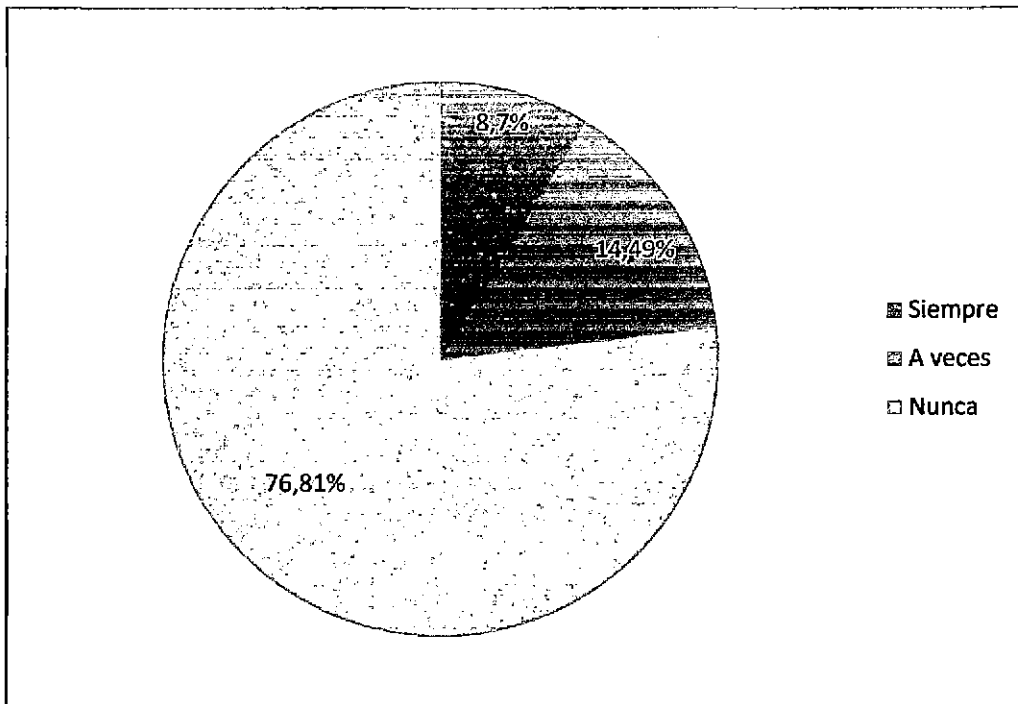
Se deduce que la mayoría de profesores, desde la óptica del alumno, no permiten que sus estudiantes abandonen una tarea para empezar otra. Es decir, imponen su autoridad.

Tabla 26

Concede a todos los alumnos libertad para hacer y decidir.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	01	5,56	02	11,76	01	6,25	06	8,70
A veces	02	11,11	02	11,11	02	11,76	04	25,00	10	14,49
Nunca	14	77,78	15	83,33	13	76,47	11	68,75	53	76,81
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 26

Figura 26

Concede a todos los alumnos libertad para hacer y decidir.

Interpretación

En la Tabla 26 y su figura, se presenta la información referida a la pregunta de si sus profesores concedían a todos los alumnos libertad para hacer y decidir. El 8,7% responde que siempre sus profesores les dejan hacer lo que quieren, el 14,49% que a veces, y el 76,81% que nunca.

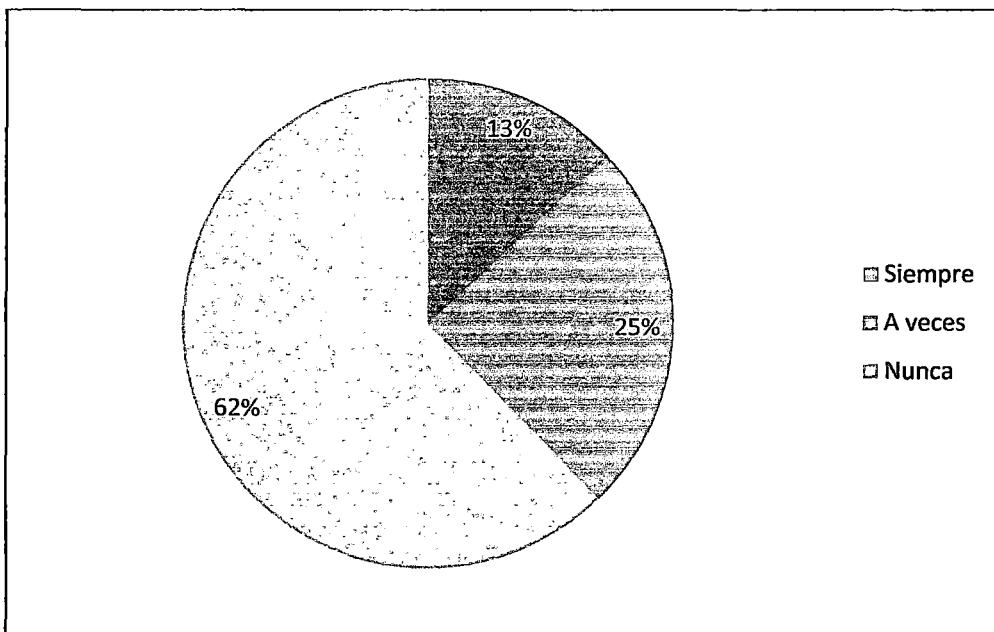
Según los datos, la mayoría de profesores no deja que sus alumnos, en libertad, para hacer lo que ellos decidan.

Tabla 27

Prefiere que los alumnos hagan sus trabajos de la manera que consideren mejor.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	02	11,11	03	17,65	01	6,25	09	13,04
A veces	04	22,22	06	33,33	03	17,65	04	25,00	17	24,64
Nunca	11	61,11	10	55,56	11	64,71	11	68,75	43	62,32
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 27

Figura 27

Prefiere que los alumnos hagan sus trabajos de la manera que consideren mejor.

Interpretación

Se preguntó a los estudiantes si sus profesores preferían que los alumnos hagan sus trabajos, de la manera que consideren mejor. Los datos de la Tabla 27 y su respectiva figura, indican que el 13,04% consideran que siempre gozan de esa libertad, el 24,64% que a veces tienen esa disponibilidad, y el 62,32% que nunca tienen esa posibilidad.

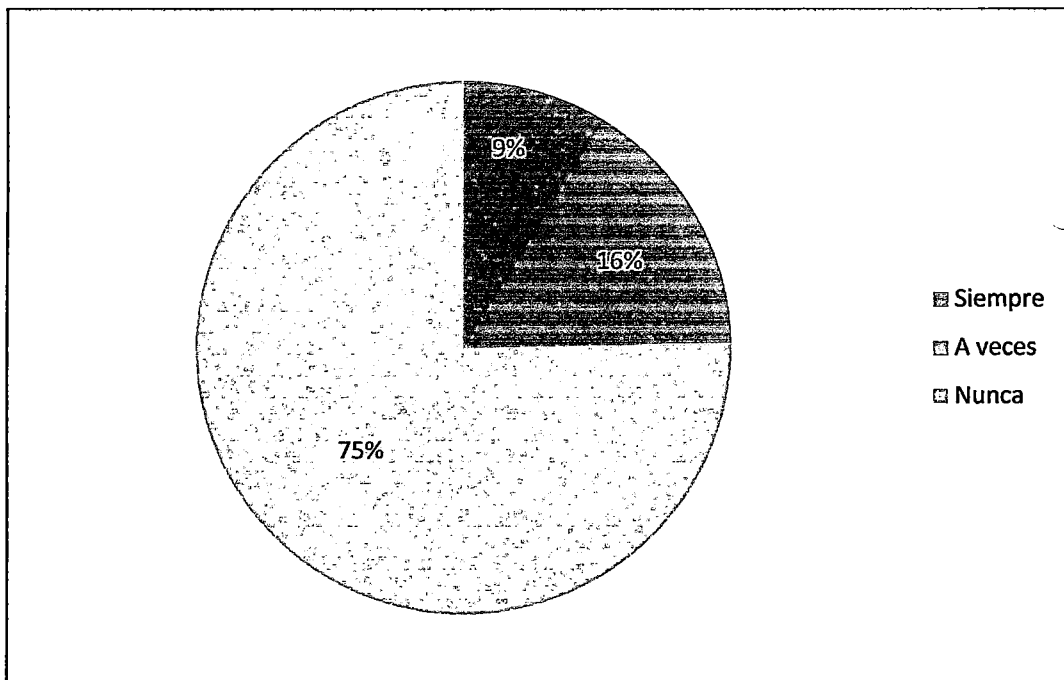
Se concluye que para los estudiantes, la mayoría de sus profesores, nunca les deja realizar sus trabajos de la manera que consideran sea mejor.

Tabla 28

Acepta las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	01	5,56	01	5,88	02	12,50	06	8,70
A veces	02	11,11	04	22,22	03	17,65	02	12,50	11	15,94
Nunca	14	77,78	13	72,22	13	76,47	12	75,00	52	75,36
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 28.

Figura 28

Acepta las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas.

Interpretación

En la Tabla 28 y su figura, se presenta la información referida a la pregunta de si los profesores aceptaban las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas. El 8,7% indican que sus profesores siempre les aceptan sus ideas, el 16,94% que a veces, y el 75,36% que nunca.

Indica que los profesores ejercen un control estricto sobre lo que piensan o planean hacer los estudiantes.

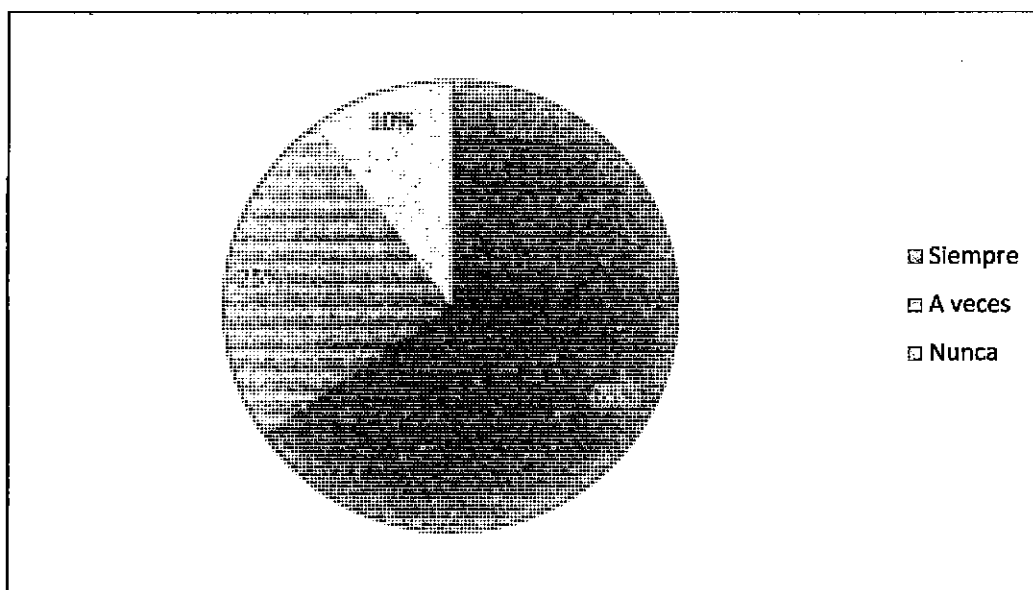
4.1.2.2. Liderazgo autocrático

Tabla 29

Habla en representación de sus colegas docentes

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	11	61,11	12	66,67	12	70,59	10	62,50	45	65,22
A veces	03	16,67	05	27,78	05	29,41	04	25,00	17	24,64
Nunca	04	22,22	01	5,56	00	00,00	02	12,50	07	10,14
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 29.

Figura 29

Habla en representación de sus colegas docentes.

Interpretación

En la Tabla 29 y su figura, se presenta la información referida a la pregunta si el profesor hablaba en representación de sus colegas docentes. El 65,22% indican que siempre lo hacen, el 24,64% que a veces y el 10,14% que nunca lo hacían.

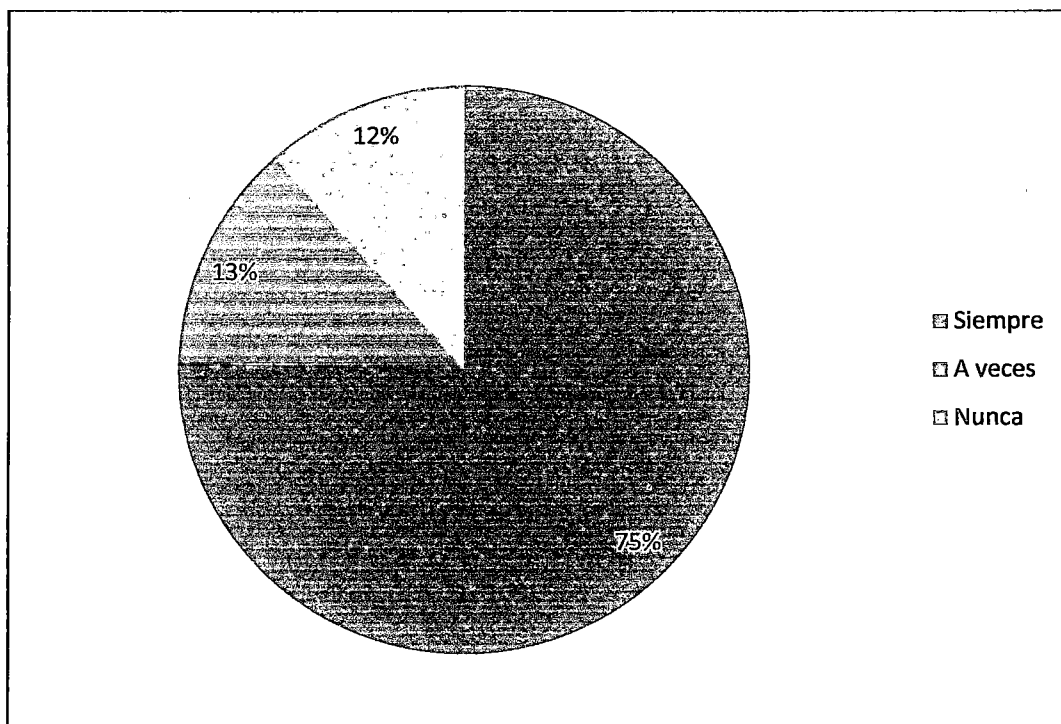
Los datos indican que para la mayoría de estudiantes de la muestra, los profesores asumen la representación de sus otros colegas docentes, aun cuando no fueron autorizados.

