

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Dirección General de Investigación



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y DESEMPEÑO
DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS, CHIMBOTE Y NUEVO CHIMBOTE, 2016

Telmo Gustavo Macedo Chauca
Miriam Eugenia Chavez Gallardo
Nemecio Máximo Gabriel Islado
Criseida Tania Macedo Chauca

Chimbote - Perú

2016

ÍNDICE

Título del trabajo	i
Palabras clave: en español e inglés – Línea de investigación	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
Introducción	1
Metodología	25
Resultados	28
Análisis y discusión	31
Conclusiones	33
Recomendaciones	33
Referencias bibliográficas	34
Anexos	37

Título del trabajo

**LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y DESEMPEÑO DOCENTE EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS, CHIMBOTE Y
NUEVO CHIMBOTE, 2016**

Palabras clave

Tema	Estilos de liderazgo
Especialidad	Educación

Key Words

Topic	Leadership styles
Specialty	Education

Línea de investigación

Nivel	Código	Línea / Sublínea FEYH, USP
Plan nacional	0201 0004	Gestión descentralizada / Gestión de instituciones educativas

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar si existe relación entre liderazgo del director y desempeño docente en institucionales educativas públicas, Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016. La población estuvo constituida por 825 docentes, se trabajó con una muestra de 180 docentes y se optó por el diseño de investigación correlacional. Para la recolección de la información se utilizaron como instrumentos el *Cuestionario de liderazgo multifactorial* y la *Ficha de monitoreo de la práctica pedagógica*. Los resultados revelan que existe relación entre ambas variables en la población de estudio, dado que el valor del *estadístico exacto de Fisher* es de 0,00003, muy inferior a 0,05.

ABSTRACT

The present investigation was to determine if there is a relationship between leadership of the director and Teaching desemepeño in public educational institutional, Chimbote and Nuevo Chimbote, 2016. The population was constituted by 825 teachers, we worked with a sample of 180 teachers and we chose the correlational research design. For the collection of information was used as tools the Questionnaire of leadership multifactorial and he Monitoring tab of the pedagogic practice. The results reveal that there is a relation between both variables in the study population, given that the values of the Fisher exact statistics are of 0,00003, much lower than 0,05.

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes y fundamentación científica

En los últimos años se viene dando un fuerte cuestionamiento al accionar del profesorado público en su quehacer laboral debido al deficiente aprendizaje de los alumnos, determinado por los magros resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales llevadas a cabo.

Diferentes medidas se han tomado al respecto, como la distribución gratuita de textos escolares, control de las horas efectivas de aprendizaje, utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC), plan lector, olimpiadas de matemática, empleo de la metodología de proyectos educativos, capacitación y actualización permanente, entre otras. Específicamente, buscando mejorar la tarea docente se promulgó la Ley 29944 Ley de Reforma Magisterial, la misma que otorga incrementos salariales sustantivos según la escala magisterial y la carga horaria laboral, pero siguiendo una evaluación periódica del desempeño profesional.

La situación de emergencia de la educación nacional ha sido estudiada desde las agencias financieras, la cooperación internacional e investigadores nacionales. Siendo una crisis multicausal, el Estado peruano a través de su sector educativo decide abordarla privilegiando una de sus causas: el desempeño del docente (Saravia y López, 2008). No obstante, a pesar de todas las políticas educativas implementadas la calidad de la enseñanza está siendo cuestionada y se han tomado medidas de todo orden para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica regular. Un aspecto importante que debe considerarse son las evaluaciones que se realizan al desempeño docente, tanto en el dominio de su especialidad como en la didáctica que emplea en la realización de sus clases y su participación en la institución educativa. Latorre (2005) recalca que las prácticas pedagógicas son un objeto significativo de atención si se quiere modificar y

mejorar los resultados de la escuela; sin embargo, para lograr los objetivos se precisa investigar tanto las acciones que realizan los docentes como los supuestos que poseen y se toman en cuenta en su desempeño. Rojas (2006) añade que de hecho, cuando los docentes tienen otro juicio, y otras expectativas, se produce aprendizaje, como lo demuestran las investigaciones de escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Las estrategias de cambio encaminadas a superar el proceso y resultados de aprendizaje en las escuelas deben enfatizar la dimensión pedagógica y cultural; al respecto Tedesco y López (2004) afirman que se deben observar dos dimensiones:

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

Uribe (2007) sostiene que así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar. Se reconoce que es necesaria la actitud positiva y la voluntad de los profesores para producir y mantener el cambio en el centro escolar, pero no es suficiente. Entonces, se requiere de personas que escuchen a los docentes, que les muestren las nuevas posibilidades que el cambio ofrece, que se hagan cargo de sus reclamos, que atiendan a su resignación, y que transformen ese ánimo en resolución, en esperanza (Rojas, 2006).

Todo cargo directivo en un centro escolar demanda, pues, un tipo de liderazgo que responda a las expectativas de los padres de familia, los profesores y el estudiantado; que tenga la capacidad de integrar demandas, exigencias y

oportunidades del entorno local y nacional, con las posibilidades y potencialidades internas de la institución. Este liderazgo constituye mucho más que un cargo o autoridad, es el conjunto sinérgico de actitudes que diferencia a quien desempeña dicha función y que posibilita los resultados exitosos en la mejora de la calidad institucional (Rojas y Gaspar, 2006).

Por todo lo anteriormente señalado, decidimos orientar la investigación la relación de los estilos de liderazgo de los directores con el desempeño docente en los centros educativos del distrito de Chimbote, provincia del Santa, región Áncash.

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

Además, también en el contexto educativo chileno, Carbone (2008) y su equipo de investigación abordaron bajo una perspectiva de análisis empírico conceptual el estudio de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos. El objetivo

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

Por otra parte, García y Falcón (2009), en la tesis sobre la gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California, concluyen que en atención a la gestión escolar y las formas de ejercerla, dos de los tipos de gestión observados se enfocan en los extremos señalados por la teoría: administración gerencial y administración humanista y la combinación de ambos enfoques ha logrado resultados académicos más favorables, de acuerdo a las evaluaciones externas a las que se someten las escuelas primarias cada ciclo escolar; no obstante, los mismos directores participantes de este estudio lo reconocen al mencionar que no contaron con una capacitación adecuada, y al no tener experiencia sintieron temor al realizar las funciones directivas.

Asimismo, el estudio de Solís (2010) sobre la influencia del liderazgo en la gestión escolar, concluye que los estilos predominantes son el burocrático y el estilo informal; por no ser un líder dominante, por no intervenir por iniciativa

propia, ni ejercer su autoridad o influencia, y por dejar estas tareas al grupo de trabajo o bien a sus colaboradores, así como la preponderancia del sistema de normas y reglas, con una estructura de tipo jerárquica; además concluyen que las características de liderazgo en los directivos no influyen de una manera categórica en la gestión del centro de estudios, debido a que los encargados de movilizar y encauzar los esfuerzos de la escuela no son el referente para el resto de miembros de la organización.

En el contexto nacional, Sorados (2010) en una investigación descriptiva correlacional se propuso determinar la relación entre liderazgo y calidad de la gestión educativa. Se afirma con un 95% de probabilidad que el liderazgo de los directores se relaciona significativamente con la calidad de la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL 03 - Lima en el 2009. Se asumió como población alumnos, docentes, trabajadores y directores de tres centros escolares, tomándose una muestra intencional de 20 sujetos. Los instrumentos del estudio fueron ficha de observación, encuesta y entrevista no estructurada. La prueba de correlación de Pearson arrojó un $r = .949$ siendo la dimensión pedagógica del liderazgo directivo la que más se relaciona con la calidad de la gestión educativa, se observó una correlación parcial significativa de $r = .937$. Por otra parte, la dimensión institucional es la que menos se relaciona con la gestión educativa pues se obtuvo una correlación parcial directa de $r = .461$.

