

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

ESCUELA DE POSGRADO

DR. LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑÁN



MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y EL DESARROLLO DE LA
PROFESIONALIDAD EN LAS IIEE DEL NIVEL DE EDUCACIÓN
INICIAL DE LAS REDES N° 06 Y 07 DE HUAYCÁN DE LA UGEL 06
DE ATE – 2015**

PRESENTADO POR:

SUSY ELITA SAAVEDRA YOSHIDA

**PARA OPTAR GRADO DE MAESTRA CON MENCIÓN EN ADMINISTRACIÓN
DE LA EDUCACIÓN**

ASESORA:

DRA. MARÍA ISABEL VIGIL CORNEJO

LIMA – PERÚ

2017

Contenido

RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO I.....	14
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.1. MARCO TEÓRICO.....	14
1.1.1. Liderazgo directivo.....	14
1.1.2. Desarrollo de la profesionalidad docente	37
1.2. MARCO CONCEPTUAL.....	54
CAPÍTULO II.....	56
EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	56
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	56
2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática.....	56
2.1.2. Antecedentes teóricos.....	59
2.1.3. Definición del problema	68
2.1.3.1. Problema general	68
2.1.3.2. Problemas específicos	68
2.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
2.2.1. Finalidad e importancia	69
2.2.2. Objetivo general y específicos.....	69
2.2.2.1 Objetivo general	69

2.2.2.2. Objetivos específicos.....	69
2.2.3. Delimitación del estudio	70
2.2.4. Justificación e Importancia del estudio.....	71
2.3. HIPÓTESIS Y VARIABLES	71
2.3.1. Supuestos teóricos	71
2.3.2. Hipótesis principal y específicas	72
2.3.2.1. Hipótesis principal.....	72
2.3.2.2. Hipótesis específicas	73
2.3.3. Variables e indicadores.....	73
2.3.3.1. Variable	73
2.3.3.2. Operacionalización de las variables	74
CAPÍTULO III	76
MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS	76
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA	76
3.1.1. Población.....	76
3.1.2. La muestra.....	78
3.2. DISEÑO A UTILIZAR EN EL ESTUDIO	79
3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	80
3.4. PROCESAMIENTO DE DATOS.....	81
CAPÍTULO IV	82
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	82
4.1. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS	82
4.1.1. Validez	82

4.1.2. Selección y confiabilidad e instrumentos	83
4.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	86
4.2.1. Resultados Descriptivos de la Variable de Estudio: Liderazgo directivo	87
4.2.2. Resultados Descriptivos de la Variable de Estudio: Desarrollo de la profesionalidad	92
4.3. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	96
4.3.1. Contrastación de la hipótesis principal	96
4.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas	99
4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	109
CAPÍTULO V	113
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	113
5.1. CONCLUSIONES	113
5.2. RECOMENDACIONES	114
REFERENCIAS	116
APÉNDICES	120
APÉNDICE A. MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA.....	121
APÉNDICE B. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	124
APÉNDICE C. CONFIABILIDAD LIDERAZGO DIRECTIVO - DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD	130

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ámbito de prácticas claves para un liderazgo escolar efectivo	29
Tabla 2. Dominios competencias y desempeños involucrados en la investigación.....	34
Tabla 3. Dominio I.....	46
Tabla 4. Dominio II	48
Tabla 5. Dominio III	51
Tabla 6. Dominio IV.....	52
Tabla 7. Población del estudio.....	76
Tabla 8. Muestra.....	78
Tabla 9. Aspectos de validación por juicio de expertos	82
Tabla 10. Escala de interpretación para juicio de expertos.....	83
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: establecer direcciones.....	87
Tabla 12. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: desarrollar persona	88
Tabla 13. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: rediseñar la organización	89
Tabla 14. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: gestionar la instrucción	90
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable Liderazgo directivo.	91
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: reflexión sobre su práctica.....	92
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje.....	93
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: ética profesional docente.....	94
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable Desarrollo de la profesionalidad	95
Tabla 20. Correlación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad.	97

Tabla 21. Correlación entre la dimensión: establecer direcciones y la variable Desarrollo de la profesionalidad.....	99
Tabla 22. Correlación entre la dimensión: desarrollar personas y la variable Desarrollo de la profesionalidad.....	102
Tabla 23. Correlación entre la dimensión: rediseñar la organización y la variable Desarrollo de la profesionalidad.....	104
Tabla 24. Correlación entre la dimensión: gestionar la instrucción y la variable Desarrollo de la profesionalidad.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.....	17
Figura 2. Los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente	43
Figura 3. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: establecer direcciones	87
Figura 4. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: desarrollar personas	88
Figura 5. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: rediseñar la organización.....	89
Figura 6. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: gestionar la instrucción	90
Figura 7. Distribución de los porcentajes en los niveles de la escala total de la variable Liderazgo directivo.....	91
Figura 8. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: reflexión sobre su práctica.....	92
Figura 9. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje	93
Figura 10. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: ética profesional docente.....	94
Figura 11. Distribución de los porcentajes en los niveles de la escala total de la variable Desarrollo de la profesionalidad.....	95
Figura 12. Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad.....	98
Figura 13. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: establecer direcciones y la variable Desarrollo de la profesionalidad	101

Figura 14. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: desarrollar personas y la variable Desarrollo de la profesionalidad	103
Figura 15. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: rediseñar la organización y la variable Desarrollo de la profesionalidad	106
Figura 16. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: gestionar la instrucción y la variable Desarrollo de la profesionalidad	108

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre el liderazgo directivo en sus dimensiones de establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización, gestionar la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las redes N° 06 y 07 de Huaycán de la Ugel 06 de Ate – 2015, mientras que la muestra estuvo constituida por 60 docentes. Se usó un cuestionario tipo Likert, por su fiabilidad y precisión para la inferencia estadística, y la correlación lineal de Pearson como prueba estadística paramétrica para la demostración de la hipótesis general y específicas. Durante el desarrollo de la presente investigación se concluyó que el liderazgo directivo, en sus dimensiones de establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las redes N° 06 y 07. También se exponen las recomendaciones las cuales contribuirán, a nivel estratégico, a optimizar el liderazgo pedagógico del director con el fin de mejorar las condiciones administrativas y técnico pedagógicas que conllevan a una efectiva, eficaz y pertinente desarrollo de la profesionalidad del docente y que, por ende, redundará en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: liderazgo directivo, desarrollo de la profesionalidad, docentes, nivel de educación inicial, redes educativas.

ABSTRACT

The investigation was aimed at objective to determine the relationship between management leadership in its dimensions of establishing directions, developing people, redesigning the organization, managing instruction and the development of professionalism in the IIEE of the level of the initial education level of the networks N° 06 and 07 of Huaycán at the Ugel 06 de Ate - 2015, while the sample consisted of 60 teachers. A Likert-type questionnaire was used, for its reliability and precision for statistical inference, and Pearson's linear correlation as a parametric statistical test for the demonstration of general and specific hypotheses. During the development of this research it was concluded that the leadership, in its dimensions of establishing directions, developing people, redesigning the organization and managing instruction, has a positive relationship with the development of professionalism in the IIEE of the level of initial education level of the networks N° 06 and 07. The recommendations are also exposed, which will contribute, at a strategic level, to optimizing the pedagogical leadership of the director in order to improve the administrative and technical pedagogical conditions that lead to an effective, effective and pertinent development of the professionalism of the teacher and that, for Therefore, it will improve the quality of student learning.

Key words: leadership, development of professionalism, teachers, initial education level, educational networks.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación ha dado inicio al proceso de formación continua del director de las instituciones educativas de los diferentes niveles educativos de la Educación Básica Regular, dejando de lado los temas girados alrededor del manejo de instrumentos básicos de gestión como el presupuesto o el plan anual de trabajo y de la gran cantidad de obligaciones administrativas que supone el cargo, brindándoles ahora la oportunidad de formarse no sólo como líder sino como líder pedagógico de su institución a fin de convertir las escuelas en espacios de convivencia genuinamente democrática donde, tanto el director como los docentes, comprometan su quehacer y su pensar hacia el mejoramiento de la calidad educativa del servicio educativo que ofrecen a los estudiantes.

Investigaciones realizadas en muy diversos países han venido produciendo abundante evidencia acerca del peso que puede llegar a tener en la mejora de los aprendizajes, la existencia de un director líder, capaz de crear las condiciones internas que se requieren para que las cosas se hagan mejor. (Pont, Nusche, & Moorman, 2009)

Estos programas de especialización de diplomados que ofrece el Minedu a los directores tomando como base el marco del buen desempeño del directivo, proponen desarrollar las competencias necesarias para proponer soluciones a los principales problemas que afronta su institución para la mejora de los aprendizajes, para tomar decisiones informadas y contextualizadas, para gestionar un clima institucional colaborativo y democrático, para acompañar el desempeño pedagógico de sus docentes, y para manejar con la habilidad necesaria las relaciones humanas al interior de su escuela.

Promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores es más que apoyar o patrocinar que el personal se capacite. El director participa en el aprendizaje docente como líder, como estudiante o ambos, tanto en contextos formales (reuniones de personal y el

desarrollo profesional) como informales (discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza). Así es más probable que sea visto por el personal como una fuente de asesoramiento pedagógico, lo que sugiere que son a la vez más accesibles y con más conocimientos. (MINEDU, 2014)

En líneas generales y Reales se requiere fortalecer al director y a los directivos en sus propios conocimientos y cualidades a fin de que el personal reconozca legitimidad en sus orientaciones y se identifiquen con ellos como personas, confiando en su juicio, en sus haberes, en su experiencia, aceptando la influencia de buena gana y no como quien cumple una orden. Influir es una tarea más delicada, de efectos más perdurables, que la obediencia bajo coacción directa o indirecta en ejercicio de la autoridad en desmedro de una formación más idónea y de desarrollo de la profesionalidad de los docentes.

La investigación referente al liderazgo directivo y al desarrollo de la profesionalidad de las instituciones educativas del nivel de Educación Inicial de las redes N° 06 y 07 de Huaycán de la Ugel 06 de Ate, está estructurada de la siguiente manera:

En el Capítulo I: Fundamentos teóricos de la investigación, se aborda aspectos teóricos del estudio, antecedentes, marco teórico con sus respectivas conceptualizaciones sobre las variables de estudio, basado gran parte en las guías propuesta por el Minedu (2012, 2014) *Marco del buen desempeño del directivo* y *Marco del buen desempeño del docente*, toda vez que a partir de sus orientaciones se ha puesto en aplicación el Programa de evaluación del desempeño del director y docente en el año 2017. Cada una de las variables se desarrolló, además, con el apoyo de materiales y especialistas en cuanto al tema que con sus aportes enriquecieron la investigación; también, dichas variables son de gran interés y han permitido clarificar, desde el punto de vista teórico conceptual, cada una de ellas.

En el Capítulo II: El problema, objetivos, hipótesis y variables, se puede observar que destaca la metodología empleada para el desarrollo de la tesis, destacando la descripción de la realidad problemática, los antecedentes teóricos, la definición del problema, objetivos, delimitación del estudio, justificación e importancia del estudio, hipótesis, variables e indicadores.

En el Capítulo III: Método, técnica e instrumentos, hace referencia a la población y muestra, al diseño utilizado en el estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos; por lo tanto, se trata específicamente sobre la metodología que se emplea en la investigación.

En el Capítulo IV: Presentación y análisis de los resultados, se refiere a la contrastación de cada una de las hipótesis y la discusión de resultados, los mismos que se expresan a través de la información estadística y gráficos correspondientes.

Finalizando, en el Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones, las mismas se formularon en relación a las hipótesis y a los objetivos de la investigación.