Tabla 30

Busca ser el que más sobresale en la institución educativa.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	13	72,22	14	77,78	14	82,35	11	68,75	52	75,36
A veces	03	16,67	02	11,11	02	11,76	02	12,50	09	13,04
Nunca	02	11,11	02	11,11	01	5,88	03	18,75	08	11,59
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla30

Figura 30

Busca ser el que más sobresale en la institución educativa

Interpretación

Se preguntó a los estudiantes si sus profesores buscaban ser el que más sobresale en la institución educativa. El 75,36% indicó que siempre se apreciaba tal posición, el 13,04% que a veces y el 11,59% que nunca apreciaron ese comportamiento.

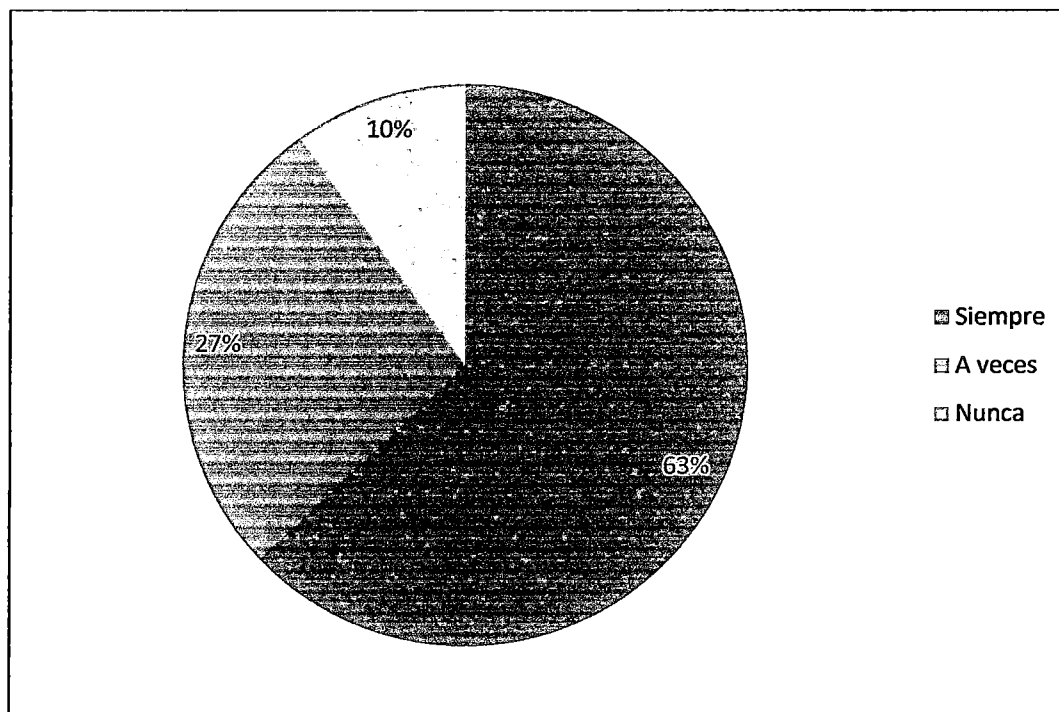
Significa que para la mayoría de estudiantes, sus profesores tienden a ser reconocidos como el más sobresaliente y por tanto como el líder.

Tabla 31

Quando se presentan problemas en el aula, sólo resuelve el profesor.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	12	66,67	10	55,56	12	70,59	10	62,50	44	63,77
A veces	04	22,22	06	33,33	04	23,53	05	31,25	19	27,54
Nunca	02	11,11	02	11,11	02	11,76	01	6,25	07	10,14
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 31.

Figura 31

Quando se presentan problemas en el aula, solo resuelve el profesor.

Interpretación

Los datos de la Tabla 31 y su figura contienen información respecto a la actitud que asume el profesor respecto a cuando se presentan problemas en el aula, sólo lo resuelve el profesor. El 63,77% indican que siempre ocurre así, el 27,74% indican que de vez en cuando, y sólo un 10,14% señalan que nunca.

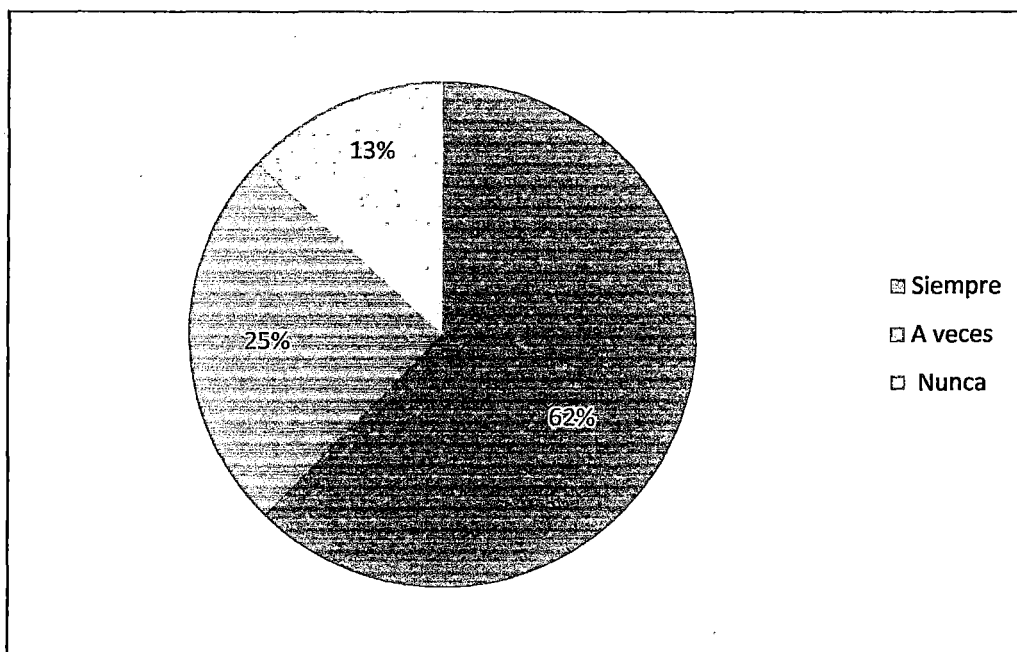
Para los estudiantes, es el profesor quien asume responsabilidades y asume la solución cuando se presentan problemas en el aula, es decir son poco consultivos y no comparten responsabilidades.

Tabla 32

Decide qué debe hacerse y cómo hacerlo.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	09	50,00	10	55,56	13	76,47	11	68,75	43	62,32
A veces	05	27,78	06	33,33	03	17,65	03	18,75	17	24,64
Nunca	04	22,22	02	11,11	01	5,88	02	12,50	09	13,04
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 32.

Figura 32

Decide qué debe hacerse y cómo hacerlo.

Interpretación

Los datos de la Tabla 32 y su figura corresponden a las respuestas dadas por los estudiantes respecto a la toma de decisiones por parte del profesor. Así, el 62,32% indican que el profesor siempre decide qué debe hacerse y cómo debe hacerse alguna tarea o trabajo. El 24,64% señala que a veces, mientras que un 13,04% señalan que siempre.

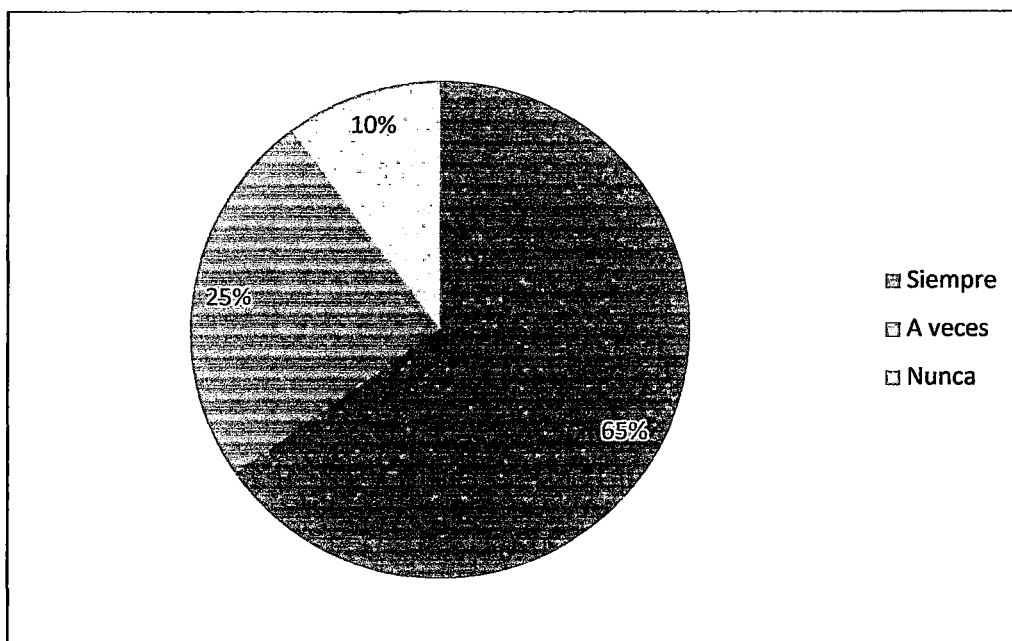
Se deduce que el profesor es quien lleva la batuta y dispone lo que debe o no debe hacerse, y de la forma cómo debe hacerse.

Tabla 33

A su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	13	72,22	12	66,67	10	58,82	10	62,50	45	65,22
A veces	04	22,22	04	22,22	05	29,41	04	25,00	17	24,64
Nunca	01	5,56	02	11,11	02	11,76	02	12,50	07	10,14
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 33.

Figura 33

A su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa.

Interpretación

Se preguntó si a su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa. Los datos de la Tabla 33 y su figura, indican que el 65,22% de los alumnos señalan que siempre el profesor actúa de manera personalista, es decir que sólo está de acuerdo cuando las cosas se hacen como a él le gusta. El 24,64% considera que a veces se observa tal conducta; y, el 10,14% indican que nunca el profesor sale con las suyas.

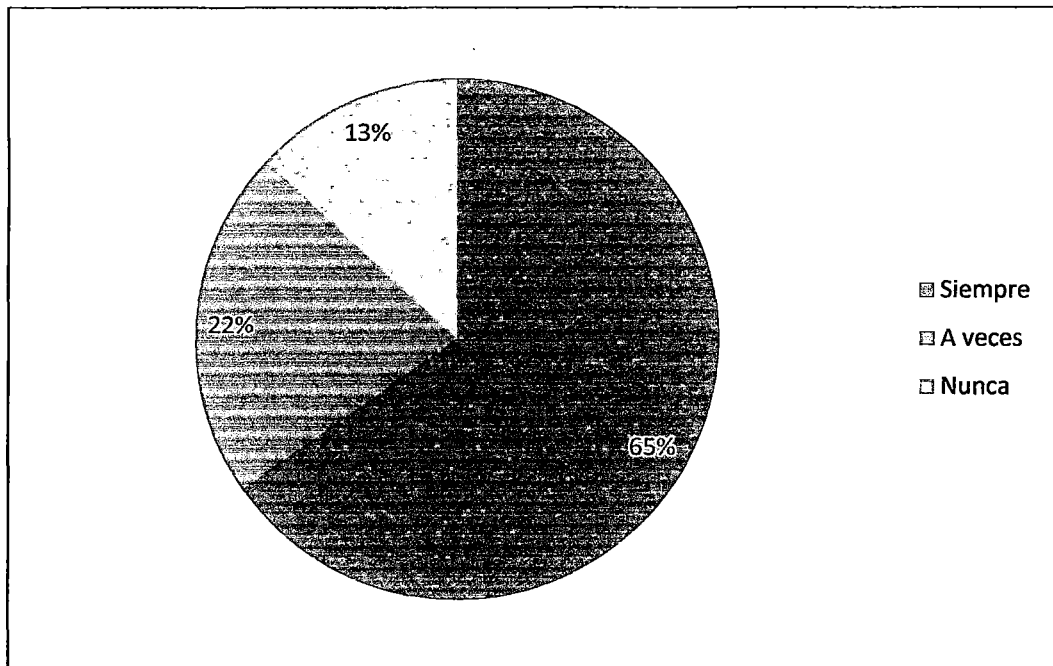
La lectura de los datos inducen a pensar que el profesor impone las acciones y que estas deben hacerse de acuerdo a como él piensa.

Tabla 34

Convence a los demás de que sus ideas son brillantes y ventajosas.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	13	72,22	12	66,67	11	64,71	09	56,25	45	65,22
A veces	04	22,22	04	22,22	03	17,65	04	25,00	15	21,74
Nunca	01	5,56	02	11,11	03	17,65	03	18,75	09	13,04
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 34.

Figura 34

Convence a los demás de que sus ideas son brillantes y ventajosas.

Interpretación

En la Tabla 34 y su figura, se presentan las respuestas a la pregunta de si el profesor convence a los demás de que sus ideas son brillantes y ventajosas. El 65,22% de los alumnos responden que siempre ocurre tal situación, el 21,74% señalan que a veces el profesor busca convencer a los demás, y el 13,04% que nunca lo hacen.