Sobre el desempeño docente Espinoza (2010) estudió a una población constituida por 28 docentes de educación primaria de la institución educativa N° 20820 de Huacho, en el año 2009. La investigación buscó determinar la influencia de la aplicación del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes. Se aplicaron dos instrumentos, una encuesta de opinión para analizar el grado de aceptación y cumplimiento de la aplicación del plan de capacitación, y una lista de cotejo para el análisis del manejo cognitivo metodológico de los profesores en su desempeño didáctico en el aula. Los resultados arrojaron que existe un 60% de grado de aceptación de la aplicación del programa mientras

que para el nivel de desempeño didáctico se observa un alto nivel de eficacia (66%). Se concluye que la aplicación del programa permite elevar significativamente el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria.

Ruiz (2011), en su investigación sobre la influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte, concluye que los estilos transformacional y transaccional de liderazgo del director influyen significativamente en la eficacia de las instituciones educativas del Consorcio, tanto en la dimensión pedagógica como institucional.

Por su parte, Martínez (2008), en la tesis sobre el liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco, Lima, concluye que mientras que el director de la I.E. Pública estudiada se reconoce todas las características del liderazgo transformacional, los docentes solo le reconocen algunas principalmente vinculadas a la dirección de la organización y en la forma como se vincula con ellos. Todos los docentes participantes identificaron tres de 10 características del liderazgo transformacional en el director: la influencia en el docente (91.5%), la motivación en el docente (93.5%) y la estimulación del docente (96.1%). Un grupo de ellos le reconocieron otras características como su autoridad, poder de convencimiento y apoyo en el trabajo.

Finalmente, Flores (2014), en su investigación sobre el estilo de liderazgo de los directores de los Colegios Parroquiales de Piura, concluye que los docentes de los colegios manifiestan que el director ejerce un liderazgo transformacional. También se encuentra que hay docentes que manifiestan que el director en su colegio poseen rasgos del liderazgo instruccional, En la muestra estudiada encontraron predominancia del estilo transformacional, en comparación con los otros estilos presentados. El estilo de liderazgo que se encuentra en menor porcentaje es el no liderazgo, según los resultados obtenidos.

2. Justificación de la investigación

Consideramos que nuestra investigación se justifica, en primer lugar, porque responde a la necesidad de contar con estudios actualizados con respecto a los estilos de liderazgo de los directores de instituciones de educación básica regular y, consecuentemente, explicar su relación con el desempeño docente.

Asimismo, existe una razón de carácter social que justifica nuestra investigación, dado que los resultados que se obtengan contribuirán a la comprensión de la necesidad de orientar el desempeño docente en las instituciones de educación básica regular, desde los estilos de liderazgo pertinentes.

3. Problema

A partir de los antecedentes ya expuestos anteriormente, formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016?

4. Marco referencial

4.1. Desempeño docente

4.1.1. Concepto de desempeño docente

El desempeño docente es el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional y comprende también el sentirse apropiado del saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los alumnos (Saravia y López, 2008). Luego, el ejercicio de la docencia requiere de un profesional que posea el dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico), que comprenda los procesos en que está inserto, que decida sobre

contenidos, métodos y técnicas, que elabore estrategias de enseñanza acorde a las necesidades de los estudiantes, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintos modos para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las necesidades particulares de cada uno de sus educandos. Espinoza (2010) remarca que la función del profesor no se reduce a la transmisión de conocimientos por importante que sean para la formación intelectual sino que se orientan a la formación integral, es decir, al desarrollo de todas las dimensiones de la persona.

4.1.2. Didáctica del docente

Medina y Salvador (2002) sostienen que la didáctica es el tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. Por su parte, Bernardo (2004) la define como una ciencia prescriptiva que trata teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza. Debido a esto su objeto de estudio es la enseñanza sistemática del docente, siendo su contenido la cultura organizada y cuya finalidad es la educación del alumno. En rigor, la didáctica es considerada como un campo o rama disciplinar de la pedagogía que trata sobre la sistematización e integración de los aspectos teórico-metodológicos del proceso de comunicación que tiene como fin el enriquecimiento de los sujetos implicados. Bernardo (1997) añade que referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos.

4.1.3. Métodos aplicados a la enseñanza

Según Espinoza (2010), el método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje. En otras palabras, se define el método didáctico como el conjunto de procedimientos articulados que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma más adecuada al estudiante y al contexto en el que se desenvuelve. También se sostiene que hay necesidad de justificar racionalmente porqué se sigue una secuencia y no otra, tal es la función de la metodología didáctica. Las estrategias de enseñanza, agrega el mismo autor, se desprenden del método a emplear y vienen a ser “estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos en este sentido pueden considerarse análogas a las técnicas.

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

analógicos o comparativos, simbólicos, intuitivos, sistemáticos, ocasionales, globalizados, de especialización, de concentración, analíticos y sintéticos.

1.4.1.4. Recursos didácticos

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

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

1.4.1.5. Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño es un concepto dinámico, ya que los empleados son siempre evaluados, sea formal o

informalmente, con cierta continuidad por las organizaciones (Stegmann, 2004). La mejora del aprendizaje escolar expresado en el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias evaluadas en base a criterios e indicadores concretos, requiere de oportunidades de aprendizaje que dependen de la calidad del desempeño del profesor y que involucra el pleno cumplimiento de sus funciones y responsabilidades. Expresa Calla (2008) que en los últimos años los sistemas educativos en Latinoamérica han priorizado esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable 'desempeño profesional del docente' como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Así, la evaluación del desempeño encuentra su justificación en la valiosa información que brinda para la toma de decisiones, la enmienda de las deficiencias, la repotenciación de las fortalezas y el crecimiento del personal. Por lo que grados académicos, títulos y experiencia no deben ser criterios básicos en la determinación de un docente competente, es su desenvolvimiento en las sesiones de clase y su labor efectiva en el centro escolar lo que debe sustentar la idoneidad del educador y su real valía. Este desempeño es producto del manejo de un saber complejo y profundo, resultado del pleno dominio de conocimientos de su especialidad, didáctica y metodología, conducta profesional e investigación (Jiménez, 2000).

El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente. Para esto, la evaluación presenta funciones y características bien determinadas que se tienen en cuenta en el momento de la aplicación. De ahí la

importancia de definir estándares que sirvan de base para llevar a cabo el proceso evaluativo. Considérese también que una correcta evaluación posee carácter formativo y se halla al servicio de la superación de la praxis profesional del trabajador de la educación, no del menoscabo de su imagen ante la sociedad con la intención de disimular las deficiencias de un sistema educativo en emergencia. Lo dicho ha exigido el desarrollo de sistemas evaluativos del desempeño docente, en aras de conseguir información y conocimiento relevantes que contribuyan a mejorar la calidad de enseñanza aprendizaje. Un sistema de evaluación del desempeño docente vendría a ser un proceso formativo que busca fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el propósito de contribuir al aseguramiento de aprendizajes de calidad (Flores, 2008).