La autora.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. MARCO TEÓRICO

1.1.1. Liderazgo directivo

Cuando se aborda la Gestión y liderazgo en las organizaciones escolares, por la compleja contextualización, es necesario un deslinde toda vez que a la gestión y a las funciones directivas de la administración, se las relaciona generalmente con las acciones de los actores dirigidas a planificar, organizar, dirigir, controlar y comunicar los procesos y las estrategias de una organización.

Si bien no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo vuelven a figurar en los estudios de organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza que redundará en los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo expuesto, se ratifica la necesidad de revisar referencias en cuanto a Gestión y liderazgo, toda vez que son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos.

Bolívar (2010) sostiene:

La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema. (pág. 67)

Para Escudero (2004):

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos, sostiene a la vez, que se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas. (Pág. 54)

Es por ello que el papel de líder, como gestor institucional, convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos. (Escudero, 2004)

El gestor, como líder, comunica la visión de futuro compartido de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que con elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión.

Sin embargo, la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los innumerables actores que participan en una gestión, nunca fue ni podrá ser un proceso obvio de adhesión inmediata. El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar en extensas redes de trabajo orientadas a asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes. (Bolívar, 2010).

En la postura de Leithwood (2005), el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas, por ello se le conoce también como liderazgo pedagógico

Para él, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones

1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables).

Sobre el segundo punto, explicó, que no quiere decir que no hay que preocuparse de la calidad del liderazgo en escuelas de altos resultados que no se encuentran en circunstancias difíciles, sino que la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables. De hecho, no existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados en condiciones difíciles (comunidades pobres, escasos recursos, geográficamente aisladas) que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz. Es seguro que otros factores pueden contribuir a tales cambios, pero el liderazgo es el catalizador.

Prácticas de liderazgo exitoso

Hace varios años, Leithwood del Ontario Institute of Studies in Education (ob. Cit, p, 56) de la Universidad de Toronto, junto con otros colaboradores, completó una revisión de la literatura basada en investigaciones empíricas sobre el liderazgo efectivo en organizaciones escolares y en el mundo de empresas privadas. En su análisis original identificaron tres sets de prácticas comunes que componen un núcleo básico para el liderazgo exitoso. En los años siguientes, se ha confirmado la validez de este set como prácticas claves para el liderazgo eficaz mediante otros estudios del liderazgo en diversos estados. A la vez, se continúa refinando y modificando el modelo de prácticas exitosas según los hallazgos de nuevas investigaciones emprendidos por muchos investigadores. Se agregó una categoría de prácticas más específicas a la organización educativa, y se ha elaborado una visión más precisa de la línea de influencia del liderazgo sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje mediante la identificación de variables mediadoras importantes. Las que se expresan en el siguiente gráfico

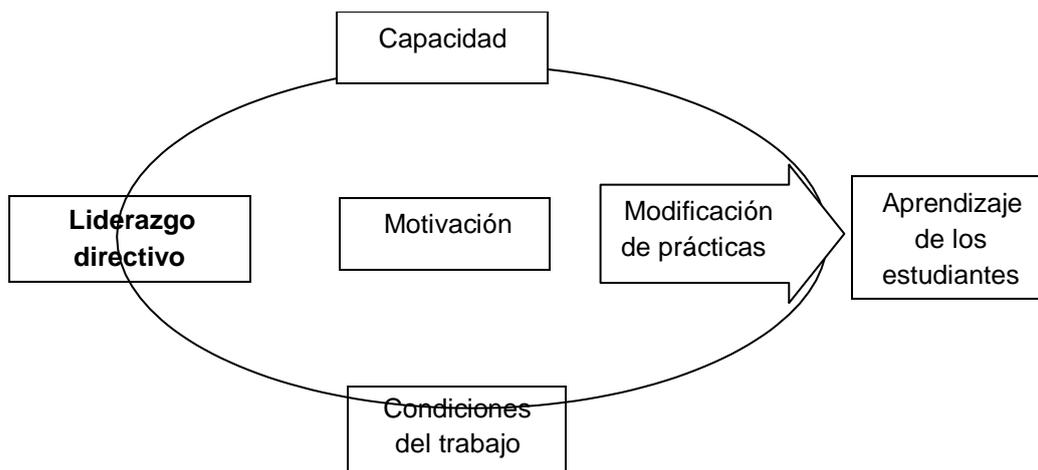


Figura 1. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.

Fuente: Leithwood & Riehl (2005)

Como indica la Figura 1, la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar.

En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (Leithwood, 2005)

Dimensiones o categorías de práctica de un liderazgo escolar efectivo.

Paralelo al Sets de las prácticas claves para el liderazgo eficaz, investigadores como Leithwood & Riehl (2005), propusieron dimensiones o categorías de la práctica de un liderazgo escolar efectivo con las respectivas prácticas específicas que se manifiestan en cada una de ellas, a efecto de que sirva de marco de referencia para su evaluación en el contexto educativo. Estas dimensiones se identifican y describen en líneas siguientes:

✓ Establecimiento de direcciones

La primera de las categorías, *establecer direcciones*, refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión. El

establecer direcciones abarca prácticas específicas de liderazgo como (1) identificar y articular una visión; (2) fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión; y (3) crear altas expectativas.

Es importante distinguir entre la visión de la escuela, y las metas más concretas a corto plazo, como implementar un nuevo programa de matemáticas o aumentar los resultados en las pruebas nacionales en cinco por ciento. La visión comunica propósitos de carácter ético - moral de lo que se espera inculcar a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar no solamente los estudiantes, sino que también los adultos que trabajan en la escuela.

Es preciso el consenso del grupo en cuanto a las direcciones de la escuela, tanto para inspirar como para dirigir un esfuerzo colectivo hacia la visión y las metas articuladas en el plan de mejoramiento escolar. Por eso, el desarrollo de la visión y de las metas más concretas exige la participación de los docentes y el acuerdo, si no la participación, de otros actores (como padres de familia, sostenedores).

Las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro. De parte de los líderes, son importantes también la comunicación frecuente de las metas a los maestros para que no pierdan de vista las prioridades, así como la implementación de procesos de monitoreo y reflexión colectiva sobre realización de la visión y metas.

Para los investigadores, una de las prácticas claves del liderazgo en cuanto al establecimiento de direcciones para el desarrollo de la escuela es la de fijar una visión y metas con altas

expectativas. Según estudios psicológicos sobre la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes, pero siempre logrables. En cuanto al mejoramiento escolar, hay que pensar no solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela. Es seguro que la disposición de los docentes hacia direcciones que manifiestan altas expectativas depende también de cómo ellos perciben sus habilidades y las condiciones de trabajo.

✓ **Desarrollo de personas**

Esta categoría refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son (1) la atención y el apoyo individual a los docentes, (2) su estimulación intelectual, y (3) la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

Cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo. No conozco ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales (aunque hay muchas escuelas donde eso es la norma). Sin embargo, sabemos que el compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional se fundamenta en la motivación personal. De ahí se afirma la importancia de establecer y comprometerse con una visión compartida del proyecto de mejoramiento escolar. A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas

de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento.

El desarrollo de personas como componente del mejoramiento escolar puede comprenderse como el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar de mejor manera su labor. Montero (2005) señala que “En una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo” (Pág. 56).

Diversos autores como Fullan, 2005; Togneri & Anderson, 2003, citados por García (2009), destacan la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se realice de manera contextualizada, inserto en el lugar donde trabajan, y alineado con las metas de mejoramiento y con la resolución de los problemas que impiden la mejora. Esta forma de perfeccionamiento lleva a un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas externos que no tienen una conexión estrecha con la visión de la escuela y el progreso necesario de realizar para su plan de mejoramiento. El rol del liderazgo directivo en cuanto al desarrollo de personas consiste más en prácticas que facilitan este tipo de formación continua y contextualizada que en dar la formación.

Cuando se habla del desarrollo profesional hay que tener en cuenta que no se constituye únicamente en el perfeccionamiento de las capacidades, sino que también aborda las creencias y actitudes existentes en cuanto a la capacidad de ejecutar las responsabilidades y las expectativas que se tienen sobre el trabajo. Entre estos se destaca la auto-confianza. Para desarrollar a los docentes y motivarlos, el líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así, tanto su iniciativa y disposición para la toma de riesgos, como una apertura a nuevas ideas y formas de hacer. La auto-confianza se genera

no sólo en la formación profesional, sino también mediante el reconocimiento del esfuerzo y del éxito profesional, junto con contar con evidencias que confirmen la calidad de las prácticas. Esta dimensión del desarrollo de las personas se acopla con acciones de gestión de la enseñanza - aprendizaje, como la supervisión y el uso de datos sobre el impacto de los esfuerzos de mejoramiento. En el caso del progreso escolar, las prácticas del liderazgo se dirigen a potenciar el sentido de eficacia colectiva del grupo, no solamente de los individuos.

✓ **Rediseño de la organización**

La contribución que hacen las escuelas al aprendizaje de los estudiantes depende de las motivaciones y capacidades de su equipo profesional. Pero las condiciones organizacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores. Rediseñar la organización refiere a las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas asociadas incluyen (1) fortalecer la “cultura” profesional de la escuela, (2) modificar la estructura organizacional, (3) potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y (4) aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.

Cuando se habla de la cultura profesional de la escuela, se refiere a las normas y creencias compartidas, así como a las estructuras organizacionales que guían la actividad profesional de los docentes y otras personas que participan en el ambiente laboral. Sabemos que existen escuelas donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha

desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo.

En un famoso estudio hecho en los EE.UU., Pozner (2005), caracterizó las escuelas de pobres resultados como escuelas estancadas, y las escuelas de buenos resultados como escuelas en movimiento. En las escuelas en movimiento, los miembros compartían tanto una visión como metas comunes, había alta participación de los docentes en decisiones que afectaban la vida y trabajo escolar, los profesores trabajaban juntos en la planificación pedagógica y en la resolución de problemas de aprendizaje, participaban en procesos continuos de aprendizaje profesional colectivo, y demostraban un fuerte sentido de autoconfianza profesional. La cultura profesional de las escuelas estancadas era lo contrario.

Entre las prácticas claves de un liderazgo efectivo, se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa. Los directores efectivos convocan y valoran actividades colaborativas, cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y también con los líderes. Tratan de fomentar esto mediante trabajos en conjunto, como la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados académicos, la toma de decisiones en cuanto a la ayuda para estudiantes que están fallando en sus estudios, y el perfeccionamiento continuo de sus habilidades profesionales. Crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar. Actúan de una manera proactiva para conseguir la autorización de las autoridades cuando las nuevas estructuras requieren flexibilidad en la interpretación de reglamentos.

El rediseño de la organización no abarca solamente la organización interna de la escuela, sino también la búsqueda de cómo involucrar de una mejor manera a los padres de familia (y otros agentes de la comunidad) para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, y también para contribuir al proyecto de mejora escolar. Esto implica acciones que van más allá de la comunicación con ellos, pidiendo su respaldo a lo que se está llevando a cabo, y más que invitar algunos apoderados a participar en un consejo escolar. Se trata más bien de crear un rol significativo de participación de la mayoría de los padres de familia y otros agentes de la comunidad, en el mejoramiento y sostenimiento de la calidad de la escuela. Hay que tener en cuenta que no todos van a participar de la misma manera. El esquema de Delgado (2004), basado en sus estudios de diferentes medios de involucrar a los padres de familia y la comunidad, y sus efectos sobre el aprendizaje, ofrece una guía para los directores y sus docentes para poner en prácticas diversas estrategias de relaciones con los apoderados. Esto consiste en:

- Educación a padres y apoderados: Ayudar a todas las familias a establecer ambientes hogareños que apoyen y faciliten el aprendizaje.
- Comunicación: Diseñar formas eficaces de comunicación para llegar a los padres
- Voluntariado: Reclutar y organizar la ayuda y apoyo de padres en la sala de clases y en las actividades escolares
- Aprendiendo en casa: Proporcionar a los padres ideas sobre cómo ayudar a los niños en el hogar.
- Toma de decisiones: Reclutar y capacitar a padres líderes para participar en procesos de toma de decisiones.
- Colaboración con la comunidad: Identificar e integrar recursos de agencias u organizaciones que prestan servicios a la comunidad (por ejemplo, salud, consejería, recreación).