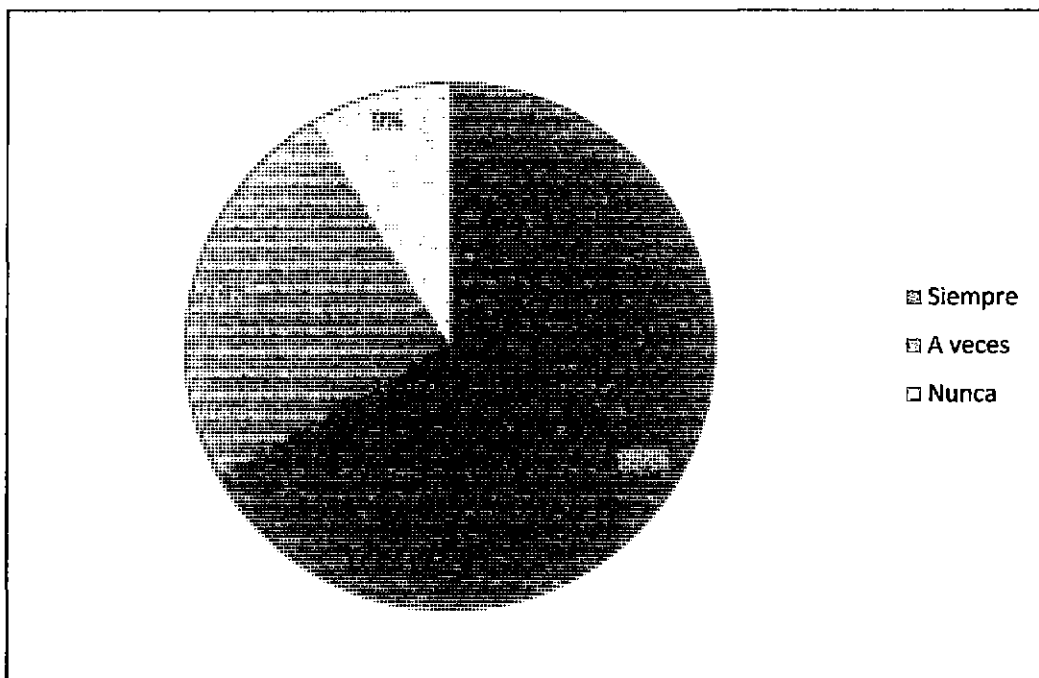
Se deduce que la mayoría de profesores siempre tratan de imponer sus ideas, bajo el sistema de convencimiento, lo que sugiere la idea que siempre tiene las mejores ideas y las del resto son poco importantes.

Tabla 35

Liderazgo autocrático: no da mayores explicaciones frente a una pregunta o duda del alumno.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	10	55,56	13	72,22	13	76,47	10	62,50	46	66,67
A veces	05	27,78	03	16,67	04	23,53	05	31,25	17	24,64
Nunca	03	16,67	02	11,11	00	0,00	01	6,25	06	8,70
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la tabla 35.

Figura 35

No da mayores explicaciones frente a una pregunta o duda del alumno.

Interpretación

Los datos de la Tabla 35 y su figura, corresponden a la preguntas si los profesores dan o no dan explicaciones frente a una pregunta o duda del alumno. El 66,67% de las respuestas señalan que siempre no dan explicaciones, el 24,64% indican que ocurre de vez en cuando y el 8,7% que nunca pasa ello.

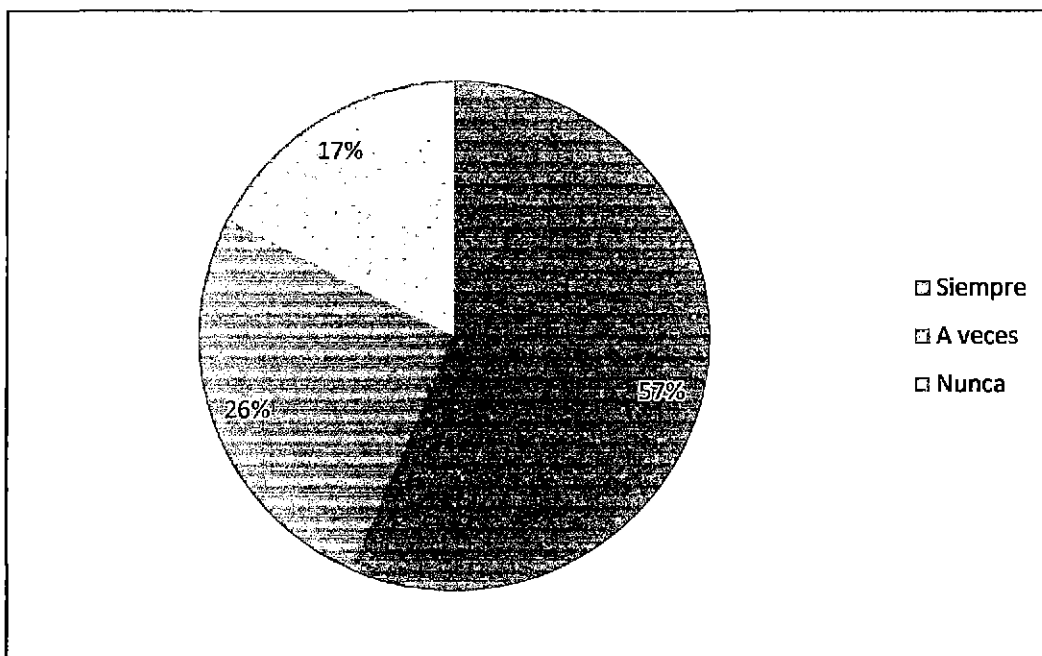
Se concluye que para la mayoría de estudiantes, los profesores nunca dan respuesta a las preguntas o dudas que tiene el alumno, lo que indica que el profesor no mantiene buenas relaciones.

Tabla 36

Trata de imponer sus ideas a los demás.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	09	50,00	11	61,11	10	58,82	09	56,25	39	56,52
A veces	05	27,78	05	27,78	04	23,53	04	25,00	18	26,09
Nunca	04	22,22	02	11,11	03	17,65	03	18,75	12	17,39
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 36.

Figura 36

Trata de imponer sus ideas a los demás.

Interpretación

Los datos de la Tabla 36 y su figura, se refieren a la imposición de ideas a los demás. El 56,552% indican que siempre sus profesores tratan de imponer sus ideas, el 26,0% que a veces ocurre ello, mientras que el 17,39% señala que eso no ocurre nunca.

Los datos nos llevan a inferir que los profesores, en su mayoría, tratan de imponer sus ideas a los demás, descartando la posibilidad de intervención de los otros, lo que implica que descartan la posibilidad colaborativa o de participación.

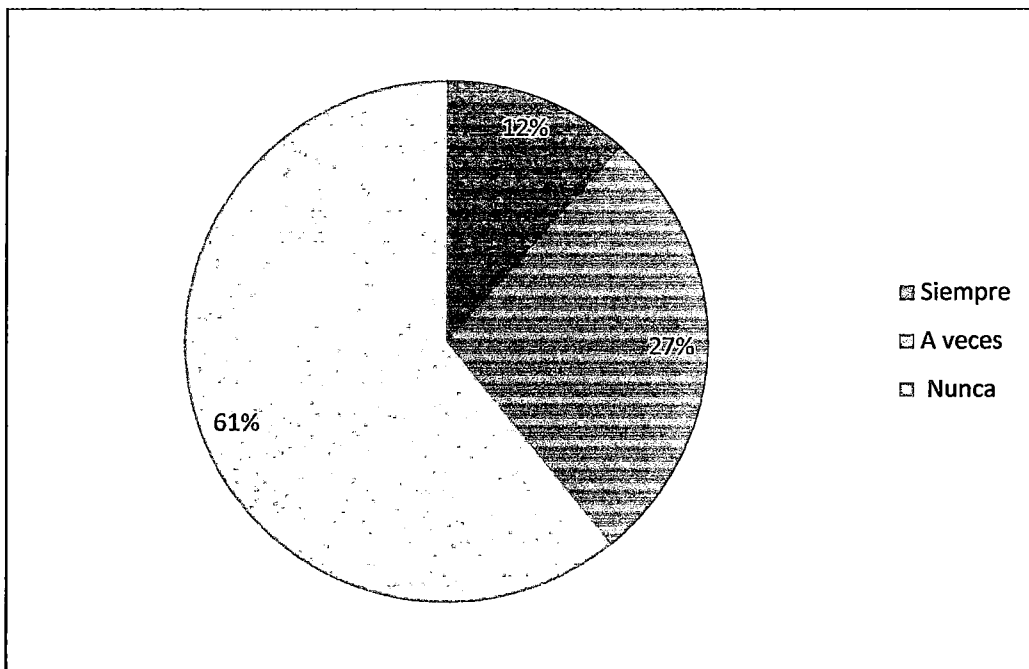
4.1.2.3. Liderazgo participativo

Tabla 37

Logra que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	01	5,56	02	11,76	02	12,50	08	11,59
A veces	05	27,78	06	33,33	05	29,41	03	18,75	19	27,54
Nunca	10	55,56	11	61,11	10	58,82	11	68,75	42	60,87
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 37.

Figura 37

Logra que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo.

Interpretación

Los datos de la Tabla 37 y su figura, indican que para el 11,59% los profesores logran que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo, el 27,54% refiere que eso se produce de vez en cuando, y el 60,86% señalan que nunca logran que sus alumnos participen en los trabajos en equipo.

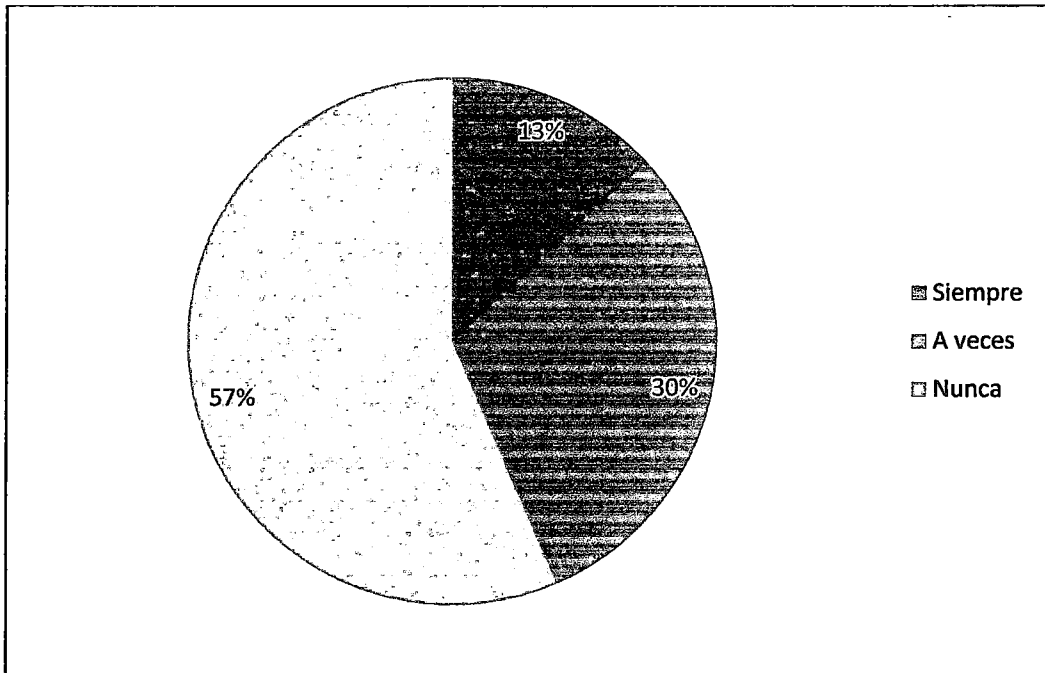
Se puede deducir que los profesores son poco hábiles para generar el trabajo conjunto de sus alumnos, lo que induce a pensar que no tienen capacidades de liderazgo para lograr la interrelación de sus alumnos.

Tabla 38

Busca la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	02	11,11	02	11,11	03	17,65	02	12,50	09	13,04
A veces	06	33,33	06	33,33	05	29,41	04	25,00	21	30,43
Nunca	10	55,56	10	55,56	09	52,94	10	62,50	39	56,52
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 38.

Figura 38

Busca la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones

Interpretación

Los datos de la Tabla 38 y su figura, se refieren a consultar si los profesores buscan la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones. El 13,04% de los encuestados indican que sus profesores siempre logran la participación de los alumnos en el análisis de los temas y sacan buenas conclusiones. El 30,43% que eso se logra de vez en cuando, y el 56,52% afirman que nunca se propicia tal actividad.

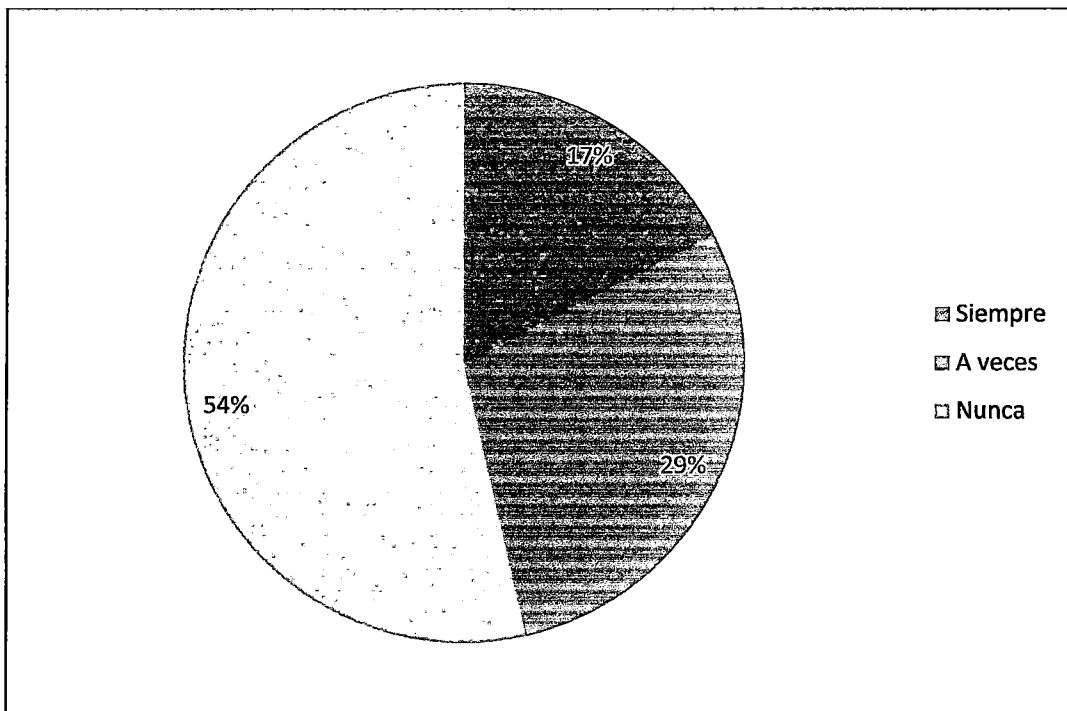
Se puede concluir que, según los alumnos, sus profesores en su mayoría nunca lograr generar la participación de sus alumnos para analizar los problemas y arribar a conclusiones sobre el mismo.