La metodología del análisis funcional permite definir los contenidos de evaluación del desempeño docente en su labor pedagógica e institucional, agrupándolos en dominios, criterios e indicadores. En su elaboración se siguen los aportes de la investigación, el marco para una buena enseñanza y los fundamentos del marco curricular nacional. Como lo describe Stegmann (2004) el docente evaluado tiene que cumplir un conjunto mínimo de saberes y competencias exigibles por la trascendencia de su labor; la determinación de este conjunto reposa sobre la base de conocimientos necesarios para un correcto ejercicio docente y los elementos que constituyen el buen proceso de enseñanza aprendizaje. Fernández (2007) reitera que existen cuatro dominios claves en el trabajo del profesor, a saber: la preparación para la enseñanza, la creación

de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje escolar y el profesionalismo docente.

4.2. Estilos de liderazgo

4.2.1. Concepto de liderazgo

Al respecto, Chiavenato (2000) sostiene que el liderazgo es la capacidad de influir en las personas para que ejecuten lo que deben hacer; incluye dos dimensiones: la primera es la capacidad supuesta de motivar a las personas para que hagan aquello que debe realizarse. La segunda es la tendencia de los subordinados a seguir aquello que perciben como instrumento para conseguir sus objetivos y satisfacer las necesidades personales. Y agrega que el liderazgo se apoya en dos aspectos: ninguna persona puede ser líder, a menos que logre que las personas hagan lo que ella pretende hacer, ni será exitosa, a menos que sus subordinados o seguidores la perciban como medio de satisfacer sus aspiraciones personales. El líder debe ser capaz; los seguidores deben aportar voluntad.

Por su parte, Gento (2002) precisa que líder es aquella persona capaz de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que éstos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven.

Lo que se puede entender es que en toda organización por más pequeña que esta sea, siempre se tendrá la presencia de un líder, responsable de conducir a los subordinados o

seguidores hacia el logro de los propósitos institucionales y a satisfacer los intereses y demandas de sus miembros; para esto el líder será capaz de influenciar, motivar y lograr convencer, de ser posible con el ejemplo, que los caminos que se siguen son los correctos y, por lo tanto, conducirán al éxito. En necesario también que el líder maneje una serie de estrategias para permitir que sus seguidores ejecuten eficientemente sus tareas.

También Alvarado (2003), al ocuparse del liderazgo y en relación con la gerencia lo define como la función de conducir, guiar, dirigir a los colaboradores en base a la fuerza de las ideas, del carácter, del talento, la voluntad y la habilidad administrativa hacia el logro de los objetivos institucionales preestablecidos.

Estas definiciones implican que el gerente educativo como líder de una institución y en su comunidad no debe conformarse ni limitarse al cumplimiento de sus funciones administrativas, debe reconocer constantemente el esfuerzo que hacen los docentes, quienes requieren de estímulos, motivación y comprensión dentro de la organización social a la cual pertenecen.

Se establece así la importancia de un director líder en una organización educativa puesto que es el ductor, el motor, el profesional que haciendo uso de su conocimiento y su inteligencia ejerce funciones que propenden las metas institucionales. Muchas son las investigaciones que han dedicado parte de su acción al estudio de los comportamientos de los individuos con las organizaciones y el efecto de la conducta de quienes dirigen el funcionamiento

de los diferentes grupos de trabajo. Uno de los aspectos que se ha considerado relevante estudiar, lo constituye, sin duda alguna, el tipo de liderazgo puesto en práctica para que la gestión educativa sea efectiva.

4.2.2. Teorías y estilos de liderazgo

Existen varias teorías, de las cuales pasamos a citar dos de las más principales y actuales:

a. Teoría situacional o contingencial

Dentro de estas teorías, presentamos la de Paul Hersey y Kenneth Blanchard, citado por Alvarado (2003), por considerarse más relevante y adecuado a nuestro tiempo. Al respecto Robbins (1999), refiriéndose a esta teoría, sostiene que el liderazgo situacional es una teoría de la contingencia que se enfoca en la disponibilidad de los seguidores. El énfasis en los seguidores en relación con la eficacia del liderazgo refleja la realidad que constituye el que los seguidores acepten o rechacen al líder. A pesar de lo que el líder haga, la eficacia depende de las acciones de sus seguidores. El término disponibilidad se refiere a la medida en la cual la gente tiene la capacidad y la voluntad de llevar a cabo tareas específicas.

Como se puede apreciar esta teoría se basa en la aplicación de dos variables: la madurez laboral y la madurez psicológica del subalterno. La madurez laboral dado por el nivel de habilidad, destreza y aprestamiento que evidencia al realizar sus tareas cotidianas; y la madurez psicológica evidenciada por la confianza en sí mismo y que por tanto hace que dicha persona se sienta muy segura.

De acuerdo con esta teoría los autores proponen cuatro estilos de liderazgo, a saber:

El informativo: aplicable cuando el subordinado está en proceso de aprendizaje (inmaduro), considera una baja relación pero una gran orientación a la tarea.

El persuasivo: cuando el subordinado es más competente (un tanto más maduro) se concede mayor importancia tanto a la realización como a la tarea.

El participativo: cuando el subordinado ha logrado un mayor grado de madurez la orientación o énfasis a la tarea es un tanto más baja (se asume que ellos solos pueden trabajar) y más bien se enfatiza en las relaciones.

El delegatorio: corresponde a un alto grado de madurez, por lo que se le puede delegar tareas sin necesidad de tanto control y también debido a la alta confianza y seguridad requieren de poca atención a las relaciones.

En síntesis, esta es una teoría de aplicación evolutiva y diferenciada del liderazgo de acuerdo a como vaya desarrollando la madurez del subordinado.

b. Teoría el liderazgo transformacional

En la actualidad se enfatiza con frecuencia de este nuevo tipo de líder, probablemente como respuesta a los enfoques situacionales, tratando de revalorar el estudio del liderazgo centrado en el líder como persona, por cuanto éste ha ido perdiendo importancia en la teoría al ser estudiado conjuntamente con las demás situaciones condicionantes del liderazgo, las tareas y los seguidores.

Se atribuye a Gerald Burns como el iniciador del concepto y como continuador a Bernard Bass, citado por Alvarado (2003), quienes consideran que la necesidad de cambios radicales en valores y patrones de comportamiento obligan a la presencia de nuevos líderes que sean capaces de crear y transmitir una visión clara del futuro, de crear un clima social y una cultura organizacional que responda a los retos del futuro. De ahí que Álvarez (2001) define el liderazgo transformacional como el rol que desarrolla un tipo de líder capaz de ayudar a tomar conciencia a los demás de sus posibilidades y capacidades, a liderar sus propias actividades dentro de la organización pensando en su crecimiento y desarrollo profesional. El líder transformacional es capaz de infundir valores a una organización que explicitan el por qué y el para qué de la actividad de la organización.

c. Teoría el liderazgo transformacional y transaccional de Bass y Avolio

Esta teoría en la actualidad ya no es una novedad, ya que se vienen estudiando y profundizando tanto en el campo empresarial como en la educación, desde que Burns planteó en 1978 distinguiendo dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, 1999; citado por Mendoza, 2005). Además, Mendoza (2005) destaca que Burns argumenta que el liderazgo transaccional enfatiza en los intercambios entre el líder y los seguidores. Los seguidores reciben cierto valor como resultado de su trabajo; la relación de intercambio se traduce como un factor de 'costo beneficio'. Y continúa que el liderazgo transformacional está enfocado en elevar el interés de los seguidores, el desarrollo de la autoconciencia y aceptación

de la misión organizacional y el ir más allá de sus autointereses por el interés de bienestar de grupo.

En ese mismo orden de ideas, Thieme (2005) enfatiza que, a diferencia de Burns, que conceptualiza liderazgo transformacional como el antagónico de liderazgo transaccional en un continuo, Bass plantea que los líderes exhiben una variedad de distintas dimensiones de liderazgo transformacional y transaccional.