Es difícil que una escuela llegue a mejorar sola. En las escuelas efectivas, los líderes miran a su entorno como una fuente u oportunidad de apoyo para la realización de la visión y las metas de mejoramiento. Se trata de las relaciones con el sostenedor, con el Ministerio y con escuelas cercanas, tanto como de las relaciones con otras posibles fuentes de apoyo como las universidades, fundaciones, agencias de servicios sociales y organizaciones culturales y sobre el particular Delgado (2004) sostiene que los líderes efectivos se destacan de tres maneras. Primero, no esperan hasta que agentes externos vengan a intervenir, sino que buscan su colaboración. Segundo, tratan de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen los agentes externos de una manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela. Demuestran una perspectiva estratégica hacia las conexiones externas, y no una orientación burocrática o sencillamente oportunista en el uso de recursos externos. Tercero, creen en la responsabilidad y en la capacidad del equipo directivo y de los docentes para contribuir al desarrollo de conocimientos sobre buenas prácticas y mejora escolar, no tomando solamente recursos y conocimientos de los otros. (Pág. 85)

Sobre el particular, el Minedu (2003) ha puesto en aplicación lo previsto en la Ley General de Educación N° 28044, la presencia de las redes educativas, declarando en el art. 74° lo siguiente: “La promoción y funcionamiento de redes educativas (RED) como formas de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializadas de su comunidad” (Pág. 74).

✓ **Gestión de la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela**

La última categoría de prácticas claves asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela. Algunas de ellas, como la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes (e.g .,

desarrollo curricular, recursos materiales), y la supervisión de los docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico.

Así que no son las funciones en sí mismas las que distinguen a los directores eficaces, sino su manera de ejecutarlas. Se debe aprovechar este tipo de decisiones y procesos para vincularlas con rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar. Aunque las prácticas son frecuentemente estructuradas y reguladas por políticas externas del gobierno o del sostenedor, los líderes efectivos no se sienten impotentes de influir en su implementación. Buscan la manera de interpretar y ejecutarlas de una manera estratégica, como palancas que pueden influir en las acciones de los docentes en función del plan de mejoramiento escolar. A la vez, tratan de coordinar los distintos procesos y prácticas de gestión de la instrucción, para que los docentes lo consideren un esfuerzo coherente, y no los experimenten como procesos independientes y desvinculados al proyecto.

El monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes se destaca entre el conjunto de prácticas de esta categoría. En cuanto a los docentes, no se limita a la ejecución formal de evaluaciones anuales de parte de los directores para cumplir y satisfacer los requisitos contractuales. Se trata, más bien, de elaborar procesos de monitoreo continuos, con el propósito de comprender mejor el progreso de los docentes, y los obstáculos que impiden la implementación de los objetivos de aprendizaje. Los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de instrucción mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal con el fin de apoyarlos mejor, así como también realizando una supervisión formal. El monitoreo de los directores y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de

trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, como también de los resultados de aprendizaje que se están logrando.

Todos los equipos directivos hacen caso a los resultados de los estudiantes. Los directores y equipos más efectivos tratan de desarrollar su capacidad y la capacidad de los docentes para recoger y utilizar datos sobre los resultados de aprendizaje y de otras dimensiones del comportamiento, junto con características de los estudiantes que están afectando su aprendizaje. Estos datos les sirven para guiar la definición de metas y de estrategias de mejoramiento en la escuela, y para una mejor comprensión del progreso y las necesidades particulares y grupales de los alumnos, durante -no solamente al final- del año escolar.

Así, el monitoreo formativo del aprendizaje, seguido por intervenciones de reforzamiento en caso de estudiantes que no están progresando según las expectativas (o de mayor apoyo para los que pueden beneficiarse de mayores estímulos), es un ingrediente clave del trabajo profesional de una escuela en proceso de mejoramiento. El rol del equipo directivo en esta dimensión consiste más en crear las condiciones de trabajo (tiempo, asistencia técnica, expectativas) para que la evaluación colectiva y permanente del progreso de los aprendizajes llegue a ser una norma institucionalizada en el trabajo de los docentes, y para que haya un seguimiento con los alumnos de parte de los docentes basado en estas evaluaciones. Para el MINEDU (2014), los sostenedores y otros agentes externos pueden jugar un importante rol de apoyo a los directores, al desarrollar recursos materiales, proveyendo asistencia técnica, y modificando las condiciones de trabajo para promover un monitoreo eficaz y continuo de los resultados de los alumnos dentro de la escuela. Sostiene que hablamos de los docentes y de los directores como si el único foco de su trabajo fuera perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque en la realidad no es así. La vida de una escuela no se limita a esto. Hay que ocuparse de la seguridad de los alumnos. Hay que desarrollar y

mantener un programa de actividades extracurriculares. Hay que facilitar servicios de apoyo especial, como programas de alimentación y de salud para alumnos que viven en condiciones de alta vulnerabilidad. Hay que responder a los padres de familia, y a todas las pequeñas crisis inesperadas que suelen interrumpir, y que forman parte del trabajo profesional de cada día. Los directores de escuela efectivos reconocen y valorizan estas otras dimensiones de la vida profesional. No obstante, tratan de proteger los tiempos y los procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejoramiento escolar, para que los docentes no se distraigan de las prioridades acordadas. Sabemos también que las expectativas y oportunidades externas de cambio que provienen de distintas fuentes, como gobierno, sostenedores, apoderados, y otros grupos de interés, sobrepasan la capacidad del personal escolar de acoger e implementar todas las demandas. Así que el liderazgo directivo puede jugar un rol importante al influir sobre cuáles oportunidades externas pueden contribuir más al proyecto de mejoramiento local, y en buscar cómo integrarlas al proyecto de una manera coordinada (Minedu, 2014).

La siguiente tabla nos permite apreciar estas categorías o dimensiones

Tabla 1. Ámbito de prácticas claves para un liderazgo escolar efectivo.

Establecimiento de direcciones	Visión (construcción de una visión compartida)
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos comunes)
	Altas expectativas.
Desarrollo de personas	Atención y el apoyo individual a los docentes.
	Apoyo y atención intelectual.
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos –estudiantes.
Rediseño de la organización	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo.
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
	Conectar la escuela con su entorno (y sus oportunidades)
Gestión de la instrucción	Dotación de personas
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)
	Monitoreo (de las practicas docente y del aprendizaje)
	Evitar distracciones del staff de lo que no es el centro de su trabajo.

Fuente. Leithwood y Riehl (2009).

En síntesis, en la tabla N° 1 se identifican las cuatro categorías o dimensiones de la práctica de un liderazgo escolar efectivo. Estas son “establecer direcciones”, “desarrollar personas”, “rediseñar la organización”, y “gestionar la instrucción”.

Es evidente que los efectos de las prácticas se influyen mutuamente, y no de una manera discreta. Las acciones dirigidas hacia la capacitación de los docentes, por ejemplo, pueden contribuir a su motivación profesional. Así también, los cambios efectuados en las estructuras organizacionales pueden facilitar una formación continua de los docentes y un mejor manejo de los procesos de enseñanza.

El liderazgo directivo en el Marco del Buen Desempeño del director

Una de las grandes preocupaciones de la actual gestión del Ministerio de Educación y que se asume como política educativa de carácter prioritario, es el fortalecimiento de las instituciones educativas en el marco de una gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados. Para el MINEDU (2013), el principal instrumento de este sistema lo constituye la guía del Marco de Marco del Buen Desempeño del Directivo, cuyo proceso de construcción ha tomado en cuenta tanto las tendencias internacionales como los avances existentes en nuestro país respecto del enfoque por resultados con soporte en los desempeños y para garantizar una visión común de lo que significa ser un líder pedagógico que expresa la esencia de un liderazgo educacional por lo que es indispensable contar con una definición clara de sus roles y responsabilidades (pág. 31).

Esta descripción debe basarse en aquellos roles que generan un mayor impacto en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como estar enfocada en el apoyo, la evaluación y el acompañamiento al trabajo de las y los docentes que busca garantizar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Por ello, la reforma de la escuela requiere configurar el rol directivo desde un enfoque de liderazgo pedagógico, un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico. Es una opción necesaria y pertinente para configurar una escuela que se organice y conduzca en función de los aprendizajes y que para ello logre

vincular el trabajo docente, clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad.

En este sentido, es importante revisar el concepto de liderazgo y su reconocimiento en la organización escolar. Una consideración inicial es el hecho de configurarlo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual. En el primer caso, el ejercicio de la dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales lo cual, justamente, supondría el regreso al modelo burocrático que se desea abandonar. De acuerdo con Bolívar (2010), el reto crítico es lograr un desarrollo institucional de las escuelas de manera que funcionen como unidades de cambio en las que el liderazgo está difuso, porque el conjunto de miembros de la institución se ha apropiado de él. Esto nos lleva a pensar en temas como distribución de poder, empoderamiento y toma de decisiones compartidas. A esto se le llama también liderazgo distribuido, puesto que se encuentra “repartido” a nivel vertical y horizontal en la institución educativa.

De esta definición se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también debe constituirse en una característica de la organización, en la que personas con liderazgo -formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización.

Si el liderazgo es una característica de la organización, cabe preguntarse qué sentido tiene la formación de los directivos, es decir, de aquellas personas que hasta ahora vienen ejerciendo un liderazgo formal. Efectivamente, el liderazgo es una cualidad que puede desarrollar toda la organización como fruto de la interacción entre líderes, seguidores y la situación específica de la organización; sin embargo, los encargados de diseñar o rediseñar

la organización de la escuela para generar el liderazgo distribuido son aquellas personas con cargos directivos, aquellas que ejercen un liderazgo formal.

En consecuencia, podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. Ruiz de Gauna (2007), señala que el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula. (Pág. 98)

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010) dependerán tanto de las prácticas de liderazgo implementadas como de un liderazgo distribuido que tenga claro a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

De acuerdo con la mayoría de las investigaciones, en todos los modelos de liderazgo se hace referencia a los tipos de prácticas que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. El Minedu (2014) asume los aportes de Leithwood referente a los tipos de prácticas que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

- Establecimiento de direcciones (visión, expectativas, metas del grupo).
- Desarrollo de personas
- Rediseño de la organización.
- Gestión de instrucción. (programas de enseñanza y aprendizaje).

Evidentemente, si el objetivo central del liderazgo es el aprendizaje de los estudiantes, se deben establecer nuevas prácticas de liderazgo. Esto implica rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora de los aprendizajes en el aula, por ejemplo, acompañar y

estimular el trabajo del profesorado en clase, mejorar las condiciones operativas de la escuela, promover la participación del docente, entre otros. En esta medida, los equipos directivos crean condiciones para apoyar la enseñanza efectiva, para lo cual redefinen los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela.

Tabla 2. Dominios competencias y desempeños involucrados en la investigación.