Tabla 39

Apoya a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	02	11,11	04	23,53	03	18,75	12	17,39
A veces	06	33,33	05	27,78	05	29,41	04	25,00	20	28,99
Nunca	09	50,00	11	61,11	08	47,06	09	56,25	37	53,62
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 39.

Figura 39

Apoya a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea

Interpretación

De acuerdo a los datos contenidos en la Tabla 39 y su figura, el 17,39% de los alumnos consideran que sus profesores apoyan a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea. El 28,99% consideran que ello se produce de vez en cuando, y el 53,62% consideran que sus profesores nunca los apoyan.

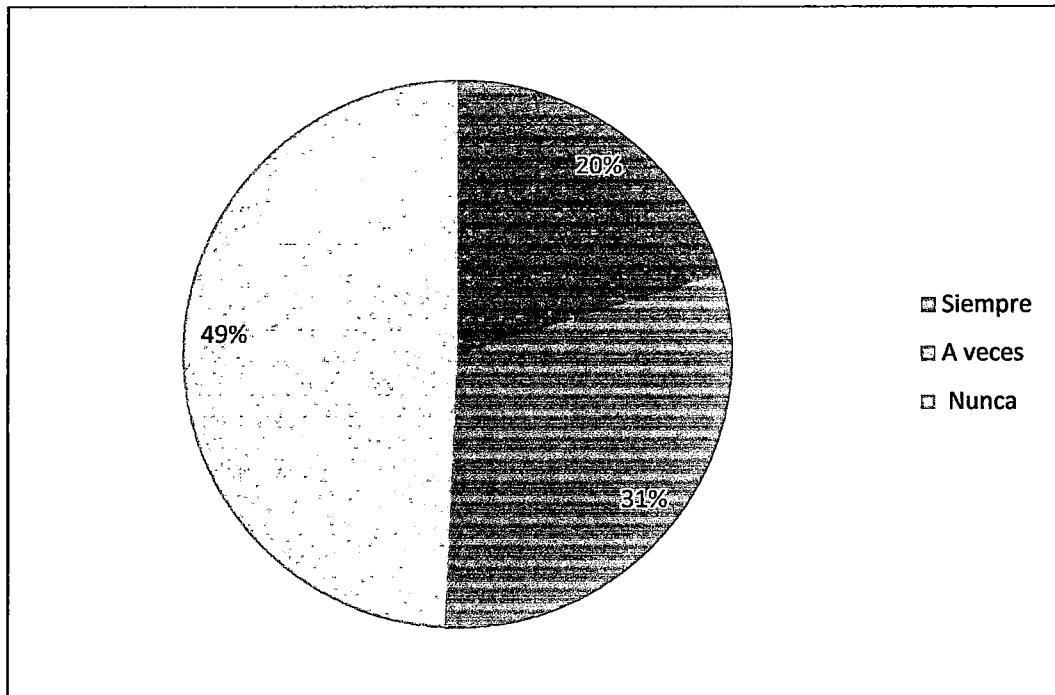
En conclusión, según los alumnos, sus profesores no apoyan a sus compañeros para que realicen rápida y eficazmente sus tareas. Es decir, no demuestran mayor participación en las obligaciones del estudiantado.

Tabla 40

Trabaja en equipo con sus colegas.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	04	22,22	04	22,22	03	17,65	03	18,75	14	20.29
A veces	05	27,78	06	33,33	05	29,41	05	31,25	21	30,43
Nunca	09	50,00	08	44,44	09	52,94	08	50,00	34	49.28
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 40

Figura 40

Trabaja en equipo con sus colegas.

Interpretación

Los datos de la Tabla 40 y su figura, refieren a las acciones de trabajo en equipo entre profesores. El 20,29% indican que siempre trabajan en equipo, el 30,43% que lo hacen a veces y el 49,28% que nunca trabajan en equipo.

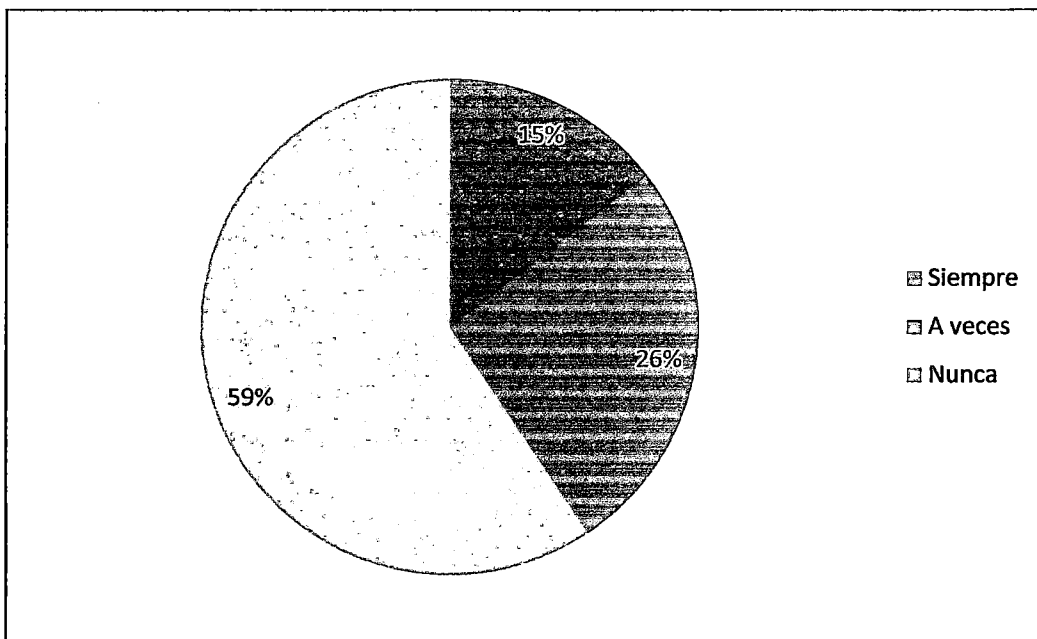
Para los estudiantes, la mayoría de profesores trabajan individualmente, descartando que el trabajo en equipo, rinden mejores frutos.

Tabla 41

Estimula a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	02	11,11	03	17,65	02	12,50	10	14,49
A veces	05	27,78	05	27,78	04	23,53	04	25,00	18	26,09
Nunca	10	55,56	11	61,11	10	58,82	10	62,50	41	59,42
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 41.

Figura 41

Estimula a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones

Interpretación

Se preguntó si los profesores estimulan a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones. El 14,40% siempre se siente estimulados, el 26,09% a veces, y el 59,42% nunca se sienten estimulados por sus profesores.

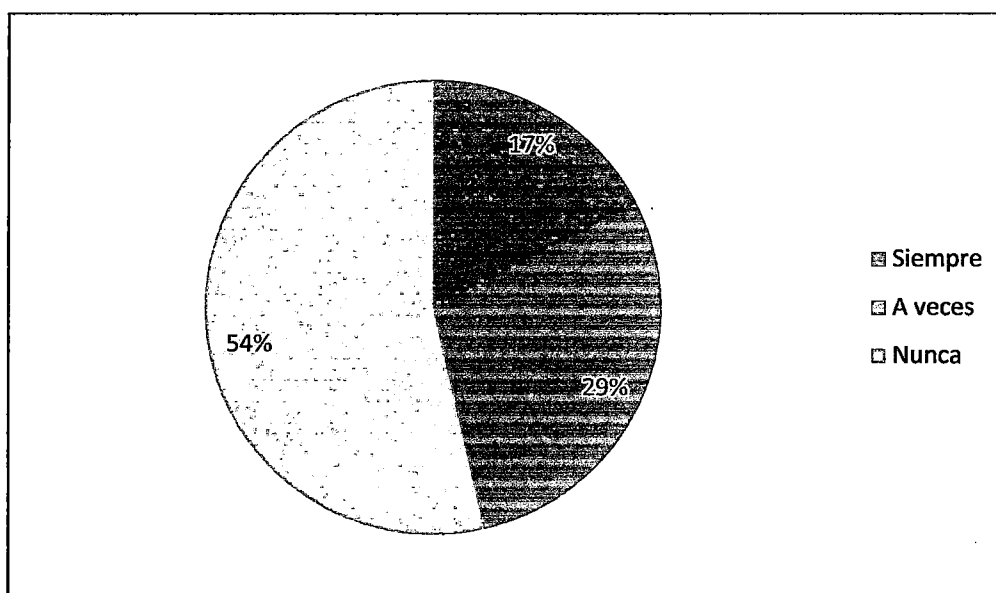
Se concluye que la mayoría de profesores no estimulan a sus alumnos, en la realización de sus diferentes acciones correspondientes al que hacer educativo.

Tabla 42

Interviene activamente en la solución de algún problema de la institución educativa.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	04	22,22	02	11,76	03	18,75	12	17,39
A veces	04	22,22	05	27,78	06	35,29	05	31,25	20	28,99
Nunca	11	61,11	09	50,00	09	52,94	08	50,00	37	53,62
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 42.

Figura 42

Interviene activamente en la solución de algún problema de la institución educativa.

Interpretación

Los datos de la Tabla 42 y su figura, indican que el 17,39% de los encuestados consideran que sus profesores intervienen activamente en la solución de algún problema de la Institución Educativa, el 28,99% que intervienen a veces, y el 53,62% indican que nunca intervienen.

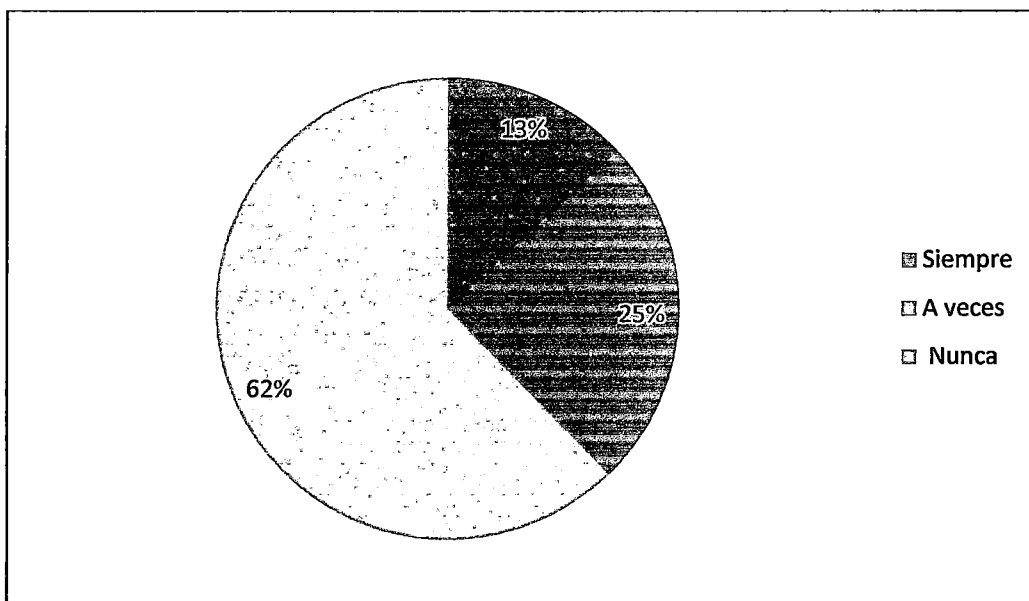
Se puede deducir que la mayoría de docentes, no participan en las diferentes acciones y actividades que se realizan en el centro educativo, por tanto, la participación es poco o nada significativa.

Tabla 43

Busca proponer cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	03	16,67	02	11,11	03	17,65	01	6,25	09	13,04
A veces	04	22,22	06	33,33	03	17,65	04	25,00	17	24,64
Nunca	11	61,11	10	55,56	11	64,71	11	68,75	43	62,32
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 43.

Figura 43

Busca proponer cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula.

Interpretación

Los datos de la Tabla 43 y su figura, corresponden a las respuestas a la interrogante de si los profesores proponen cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula. Según los resultados el 13,04% considera que siempre intervienen, el 24,64% indican que a veces ocurre ello, y el 62,32% indican que nunca se produce ello.