En términos de Mendoza (2005), Bass desde 1985 operativiza los conceptos convirtiéndolos en líneas de investigación. Y dado que los líderes en su desempeño directivo pueden presentar patrones de conducta que combinan elementos de diversos estilos de liderazgo, Bass en conjunto con Avolio, proponen el modelo de liderazgo de rango completo “Full Range Leadership”, el cual incluye los componentes del liderazgo transformacional y del transaccional para conformar un todo que brinde como resultados la satisfacción de las necesidades de los individuos y del grupo, el esfuerzo extra requerido para el logro de los objetivos compartidos y la eficacia y efectividad de la organización (Mendoza, 2005).

Las dimensiones del modelo de liderazgo de rango completo de Bass y Avolio, fueron adecuadas y utilizadas en diversas investigaciones empíricas del campo educativo (Mendoza, 2005). Para el presente estudio consideramos las dimensiones, previa adecuación respectiva, sin omitir la naturaleza de cada una de ellas y las características propias de la investigación.

Dimensiones de liderazgo transformacional

- **Influencia idealizada o carisma**

Los líderes transformacionales desarrollan comportamientos que resultan en modelos de actuación para sus seguidores. Son admirados, respetados e inspiran confianza. Los seguidores se identifican con ellos y desean emularlos. El líder desarrolla estos atributos preocupándose de las necesidades de los otros por sobre las propias. Es consistente y demuestra niveles altos de ética y moral. Evita usar su poder en beneficio personal (Bass y Avolio, 1994; citados por Thieme, 2005).

- **Inspiración motivacional**

De acuerdo con Mendoza (2005), el líder se preocupa por actuar como un modelo para los seguidores, comunica una visión y utiliza símbolos para enfocar esfuerzos. Comunica grandes expectativas, expresa propósitos importantes con gran sencillez. Orienta a los seguidores a través de la acción, edificando confianza e inspirando la creencia sobre una causa.

- **Estimulación intelectual**

Se refiere a las habilidades del líder para entender y resolver problemas tomando en cuenta nuevos caminos, para romper con los esquemas del pasado.

El líder estimula intelectualmente a los seguidores al proporcionar un flujo de nuevas ideas que desafían los viejos paradigmas permitiendo un replanteamiento de

conceptos y formas de hacer las cosas (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

- **Consideración individual**

Se refiere a las habilidades del líder para tratar a los seguidores con cuidado y preocupación. Cada seguidor se siente valorado por su aportación. Asesora y proporciona apoyo personalizado y retroalimentación sobre la actuación de manera que cada miembro acepte, entienda y mejore (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

- **Tolerancia psicológica**

Se refiere al uso del sentido del humor como estrategia por el líder para resolver situaciones conflictivas en aspectos de relación humana. Usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

Dimensiones de liderazgo transaccional

- **Recompensa contingente.**

El líder recompensa a los seguidores por lograr los niveles de actuación especificados. La recompensa es dependiente del esfuerzo y el nivel de actuación de logro. Contrata el intercambio de recompensas por esfuerzos, promete recompensas por el buen rendimiento, reconoce logros (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

- **Dirección por excepción activo**

El líder controla y busca que no existan desviaciones que se alejen de las reglas y las normas, toma medidas correctivas. Está constantemente supervisando la actuación de los seguidores. Se concentra en las fallas, los errores y las irregularidades (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

- **Dirección por excepción pasivo**

Caracteriza a los líderes que sólo se aparecen en la acción cuando las desviaciones e irregularidades han ocurrido. Aparece cuando no se satisfacen los estándares esperados (Bass y Avolio, 1990, citado por Mendoza, 2005).

5. Hipótesis

Existe una relación de influencia significativa entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016.

Hipótesis estadística

Hipótesis nula

H₀: No existe relación de influencia significativa entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente.

Hipótesis alternativa

H_a: Sí existe relación de influencia significativa entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente.

VARIABLES:

Variable 1

Estilos de liderazgo.

Variable 2

Desempeño docente.

Definición conceptual de las variables

- **Estilo de liderazgo**

Es la forma como se cumple la función de conducir, guiar, dirigir a los colaboradores en base a la fuerza de las ideas, del carácter, del talento, la voluntad y la habilidad administrativa hacia el logro de los objetivos institucionales preestablecidos.

- **Desempeño docente**

Es el accionar del educador como profesional experto en el campo educacional, desde su saber pedagógico que es la creación de conocimientos que se van construyendo diariamente cuando se diseña y organiza el modo de enseñar, o cuando se interactúa con los estudiantes.

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Estilos de liderazgo	Estilo transformacional	Comunicación de entusiasmo Confianza Orientación Tolerancia Motivación Apoyo a los docentes
	Estilo transaccional	Resistencia al cambio Cumplimiento mínimo de obligaciones Atención centrada en irregularidades
	No liderazgo	Dejar hacer
	Estilo instruccional	Establecimiento de metas Trabajo colectivo Énfasis en el currículo Establecimiento de criterios Trabajo colaborativo Valoración de aportes Observación de clases Comunicación con los estudiantes
Desempeño docente	Planificación del trabajo pedagógico	Planificación del aprendizaje Consideración de las características de los estudiantes Manejo de capacidades pedagógicas Planificación para el uso de recursos educativos Planificación de la evaluación de los aprendizajes
	Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Clima del aula para el aprendizaje Articulación del dominio disciplinar y la comunicación docente Manejo de estrategias metodológicas Uso de recursos educativos Uso de instrumentos de evaluación

4. **Objetivos**

General

Determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016.

Específicos

- a. Determinar el estilo de liderazgo del director de las instituciones educativas públicas de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016.
- b. Determinar el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016.
- c. Determinar si el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016, se asocian.

METODOLOGÍA

1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de la investigación: por la orientación del estudio, la investigación fue básica, dado que se aporta conocimientos sobre la relación existente entre estilo de liderazgo y desempeño docente en la población de estudio; por la técnica de contrastación esta investigación fue correlacional (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2005).

Diseño de la investigación: El diseño de investigación fue el relacional de influencia, cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

M: Muestra

X: Variable 1.

Y: Variable 2

\longrightarrow : Relación entre variables

2. Población y Muestra

La población estuvo constituida por 825 docentes de las instituciones educativas públicas de primaria y secundaria de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, provincia del Santa, del año escolar 2016.

Diseño muestral

El muestreo fue de carácter bietápico; en la primera, se seleccionaron 07 instituciones educativas públicas de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote que imparten el nivel primario y secundario; en la segunda etapa, mediante el muestreo por conveniencia se seleccionaron 180 docentes, cuya distribución es la siguiente:

Distribución de la muestra de los docentes de instituciones educativas públicas de los distritos de Chimbote y nuevo Chimbote, 2016

Instituciones Educativas	Docentes
Augusto Salazar Bondy	50
Juan Valer Sandoval	25
Nº 88218	14
Nº 88008	12
Nº 88066	27
Nº 88232	22
Nº 88005	30
TOTAL	180

Fuente: Informe proporcionado por las direcciones de las I.E.E., del año escolar 2016.

3. Técnicas e instrumentos de investigación

Técnica

La encuesta.

Instrumentos

Para medir la variable Estilos de Liderazgo se empleó el *Cuestionario de liderazgo multifactorial* (adaptación del instrumento validado por Chamorro, 2005).