Agente	Dominio	Competencias	Desempeños
Directora	Dominio 2 Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes	Competencia 5 Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa; la cual se basa en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.	<p>Desempeño 15. <i>Gestiona oportunidades de formación continua de los docentes para la mejora de su desempeño en función al logro de las metas de aprendizaje.</i></p> <p>Identifica las necesidades de desarrollo profesional de su equipo de docentes, a partir de un reconocimiento tanto de las fortalezas, como de las debilidades de su práctica, propiciando espacios de reflexión, formación y capacitación dentro de la institución educativa; con la finalidad de mejorar su desempeño en relación a su práctica pedagógica diaria.</p> <p>Desempeño 16. <i>Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.</i></p> <p>Reconoce la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes, generando espacios para la integración de capacidades, el intercambio de experiencias y la reflexión en torno a prácticas pedagógicas para la mejora de los aprendizajes. Promueve un ambiente favorable de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de los docentes, propiciando la autoevaluación y la mejora continua.</p> <p>Desempeño 17. <i>Estimula la iniciativa de las docentes relacionadas a innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas.</i></p> <p>Refuerza y apoya las iniciativas de los docentes favoreciendo las condiciones para la implementación de proyectos de innovación e investigación centrados en los aprendizajes;</p>

Competencia 6	propiciando la sistematización de las experiencias de mejora y de innovación pedagógica desarrolladas por los docentes
Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático y la reflexión conjunta, para el logro de las metas de aprendizaje.	<p>Desempeño 18.</p> <p><i>Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, a partir de los lineamientos de la Política Curricular Nacional y en articulación con la propuesta curricular regional. Conoce y analiza de manera crítica los Aprendizajes Fundamentales demandados por el marco Curricular Nacional, así como los demás elementos del sistema curricular, entre ellos, el marco curricular regional, los mapas de progreso y las rutas del aprendizaje. Reflexiona con el equipo docente sobre la importancia de recoger e incorporar las diversas realidades locales, la cultura y saberes de la comunidad en la programación curricular para contextualizar el desarrollo de los procesos pedagógicos. Facilita la definición de contenidos y metas de la programación curricular a nivel institucional, a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, las características de los estudiantes y los desafíos que se enfrenta al nivel de los aprendizajes, orientando su utilización efectiva, flexible y pertinente por parte de los docentes en su trabajo pedagógico cotidiano.</i></p> <p>Desempeño 19.</p> <p><i>Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo, por indagación y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y pertinente a ella.</i></p> <p>Desarrolla acciones relacionadas a la reflexión de los docentes sobre la importancia de incorporar en su práctica diaria el aprendizaje colaborativo y por indagación, así como el reconocimiento a la diversidad existente en el aula como elemento fundamental para favorecer el logro de aprendizajes de todas y todos los estudiantes.</p> <p>Diseño 20.</p> <p><i>Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de</i></p>

los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas. Monitorea y orienta a los docentes en la aplicación de estrategias y recursos metodológicos pertinentes a su práctica pedagógica diaria considerando los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al finalizar cada grado, el uso óptimo del tiempo y del material educativo en el aula como soportes del proceso de enseñanza, priorizando actividades que promuevan el aprendizaje colaborativo y por indagación. **Desempeño 21.**

Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora. Monitorea y orienta la aplicación de metodologías de evaluación que consideren las particularidades y diferencias de los estudiantes, proponiendo formas de evaluación pertinentes orientadas a medir, tanto los procesos, como los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Estimula en los docentes el uso de los resultados de evaluación para retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes, y además, para reflexionar su propio desempeño pedagógico.

Fuente: Minedu (2014) Marco del Buen Desempeño del director

1.1.2. Desarrollo de la profesionalidad docente

La profesionalización docente

Las instituciones educativas tienen como función brindar una formación sólida a los estudiantes, por ello el proceso de enseñanza aprendizaje juega un papel importante en el accionar educativo, y cuando hablamos del proceso enseñanza aprendizaje hacemos referencia al docente

Para Montero (2005):

En el ámbito docente los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores; nos refiere a la vez que en el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... y dependiendo de su utilización de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses- sus significados varían enormemente. (Pág. 76)

En la misma línea argumental, el término profesional y sus derivados en palabras de Cuenca (2011) no son ni mucho menos expresiones neutras, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. La enseñanza no se puede definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorar esta. Otro aspecto recogido en la literatura sobre la profesionalización es su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. (Pág. 17)

En este sentido parece muy oportuna la reflexión de Ruiz de Gaúna, (2007) cuando dice, respecto a la profesionalización docente:

No es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio. (p. 303)

Con palabras similares, García (2009) señala que:

La profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje. (Pág. 75)

Como nos indica Montero (2005):

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque

aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p. 198)

El desarrollo profesional

En el campo de la formación de profesores, varios términos se han usado como sinónimos de desarrollo profesional del docente. Por una parte, tenemos las definiciones próximas al concepto de formación (reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio,), y de otro aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional...). Estas acepciones han propiciado su utilización en nuestro contexto a veces con poca rigurosidad y ayudando a la confusión inherente al propio término. La pluralidad de significados y significantes que contiene, atravesados por diferentes concepciones, puntos de vista y valores hacen difícil su delimitación. García (2009) sostiene que la falta de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa, contribuye a resaltar la complejidad del mismo y dificulta la tarea de mostrar una definición. Esta perspectiva es compartida, entre otros, como Cuenca (2011), cuando sostiene que:

Al hablar de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo. (p.191).

En la misma línea, argumenta Schön (2007) que es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Pág. 33).

Ahora bien, esta problemática de diversidad de acepciones y la relación entre formación y desarrollo profesional debemos considerarla como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas. No obstante, siendo necesario partir de una concepción determinada y que recobre pertinencia a nivel de nuestro contexto educativo se asume lo previsto en la Guía del Manual del buen desempeño del docente en término de que:

Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional. (Minedu, 2014, pág. 25)

Necesidad de cambios en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú

Las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico. Cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio. La importancia y prestigio de las profesiones y sus practicantes están sujetos a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales que los contextúan. De ahí que las profesiones cambien

en sus sentidos, su tecnología y su valor por efecto de los procesos económicos, sociales y culturales que les demandan adecuaciones, pero también por la misma actuación de sus propios practicantes en cuanta comunidad profesional. Hoy el país y el mundo requieren que la profesión docente se resitúe en los cambios que vienen sucediendo. En materia de balance, la práctica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma. Una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba inserta.

En lo que toca a lo prospectivo, la emergencia de nuevos actores sociales y culturales, la valoración de la diversidad, el valor de los derechos humanos y de la democracia, la afirmación de la educación como derecho, la urgencia de constituir sociedades más equitativas y movimientos migratorios mundiales, han generado fenómenos de intercambio y convivencia cultural y propiciado así demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. En este contexto, también se han dado cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber, que han impactado en la pedagogía enriqueciéndola e interpeándola. En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe. El país ha establecido un rumbo de consenso para la política educativa, expresado en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no sola a través de medidas de orden laboral sino, principalmente, replanteando el proyecto de docencia. Se requiere una nueva docencia, funcional a una

educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos.

Para generar cambios duraderos en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente tenemos que lograr una cohesión en torno a una nueva visión de la docencia que comprometa a maestras y maestros de manera protagónica. El Marco de Buen Desempeño Docente es un primer paso en esa dirección. (MINEDU, 2012b)

El desarrollo profesional en el marco de la Guía del Buen Desempeño Docente

En la práctica docente, el manejo de saberes pedagógicos y disciplinares, y el conocimiento de las características de los estudiantes y su contexto, implican una reflexión sistemática sobre los procesos y fines de la enseñanza. El docente precisa elaborar juicios críticos sobre su propia práctica y la de sus colegas. En tanto tiene como sustento, el saber derivado de la reflexión sobre su propia práctica y sus antecedentes, este saber articula los conocimientos disciplinares, curriculares y profesionales, y constituye el fundamento de su competencia profesional. En la medida en que el saber docente es práctico, dinámico y sincrético, su trabajo resulta complejo y especializado.

El desarrollo profesional, por su singularidad de profesión docente y su carácter de praxis situada y exigente en creatividad y criticidad que hace la docencia una profesión difícil de desenvolverse de manera estandarizada, aun cuando para determinados aprendizajes se pueda recurrir a procedimientos similares. Esta guía o herramienta técnica permite reconocer el buen desempeño y las buenas prácticas de enseñanza y promoverlo indirectamente a partir de los desempeños previstos.

Este desarrollo profesional está enmarcado en la propuesta de cuatro dominios entendidos estos como campos del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes. (MINEDU, 2012a, pág. 14)

El primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad, cuya esencia están expresadas en los Dominio previstos en la Guía.

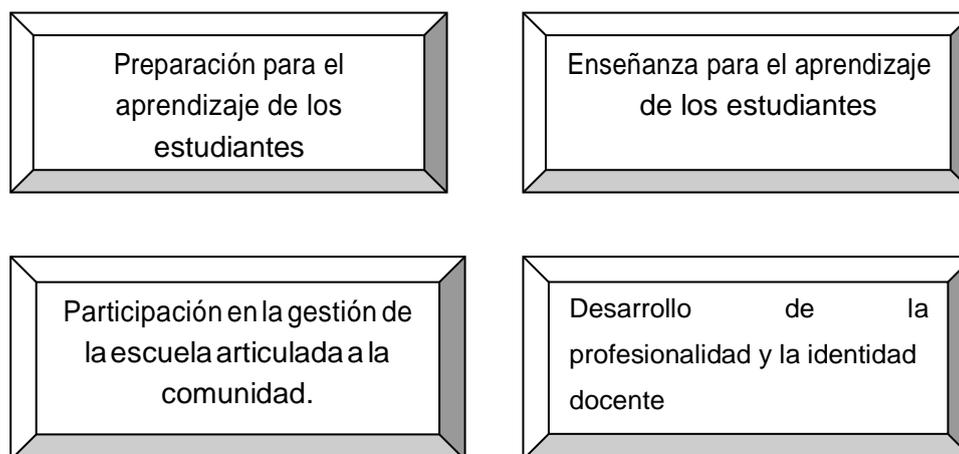


Figura 2. Los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente.

Fuente: Marco del Buen desempeño Docente (MINEDU, 2012b)

El dominio I.- Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, dirige su acción al logro de dos competencias y 10 desempeños docentes, en el marco de conocer y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de

alto nivel y su formación integral (competencia 1) y Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión (competencia 2), competencias a las que se les asigna en total 10 desempeños docentes

El dominio II.- Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, se logra a través de tres competencias y 14 desempeños, es decir llegar el docente a desarrollar la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos y la facultad para poner en práctica un saber en el marco de este dominio se está haciendo referencia a Crear un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. (Competencia 4) y Conducir el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (competencia 4) y una tercera competencia prevista relacionada a las capacidad para evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.(competencia 5) las que pueden ser evidenciadas a partir de 19 desempeños en el ejercicio docente.

En cuanto al dominio III que correspondiente a la Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, este dominio se logra a través de una competencia que en términos específicos la describe como la Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (competencia 6) y que hace referencia a la facultad para poner en práctica un saber participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión

de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad (competencia 6), la de establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados (competencia7), llegándose a evidenciar a partir de 6 desempeños del docente.

Finalmente, el dominio IV correspondiente al desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente y que ha previsto dos competencias en términos de que la docente sea capaz de reflexionar sobre su práctica y experiencia institucional y desarrollar procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional (dominio 8) y el de ejercer la profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social (dominio 9), las que permiten ser evidenciadas a partir de 5 desempeños en el ejercicio docente.

Del conjunto de análisis de los dominios, competencias y desempeños previstos en La Guía del Marco del desempeño docente podemos concluir que está construida a partir de 4 dominios, 9 competencias y 40 desempeños que serían evidenciados a partir del ejercicio docente.

A efecto del presente estudio se investigará el cuarto dominio correspondiente al desarrollo al Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Síntesis de los elementos del Marco del Buen desempeño Docente

Tabla 3. Dominio I.

Dominio	Competencias	Desempeños
Dominio I	Competencia 1	Desempeños
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<p>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>Competencia 2</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales. 2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña. 3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña. 4. Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados. 5. Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el marco curricular nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes. 6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.

- programación curricular en permanente revisión.
7. Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes.
 8. Crea, selecciona y organiza diversos recursos para los estudiantes como soporte para su aprendizaje.
 9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
 10. Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo.