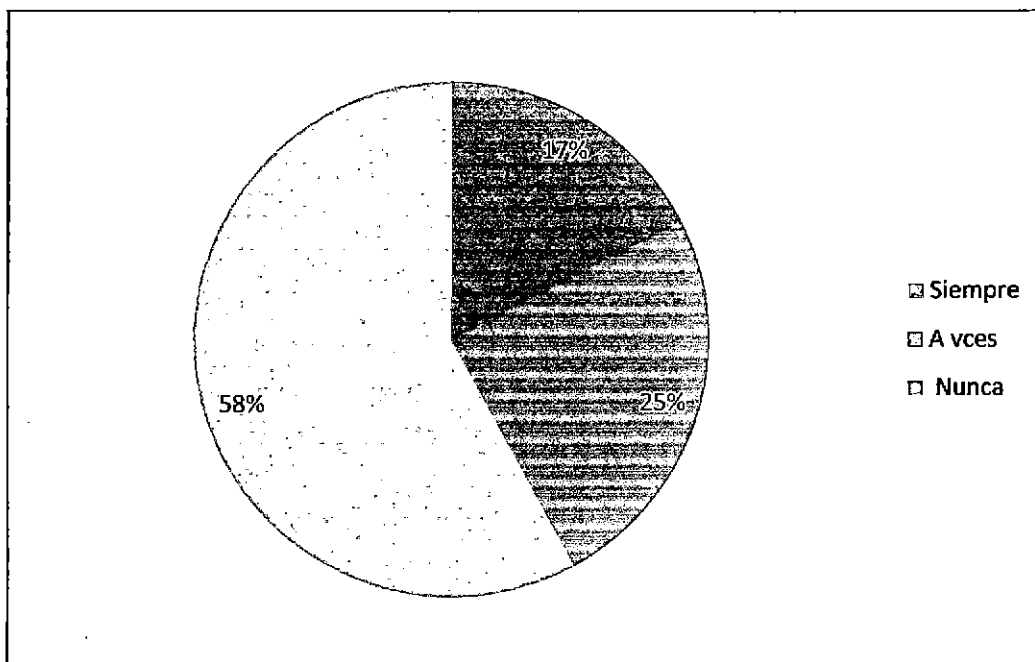
En conclusión se puede señalar que la mayoría de profesores, no intervienen en el destino de la institución educativa. Su intervención es nula, lo que equivale a decir que son pocos o nada participativos.

Tabla 44

Comunica a los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de aprendizaje en su asignatura.

FRECUENCIAS	ALUMNOS DEL 4TO AÑO				ALUMNOS DEL 5TO AÑO				TOTAL	
	A		B		A		B		ALUMNOS	
	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100	ni	hiX100
Siempre	04	22,22	03	16,67	3	17,65	02	12,50	12	17,39
A veces	05	27,78	05	27,78	4	23,53	03	18,75	17	24,64
Nunca	09	50,00	10	55,56	10	58,82	11	68,75	40	57,97
TOTAL	18	100,00	18	100,00	17	100,00	16	100,00	69	100,00

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra.



Fuente: Elaborado con datos de la Tabla 44.

Figura 44

Comunica a los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de aprendizaje en su asignatura.

Interpretación

En la Tabla 44 y su figura, están contenidas las respuestas a la participación del profesor sobre las comunicaciones que debe establecer con los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de aprendizaje en su asignatura. El 17,39% indican que siempre se observa tal preocupación, el 24,64% señalan que a veces los profesores se preocupan, y el 57,97% indican que los profesores nunca comunican sobre tal hecho.

Se infiere que la mayoría de profesores, nunca comunican los problemas o dificultades que representa el desarrollo de su asignatura. Ello estaría indicando poca capacidad comunicativa.

4.1.3. Prueba de hipótesis

Con los datos presentados anteriormente y analizados, se procedió a la verificación de las hipótesis, con el siguiente resultado:

1) Prueba de hipótesis específica a.

“El tipo de liderazgo docente que evidencian los docentes de la I.E. ‘Manuel Flores Calvo’ de Pocollay, es el autócrata”.

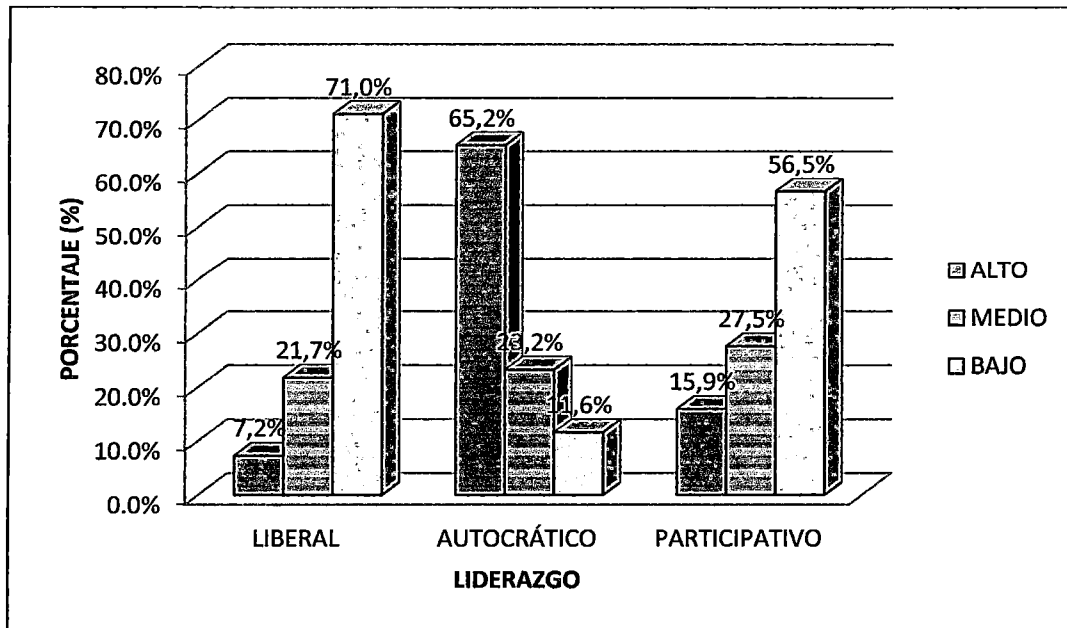
La presente hipótesis se demuestra con los resultados obtenidos en las tablas 21 al 44 y el consolidado:

Tabla 45

Tipo liderazgo en docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

NIVEL	LIDERAZGO					
	LIBERAL		AUTOCRÁTICO		PARTICIPATIVO	
	ni	hix100	ni	hix101	ni	hix102
ALTO	5	7,2%	45	65,2%	11	15,9%
MEDIO	15	21,7%	16	23,2%	19	27,5%
BAJO	49	71,0%	8	11,6%	39	56,5%
Total	69	100%	69	100%	69	100%

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaborado con los datos de la Tabla 45.

Figura 45

Tipo liderazgo en docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

PASO 1: Planteo de hipótesis

H_0 : El tipo de liderazgo docente que evidencian los docentes de la I.E.

"Manuel Flores Calvo" de Pocollay, no es el autócrata.

H_a : El tipo de liderazgo docente que evidencian los docentes de la I.E.

"Manuel Flores Calvo" de Pocollay, es el autócrata.

PASO 2: Nivel de significancia asumido $\alpha = 0,05$

PASO 3: Estadístico de prueba. Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum_i^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

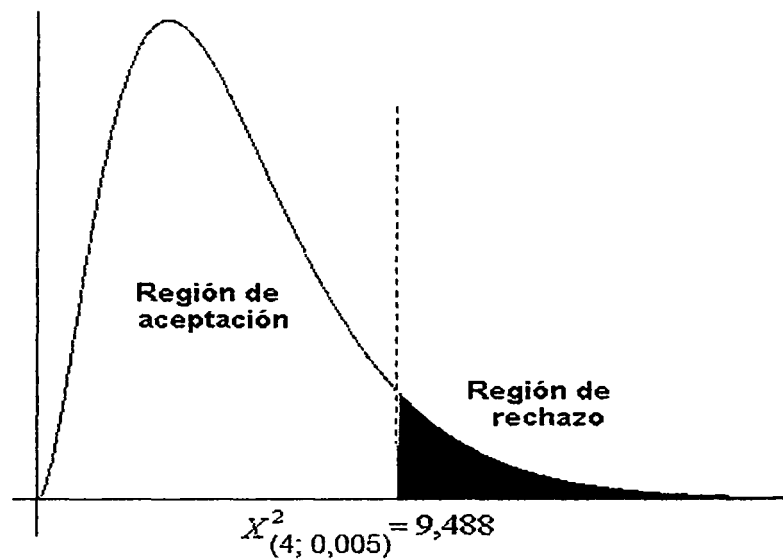
$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

$k = N^\circ \text{ de celdas}$

PASO 3: Esquema de prueba.

Se calcula el valor Chi-cuadrado de la tabla con:

- Grados de libertad: $gl = (F - 1)(C - 1) = 2 \times 2 = 4$
 - Nivel de significancia: 0,05
- Resultado : Chi-cuadrado de la tabla = 9,488



PASO 4: Regla de decisión

Se rechaza la hipótesis nula H_0 si el estadístico calculado es mayor que 9,488, y en consecuencia se acepta la hipótesis alterna H_a .

PASO 5: Calculo del estadístico de prueba (Programa estadístico SPSS 19.0)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado	72,723 ^a	4	.000
Razón de verosimilitudes	76,826	4	.000
Asociación lineal por lineal	2,150	1	.143
N de casos válidos	208		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,59.

Chi cuadrado: $\chi^2=72,723$

PASO 6: Decisión

Como Chi cuadrado calculado $\chi^2=72,723$ es mayor que el chi cuadrado de la tabla $\chi^2=9,488$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: es decir, el tipo de liderazgo docente que evidencian los docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay, es el autócrata para un nivel de significancia de 5%.

2) Prueba de hipótesis específica b.

“Los docentes de la I.E. ‘Manuel Flores Calvo’ de Pocollay, presentan un bajo nivel en su gestión pedagógica”.

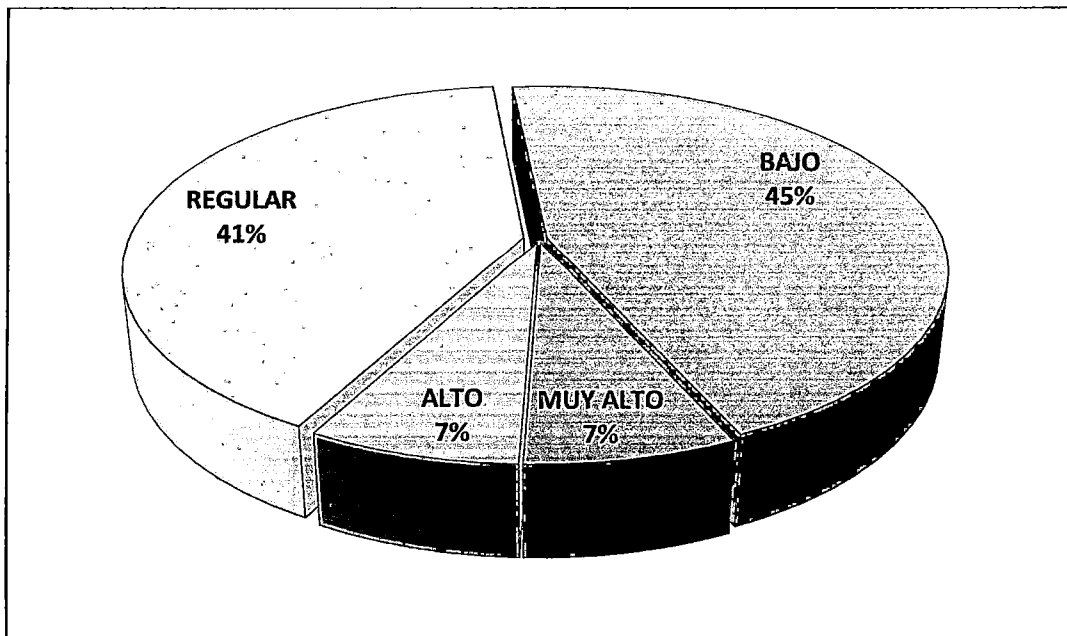
La presente hipótesis se demuestra con los resultados obtenidos en las tablas 1 al 20 y el consolidado:

Tabla 46

Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

FRECUENCIA	LIDERAZGO	
	ni	hix100
MUY ALTO	5	7%
ALTO	5	7%
REGULAR	28	41%
BAJO	31	45%
TOTAL	69	100%

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaborado con los datos de la Tabla 46.

Figura 46

Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay.

PASO 1: Planteo de hipótesis

H_0 : Los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, no presentan un bajo nivel en su gestión pedagógica.

H_a : Los docentes de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay, presentan un bajo nivel en su gestión pedagógica.

PASO 2: Nivel de significancia asumido $\alpha = 0,05$

PASO 3: Estadístico de prueba. Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum_i^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$o_i = \text{Frecuencia observada}$

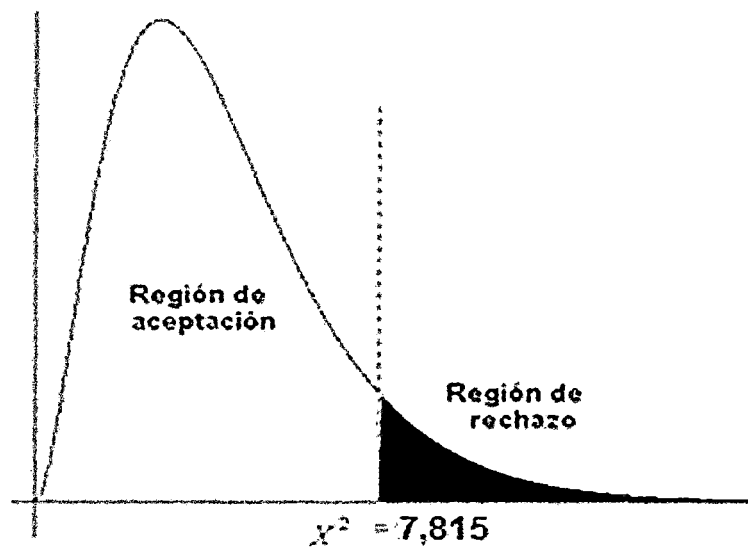
$e_i = \text{Frecuencia esperada}$

$k = \text{N}^\circ \text{ de celdas}$

PASO 3: Esquema de prueba

Se calcula el valor Chi-cuadrado de la tabla con:

- Grados de libertad: $gl = F - 1 = 4 - 1 = 3$
 - Nivel de significancia: 0,05
- Resultado : Chi-cuadrado de la tabla = 7,815



PASO 4: Regla de decisión

Se rechaza la hipótesis nula H_0 si el estadístico calculado es mayor que 7,815 y en consecuencia se acepta la hipótesis alterna H_a .