Este instrumento ha sido validado y calculado su confiabilidad por la investigadora Diana Judith CHAMORRO MIRANDA en su tesis doctoral *Factores determinantes del estilo de liderazgo del Director-a*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28589.pdf>

Para medir la variable Desempeño Docente se empleó la *Ficha de monitoreo de la práctica pedagógica* (Validado por el Ministerio de Educación, MINEDU, 2016).

Este instrumento, que constituye la versión final después de varios años de validación por expertos del Ministerio de Educación de nuestro país, permite recoger datos respecto al desempeño docente basado en el *Marco del buen desempeño docente*, documento orientador de la labor del maestro peruano.

El instrumento se encuentra en el documento oficial del Ministerio de Educación “Compromisos de Gestión escolar”; recuperado de:

<http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>

4. Procesamiento y análisis de la información

Para el procesamiento estadístico se ha aplicado la estadística descriptiva, como la tabla de frecuencias simples y porcentuales, y los gráficos circulares; además se utilizó la tabla de contingencia para visualizar la distribución de los datos de ambas variables.

La estadística inferencial se determinó mediante el procedimiento estadístico Ji cuadrado (X^2).

RESULTADOS

1. Descripción de los resultados

1.1. Resultados de la variable Estilo de liderazgo del director

Tabla 01. Estilos de liderazgo del director

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Transformacional	22	12,2
	Instruccional	95	52,8
	Transaccional	63	35,0
	Total	180	100,0

Fuente: Matriz de sistematización de datos.

Como se observa en la tabla, por un lado, de los 180 docentes de la muestra, 95 que representan el 52.8%, es decir un poco más de la mitad del total, manifiestan que el director posee un estilo de liderazgo instruccional. Por otro lado, 63 docentes, que representan el 35%, sostienen que el director posee un estilo de liderazgo transaccional. Finalmente, sólo 22 docentes, que representa el 12,2%, manifiestan que el director posee un estilo de liderazgo transformacional.

En consecuencia, en opinión de la mitad de los docentes, en lo referente al estilo de liderazgo, los directores poseen el estilo instruccional, un poco más de un tercio de la muestra sostienen que los directores poseen un estilo de liderazgo transaccional y, finalmente, sólo un décimo de los encuestados sostienen que los directores poseen un liderazgo transformacional.

1.2. Resultados de la variable Desempeño docente

Tabla 02. Desempeño docente

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	En inicio	38	21,1
	En proceso	98	54,5
	Logrado	44	24,4
	Total	180	100,0

Fuente: Matriz de sistematización de datos.

Como se observa en la tabla, de los 180 docentes de la muestra, 98 que representan el 54,5%, manifiestan que el desempeño docente se ubica en proceso, es decir, cumple parcialmente con las exigencias pedagógicas; en un número menor constituida por 44 casos, que equivale a 24,4% del conjunto sostienen que el desempeño docente se encuentra el nivel logrado, es decir, cumple con los requerimientos pedagógicos. Sigue en importancia, aunque en una proporción menor, en opinión de 38 docentes que representan el 21,1% del conjunto, el desempeño docente se ubica en nivel en inicio, dado que sólo cumplen en un nivel insipiente con las exigencias pedagógicas.

1.3. Relación entre las variables Estilos de liderazgo del director y Desempeño docente

TABLA 03. Docentes por estilo de liderazgo del director según el nivel de desempeño docente

		Desempeño docente			Total
		En inicio	En proceso	Logrado	
Estilo de liderazgo del director	Transformacional	1	9	12	22
	Instruccional	25	60	10	95
	Transaccional	12	29	22	63
Total		38	98	44	180

Fuente: Matriz de sistematización de datos. Elaborado con SPSS 19.

Como se observa en la tabla, en términos del grupo que constituyó la muestra, se advierte que la mayor cantidad de docentes que sostienen que el director posee un

estilo instruccional (95) se encuentran principalmente distribuidos en los niveles *en proceso* y *en inicio de desempeño docente*, 60 y 25 docentes, respectivamente. Además, de los 63 encuestados que sostienen que el director posee como estilo de liderazgo el transaccional se distribuyen mayoritariamente en los niveles en proceso y logrado, 29 y 22, respectivamente. Finalmente, de los 22 docentes que manifiestan que el director posee un estilo de liderazgo transformacional, 9 se ubican, en nivel en proceso de desempeño docente.

En definitiva, en consideración a los estilos de liderazgo, la mayoría de docentes que perciben que el director posee un estilo instruccional también perciben que el desempeño docente se ubica mayoritariamente en proceso.

Además, los resultados de la prueba muestran una relación significativa entre las variables, puesto que el valor p (significancia de la prueba). Identificado por la significación del estadístico exacto de Fisher, es de 0,00003, muy inferior a 0,05 (Anexo 04).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados encontrados plantean el siguiente panorama: en términos generales, con el conjunto total de los docentes, la hipótesis propuesta se acepta. En efecto, la probabilidad de que el estilo de liderazgo del director se asocie por azar con el desempeño docente, es 0,00003, muy inferior a 0,05, lo suficientemente baja para aceptar las hipótesis de investigación (Anexo 04). Esto implica que el *estilo de liderazgo del director* se asocia a el desempeño docente, o, lo que es lo mismo, el estilo de liderazgo del director influye en el desempeño docente.

Por otra parte, en cuanto al *estilo de liderazgo del director*, destaca el instruccional, que reúne más de la mitad del conjunto (52.8% del total) (Tabla 01). Con respecto a la variable *desempeño docente*, una proporción parecida (54,4% de la totalidad) se sitúa en el nivel *en proceso* (Tabla 02).

Ahora bien, nuestros hallazgos se aproximan a los de Sorados (2010), quien sostiene que existe un 95% de probabilidad que el liderazgo de los directores se relaciona significativamente con la calidad de la gestión educativa.

En la misma línea, nuestros resultados se aproximan a los de Ruiz (2011) y Flores (2014), quienes concluyen que los estilos transformacional y transaccional de liderazgo del director influyen significativamente en la eficacia de las instituciones educativas.

No obstante, nuestros hallazgos discrepan con los resultados de Solís (2010), quien concluye que las características de liderazgo en los directivos no influyen de una manera categórica en la gestión del centro de estudios, debido a que los encargados de movilizar y encauzar los esfuerzos de la escuela no son el referente para el resto de miembros de la organización.

En definitiva, se encontró relación entre las variables de estudio. Esto se constata tanto a nivel descriptivo como a nivel inferencial. En primer lugar, al analizar la tabla de contingencia, la mayor concentración de casos corresponde al

cruce del estilo instruccional con el nivel en proceso de desempeño docente, donde aparecen 60 casos. Sigue en importancia el cruce del estilo transaccional y el nivel en proceso de desempeño docente, donde se ubican 29 casos. En forma precisa, esta relación expresa que existe correspondencia entre el estilo de liderazgo del director y el nivel de desempeño docente (Tabla 03).

Finalmente, la prueba *chi cuadrado* que se ha efectuado corrobora la presunción hecha en el análisis de la tabla de contingencia en el sentido que las variables estilo de liderazgo del director y el desempeño docente se relacionan.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

- 1ª. Con respecto al estilo de liderazgo identificado como predominante es el *instruccional*, dado que el 52.8% de los encuestados lo manifiestan así; además, el 35% de la muestra señalan al estilo transaccional como predominante. (Tabla 01).
- 2ª. El nivel de desempeño docente predominante es *en proceso*, ya que el 54.4% de encuestados lo manifiestan así. (Tabla 02).
- 3ª. El estilo de liderazgo del director y el desempeño docente se asocian en el contexto de la población definida para la investigación; pues, los resultados del *estadístico exacto de Fisher* es de 0.00003, muy inferior a 0.05.