Fuente: Marco del Buen desempeño Docente (MINEDU, 2012b)

Tabla 4. Dominio II.

Dominios	Competencias	Desempeños
Dominio II	Competencia 3	Desempeños
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales	<p>11. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basados en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.</p> <p>12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.</p> <p>13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes. 14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.</p> <p>16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</p> <p>17. Reflexiona permanentemente, con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.</p>

Competencia 4

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

18. Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.

19. Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.

20. Constata que todos los estudiantes comprenden los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso.

21. Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes. 22. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender. 23. Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje.

24. Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Competencia 5

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en

25. Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

26. Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes.

cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

27. Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.

28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.

29. Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Fuente: Marco del Buen desempeño Docente (MINEDU, 2012b)

Tabla 5. Dominio III.

Dominios	Competencias	Desempeños
<p>Dominio III Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad</p>	<p>Competencia 6 Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p>	<p>Desempeños 30. Interactúa con sus pares, colaborativamente y con iniciativa, para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela. 31. Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo.</p>
	<p>Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p>	<p>32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. 33. Fomenta respetuosamente el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes. 34. Integra críticamente, en sus prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno. 35. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico, y da cuenta de sus avances y resultados</p>

Fuente: Marco del Buen desempeño Docente (MINEDU, 2012)

Tabla 6. Dominio IV.

Dominio	Competencias	Desempeños
Dominio IV	Competencia 8	
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	<p>36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.</p> <p>37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.</p> <p>38. Participa en la generación de políticas educativas de nivel local, regional y nacional, expresando una opinión informada y actualizada sobre ellas, en el marco de su trabajo profesional.</p>
	Competencia 9	
	Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social	<p>39. Actúa de acuerdo con los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.</p> <p>40. Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente.</p>

Fuente: Marco del Buen desempeño Docente (MINEDU, 2012)

La Guía denominada Marco del Buen desempeño docentes es una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”. Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016; inicialmente hoy al 2021 y expresada en términos siguientes:

1. aprendizajes de calidad y cierre de brechas;
2. desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y;
3. modernización y descentralización de la gestión educativa.

El presente estudio dirige su acción investigativa al Dominio IV Desarrollo de la profesionalidad, que comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes que hace referencia a la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional y dentro de su ámbito a la competencia 8 en cuanto a la reflexión sobre su práctica y experiencia institucional y desarrollo de procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional y la competencia 9 que dirige su acción al desarrollo de las capacidad para ejercer la profesión docente desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social en su relación con el Dominio 2 - del Manual del Desempeño del Director en el marco del estudio de la variable Liderazgo escolar que hace referencia al Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Minedu (2014)

1.2. MARCO CONCEPTUAL

Competencia. - Se entiende por competencia un conjunto de características que se atribuyen al sujeto que actúa en un ámbito determinado. (Delgado. 2004).

Para efectos del presente trabajo, establecemos la competencia como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos; no solo como la facultad para poner en práctica un saber

Desarrollo de la profesionalidad. - Según el MINEDU, comprende, el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes (Marco del Buen desempeño docente, 2012)

Desempeño. - Son las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia.

Dirección escolar. - La dirección escolar como sistema, es un conjunto de elementos que garanticen la consecución de los propósitos planteados. (MINEDU, 2012)

Dominio. - Se entiende por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. (Marco del Buen desempeño docente, 2012)

Gestión escolar. - La gestión escolar, asumida como “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 2005)

Líder. - del inglés leader, es una persona que actúa como guía o jefe de un grupo

Liderazgo directivo. - El liderazgo directivo es entendido como la capacidad del director para ejercer una influencia indirecta en los aprendizajes de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a la vez afectan los resultados de aprendizajes de los estudiantes. (Leithwood y Riehl, 2009)

Liderazgo. - La palabra liderazgo define a una influencia que se ejerce sobre las personas y que permite incentivarlas para que trabajen en forma entusiasta por un objetivo común. Quien ejerce el liderazgo se conoce como líder.

Profesionalidad docente competente. - La profesionalidad docente será competente en la medida en que el profesorado esté convencido de que todos sus estudiantes son capaces de aprender. Hablamos de una buena docencia cuando ésta impacta en los estudiantes de modo tal que la brecha de los aprendizajes “se acorta” y existe una menor variabilidad en los resultados (Cuenca, 2011).

Profesionalidad. - Para Schön, (2001, p. 64), la profesionalidad es entendida como la afirmación de lo que es específico en la acción docente, es decir, «el conjunto de comportamientos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad de ser profesor».

Profesionalización de los profesores. - Según el MINEDU comprende, el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes (Marco del Buen desempeño docente, 2012)

García (2009), señala que...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma (p.75)

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.1. Descripción de la Realidad Problemática

En la actualidad la garantía de una educación de calidad exige al estado la puesta en marcha de políticas y estrategias educativas para que las escuelas puedan afrontar con éxito las exigencias que demanda un estado sostenible en este mundo globalizado y los medios para lograrlas no son siempre claros y estáticos.

Las diversas instituciones educativas han buscado romper con el paradigma tradicional de la formación docente en todos sus niveles (inicial y continua), mediante el desarrollo de nuevas alternativas de aprendizajes y la construcción y o consolidación de una nueva profesionalidad que supere la cultura del aislamiento y del pensar individualizado; por lo que las escuelas se encuentran bajo tremenda presión para cambiar y los líderes escolares deben permitir a los maestros y a los estudiantes tratar con eficacia los procesos de cambio.

Diferentes investigaciones a nivel internacional han ido demostrando las capacidades de los líderes escolares de influir en los resultados de los estudiantes. El liderazgo directivo sería la segunda variable escolar más influyente en el logro académico, después del desempeño docente en la sala de clases. Se trataría de un efecto que se ejerce indirectamente, a través

de la influencia de los directivos sobre el trabajo que realizan los profesores con los alumnos en el aula (Leithwood y Riehl, 2009); paralelo a ello, los estudios desarrollados por la UNICEF, (2004), PREAL, (2003), detectan tres elementos constitutivos de lo que han llamado la “columna vertebral” de la efectividad, los cuales agrupan a los distintos componentes de la escuela que potencian los buenos resultados pedagógicos siendo uno de los más relevantes en relación al presente estudio el componente: Gestión pedagógica e institucional, identificando características especialmente relevantes como: (1) desarrollo profesional del docente al interior de la escuela, (2) marco colaborativo entre directivos y profesores a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación y (3) buen aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles; citado en el Manual del Marco del Buen desempeño del director elaborado por el Minedu (2014, p.15).

Es en este contexto que el liderazgo directivo ha ido cobrando cada vez más importancia en la agenda de políticas educativas a nivel mundial, en la que Perú no es ajeno, toda vez que se ha ido profesionalizando los procesos de selección de directores, ejecutándose programas de Capacitación de la etapa de inducción a los directivos que ganaron el concurso público, Diplomado de especialización para la gestión escolar, Talleres de planificación curricular y herramienta pedagógicas, el establecimiento de acuerdo a ley y normas administrativas de nuevos incentivos para atraer mejores candidatos al cargo, junto con ampliar su rango de atribuciones. Ello ha ido de la mano con políticas de aseguramiento de la calidad de las IIEE que, junto con dotarlas de mayores recursos y herramientas de gestión, han puesto fuertes desafíos al ejercicio de la dirección escolar, situando en ese nivel la función de planificar y ejecutar las iniciativas de mejoramiento, y responsabilizándola por el logro de metas académicas.

Este tipo de políticas que aumenta la presión sobre las IIEE, tienen por objeto movilizarlas en función de la mejora. No obstante, aquello es posible en la medida que los actores escolares, y especialmente los docentes, desarrollen las capacidades profesionales necesarias para afrontar este desafío. Lo cual exige la presencia de liderazgos capaces de promover dicho desarrollo (Escudero, 2004).

Sobre el particular Pont, Nusche, & Moorman (2009), sostienen:

La formación continua es particularmente crucial en entornos educativos cambiantes. Otros involucrados en los equipos de liderazgo también necesitan ese apoyo. Las redes pueden también utilizarse como un mecanismo informal en esta etapa. Algunas instituciones requieren un cierto número de días u horas de formación profesional de sus líderes escolares y las Redes se convierten en estos espacios de reflexión y búsqueda de mejora. (Pág. 22)

El MINEDU (2012b), en la Guía del Marco del Buen Desempeño Docente afirma:

Se requiere que la profesión docente se resitúe en los cambios que vienen sucediendo. En materia de balance, la práctica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma. Una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba inserta... (Pág..5)

En esta línea de análisis, la Unidad de Gestión Educativa Local N° 06 – Ate (2014), en su análisis FODA parte del Plan estratégico institucional, da cuenta de la problemática educativa en cuanto a gestión y desarrollo institucional al señalar las siguientes debilidades: existencia de alumnos(as), con baja autoestima y bajo rendimiento académico, repitencia y deserción escolar, inadecuada implementación de política de formación continua docente,

carencia de liderazgo del personal directivo en la promoción adecuada de las relaciones Humanas, carencia de cultura organizacional; entre otros; señalando a la vez como fortaleza la institucionalización de las Redes Educativas que al concertar la presencia de instituciones educativas de los diferentes niveles educativos en un marco jurisdiccional específico, se conviertan en espacio de promoción de gestión y desarrollo institucional y profesional a partir del intercambio de experiencia y actividades de formación continua con miras a fortalecer la calidad de la educación que imparten, sin dejar de reconocer que el primer escalón debe ser en el interior del propio centro educativo. (Pág. 165)

Finalmente cabe resaltar que la importancia del liderazgo directivo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y la evidencia de que su efecto se produce a través de su influencia en la profesionalización y desempeño docente, justifica un análisis de las prácticas que los directores realizan con sus profesores; por lo que nace la necesidad de formular el presente estudio a efecto de encontrar la relación entre el liderazgo directivo y el desarrollo de la profesionalidad de los docentes de las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 Y 07 de Huaycán y poder contribuir al desarrollo de las mismas a partir de sus hallazgos.

2.1.2. Antecedentes teóricos

OCDE. (2009), en su informe titulado Mejorar el liderazgo escolar, en el marco del proyecto Mejorar el liderazgo escolar, describe y analiza el resultado del estudio sobre liderazgo escolar en todo el mundo, desarrollado del 2006 al 2008 con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia.

Producto del Informe, el proyecto Mejorar el liderazgo escolar de la OCDE identificó cuatro áreas de acción que, consideradas en conjunto, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar a mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

- (Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

En este contexto, las Naciones cuentan con las herramientas necesarias que les permita analizar sus políticas y prácticas de liderazgo escolar actuales para plantear Políticas Educativas en mejora y sostenibilidad de las organizaciones educativas; y las Universidades para mejorar la formación del docente cuya única finalidad es garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes (OCDE, 2009, pág. 12-24)

Bolívar (2010), En su informe titulado Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. El propósito de este trabajo es presentar los avances en el conocimiento acumulado respecto del liderazgo educativo a nivel de establecimientos educacionales; Trabajo presentado a la University of Toronto. Canadá, llegando a las siguientes conclusiones:

1. El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas

2. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
3. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Ej. escuelas vulnerables),

Este tercer punto no quiere decir que no hay que preocuparse de la calidad del liderazgo en escuelas de altos resultados que no se encuentran en circunstancias difíciles, sino que la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables.

De hecho, no existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados en condiciones difíciles (comunidades pobres, escasos recursos, geográficamente aisladas) que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz. Es seguro que otros factores pueden contribuir a tales cambios, pero el liderazgo es el catalizador.

Oliveira (2013) realizó la Investigación titulada “Estrategias de formación desarrolladas por docentes vinculados a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores de educación infantil y educación primaria presentados a la ISSN- Brasil”, estudio que tuvo como objetivo conocer lo que piensan los formadores acerca de la profesión docente y las acciones formativas que realizan, dirigidas a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores teniendo como referencial teórico la concepción histórica crítica de la educación.