PASO 5: Calculo del estadístico de prueba (Programa estadístico SPSS 19.0)

Pruebas de chi-cuadrado

	N observado	N esperado	Residual
BAJO	31	17,3	13,8
REGULAR	28	17,3	10,8
ALTO	5	17,3	-12,3
MUY ALTO	5	17,3	-12,3
Total	69		

Estadísticos de contraste

	Valor del estadístico
Chi-cuadrado	35,058^a
gl	3
Sig. asintót.	000

Estadísticos de contraste

	Valor del estadístico
Chi-cuadrado	35,058^a
gl	3
Sig. asintót.	000

a. 0 casillas (0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 17,3.

Chi cuadrado: $\chi^2=35,058$

PASO 6: Decisión

Como Chi cuadrado calculado $\chi^2=35,058$ es mayor que el chi cuadrado de la tabla $\chi^2=7,815$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, los docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay, presentan un bajo nivel en su gestión pedagógica, para un nivel de significancia de 5%.

3) Prueba de hipótesis específica c.

“A menor nivel de liderazgo docente, menor nivel de gestión pedagógica en la I.E. ‘Manuel Flores Calvo’ de Pocollay”.

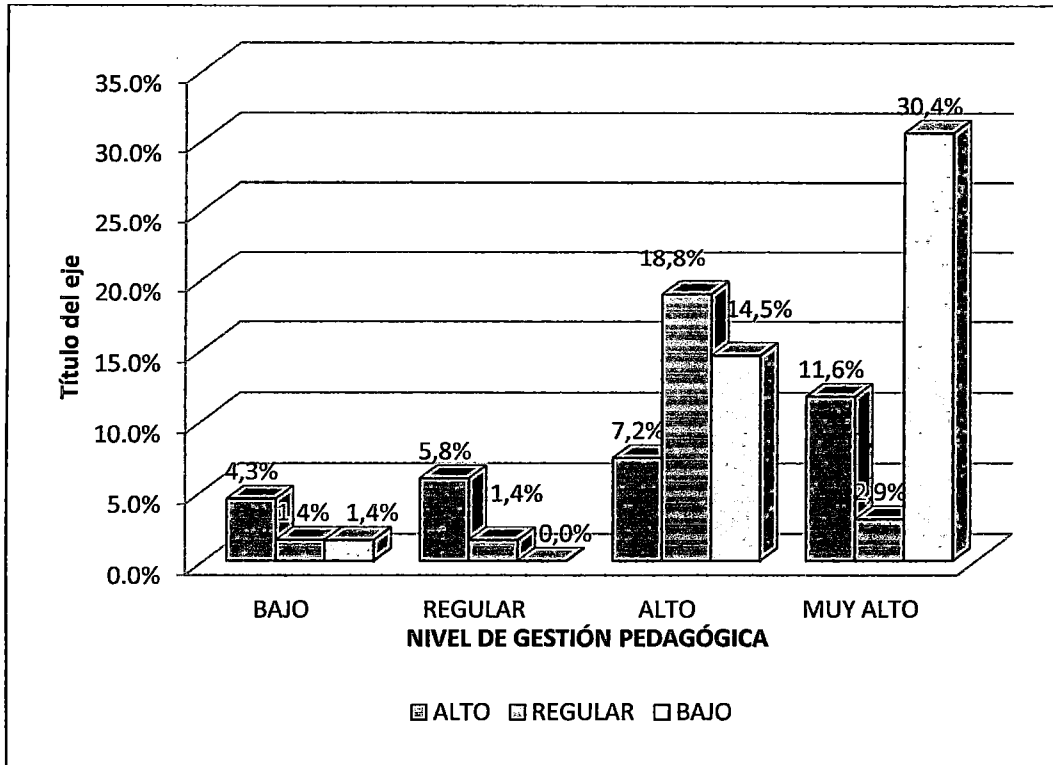
La presente hipótesis se demuestra con los resultados obtenidos en las tablas 45 y 46:

Tabla 47

Relación entre el nivel de gestión pedagógica y el nivel de liderazgo

NIVEL DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	NIVEL DEL LIDERAZGO						Total	
	ALTO		REGULAR		BAJO		ni	hix100
	ni	hix100	ni	hix100	ni	hix100		
BAJO	3	4,3%	1	1,4%	1	1,4%	5	7,2%
REGULAR	4	5,8%	1	1,4%	00	0,0%	5	7,2%
ALTO	5	7,2%	13	18,8%	10	14,5%	28	40,6%
MUY ALTO	8	11,6%	2	2,9%	21	30,4%	31	44,9%
TOTAL	20	29,0%	17	24,6%	32	46,4%	69	100,0%

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaborado con los datos de la Tabla 47.

Figura 47

Nivel de gestión pedagógica de los docentes de la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

PASO 1: Planteo de hipótesis

H_0 : A menor nivel de liderazgo docente, no es menor nivel de gestión pedagógica en la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

H_a : A menor nivel de liderazgo docente, menor nivel de gestión pedagógica en la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

PASO 2: Nivel de significancia asumido $\alpha=0,05$

PASO 3: Estadístico de prueba. Chi cuadrado

$$\chi^2 = \sum_i^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

$o_i =$ Frecuencia observada

$e_i =$ Frecuencia esperada

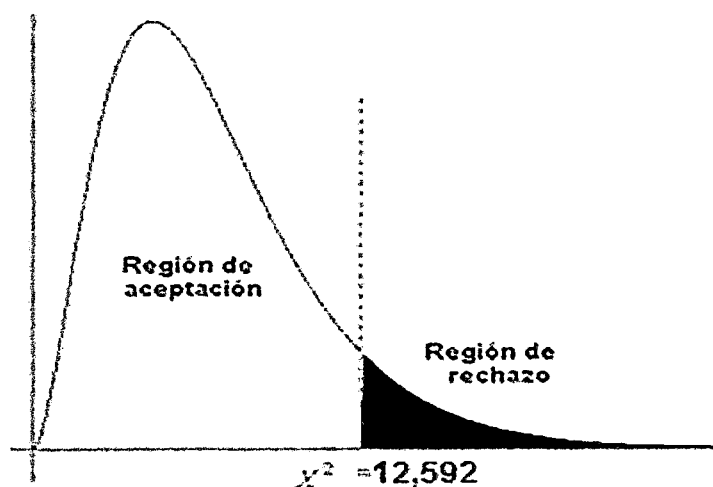
$k =$ N° de celdas

PASO 3: Esquema de prueba

Se calcula el valor Chi-cuadrado de la tabla con:

- Grados de libertad: $gl = (F - 1)(C - 1) = 3 \times 2 = 6$
- Nivel de significancia: 0,05

→ Resultado : Chi-cuadrado de la tabla = 12,592



PASO 4: Regla de decisión

Se rechaza la hipótesis nula H_0 si el estadístico calculado es mayor que 12,592 y en consecuencia se acepta la hipótesis alterna H_a .

PASO 5: Calculo del estadístico de prueba (Programa estadístico SPSS 19.0)

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado	23,905	6	001
Razón de verosimilitudes	25,072	6	000
Asociación lineal por lineal	8,647	1	003
N de casos válidos	69		

Grado y dirección de la relación

	Valor	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	488	003
N de casos válidos	69	

*Significativo al nivel 0,05

Resumen:

Chi cuadrado: $\chi^2=23,905$

Coefficiente gamma=+0,488

PASO 6: Decisión

Como Chi cuadrado calculado $\chi^2=23,905$ es mayor que el chi cuadrado de la tabla $\chi^2=12,592$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, a menor nivel de liderazgo docente, menor nivel de gestión pedagógica en a I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay, para un nivel de significancia de 5%.

Asimismo el coeficiente de gamma 0,488 indica que las variables están relacionadas directamente (signo positivo).

CAPITULO V

DISCUSIÓN

Gestión y liderazgo son dos aspectos de las prácticas directivas que se complementan entre sí y, en el presente trabajo, hemos tratado de ver y analizar por qué es importante en este momento de tantos cambios, de turbulencia, de transformaciones, de crisis, que progrese. Hay que ver cómo pensar la escuela y apuntalar los procesos en los que los estudiantes están inmersos: proyectos institucionales, proyectos de mejora continua, aprendizaje, elaciones, participación en las acciones de aprendizaje, etc. Sin embargo, a veces nos queda una sensación que algunos no le aportan a la escuela, no se suman al cambio, no siempre tenemos la capacidad de generar compromiso. Pero, ¿cómo hacemos para mover el talento y el compromiso?, a lo mejor está relacionado con otras maneras de trabajar.

Sin duda, estamos viviendo un momento en el que el cambio es muy significativo y esto lo tenemos que asumir, como dice el economista francés Michel Godet: "Queremos un mundo que cambie, con nosotros, sin nosotros o contra nosotros". Esta es una opción no sólo de los equipos directivos y docentes, es una opción de vida, es una opción en la que

cada persona se convierte, se propone o se decide ser protagonista en este sistema educativo o dejar que la vida pase y no hacer nada.

Para ello debemos hablar de gestión escolar y liderazgo educativo. La palabra liderazgo suele ser nombrada habitualmente en los últimos años en todos los foros y jornadas sobre dirección escolar (Legorburu, 2009). Así, vemos que gestión pedagógica y liderazgo son dos palabras o términos que aparecen de la mano, no sólo en congresos sino en múltiples investigaciones que se encuentran recogidas en la literatura actual. De esta forma, es necesario para nuestra investigación, hablar de la relación entre la gestión escolar y el liderazgo educativo con objeto de aclarar cuál es el papel del profesor de un centro como líder del mismo.

Así, consideramos, como Pascual e Immegart (1996) y English (2008), que tras décadas de numerosos esfuerzos para distinguir entre liderazgo y gestión o dirección, para separar estos dos términos, la investigación indica la conveniencia de unir los dos conceptos y considerar la dirección y el liderazgo como complementarios. Aunque, a nivel teórico, sea posible diferenciar entre ellos, ya que el liderazgo implica, fundamentalmente, toma de decisiones y la dirección se refiere, sobre todo, a funciones normativas y operativas, creemos que no es necesaria tal diferenciación.

En la literatura de habla inglesa existe el mismo dilema entre los términos *leadershipy managment*. Cuban (1988, citado en Busch, 2008), proporcionó una de las más claras distinciones entre el liderazgo y la gestión. Él entiende el liderazgo relacionado al cambio mientras que la gestión la ve como una actividad de mantenimiento. También hace hincapié, en la importancia de ambas dimensiones en la actividad de cualquier organización.

Es fácil caer en la trampa de percibir el liderazgo con una visión positiva, es decir, como algo agradable, necesario y deseable, y percibir la gestión pedagógica o dirección con una visión negativa, como algo que controla, impersonal, burocrática y que mantiene el statu quo, pero sin embargo, existe una gran coincidencia respecto a las habilidades, actitudes y conocimientos que necesitan los directores y los líderes, y realmente no es posible ejercer lo uno sin lo otro. Los líderes deben estar capacitados para dirigir y deben superar grandes dificultades si no lideran.

En cuanto a gestión, tenemos que decir que ello implica no sólo disciplina, gestión escolar es en realidad eso que hacen los profesores y directivos e implica siempre una tensión entre ética y eficacia. No basta con ser eficaz, también la decisión tiene que ser ética; no basta con administrar la escuela, hay que gobernarla con criterios claros pedagógicos; no basta con el conocimiento teórico, porque ningún libro

les va a decir lo que tienen que hacer para los casos que se les presenta en cada una de las instituciones educativas, hace falta estudiar el conocimiento teórico, pero también hace falta recuperar un conocimiento que viene de la práctica, que tiene que ver con los problemas que se nos presentan.

“El ser profesional profesor implica, entonces, el juego dinámico e interdependiente de las dimensiones de profesionalización y profesionalismo, que le permitan asumir el liderazgo que debe traducirse en competencias para percibir, comprender y alentar el cambio, en virtud de su fortaleza profesional de estar en posición de influir en otros para promover la innovación educativa y así poner en juego su intransable rol social de educar” (Segovia, 2009).

Los datos encontrados en la presente investigación, en el fondo se contraponen a estas precisiones. La información presentada en las tablas 1 al 20 y la tabla 46, consolidado de los datos de los cuadros antes mencionados, indica que en la I.E. “Manuel Flores Calvo de Pocollay”, el nivel de gestión es bajo. La contrastación hipotética indica que la mayoría de profesores (45 y 46%), presentan un calificado como regular y bajo.

Si consideramos lo que plantean Lupano, M.L. y Castro, A. (2010), la función docente está asociada a la tarea de educar y se ejercita mediante formas específicas de comportamientos que surgen del conocimiento y

comprensión del hombre y su desarrollo, de la pedagogía, del saber cultural, del contexto y de la cotidianidad. Estos comportamientos deben traducirse en acciones específicas orientadas hacia los siguientes aspectos:

- a) Planificación de las acciones educativas con pensamiento estratégico. Herramienta que le permita tener en cuenta que las decisiones que se toman ahora tendrán su efecto en el futuro, tanto en el desarrollo y oportunidades de la vida de las personas, como en la construcción de escenarios de convivencia social.
- b) Creación e incorporación a ambientes de aprendizajes que promuevan la interacción y la participación de los agentes involucrados.
- c) Mediación para que otros aprendan en un contexto sociocultural definido, gracias a un proceso de mejoramiento continuo de transformación que los direcciona hacia la autotransformación integral.
- d) Evaluación, tanto en los aprendizajes adquiridos por los participantes en el proceso educativo, como el proceso y producto

de su acción docente para propiciar el seguimiento, el monitoreo y la retroalimentación necesarias.

- e) Comunicación y relaciones con la familia y con otros agentes educativos para conformar comunidad de aprendizajes.
- f) Reflexión e investigación sobre sus prácticas, contrastando, en dialéctica, realidades y deseabilidades, así como realidades y teorías.