Como conclusión general, se sostiene que existe una relación de influencia positiva del estilo de liderazgo del director en el desempeño docente en las instituciones educativas públicas de los distritos de Chimbote y Nuevo Chimbote, 2016 (Tabla 03).

2. RECOMENDACIONES

- a. Realizar investigaciones sobre los factores asociados al desempeño docente en las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica regular de distrito de Chimbote y Nuevo Chimbote.
- b. Realizar investigaciones comparativas, tanto en instituciones educativas públicas y privadas, con respecto a los estilos de liderazgo preferentes que asumen los directores para el desarrollo de la gestión institucional.
- c. Replicar la presente investigación en la jurisdicción de la provincia del Santa, para lograr nuevos hallazgos que demuestren la posible relación entre las variables estilos de liderazgo del director desempeño docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardo, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Calla, G. (2008). *El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la Región del Callao*. Lima: Universidad Nacional de Educación, tesis de maestría.
- Carbone, R. (coord.) (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación - Universidad Alberto Hurtado. Referencia electrónica, recuperado el 14 de mayo del 2015, de: http://www.oei.es/pdf2/situacion_liderazgo_educativo_chile.pdf
- Chamorro, D. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 12 de octubre de 2014, desde <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28589.pdf>
- Espinoza, J. (2010). *Influencia de la aplicación del programa nacional de formación y capacitación permanente sobre el nivel de desempeño didáctico de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa N° 20820, Huacho*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- Fernández, J.C. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación*. San Fernando (Chile): Universidad La República. Referencia electrónica, recuperado el 18 de abril del 2015, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- Flores, E. (2014). *El estilo de liderazgo de los directores de los colegios parroquiales de Piura*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, desde

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1868/EDUC_021.pdf?sequence=1

- García, J. y Falcón, P. (2009). *La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California*. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/files/2011/03/Tesis-Jihan-Garc%C3%ADa-Poyato.pdf>
- Jiménez, B. (2000). Evaluación de la docencia. En Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Editorial Síntesis, 173-206.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. Referencia electrónica, recuperado el 11 de abril del 2015, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1049Latorre.PDF>
- Martínez, Y. (2008). *El líder transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4678/MARTINEZ_CONTRERAS_YSRAEL_LIDERAZGO_SURCO.pdf?sequence=1
- Medina, A. & Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall, Colección Didáctica.
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Referencia electrónica, recuperado el 25 de abril del 2012, de <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Perú. Ministerio de Educación, (2016). *Compromisos de Gestión escolar*. Recuperado el 15 de enero de 2016, desde <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Rojas, A. (2006). La cara oculta de la Luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio*

- en *Educación*, 4 (4e), 25-38. Referencia electrónica, recuperado el 12 de abril del 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140404.pdf>
- Rojas, A. & Gaspar, G. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago (Chile): OREALC/UNESCO.
- Ruiz, G. (2011). *Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte*. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/923/1/ruiz_cg.pdf
- Saravia, L. & López, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1 (2), 75-91. Referencia electrónica, recuperado el 25 de abril del 2015, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>
- Solis, S. (2010). *La influencia del liderazgo en la gestión escolar*. Recuperado de <http://tesis.ipn.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/9654/Sergio%20Solis%20Garcia.pdf?sequence=1>
- Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis de maestría.
- Stegmann, T. (2004). *Antecedentes básicos de la evaluación de desempeño docente*. Santiago (Chile): Corporación Educacional Cerro Navia, Fundación Sepec. Referencia electrónica, recuperado el 23 de abril del 2015, de http://www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/Bases_Psicologicas_del_MBE.pdf
- Tedesco, J. & López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Referencia electrónica, recuperado el 17 de mayo del 2010, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de la Fundación Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 149-156. Referencia electrónica, recuperado el 24 de abril del 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025022.pdf>

ANEXO 1

FICHA DE MONITOREO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
(Compromiso 4)

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

NOMBRE DE LA IE:		CÓDIGO MODULAR:	
DIRECCIÓN:		UGEL:	
NIVEL: Inicial [] Primaria [] Secundaria []		DRE:	

DATOS DEL OBSERVADOR

1. Cargo del observador	Director	2. Fecha del monitoreo	Dia	Mes	Año
	Subdirector de nivel				
	Coordinador académico				
	Coordinador del área				
	Otro cargo				

DATOS DEL DOCENTE OBSERVADO → DATOS A SER REGISTRADOS CONSULTANDO AL DOCENTE

3.- Apellidos y Nombres	4. Especialidad
-------------------------	-----------------

DATOS DE LA SESIÓN OBSERVADA → DATOS A SER REGISTRADOS MEDIANTE LA OBSERVACIÓN

5. Área o áreas desarrolladas → Anotar en el siguiente espacio

6. Denominación de la sesión

7. Nivel educativo	Inicial [] Primaria [] Secundaria []	8. Grado(s) o año(s) en el aula	9. Sección
--------------------	---	---------------------------------	------------

10. Turno	Mañana [] Tarde []	11. Duración de la sesión observada	____ horas ____ minutos
-----------	----------------------	-------------------------------------	-------------------------

NIVEL DE AVANCE

Logrado	Cumple con lo previsto en el ítem	3
En proceso	Cumple parcialmente con los requerimientos del ítem	2
En inicio	Cumple en un nivel incipiente con los requerimientos del ítem	1

Inicio	En proceso	Logrado
16	17-32	33-48

II. DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Uso pedagógico del tiempo en las sesiones de aprendizaje → Datos a ser registrados mediante la observación y la revisión del documento de planificación, según corresponda				
Complete los ítems 1 - 4 mediante la observación de la sesión				Valoración
1	El/la docente utiliza mayor tiempo en actividades pedagógicas que generan aprendizajes significativos en los estudiantes, sobre las no pedagógicas, durante la sesión de aprendizaje.	1	2	3
2	El/la docente dosifica el tiempo de las actividades pedagógicas teniendo en cuenta las características de los procesos pedagógicos.	1	2	3
3	El/la docente cumple y respeta el horario establecido para el área curricular, de acuerdo con los planes curriculares de cada IE (Inicial y Primaria) y respeta el número de horas establecido según la RSG N.º 2378-2014-MINEDU (Secundaria).	1	2	3
Complete el ítem referido a la planificación				Valoración
4	El/la docente planifica sus actividades pedagógicas (carpeta pedagógica) dosificando el tiempo en la sesión de aprendizaje de modo que responda a los procesos pedagógicos.	1	2	3
Subtotal		4	8	12
Uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante las sesiones de aprendizaje → Datos a ser registrados mediante la observación y la revisión del documento de planificación, según corresponda				
Complete los ítems 5 - 10 mediante la observación de la sesión				Valoración
5	El/la docente problematiza y/o plantea el reto con fíctico cognitivo según las orientaciones de las Rutas de Aprendizaje.	1	2	3
6	El/la docente comunica con claridad el propósito de la sesión y las actividades previstas, según las orientaciones de las Rutas de Aprendizaje y el documento Orientaciones Básicas para la Programación Curricular.	1	2	3
7	El/la docente desarrolla estrategias, basadas en las Rutas de Aprendizaje, para recoger saberes y generar nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta el enfoque de área.	1	2	3
8	El/la docente acompaña a los estudiantes según su ritmo de aprendizaje teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, utilizando para ello las orientaciones planteadas en las Rutas de Aprendizaje.	1	2	3
9	El/la docente, teniendo en cuenta las competencias y capacidades de las Rutas de Aprendizaje de su área, ejecuta procesos de evaluación formativa y/o sumativa a los/as estudiantes en la sesión de aprendizaje.	1	2	3
10	El/la docente adecua si es necesario las estrategias metodológicas de las Rutas de aprendizaje en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.	1	2	3
Complete los ítems 11 - 12 se monitorea mediante la revisión del documento de planificación, al final de la observación de la sesión, En caso no se cuente con ningún documento de planificación deberá marcar "En inicio"				Valoración
11	El/la docente cuenta con su planificación curricular (carpeta pedagógica) en la que incluye actividades pedagógicas en el marco de los procesos pedagógicos y el enfoque del área planteados en las Rutas de Aprendizaje y el documento Orientaciones Básicas para la Programación Curricular.	1	2	3
12	El/la docente presenta en su planificación curricular criterios que respondan al proceso de evaluación formativa y/o sumativa.	1	2	3
Subtotal		8	16	24
Uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje → Datos a ser registrados mediante la observación y la revisión del documento de planificación, según corresponda				
Complete los ítems 13 - 15 mediante la observación de la sesión				Valoración
13	El/la docente utiliza materiales y/o recursos educativos, de manera oportuna, que ayudan al desarrollo de las actividades de aprendizaje, propuestas para la sesión.	1	2	3
14	El/la docente acompaña y orienta a los/as estudiantes, sobre el uso de los materiales en función del aprendizaje a lograr.	1	2	3
15	El/la docente usa materiales elaborados con participación de estudiantes y/o PFFF para el desarrollo de los aprendizajes.	1	2	3
Complete el ítem 16 mediante la revisión del documento de planificación, al final de la observación, En caso no se cuente con ningún documento de planificación deberá marcar "En inicio".				En inicio En proceso Logrado
16	El/la docente presenta la planificación (carpeta pedagógica) en la que se evidencia el uso de materiales y recursos educativos con relación al propósito de la sesión.	1	2	3
Subtotal		4	8	12
Total final		16	32	48