Las conclusiones del estudio indican:

- La formación inicial ofrecida en las diferentes instituciones formadoras no es satisfactoria, y muestran la necesidad de cambios en ese nivel de formación.
- Los formadores han buscado romper con el paradigma tradicional de la formación docente, mediante el desarrollo de nuevas alternativas de aprendizajes y la construcción de una nueva profesionalidad que supere la cultura del aislamiento y del pensar individualizado.

- Se están buscando hacer rupturas con el paradigma tradicional- de la racionalidad técnica- de la profesión docente creando nuevas alternativas de aprendizajes y estimulando la construcción de una nueva profesionalidad docente que rompa con la cultura del aislamiento docente y del pensar individual que ha bloqueado el crecimiento de esa profesión, quitándole el lugar social que de hecho merece.
- Finalmente, esta investigación revela aspectos de la profesionalidad docente que son fundamentales para quienes forman a otros profesores, los que, según Campos (2007), se sitúan en aspectos como la responsabilidad y la autonomía

Castillo (2014) realizó la investigación titulada “Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos”, , presentada a la Facultad de Pedagogía de la universidad de Barcelona, que tuvo como objetivo conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (directivos, PAS, profesorado, familias y voluntarios) le atribuyen al ejercicio del liderazgo dentro de su CdA. La población en estudio está conformada por los integrantes del CEIP- Lledoner pertenecientes al proyecto de CdA. El trabajo de campo observacional participativo e interpretativo utiliza diversas técnicas de recolección de información como la observación participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión, revisión de documentos internos y diario de campo. Llegando a los siguientes resultados: El ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de esta CdA es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias. Una parte minoritaria del profesorado entiende el concepto liderazgo como mando autoritario, lo cual provoca una situación que evidencia cierto malestar ante actuaciones puntuales de algunos de sus líderes. Existe una valoración positiva del ejercicio del liderazgo cuando ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación al camino recorrido en función de los objetivos

o sueños aún por cumplir y cuando sirve para fortalecer el proyecto de escuela de CdA con el aporte de todos. Los valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, alegría, optimismo, compromiso y la automotivación son esenciales en la construcción de un perfil integral de liderazgo, que se pueden identificar a partir de la vivencia diaria de ellos, situación que en esta escuela es una constante lo cual crea un buen ambiente escolar y laboral. Las necesidades formativas en relación al liderazgo son escasas, y centradas en el equipo directivo y personas que detentan algún rol de liderazgo. En primer lugar, mencionar que la crítica por los recortes económicos en formación permanente de profesores es lo más recurrente dentro de las voces recogidas. Se reconocen como importantes todas las formaciones sobre todo si marchan en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Marcano, (2006) realizó la investigación titulada: “Modelo de evaluación del desempeño profesional docente (...)” Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas., Universidad Pedagógica Félix Varela. El modelo como proceso de evaluación del desempeño profesional del docente se reelaboró a partir de los criterios emitidos por los especialistas, exigiendo la aplicación del mismo un replanteamiento teórico metodológico del proceso de evaluación que redimensione los conceptos de desarrollo y desempeño profesional en diferentes dimensiones e indicadores que permitan caracterizar el quehacer pedagógico y proyectar acciones de formación permanente y desarrollo profesional del docente de Educación Básica en la I y II etapa. La encuesta se aplicó a un total de 58 docentes con el propósito de obtener los criterios de estos sobre la evaluación de su desempeño. Al analizar los resultados de la encuesta se obtuvieron los siguientes resultados: Las dimensiones e indicadores para la evaluación del desempeño representan las características y relaciones fundamentales de los diferentes aspectos que comprende el desempeño profesional del docente como actividad pedagógica en la Educación Básica y

sirve de guía para la determinación de las necesidades de los sujetos en condiciones de evaluación y sobre esta base a la proyección de acciones de desarrollo profesional. • El proceso de evaluación a través del modelo comprende diferentes momentos que constituyen un sistema en la medida que posee una estructura lógica que abarca fundamentos, objetivos, contenido, métodos y la evaluación en si misma. • La intervención en la práctica permitió corroborar que el modelo de evaluación como proceso enriquece y contribuye al perfeccionamiento del desempeño y de la práctica educativa del docente del nivel básico en el Estado Sucre al concebir dimensiones e indicadores que permiten evaluarlo desde una perspectiva integradora e integral, al mismo tiempo que puede constituir un instrumento que en manos de los directivos oriente hacia la elaboración de sus respectivos planes de desarrollo y por tanto a la elevación de la calidad educacional.

Vargas (2009) realizó una investigación titulada “En su tesis titulada Estilo de liderazgo de las directoras y el desempeño laboral en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Magdalena del Mar”, fue presentada a la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, para optar el grado académico de Maestría en Administración de la Educación es un estudio basado en el método y diseño descriptivo, desarrollado con 10 docentes de la IEI N° 126 Virgen del Carmen y 05 docentes de la IEI N° 95 Medalla Milagrosa, siendo un total de 15 docentes, a quienes se les aplico 2 cuestionarios a los docentes uno sobre estilo de liderazgo y otro sobre desempeño docente y a las 2 directoras se les aplico un cuestionario solo referido a estilo de liderazgo. El test referido a liderazgo es el Liderazgo de Multifuncional (MLQSS) diseñado con 45 ítems y el desempeño laboral fue elaborado y sometido a una evaluación de expertos antes de ser aplicado el cual consta de 45 ítems. Las conclusiones de la investigación indican que el estilo de liderazgo transformacional se asocia positiva y significativamente con el desempeño docente, que el estilo no liderazgo no se

asocia positiva y significativamente con el desempeño laboral de los docentes y el estilo de liderazgo transaccional se asocia moderadamente con el desempeño de los docentes.

Aybar (2014) realizó una investigación titulada “Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la Red N° 09 del distrito de Villa María del Triunfo, Lima 2014”, investigación de tipo básica, tuvo como objetivo describir la relación entre el liderazgo pedagógico del director y la evaluación del desempeño docente, en las instituciones educativas del nivel secundario de la RED N° 09, del distrito de Villa María del Triunfo, Lima, Perú. La unidad de estudio está conformada por 4 directivos y 200 docentes y la muestra está constituida por 4 directivos y 132 docentes. El diseño de investigación es transaccional, correlacional causal. Para la recolección de datos se elaboró dos cuestionarios: para el liderazgo pedagógico del director y para el desempeño docente, que se aplicó a los 4 directivos y 132 docentes de la muestra. Los instrumentos aplicados fueron sometidos a juicio de expertos y cumplen con las cualidades de validez y confiabilidad. Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, pues se ha observado a través de la prueba de Kruskal-Wallis la influencia significativa entre el liderazgo pedagógico y el desempeño docente con un nivel de significancia del 95% obteniendo un valor de 0.00; además, se aplicó la prueba de regresión lineal que permite observar la influencia del liderazgo pedagógico en un 42,4% en el desempeño docente.

Calisaya (2015) realizó la investigación titulada: “Competencias profesionales de docentes de educación inicial: una mirada desde sus protagonistas” presentada a la facultad de educación programa académico de maestría en ciencias de la educación Pronabec de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima; estudio que tuvo como propósito identificar las percepciones de los docentes de educación inicial de la provincia de San Román, departamento de Puno, sobre sus competencias profesionales. Para su realización, se ha

empleado el método de la teoría fundamentada. El muestreo teórico incluyó a 19 docentes de educación inicial. Como resultado de la investigación se tiene los siguientes aspectos centrales sobre la concepción del desempeño docente: perfil docente, preparación para el aprendizaje, enseñanza en aula y profesionalidad docente; en los que se evidencia que las competencias de los docentes de educación inicial se dan en función de las necesidades de su contexto educativo. Es en este contexto donde se manifiestan sus habilidades sociales, su compromiso y motivación para mejorar su desempeño. En la programación curricular se nota claramente la dicotomía entre las propuestas curriculares nacional y regional, la que generan dificultades en la planificación de aula. Esto evidencia también que para mejorar los resultados educativos con los niños es necesario mantener un adecuado clima institucional y de aula; a su vez, los docentes deberían de contar con una adecuada actualización, asesoría y monitoreo pedagógico que garantice resultados idóneos y desarrolle competencias pertinentes en las docentes. Esta investigación contribuye para proponer planes de formación docente en servicio, planes de estudio de formación docente y estrategias de trabajo en aula; por otro lado, se sugiere desarrollar jornadas de reflexión entre docentes y padres de familia.

Urquiza (2014) realizó una investigación titulada “Estilo de liderazgo del director y el desempeño de los docentes de Educación Inicial de las Instituciones Educativas estatales N° 03 y N° 14 de Lima Metropolitana”, estudio basado en el método explicativo, de naturaleza ex post facto, desarrollado con 13 profesoras de la IE N°03 y 08 de la IE N° 14 , siendo un total de 21 profesores, a quienes se les aplicó un cuestionario en escala de 1 al 5, cuyos datos permitieron conocer la realidad educativa de ambas instituciones de Lima Metropolitana, , fue presentada a la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, para optar el grado de Magister en Investigación y Docencia Universitaria, donde se concluye que el estilo de liderazgo del director no se relaciona positivamente con el desempeño de los docentes de Educación

Inicial de las IIEE N°03 y N° 14 de Lima Metropolitana, el estilo de liderazgo autoritario del director se relaciona positivamente con la capacidad pedagógica de los docentes de Educación Inicial de las IIEE N°03 y N° 14 de Lima Metropolitana, el estilo de liderazgo democrático del director se relaciona positivamente con la responsabilidad de los docentes de educación Inicial de las IIEE N°03 y N° 14 de Lima Metropolitana, el estilo de liderazgo liberal del director no se relaciona positivamente con la capacidad pedagógica de los docentes de Educación Inicial de las IIEE N°03 y N° 14 de Lima Metropolitana. Se demuestra que el director asume diferentes estilos de liderazgo, tales como autoritario, democrático y liberal. -En cuanto al liderazgo autoritario del director, se generan limitaciones en el desarrollo potencial de la capacidad pedagógicas y responsabilidad en el desempeño docente. Así también, que el estilo de liderazgo democrático del director en uno de los pilares que favorece el desempeño docente, así mismo da cuenta que el estilo de liderazgo liberal del director se convirtió en la debilidad de su capacidad de organización y que en la actualidad, no existe una cultura de evaluación institucional, que direcciona a la gestión educativa con certeza y permita evaluar las competencias y capacidades del director, así como del personal docente.

Felipa y Salazar (2016) realizaron una investigación titulada “Estilo de liderazgo del director y su relación con el desempeño docente y el clima organizacional en la institución educativa José Carlos Mariátegui, Villa María del Triunfo, Ugel 01 – 2015”, teniendo como objetivo determinar la relación entre el estilo de liderazgo del director, con el desempeño docente y el clima organizacional en la institución educativa José Carlos Mariátegui, Se utilizó un diseño no experimental tipo correlacional y como instrumento se aplicó un cuestionario a una muestra de 60 docentes previa aplicación de la técnica del muestreo censal por el número reducido de los sujetos que la integran. Las conclusiones indican que el estilo de liderazgo del director se relaciona positivamente con el desempeño docente y el clima

organizacional, hallazgo que ha permitido demostrar la importancia de ejercer un liderazgo democrático, lo cual redundará en un buen desempeño docente en un clima organizacional óptimo.

2.1.3. Definición del problema

2.1.3.1. Problema general.

PG. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y el Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?

2.1.3.2. Problemas específicos.

PE1. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de establecimiento de direcciones y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?

PE2. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán la UGEL 06 de Ate – 2015?

PE3. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?

PE4. ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de gestión de la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?