Lo señalado anteriormente, no es lo que se observa en los resultados de la investigación, quedando por hacer mucho si se quiere mejorar el nivel educativo de quienes se forman en sus aulas.

Por otro lado, el tema que nos ocupa es, sin duda, complejo, por ello coincidimos con lo que señala González (2003), pues ni existe consenso respecto a qué entendemos por liderazgo y cuál ha de ser la práctica más adecuada y eficaz del mismo en las instituciones educativas, ni cabe pensarlo al margen de otros aspectos y cuestiones relacionados con los centros escolares, su funcionamiento y su mejora.

En este sentido, el liderazgo se apuntala mucho más en una perspectiva de mejoramiento, en una visión de futuro compartida; el liderazgo tiene que ver con las culturas de trabajo y tiene que ver con el

momento actual del mundo, porque el mundo antes cambiaba lentamente y no había tantas turbulencias y conmociones, que nos hacen sentirnos conmovidos como sujetos, como personas, como profesionales, como docentes, tanto que casi siempre nos tenemos que volver a preguntar cómo hacemos para generar mundo educativo hoy, y en este sentido, tenemos que pensar cómo sumamos a los docentes, cómo nos sumamos nosotros a una cultura de cambio para generar mejoras.

En este sentido, liderazgo tiene que ver con los procesos y el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos. El liderazgo está ligado a un tipo de comunicación especial, necesaria en los procesos de gestión de los equipos directivos que convocan a los docentes a mejorar.

La autoridad del docente como líder pedagógico, proviene siempre de los estudiantes con los cuales interactúa y con quienes comparte su posición, normas y valores. Es autoridad moral, y sus decisiones afectarán a sus formados. De igual manera, la forma en que el profesor demuestre su poder y autoridad producirá diferentes resultados y puede contribuir a aumentar su eficacia en la clase o disminuirla (Herbert, 1999).

Delgado (s.f.) reportó que el docente debe ser capaz de asumir un liderazgo para promover la autorrealización de las personas en

convivencia, incentivando e impulsando la conformación de comunidades de aprendizaje que propicien cambios en la educación.

Temperley (2010), afirma que el liderazgo para el cambio es aquel que refuerza el clima de apoyo psicológico para el cambio. El líder debe presentar el cambio con base en los requerimientos impersonales de la situación, más que en las bases personales. Las razones del cambio deben ser acordadas, deben ser concordantes con los objetos y normas de la organización. Los líderes son visionarios, colaboradores, facilitadores, resuelven problemas y logran consensos y esto es justamente lo que se espera de quien ejerce la función docente.

Los datos encontrados en la investigación, no son coincidentes con lo expresado por los teóricos en la materia. En la tabla 45 que consolida la información de las tablas 21 al 44, se establece que para la mayoría de estudiantes, los profesores personifican a un líder autocrático (65,2%).

Los líderes autocráticos insisten en hacer todo ellos mismos. Ellos tienen todo el poder, toman todas las decisiones y no suelen decirle a nadie lo que está haciendo. Si se trabaja para un líder autocrático, el trabajo suele consistir en hacer lo que el líder dice.

Un líder autocrático a menudo mantiene su autoridad por medio de la fuerza, la intimidación, las amenazas, la recompensa y el castigo o la posición. A pesar de que puede o no tener una visión clara y de que

puede estar o no estar llevando a la organización en la dirección correcta, no le importa si alguien está de acuerdo o no con lo que él está haciendo.

El liderazgo autocrático permite una rápida toma de decisiones y elimina las discusiones sobre cómo y por qué se hacen las cosas. Por otro lado, esto al mismo tiempo puede reducir la probabilidad de obtener una gama de diferentes ideas de distintas personas, y puede provocar tratar mal a las personas o como si no importaran. Si, como suele ser cierto, el líder se ocupa de su propio poder y estatus, estará a la defensiva y moviéndose para aplastar cualquier oposición a él o sus ideas y decisiones. La innovación o el uso de otras ideas sólo son admisibles si son parte del plan del líder.

Los líderes autocráticos suelen sembrar miedo y desconfianza en su camino. Otros en la organización tienden a copiar la protección del líder por su puesto y su desconfianza a las ideas y motivos de los demás. A menudo, las organizaciones dirigidas de manera autocrática no son particularmente favorables para las relaciones personales, sino para la cadena de mando. Todos tienen su propia esfera y la protegen a toda costa. La comunicación tiende a fluir en una sola dirección –hacia arriba– de lo cual puede resultar que el rumor se convierta en la forma estándar de la difusión de noticias en la organización.

En el mejor caso, el liderazgo autocrático provee un ambiente de trabajo estable y seguro, y un liderazgo eficaz y con poder de decisión. Con demasiada frecuencia, por otro lado, este estilo puede sacrificar la iniciativa, las nuevas ideas y el desarrollo individual y grupal del personal a cambio de un entorno estructurado y jerárquico en el que todos saben exactamente lo que se supone que deben hacer y siguen órdenes sin cuestionarlas.

Al ser identificado como tal, emerge de inmediato la pregunta ¿De dónde sale la energía del cambio?, esto tiene que ver con liderazgo. El liderazgo reconoce lo que hay, pero cuestiona el estado de las cosas; es un profesor que tiene la capacidad de ver la realidad; en ese sentido, liderazgo cuestiona el estado de las cosas, inspira, genera aprendizaje, da oportunidades para aprender desde donde están, desde la escuela misma, para resolver lo que se les presente. La llave del liderazgo se denomina la tensión creativa.

El liderazgo no tiene que ver con ser simpático, ni con el carisma, no tiene que ver con el dedito que marca el rumbo, ya no es el viejo liderazgo que tenía que ver con ese capitán de caballería que decía el que iba adelante. En estos momentos, es un poco más parecido, si pudiéramos ponerle alguna forma visual, a un Indiana Jones, quien en equipo, va tratando de descubrir cuáles son los misterios y los problemas que tiene

que resolver; y para eso, aprende, otros idiomas, a ver lo que no se puede ver, integra gente a su equipo, inventa artefactos para resolverlo, propone planes de mejoramiento. Es decir, una lógica del liderazgo mucho más ligada a la acción colectiva. El liderazgo es intencional, no es casual, nadie hace liderazgo como equipo directivo si no se lo propone, y para esto, hay que estudiar, hay que ser responsable.

El liderazgo no es casual, él es inclusivo y participativo; busca ser interactivo y nunca es solitario; es persuasivo, busca motivar, incitar y hace procesos de inducción; es comunicación clara y proactiva; instala la tensión creativa entre lo que hay y lo que podría haber, no se queda en la queja; tiene sentido de premura; no es sólo un atributo que unas personas tienen, es una competencia que se puede estudiar y formar. El liderazgo es una competencia de los equipos directivos y de los equipos de gestión en los sistemas educativos. Es siempre situacional, específico, de acuerdo con lo que ocurre en la institución y cuestiona lo que ocurre.

Decimos que el liderazgo es necesario, porque son prácticas de trabajo; significa: inspirar la necesidad de generar transformaciones, sin esperar que venga la transformación; es necesario asumir la inspiración de esta posibilidad para generar grandes modificaciones; las transformaciones vienen solas pero no alcanzan para los cambios que

queremos lograr. Es necesario generar una visión de futuro, un horizonte de mejoramiento porque si no, no se entiende a donde vamos.

Finalmente, tenemos que decir que Gestión tiene que ver con saber cuál es el horizonte de cambio, de sueños, con dejar atrás la cultura del déficit. Esto quiere decir, no sólo mirar en el modelo burocrático todo lo que falta, sino encontrar el potencial, el talento que se está moviendo y establecer cómo lo puedo sostener y movilizar. Gestión tiene que ver con futuro, intuición y perspectivas. Los que gestionan son los que dirigen. Para el caso del presente estudio, los gestores son los profesores que se presume son los líderes, es decir aquellos que conducen el desarrollo del aprendizaje. En consecuencia, existe una relación directa entre ambos casos. Lo que se ha hecho en el presente trabajo, es precisamente demostrar la existencia de esa relación, aceptándose la hipótesis general de investigación.

CONCLUSIONES

PRIMERA

Se ha comprobado y aceptado que existe una relación directa entre el liderazgo docente con la gestión pedagógica que realizan dichos docentes. La verificación de las hipótesis ha demostrado que existe una relación directa entre ambas variables, lo que se confirma con la verificación de las hipótesis específicas planteadas y trabajadas.

SEGUNDA

Se ha comprobado y aceptado que el tipo de liderazgo predominante en la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay es el liderazgo autocrático. El 62,5% de las respuestas consideran que el liderazgo tiene esa calificación. Por otro lado, se acepta que este tipo de liderazgo no es el más pertinente en los tiempos actuales dado que el profesor antes que un instructor es un guía, un tutor, un orientador del proceso enseñanza-aprendizaje.

TERCERA

Se ha comprobado y aceptado que el nivel de gestión pedagógica desarrollada por los docentes en la I.E. "Manuel Flores Calvo" de Pocollay

es bajo. El 45% de los encuestados señalan que existen deficiencias en la forma cómo los profesores desarrollan sus diferentes actividades durante las clases y cómo se relacionan los sus alumnos, demostrando limitaciones y deficiencias que la administración del proceso enseñanza-aprendizaje.

CUARTA

Se ha comprobado y establecido que cuando el liderazgo es de tipo autocrático, considerado como poco conveniente porque es impositivo, el nivel de gestión que se refleja en los estudiantes es deficiente. El 34,2% de los índices comparativos de relación entre liderazgo y gestión indican que el nivel de relación es alto. Es decir a menor nivel de liderazgo menor nivel de gestión.

RECOMENDACIONES

PRIMERA

La Dirección de la I.E. “Manuel Flores Calvo” debe iniciar un proceso de investigación para determinar el tipo y nivel de liderazgo de los profesores que laboran en ese centro educativo. Por otro lado, debe iniciar una evaluación respecto a la calidad de gestión pedagógica practicado por los profesores en aula.

SEGUNDA

La Dirección de la I.E. “Manuel Flores Calvo” de Pocollay debe implementar programas de capacitación y formación, en temas relacionadas al liderazgo y sobre la gestión pedagógica dirigidos a los profesores del plantel.

TERCERA

La Dirección Regional Sectorial de Educación de Tacna, debe emprender un diagnóstico sobre los aspectos referentes al liderazgo y gestión pedagógica que se practican en las diferentes instituciones educativas, lo que permitirá mejorar la calidad de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Sayán, C. (s.f.). *Didáctica de la Educación Superior*. Chiclayo, Perú: FACHSE-UNPRG.

Aguerrondo, I y Xifra, S. (enero, 2013). *Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Argentina: Papers.

Ander Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires. Argentina: LUMEN.

Andrade, D. y Feldfels, M. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Argentina: Granica.

Antúnez, S. et al. (2010). *Procesos y contextos educativos*. España: Grau.

Bass, R.M. (s.f.). *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*. España: Morata.

Busch, T. (abril, 2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 271-288.

Carda R., R. y Larrosa M., F. (2007). *La organización del Centro Educativo: manual para maestros*. Edit. Club Universo.

Carmona, G. (s.f.). *Liderazgo: servicio a la vida*. Argentina: Patris.

Cervantes, O. D. (1999). *El papel del docente líder*. Revista electrónica Educare. Vol. X (18).

Cornejo, M. A. (2002). *Liderazgo de excelencia*. México: Edit. Grad.

Correa de Urrea et al. (Setiembre, 2012). *La gestión educativa: un nuevo paradigma*.

Casares Arrangoiz, D. (s.f.). *Líderes y educadores*. Fondo de Cultura Económica. México.

Casassús, J. (s.f.) *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina*.

España: Narcea.

Covey, S. (2013). *El liderazgo concentrado en principios*. Barcelona:

Paidós.

Chinchilla, N. y Cardona, P. (2003). *Paradigmas del liderazgo*. España:

Marcea.

Delgado, L. (1998). *El liderazgo educativo en los centros docentes*.

Madrid, España: La Muralla.

English, F. (2008). *El arte del liderazgo educativo. Equilibrio entre*

rendimiento y la responsabilidad. London:

SagePublications.

Fernández, A. (2005). *Teorías sobre liderazgo*. Madrid, España: Síntesis.

Gallegos A., J. *Gestión educativa en el proceso de descentralización*.

Lima, Perú: San Marcos.

Gan, F. y Berbel, G. *Manual de recursos humanos*. Barcelona, España:
Edit. VOC.

Gimeno S., J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la
práctica escolar*. España: Morata.

González González, M. (noviembre, 2003). El liderazgo en tiempos de
cambio y de reforma. *Revista de Organización y
Gestión Educativa*, 11(6), 4-8.

Gvirtz, S. (s.f.). *Mejorar la dirección en la escuela*. Argentina: Granica.

Heller, M. (1995). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas,
Venezuela: Biósfera.

Herbert J, Klausmeier, William, Goodwin (1999). *Psicología Educativa*.
México: TEC – CIEN.

Jimenez, R. (2004). *Tipos de liderazgo*. Editorial Paidós. Madrid, España.

Lopez, M. (s.f.) *Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

Legorburu, A. (2009). Líderes en la implantación de las TIC. *Comunidad Escolar*. Recuperado desde: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/849/info6.html>

Lupano, M.L. y Castro, A. (2010). *Estudio sobre liderazgo: teorías y evaluación*. Perú: Grao.

Lussier, R. y Archia, Ch. (2006). *Liderazgo*. México: CengageLearning.

Marcelo V. Walter y Cojal L., B. *Gestión Educativa*. Lambayeque, Perú: FACHSE.

Marquez, R. (2008). *Profesores muy motivados: un liderazgo positivo*. España: Narcea.

Mateo C., D. (2006). *Estrategias y habilidades para el emprendedor actual*. España: Ideas propias.

Molinar, M. y Velásquez, L. M. (2007). *Liderazgo en la labor docente*.

México: Trillas.

Molins, M. (s.f.). *Teoría de la Planificación*. Caracas, Venezuela: CEP-

FHE.

Montoya, C. (s.f.). *Gestión didáctica: Conceptos teóricos*. Barcelona,

España: NARCEA.