(*) Gestión del clima escolar en la institución educativa → Datos a ser registrados mediante la observación según corresponda					
Complete los ítems 1-3 mediante la observación de la sesión			Valoración		
1	El/la docente escucha y dialoga con atención a los estudiantes, en el momento oportuno y de manera equitativa, según sus necesidades de aprendizaje.		1	2	3
2	El/la docente reconoce el esfuerzo individual o grupal de los estudiantes mediante una comunicación estimulante y/o positiva (mediante palabras o gestos motivadores).		1	2	3
3	El/la docente promueve relaciones horizontales, fraternas, colaborativas entre los estudiantes, creando un clima de confianza y armonía.		1	2	3
Subtotal					

(*) Los datos que resulten de esta tabla no se tomarán en cuenta en la valoración de la matriz de monitoreo del Compromiso 4, que corresponde a la segunda parte del aplicativo en Excel. Dicha información se tomará en cuenta para evidenciar el clima que se desarrolla dentro de la sesión de aprendizaje.

Comentarios

Compromisos

Encargado(a) del monitoreo

Docente monitoreado(a)

Compromisos	Puntaje		
	En inicio	En proceso	Logrado
Uso pedagógico del tiempo	4	8	12
Uso de herramientas pedagógicas	8	16	24
Uso de material educativo	4	8	12
Total	16	32	48

ANEXO02

CUESTIONARIO DE LIDERAZGO MULTIFACTORIAL PARA PROFESORES

(Adaptado del *Cuestionario de liderazgo multifactorial*,
validado por Chamorro, 2005).

Estimado profesor/a:

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre la percepción que usted tiene sobre el liderazgo que ejerce el Director/a en su institución educativa.

Este cuestionario es fácil de contestar y se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Señor/a profesor/a, a continuación encontrará una serie de oraciones que describen la gestión que é/ella desarrolla. Señale con una X su grado de acuerdo teniendo en cuenta esta **escala**:

1. Nada de acuerdo	4. Bastante de acuerdo
2. Poco de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
3. Medianamente de acuerdo	

Nº	Ítems	Escala				
		1	2	3	4	5
01	Hace que me entusiasme con mi trabajo					
02	Centra su atención, principalmente, en las irregularidades					
03	Respalda las decisiones de los profesores ante la comunidad educativa					
04	Facilita el tiempo y los espacios para la reflexión pedagógica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje					
05	Orienta a los profesores recién llegado					
06	Entabla charlas con los estudiantes en el aula de clase sobre aspectos académicos, las relaciones entre ellos y los profesores y el espacio físico del colegio.					
07	Recurre al sentido del humor para indicarme mis equivocaciones					
08	Siempre encuentra un culpable en situaciones difíciles					
09	Hace que el proyecto Educativo Institucional sea algo más que una exigencia formal					
10	Me exige el cumplimiento mínimo de las funciones legalmente estipuladas					
11	Suele ajustar su forma de comportarse a las diversas situaciones y necesidades					
12	Está satisfecho con mi trabajo mientras haga lo que siempre se ha hecho					
13	Expreso mis dudas y desacuerdos sin preocupaciones					
14	Tiende a apoyarme para realizar cambios poco importantes					
15	Me implica en la consecución de los objetivos del colegio					

16	Es tolerante con mis errores o defectos					
17	Fomenta la articulación de las actividades individuales de aula con la visión colectiva del colegio					
18	Promueve las adaptaciones curriculares necesarias en cada una de las áreas y/o departamentos					
19	Está ausente cuando se le necesita					
20	Promueve el trabajo en grupo entre los profesores					
21	Impulsa la realización de la investigación para la mejora de los procesos educativos					
22	Dedica el tiempo necesario para orientar y evaluar el desarrollo curricular					
23	Me estimula para desarrollar ideas innovadoras en mi trabajo					
24	Tiene mi confianza para desarrollar las actividades o proyectos					
25	Escucha y pone en práctica mis recomendaciones					
26	Fomenta el desarrollo de programas de formación para el personal docente en las áreas del currículum, la instrucción y la tecnología					
27	Cuento con el respeto del director					
28	Para valorar el trabajo que realizamos los docentes el director emplea estrategias de seguimiento individuales					
29	Se hace presente en las aulas con el fin de observar el desarrollo de las clases					
30	Los/as coordinadores/as son los/as únicos/as responsables de la administración y orientación académica del colegio					
31	Se limita a cumplir con las funciones legalmente estipuladas para su cargo					
32	Realiza una política consensuada para el establecimiento de criterios de evaluación					
33	Realiza reconocimientos de la institución al inicio y final de la jornada					
34	Me deja que siga haciendo mi trabajo como siempre					
35	Delega responsabilidades en otras personas sin interferir después en su desarrollo					
36	Orienta el establecimiento de metas educativas claras					
37	Me respalda ante la administración (municipal y departamental)					
38	Mediante comunicaciones escritas/orales da a conocer al profesorado y a la comunidad los problemas, las decisiones y avances del colegio					
39	No toma las decisiones de manera oportuna y eficaz					
40	Me apoya para solucionar mis problemas					
41	Contribuye a desarrollar en mí un sentido de pertenencia e identidad con el colegio					
42	Se abstiene de hacer cambios mientras las cosas marchen bien					
43	Sugiere la asignación de profesores a los cursos y asignaturas teniendo en cuenta criterios					
44	Respalda mis posturas siempre que sean justas y coherentes con el Proyecto Educativo Institucional					
45	Con sus argumentos me ayuda a reflexionar cómo pueden mejorar mi trabajo					
46	Clarifica y reflexiona colectivamente sobre los objetivos educativos del colegio					
47	Clarifica y reflexiona colectivamente sobre las metas educativas del colegio					
48	Procura que los profesores se sientan orgullosos de trabajar con él					
49	Me informa sobre talleres, seminarios y conferencias, y me anima a participar					
50	Evita decirme cómo debo hacer las cosas					