2.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1. Finalidad e importancia

La finalidad de esta investigación es determinar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de gestionar la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate.

Se considera importante ya que servirá como apoyo a investigaciones futuras sobre un tema actual, toda vez, que los estudiantes tienen el derecho de recibir del estado y por ende de las instituciones educativas una Educación de calidad que les permita afrontar con éxitos los desafíos que esta era de cambios vertiginosos de la ciencia y tecnología les demande, y las instituciones de formación deben marchar a la vanguardia de estas exigencias sociales.

2.2.2. Objetivo general y específicos

2.2.2.1 Objetivo general.

OG. Determinar la relación entre el liderazgo directivo y el Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2.2.2.2. Objetivos específicos.

OE1. Identificar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de establecimiento de direcciones y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

OE2. Determinar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

OE3. Precisar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización. y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

OE4. Precisar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de gestionar la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2.2.3. Delimitación del estudio

Delimitación espacial: El presente trabajo de investigación se desarrollará en las IIEE del nivel de Educación Inicial de los Centros Poblados de Pariachi, Gloria Grande, Los portales, Lúcumo, Horacio Zevallos y Huaycán del ámbito jurisdicción de la UGEL 06 de Ate.

Delimitación temporal: el estudio se realizará de enero a agosto del 2015.

Delimitación social: la investigación se llevará a cabo con docentes de las IIEE del nivel de Educación Inicial ubicadas en los centros poblados indicados en la delimitación espacial en líneas anteriores, quienes forman parte de las REDES N° 06 y 07 de la UGEL N° 06 de Ate.

Delimitación conceptual: los conceptos vertidos en el estudio son: líder, liderazgo, liderazgo directivo, profesionalización, Desarrollo de la profesionalidad,

2.2.4. Justificación e Importancia del estudio

La búsqueda de un efectivo desarrollo de la profesionalidad del docente es considerado de urgencia en el campo educativo por ser el factor determinante más importante del desempeño de los estudiantes.

Además, se ha visto la necesidad de apoyar al mayor conocimiento de la relación de estas dos variables y poder difundir la importancia de reformular las líneas de acción del liderazgo directivo para que la escuela y su entorno a partir de sus agentes se convierta en verdaderos centros de aprendizaje escolar.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación se desarrollará para aportar a las necesidades y requerimientos a nivel nacional de la búsqueda y garantía de una escuela de calidad a partir de liderazgo directivo y del desarrollo de la profesionalidad de los docentes.

2.3. HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.3.1. Supuestos teóricos

Una de las grandes preocupaciones del estado es la de garantizar una educación de calidad a los estudiantes a efecto de que logren las competencias necesarias que les permita desarrollarse como personas útiles para sí mismo y para la sociedad, aspiraciones que si bien están previstas en la Constitución Política del estado y expresada en la Ley general de Educación Ley 28044 del 2003; la práctica nos indica que existen un conjunto de variables a nivel de escuela que determina una gran brecha de inequidad entre las poblaciones urbanas y rurales y en la urbana entre un tipo de gestión escolar a otra.

Imbernón (2013), considera que toda institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma

del profesorado que se dedica a esa tarea dentro de esas instituciones) deben cambiar radicalmente, deben convertirse en algo verdaderamente diferente, adecuado a los cambios vertiginosos que han sacudido el siglo XXI.

En definitiva, la profesión docente requiere de una formación más sólida, una formación que traspasando su formación inicial y se convierta en un modo de vida de desarrollo de la profesionalidad y para ello la escuela debe convertirse en un espacio de aprendizaje, toda vez que a partir de las necesidades de aprendizaje de los escolares el maestro en búsqueda de soluciones; indaga, propone y aplica estrategias de que conlleva a mejora. En este proceso el liderazgo directivo juega un papel decisivo, tal como lo señala Leithwood (2005) al sostener que el liderazgo directivo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo del docente, en el aula, que más contribuye al logro de aprendizaje de los estudiantes.

El MINEDU (2012 y 2014) en el marco de sus políticas educativas que orienta su acción hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, ha elaborado y entregado a las instituciones educativas, documentos técnicos orientados a fortalecer el liderazgo directivo para que como resultado de su gestión conlleve al desarrollo de la profesionalización del docente , dominios y competencias previstas en los documentos: El marco del buen desempeño directivo y el marco del buen desempeño docente. Bajo los lemas “Directivos construyendo escuelas” y “Un buen maestro cambia tu vida”

2.3.2. Hipótesis principal y específicas

2.3.2.1. Hipótesis principal.

HP. El liderazgo directivo tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015

2.3.2.2. Hipótesis específicas.

- HE1. El liderazgo directivo en su dimensión de establecimiento de direcciones tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
- HE2. El liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
- HE3. El liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
- HE4. El liderazgo directivo en su dimensión de gestión de la instrucción tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2.3.3. Variables e indicadores

2.3.3.1. Variable.

V1: Liderazgo directivo

V.2: Desarrollo de la profesionalidad

2.3.3.2. Definición operacional de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
<p>V 1: Liderazgo directivo</p> <p>El liderazgo directivo es entendido como la capacidad del director para ejercer una influencia indirecta en los aprendizajes de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a la vez afectan los resultados de aprendizajes de los estudiantes. (<i>Leithwood, 2009</i>)</p>	<p>-Establecimiento de direcciones</p> <p>- Desarrollo de personas</p> <p>- Rediseño de la organización.</p> <p>- Gestión de la instrucción</p>	<p>- Visión institucional</p> <p>- Cumplimiento de objetivos</p> <p>- Metas</p> <p>- Altas expectativas.</p> <p>- Atención y Apoyo a los docentes</p> <p>- Estimulación intelectual-</p> <p>- Interacción Docentes y alumnos</p> <p>- Cultura colaboradora</p> <p>- Estructura organizativa</p> <p>- Relación familia y comunidad</p> <p>- Oportunidades de la comunidad</p> <p>- Dotación de personal</p> <p>- Supervisión</p> <p>- Monitoreo.</p>

Variable	Dimensiones	Indicadores
<p>V.2: Desarrollo de la profesionalidad</p> <p>Según el MED comprende, el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes (Marco del Buen desempeño docente, 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre su práctica - Desarrollo de procesos de aprendizaje continuo - Ética profesional docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de desarrollo profesional. - Participación en políticas educativas - Individual - Colectivo - Principios éticos - DDHH - Resolución de dilemas.

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Unidad de Análisis: Docentes del nivel de educación inicial

3.1.1. Población

Una población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández, Fernández y Bautista, 2010, pág. 65). Está conformada por 81 docentes de las II.EE., del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de la UGEL N° 06 de Ate, las mismas que están comprendidas por:

Tabla 7. Población del estudio.

RED	IIEE	Centro poblado	Condición de la directora		N° de docentes
			Con sección a cargo	Sin sección a cargo	
06	N° 162	Huaycán	--	1	06
	N° 164	Huaycán	--	1	10
	N° 167	Horacio Zevallos	--	1	08
	N° 175	Gloria Grande	1	--	06
	N° 190	Los Portales	1	--	03

	Niño	Huaycán	1	--	2
	Jesucito				
	Dulce	Huaycán	1	--	1 D/d
	Amanecer				
	Divino Niño	Huaycán	1	--	1
	Jesús				
	Corazón de	Pariachi	1	--	3
	Jesús				
	Santa Rosita	Pariachi	1	--	1
	Estrellita	El Lúcumo	1	--	3
	del Saber				
	N° 171	Huaycán	--	1	6
07	N° 187	Huascarán	1	--	4
	N° 198	Huaylas	1	--	6
	N° 206	Pradera	1	--	7
	N° 213	El Silencio	1	--	5
	N° 1289	Virgen de	1	--	6
		Fátima			
	Carrusel de	Huaycán	1	--	1
	Niños				
	Reino de los	Huaycán	1	--	2
	Niños				
	19	07	15	04	81
TOTAL	IIEE	Centros poblados	Directoras con sección a cargo	directoras sin sección a cargo	docentes

Fuente: Data UGEL N° 06 de Ate.

3.1.2. La muestra

Para el proceso cuantitativo, en el cual se enmarca el presente estudio, la muestra para Hernández, Fernández y Baptista, es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolecta datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión y debe ser representativo de dicha población (2010, pág. 65).

En este contexto, la muestra está constituida por 60 docentes del nivel de educación inicial, elegidas de manera intencionada, puesto que no se aplicó ningún cálculo al considerar el total de las docentes de las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL N° 06 de Ate cuyas directoras no tienen sección a cargo

El presente cuadro permite apreciar su distribución:

Tabla 8. Muestra.

RED	IIEEI	Centro poblado	N° Docentes
N° 06	N° 162	Huaycán	08
	N° 164	Huaycán	10
	N° 167	Horacio Zevallos	14
	N° 175	Gloria Grandes	02
	N° 190	Los Portales	02
N° 07	N° 171	Huaycán	09
	N° 187	Horacio Zevallos	03
	N° 198	Horacio Zevallos	03
	N° 206	Huaylas	03
	N° 213	Huando	03
	N° 1289	Huascarán	03
TOTAL:			60

Fuente: Elaboración propia

Como criterio de inclusión solo se consideró a las 60 docentes que ejercen función.

Como criterio de exclusión no se consideró a las docentes de las II.EE. privadas

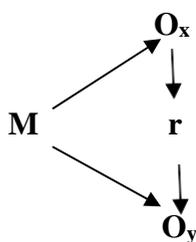
3.2. DISEÑO A UTILIZAR EN EL ESTUDIO

Nivel de Investigación: El nivel de investigación corresponde a la investigación aplicada, porque se utilizará un instrumento para medir las variables: Liderazgo directivo y desarrollo de la profesionalidad y así comprobar las hipótesis de la investigación Aplicado.

Tipo: Se trata de una investigación de tipo cuantitativa, toda vez que va a permitir recolectar y analizar datos para contestar las preguntas formuladas y probar las hipótesis planteadas en el presente estudio.

Método: El método a utilizar será descriptivo

Diseño: Su diseño será correlacional, porque permite correlacionar las variables de estudio.



Dónde:

M: Docentes de las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N°06 y 07 de Huaycán.

O_x: Observación de la variable independiente: Liderazgo directivo

(r): Índice de correlación.

O_y: Observación de las variables dependientes: Desarrollo de la profesionalidad.

3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica: En el presente estudio se hará uso de la encuesta como técnica de investigación toda que, por su naturaleza, pretende medir las actitudes de las personas entrevistadas; en este caso concreto: conocer la opinión de las docentes en torno al liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad. Al respecto, Sánchez y Reyes (2006), describen a la encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. (pág. 153)

El instrumento: Dado la nula respuesta a la búsqueda de algún instrumento estandarizado en contextos similares al presente estudio, es que surge la necesidad de crear un instrumento que relacione estas dos variables, construida desde una perspectiva teórica sólida y funcional, con preguntas que apunten a las diferentes dimensiones de las variables previstas.

Para la construcción del instrumento se tomó como referencia los desempeños de las competencias del Dominio 2 del Manual del buen desempeño del director y los desempeños de las competencias del Dominio IV del Manual del Buen desempeño del docente correlacionándolo con las dimensiones de las variables del presente estudio en el marco de la propuesta de Leithwood y Riehl (2009).

El instrumento a elaborar corresponde a un cuestionario que consta de 24 ítem referente al presente estudio; presentados en una escala de tipo Likert de 1 a 3, en la cual se busca establecer la valoración de cada uno de los ítems que nos permita medir la variable Liderazgo directivo cruzando información con la variable desarrollo de la profesionalidad. El mismo que será sometido posteriormente a una validación de contenido por parte de 3 juicios de expertos.

La aplicación del instrumento no excederá por más de 30 minutos. Junto con las instrucciones, se les indicará que la participación es voluntaria y que la información recogida sería estrictamente confidencial.