Murga, M. A. y Quicios G., M. (2006). *La educación en el siglo XXI:*

nuevos horizontes. Madrid: Dykinson.

Manes, J.M. (s.f.). *Gestión estratégica para instituciones educativas*.

Argentina: GRANICA.

Navarro, R. M. (s.f.). *La gestión Escolar*. México: Edit. UPN.

Palomo, M. T. (s.f.). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*.

Madrid: ESIC.

Pascual, R., & Immegart, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En D. Stufflebeam (Ed.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 579-593). Bilbao: ICE. Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.

Perez E., J. (s.f.). *Importancia del liderazgo directivo en el desempeño docente*. Fondo editorial Universidad Bicentenario de Araya. Venezuela.

Pozo, J. y Schelmer, N. (s.f.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: GRAO.

Sanchez, R. y col. (s.f.). *Hacia la construcción de la conceptualización de la gestión educativa*. México:Trillas.

Segovia, C. (2009). (s.f.). *Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación*. Perú: San Marcos.

Stogdilli, R.M. (s.f.). *Factores personales asociados con el liderazgo*.

México: Trillas.

Temperley, J. (2010). *Mejorar el liderazgo escolar*. Edit. OCDE

Waren, B. (s.f.). *Cómo llegar a ser líder*. Madrid, España: Marcella.

Zaccaro, S.J. (2007). *Perspectivas del liderazgo*. México: Fondo de

Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 01

ENCUESTA SOBRE TIPOS DE LIDERAZGO

JOVEN ESTUDIANTE:

La presente encuesta tiene la finalidad de conocer el tipo de liderazgo que evidencia el profesor de la I.E. Manuel Flores Calvo

DATOS GENERALES:

Año de Estudios: _____ Sección: _____

INSTRUCCIONES:

Los siguientes enunciados describen aspectos que evidencian el tipo de liderazgo del profesor. Marca con una (X) la alternativa que mejor describa su forma de actuar. Para tal efecto, cada indicador se calificará de la siguiente manera:

RANGO	PUNTAJE
Siempre	2
Algunas veces	1
Nunca	0

N°	ACTITUD DEL PROFESOR	Siempre	Algunas veces	Nunca
		2	1	0
LIBERAL				
1.	Permite que sus alumnos se expresen libremente en el aula.			
2.	Deja a libre criterio del alumno el tiempo para realizar trabajos en clase.			
3.	Permite que los alumnos terminen las tareas asignadas sin importarle los logros de los mismos.			
4.	Permite que los alumnos apliquen su criterio propio para solucionar problemas en el aula.			
5.	Permite que los alumnos abandonen una tarea y empiecen otra.			
6.	Concede a todos los alumnos libertad para hacer y decidir.			

7.	Prefiere que los alumnos hagan sus trabajos de la manera que consideren mejor.			
8.	Acepta las iniciativas de los alumnos aunque éstas estén erradas.			
AUTOCRÁTICO				
9.	Habla en representación de sus colegas docentes.			
10	Busca ser el que más sobresale en la institución educativa.			
11	Cuando se presentan problemas en el aula, sólo resuelve el profesor.			
12	Decide qué debe hacerse y cómo hacerlo			
13	A su profesor le gusta que las cosas resulten generalmente como él las piensa.			
14	Convence a los demás de que sus ideas son brillantes y ventajosas.			
15	No da mayores explicaciones frente a una pregunta o duda del alumno.			
16	Trata de imponer sus ideas a los demás.			
PARTICIPATIVO				
17	Logra que todos los alumnos participen en los trabajos en equipo.			
18	Busca la participación de todos los alumnos para sacar conclusiones			
19	Apoya a los alumnos para que realicen con mayor rapidez su tarea.			
20	Trabaja en equipo con sus colegas			
21	Estimula a los alumnos para que expongan sus ideas y opiniones.			
22	Interviene activamente en la solución de algún problema de la Institución Educativa.			
23	Busca proponer cambios para mejorar alguna situación problemática en el aula.			
24	Comunica a los estudiantes y padres de familia acerca de los logros y dificultades de aprendizaje en su asignatura.			

¡Gracias por su colaboración!

VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO

Confiabilidad

Para el efecto, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de 39 sujetos cuyas características son muy similares a la población examinada. La técnica adoptada es el Alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí.

Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem, tiene un rango de 0 a 1. El valor 0 indica nula confiabilidad y el 1 indica confiabilidad total.

$$\alpha = \frac{N \bar{\rho}}{1 + \bar{\rho}(N - 1)}$$

Donde: N = N° de ítems de la escala
 $\bar{\rho}$ = promedio de las correlaciones

Estos son los resultados:

Tabla 1
Confiabilidad de la dimensión Liberal

Ítem	Media	Desviación estándar	r_{it}
1	1,82	0,790	0,260
2	1,23	0,842	0,395
3	1,79	0,923	0,238
4	1,26	0,993	0,339
5	1,56	0,754	0,367
6	1,44	0,940	0,286
7	1,74	1,044	0,208
8	1,72	0,944	0,502
Alfa de Cronbach $\alpha = 0,555$			

*significativo al nivel de 0,05.

Interpretación: El análisis psicométrico de la dimensión Liberal indica que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidos que son significativas y fluctúan entre 0,208 y 0,395; notándose además que la confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del Coeficiente Alfa de Crombach asciende a 0,555; por lo que podemos concluir que el área presenta una adecuada confiabilidad.

Tabla 2
Confiabilidad de la dimensión Autocrático

Ítem	Media	Desviación estándar.	r_{it}
9	1,51	0,970	0,380
10	1,28	0,972	0,508
11	2,03	0,986	0,477
12	2,23	0,931	0,382
13	1,31	0,893	0,273
14	1,54	0,942	0,633
15	1,87	0,864	0,236
16	1,82	0,942	0,628
Alfa de Cronbach $\alpha = 0,744$			

*significativo al nivel de 0,05.

Interpretación: El análisis psicométrico de la dimensión Autocrático indica que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidos que son significativas y fluctúan entre 0,236 y 0,628; notándose además que la confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del Coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,744; por lo que podemos concluir que el área presenta buena confiabilidad.

Tabla 3
Confiabilidad de la dimensión Participativo

Ítem	Media	Desviación estándar.	r_{it}
17	1,46	1,022	0,729
18	1,41	1,019	0,717
19	1,23	0,931	0,688
20	1,85	0,961	0,720
21	1,59	0,993	0,762
22	1,56	0,821	0,723
23	1,51	0,997	0,728
24	1,38	0,847	0,749
Alfa de Cronbach $\alpha= 0,754$			

*significativo al nivel de 0,05.

Interpretación: El análisis psicométrico de la dimensión Participativo indica que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidos que son significativas y fluctúan entre 0,688 y 0,762; notándose además que la confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del Coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,754; por lo que podemos concluir que el área presenta buena confiabilidad.

RESULTADOS DE LA MUESTRA PILOTO

N	ITEM																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	3	1	2	3	1	1	1	1	2	0	3	3	0	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3
2	2	1	3	3	1	1	3	2	2	0	3	1	1	1	2	2	1	1	0	0	2	1	0	1
3	2	1	1	1	2	2	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	2
4	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	3	1	1	2	1	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	3	1	1	1	2	2	2	3	3
6	1	1	0	0	2	2	3	1	2	0	0	3	2	0	1	1	0	0	1	3	3	1	2	1
7	1	2	1	1	2	1	3	3	2	3	1	3	2	3	3	1	3	3	2	2	1	2	0	1
8	1	0	2	0	1	1	0	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2
9	3	2	2	1	1	2	1	2	1	2	3	2	2	3	3	2	3	2	1	1	1	2	1	2
10	1	2	0	0	1	3	3	0	1	2	1	3	0	2	3	3	3	3	0	1	0	1	2	1
11	1	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	3	3	1	1	0	0	2	3	1
12	2	2	3	1	2	1	3	3	1	1	2	2	1	0	1	2	2	3	1	3	3	1	1	1
13	1	1	0	1	1	2	2	1	0	0	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0
14	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	1	2	2
15	1	3	2	1	1	2	1	1	3	1	3	2	1	2	0	1	1	2	1	1	1	2	1	2
16	1	1	3	1	2	0	1	2	0	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
17	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1
18	2	0	2	0	1	1	3	1	0	0	0	2	0	0	2	0	1	0	0	3	2	2	0	1
19	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2
20	2	0	2	1	0	1	2	3	2	1	3	3	1	2	1	3	0	1	0	1	1	3	2	1
21	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	0	1	2	2	2	2	1
22	1	1	2	3	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	0	1	1	1	1	2	0	1	2	1
23	1	1	0	1	1	2	3	3	1	1	3	3	3	1	2	3	1	1	1	3	2	1	1	2
24	2	1	1	1	2	2	1	1	0	2	3	3	2	1	2	1	2	1	1	3	3	2	1	1
25	2	1	1	0	1	3	3	1	0	2	2	0	1	2	2	1	0	1	1	3	1	1	2	2
26	1	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	2	2	3	2	1	3	3	3	3	2	3	1
27	1	1	2	0	1	0	0	0	2	1	2	1	0	0	2	1	0	0	1	2	2	1	0	3
28	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	3	0	2	3	2	0	2	2	2	1	0	0	1
29	1	0	3	3	1	0	2	3	3	1	3	3	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2
30	3	1	2	1	2	3	1	2	1	1	2	3	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1
31	3	1	1	0	2	3	1	2	2	0	2	2	0	2	2	2	1	2	0	1	2	2	1	1
32	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2
33	1	3	3	2	2	1	0	2	1	0	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1
34	2	1	3	1	2	0	2	3	3	0	3	3	0	0	1	0	1	1	0	2	1	2	3	0
35	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3
36	1	0	1	0	3	0	2	1	0	1	0	0	3	2	3	1	1	0	0	2	3	1	2	0
37	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	0	2	2	2	1	1	2	1	1	3	1	0
38	2	1	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	1	2	3	2
39	2	1	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2

ANEXO 02

ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MANUEL FLORES CALVO" DE POCOLLAY

Joven estudiante:

La presente encuesta tiene la finalidad de conocer la gestión pedagógica de los docentes de la Institución Educativa "Manuel Flores Calvo" de Pocollay.

Datos Generales:

Nombre del Profesor: _____

Año de estudio: _____ Sección: _____

INSTRUCCIONES:

Marque con un aspa (X) la respuesta que considere conveniente. Para tal efecto, cada indicador se calificará de la siguiente manera:

RANGO	PUNTAJE
Siempre	3
Casi siempre	2
Casi nunca	1
Nunca	0

	INDICADOR DE GESTIÓN PEDAGÓGICA	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
		3	2	1	0
01.	Despierta el interés en el alumno, favoreciendo el aprendizaje.				
02.	Promueve la participación activa de los alumnos en la sesión de clase.				
03.	Orienta adecuadamente a los alumnos para la realización de sus tareas.				
04.	Relaciona los contenidos con los temas ya tratados.				
05.	Utiliza adecuadamente medios y				

	materiales para la mejor comprensión de los temas tratados.				
06.	Comunica oportunamente los resultados de los exámenes.				
07.	Promueve creatividad y criticidad en los alumnos				
08.	Plantea situaciones nuevas para que el alumno construya su propio aprendizaje.				
09.	Fomenta y dirige el trabajo en equipo.				
10.	Demuestra dominio en los contenidos que desarrolla.				
11.	Evalúa permanentemente el aprendizaje de los alumnos.				
12.	Permite que los alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes, identificando principales dificultades.				
13.	Recupera los saberes previos de los alumnos.				
14.	Utiliza metodología activa durante la construcción de los aprendizajes.				
15.	Corrige los errores dando sugerencias de autocorrección para mejorar.				
16.	Sus estrategias facilitan la construcción de los aprendizajes.				
17.	Realiza actividades para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos.				
18.	Promueve la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones reales.				
19.	Propicia el debate entre los alumnos.				
20.	Propicia la autoevaluación y la coevaluación (entre alumnos).				

¡Gracias por su colaboración!

VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO

Confiabilidad

Aplicado el instrumento a una muestra piloto de 29 alumnos, cuyas características son muy similares a la población examinada, los datos se trasladaron a una planilla del software estadístico SPSS para realizar el análisis respectivo. Se aplicó la técnica del Alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí.

Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem, tiene un rango de 0 a 1. El valor 0 indica nula confiabilidad y el 1 indica confiabilidad total.

$$\alpha = \frac{N \bar{\rho}}{1 + \bar{\rho}(N - 1)}$$

Donde: N = Nº de ítems de la escala
 $\bar{\rho}$ = promedio de las correlaciones

Estos son los resultados:

Tabla 4
Análisis de validez del instrumento (total)

Ítem	Media	Desviación estándar.	r_{it}
1	1,48	0,871	0,347*
2	1,38	1,015	0,574*
3	1,24	0,872	0,515*
4	1,59	0,907	0,611*
5	1,72	0,882	0,465*

6	1,55	1,021	0,389*
7	1,41	0,867	0,645*
8	1,48	0,829	0,554*
9	1,66	0,974	0,451*
Ítem	Media	Desviación estándar.	r _{it}
10	1,66	1,010	0,355*
11	1,66	1,045	0,717*
12	1,55	0,985	0,442*
13	1,79	0,902	0,550*
14	1,59	0,946	0,575*
15	1,52	0,949	0,481*
16	1,45	0,948	0,659*
17	1,45	0,910	0,583*
18	1,41	1,018	0,389*
19	1,79	0,902	0,646*
20	1,52	0,986	0,550*

*Significativo al nivel de 0,05

$$\alpha = \frac{N\bar{\rho}}{1 + \bar{\rho}(N-1)} = 0,898$$

Interpretación: El análisis psicométrico del instrumento indica que todos los ítems alcanzan correlaciones ítem-test corregidos que son significativas y fluctúan entre 0,347 y 0,717; notándose además que la confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del Coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,898, por lo que podemos concluir que el instrumento es válido y confiable.