BAREMO GENERAL DE INTERPRETACIÓN DE LIDERAZGO MULTIFACTORIAL

ESTILO	ÍTEMS Y PUNTAJES																			Estilo de liderazgo predominante		
Transformacional	Ítem	1	3	5	7	9	16	23	24	25	27	28	33	37	38	40	41	44	45	48	49	Total (suma/20): ____
	Puntaje (1 a 5)																					
Instruccional	Ítem	6	11	13	15	17	18	20	21	22	26	29	36	43	46	47	--	--	--	--	--	Total (suma /15): ____
	Puntaje (1 a 5)																--	--	--	--	--	
Transaccional	Ítem	2	4	8	10	12	14	30	31	32	34	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	Total (suma /10): ____
	Puntaje (1 a 5)											--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
No liderazgo	Ítem	19	35	39	42	50	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	Total (suma /5): ____
	Puntaje (1 a 5)						--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	

Baremo general de interpretación de Liderazgo multifactorial, según Chamorro (2005).

ANEXO N°03

MATRIZ DE DATOS SOBRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO: ESTILOS DE LIDERAZGO Y DESEMPEÑO DOCENTE

Resúmenes de casos

	Estilo de liderazgo del director	Desempeño docente	Institución Educativa
1	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
2	Instruccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
3	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
4	Instruccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
5	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
6	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
7	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
8	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
9	Instruccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
10	Transaccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
11	Transaccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
12	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
13	Transformacional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
14	Instruccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
15	Instruccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
16	Transaccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
17	Transformacional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
18	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
19	Transformacional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
20	Transaccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
21	Transaccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
22	Transaccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
23	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
24	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
25	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
26	Transformacional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
27	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
28	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
29	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
30	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy

31	Transaccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
32	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
33	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
34	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
35	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
36	Instruccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
37	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
38	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
39	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
40	Instruccional	En inicio	Augusto Salazar Bondy
41	Transformacional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
42	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
43	Transaccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
44	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
45	Transaccional	Logrado	Augusto Salazar Bondy
46	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
47	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
48	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
49	Transaccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
50	Instruccional	En proceso	Augusto Salazar Bondy
51	Transaccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
52	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
53	Instruccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
54	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
55	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
56	Transaccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
57	Transaccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
58	Transaccional	Logrado	Juan Valer Sandoval
59	Transformacional	En proceso	Juan Valer Sandoval
60	Transformacional	Logrado	Juan Valer Sandoval
61	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
62	Instruccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
63	Transformacional	Logrado	Juan Valer Sandoval
64	Instruccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
65	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
66	Transaccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
67	Instruccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
68	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
69	Transformacional	Logrado	Juan Valer Sandoval
70	Transaccional	En proceso	Juan Valer Sandoval

71	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
72	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
73	Instruccional	En inicio	Juan Valer Sandoval
74	Instruccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
75	Transaccional	En proceso	Juan Valer Sandoval
76	Instruccional	En proceso	88218
77	Transaccional	En proceso	88218
78	Transaccional	En inicio	88218
79	Transaccional	En proceso	88218
80	Transformacional	Logrado	88218
81	Transaccional	En proceso	88218
82	Instruccional	Logrado	88218
83	Instruccional	En proceso	88218
84	Transaccional	Logrado	88218
85	Transaccional	Logrado	88218
86	Transaccional	Logrado	88218
87	Instruccional	En proceso	88218
88	Instruccional	En proceso	88218
89	Instruccional	Logrado	88218
90	Transaccional	Logrado	88008
91	Transaccional	Logrado	88008
92	Instruccional	En inicio	88008
93	Instruccional	En proceso	88008
94	Transaccional	En inicio	88008
95	Instruccional	Logrado	88008
96	Instruccional	En proceso	88008
97	Transformacional	Logrado	88008
98	Instruccional	En proceso	88008
99	Transformacional	Logrado	88008
100	Instruccional	En proceso	88008
101	Transformacional	En proceso	88008
102	Instruccional	En proceso	88066
103	Transformacional	En proceso	88066
104	Transaccional	En inicio	88066
105	Instruccional	En inicio	88066
106	Transaccional	En proceso	88066
107	Instruccional	En proceso	88008
108	Transaccional	En inicio	88066
109	Transformacional	En inicio	88066
110	Instruccional	En inicio	88066

111	Instruccional	En inicio	88066
112	Transaccional	En proceso	88066
113	Instruccional	En proceso	88066
114	Transaccional	En inicio	88066
115	Instruccional	En proceso	88066
116	Transaccional	Logrado	88066
117	Transformacional	Logrado	88066
118	Instruccional	En proceso	88066
119	Instruccional	Logrado	88066
120	Instruccional	En proceso	88066
121	Transaccional	Logrado	88066
122	Transaccional	Logrado	88066
123	Instruccional	En proceso	88066
124	Transaccional	En proceso	88066
125	Instruccional	En proceso	88066
126	Instruccional	En inicio	88066
127	Transaccional	Logrado	88066
128	Instruccional	En inicio	88066
129	Transaccional	Logrado	88232
130	Instruccional	En inicio	88232
131	Instruccional	En proceso	88232
132	Instruccional	En proceso	88232
133	Instruccional	En inicio	88232
134	Transaccional	En proceso	88232
135	Transaccional	Logrado	88232
136	Transaccional	En proceso	88232
137	Transaccional	Logrado	88232
138	Instruccional	Logrado	88232
139	Instruccional	En inicio	88232
140	Instruccional	En inicio	88232
141	Transaccional	Logrado	88232
142	Instruccional	Logrado	88232
143	Transaccional	En proceso	88232
144	Instruccional	En inicio	88232
145	Transaccional	Logrado	88232
146	Instruccional	En proceso	88232
147	Transaccional	Logrado	88232
148	Instruccional	En proceso	88232
149	Instruccional	En inicio	88232
150	Transaccional	En proceso	88232

151	Transformacional	Logrado	88005
152	Instruccional	En proceso	88005
153	Instruccional	En proceso	88005
154	Instruccional	En proceso	88005
155	Instruccional	En proceso	88005
156	Instruccional	En proceso	88005
157	Instruccional	En proceso	88005
158	Instruccional	En proceso	88005
159	Instruccional	En inicio	88005
160	Transaccional	Logrado	88005
161	Instruccional	En proceso	88005
162	Transaccional	En proceso	88005
163	Instruccional	En inicio	88005
164	Transaccional	En proceso	88005
165	Instruccional	En proceso	88005
166	Instruccional	En proceso	88005
167	Transaccional	En inicio	88005
168	Instruccional	Logrado	88005
169	Transaccional	En proceso	88005
170	Transformacional	Logrado	88005
171	Instruccional	Logrado	88005
172	Transformacional	En proceso	88005
173	Instruccional	En proceso	88005
174	Transaccional	En proceso	88005
175	Instruccional	En proceso	88005
176	Transaccional	En proceso	88005
177	Instruccional	En inicio	88005
178	Transformacional	En proceso	88005
179	Transformacional	En proceso	88005
180	Transformacional	Logrado	88005
Total	N	180	180

ANEXON°04

PRUEBAS DE CHI-CUADRADO

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Estadístico exacto de Fisher	25,340			,00003		
N de casos válidos	180					

- a. 1 casillas (11,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,64.
- b. El estadístico tipificado es -.402.