A medida que las docentes entreguen el cuestionario, se verifica que todas las preguntas sean contestadas. Luego de la recolección de datos se realizará la tabulación y verificación de los mismos, tras lo cual se procederá a evaluar la validez y confiabilidad del cuestionario

La validez del instrumento será testeada por medio de un Análisis Factorial Exploratorio, mientras que para evaluar la confiabilidad del instrumento se efectuará el cálculo del Alfa de Cronbach.

3.4. PROCESAMIENTO DE DATOS

La presente investigación hará uso del método estadístico para el análisis e interpretación de los resultados a obtener según las variables de estudio.

Por ello, se hará uso tanto de la estadística descriptiva como de la inferencial. En cuanto a la estadística descriptiva se empleará las medidas de dispersión como la varianza, la desviación estándar y coeficiente de variación, para determinar el grado de acercamiento o alejamiento de las variables.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

4.1.1. Validez

Tabla 9. Aspectos de validación por juicio de expertos.

Experto	Nombres y Apellidos	Ponderación porcentual
Primer experto	Dr. Juan Carlos VALENZUELA CONDORI	88%
Segundo experto	Dra. Rafaela HUERTA CAMONES	84%
Tercer experto	Dr. José Luis QUICHIZ RIVEROS	85.5%
Total		85.83%

Fuente: Informes de expertos sobre validez y aplicabilidad del instrumento

Tabla 10. Escala de interpretación para juicio de expertos.

Rangos	Validez
91-100	Excelente
81-90	Muy bueno
71-80	Bueno
61-70	Regular
51-60	Deficiente

Fuente: Informes de expertos sobre validez y aplicabilidad del instrumento.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: MUY BUENO, si es aplicable para el propósito propuesto.

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85.83%

4.1.2. Selección y confiabilidad e instrumentos

Selección de los Instrumentos

(LIDERAZGO DIRECTIVO-DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD)

La técnica que se empleó para medir las variables Liderazgo directivo-Desarrollo de la profesionalidad es la encuesta. Se recogió información de 15 docentes de las I.E.I. de la Ugel N° 06.

La escala estuvo constituida de 24 ítems referente al Liderazgo directivo-Desarrollo de la profesionalidad.

Confiabilidad del instrumento: consistencia interna

El criterio de confiabilidad del instrumento mide el grado de consistencia interna y precisión en la medida, mayor precisión menor error.

La confiabilidad se determina en la presente investigación por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, el cual requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Coeficiente Alfa Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K:	El número de ítems
$\sum S_i^2$:	Sumatoria de Varianzas de los Ítems
S_T^2 :	Varianza de la suma de los Ítems
α:	Coeficiente de Alfa de Cronbach

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.70
Fuerte confiabilidad	0.71a 0.89
Muy fuerte confiabilidad	0.9 a 1

Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.795	24

El coeficiente Alfa obtenido es de 0.795, lo cual permite decir que el Test en su versión de 24 ítems tiene una **fuerte confiabilidad, de acuerdo al criterio de valores**. Se recomienda el uso de dicho instrumento para recoger información con respecto al Liderazgo directivo-Desarrollo de la profesionalidad.

4.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos del estudio, se han utilizado criterios de clasificación para la presentación e interpretación de los resultados descriptivos acerca de las variables de estudio: Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán. Tanto en el caso de la variable Liderazgo directivo, como en la de Desarrollo de la profesionalidad, se empleó la prueba de Estaninos para la clasificación respectiva en tres categorías. Para Liderazgo directivo, como para cada una de sus dimensiones, las categorías son de: Bastante eficaz, Medianamente eficaz y Poco eficaz. Y para las dimensiones de Desarrollo de la profesionalidad, sus niveles son de: Alto, Medio y Bajo.

Luego, se analizaron las variables por su relación, utilizando como prueba estadística paramétrica la correlación lineal de Pearson para la comprobación de las hipótesis de investigación. Los resultados se presentan y analizan en las tablas y figuras de los siguientes apartados.

4.2.1. Resultados Descriptivos de la Variable de Estudio: Liderazgo directivo

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: establecer direcciones.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bastante eficaz	22	36,7%
Medianamente eficaz	18	30,0%
Poco eficaz	20	33,3%
Total	60	100,0%

Interpretación:

En lo que corresponde al liderazgo directivo, en su dimensión: establecimiento de direcciones, se aprecia que el 36,7% de las docentes evaluadas refiere que es bastante eficaz; el 33,3% señala que es poco eficaz; y el 30%, medianamente eficaz.

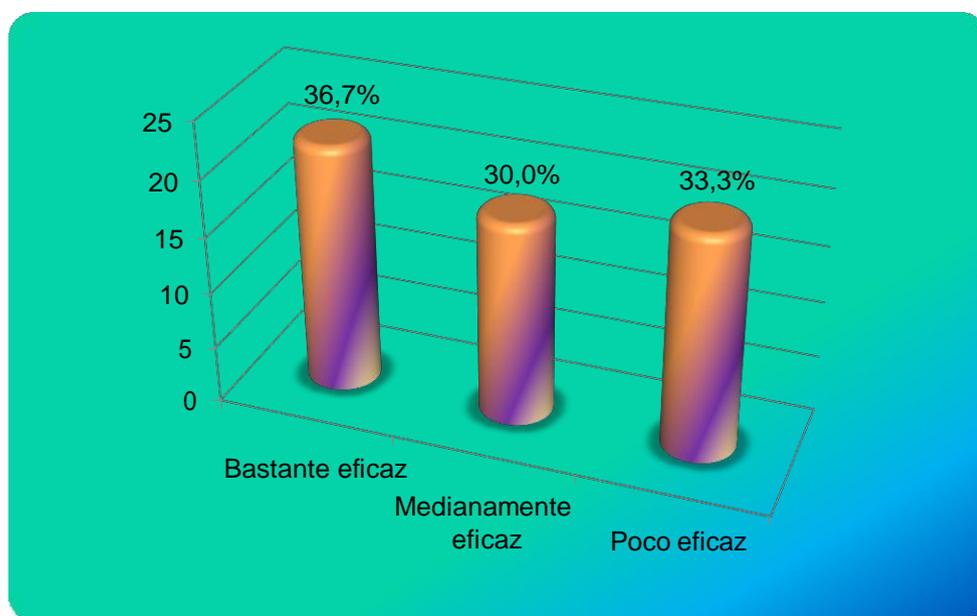


Figura 3. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: establecer direcciones.

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: desarrollo de persona.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bastante eficaz	18	30,0%
Medianamente eficaz	20	33,3%
Poco eficaz	22	36,7%
Total	60	100,0%

Interpretación:

En cuanto al liderazgo directivo, en su dimensión: desarrollo de personas, se observa que el 36,7% de los docentes encuestados lo señala como poco eficaz; el 33% indica que es medianamente eficaz; y el 30%, bastante eficaz.

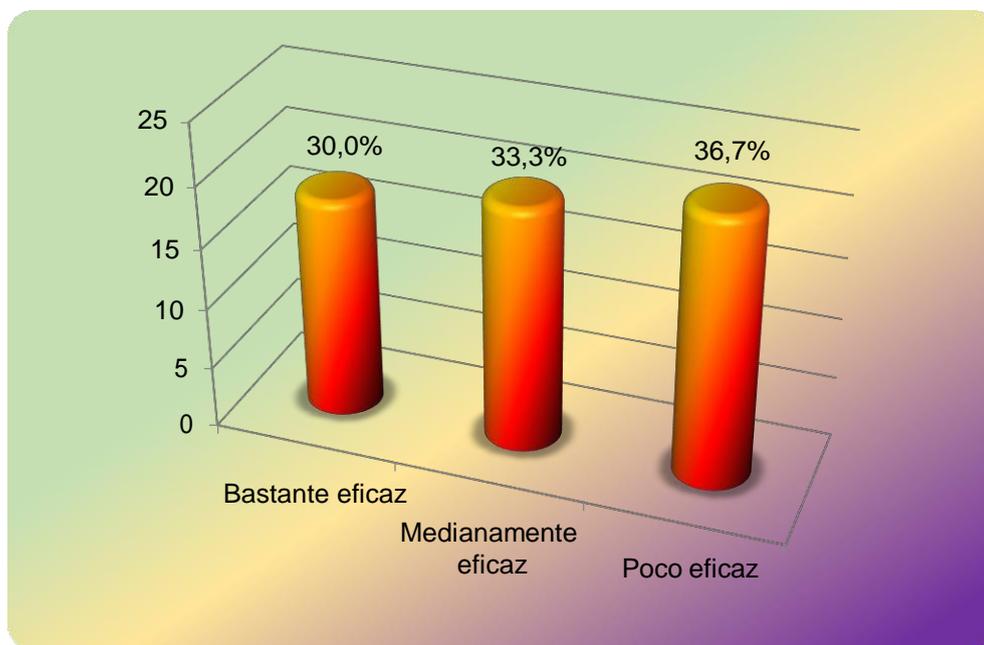


Figura 4. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: desarrollar personas.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: rediseño de la organización.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bastante eficaz	12	20,0%
Medianamente eficaz	34	56,7%
Poco eficaz	14	23,3%
Total	60	100,0%

Interpretación:

Con relación al liderazgo directivo, en su dimensión: rediseño de la organización, se puede observar que el 56,7% de la muestra de docentes señala que es medianamente eficaz; el 23% indica que es poco eficaz; y el 20%, bastante eficaz.

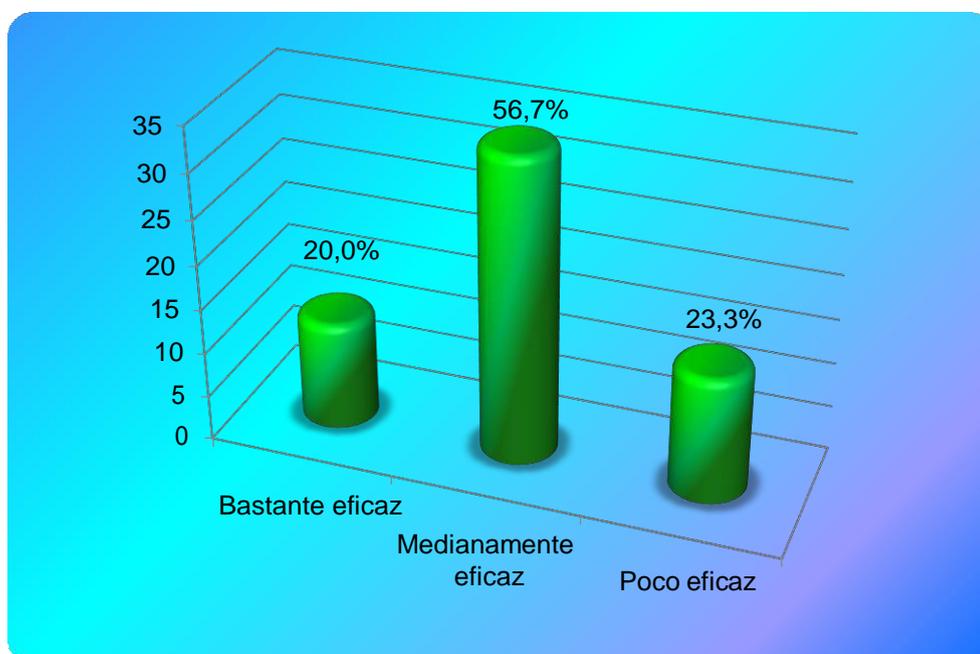


Figura 5. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: rediseño de la organización..

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: gestión de la instrucción.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bastante eficaz	10	16,7%
Medianamente eficaz	34	56,7%
Poco eficaz	16	26,7%
Total	60	100,0%

Interpretación:

En lo concerniente al liderazgo directivo, en su dimensión: gestión de la instrucción, se puede observar que el 56,7% de la muestra de docentes refiere que es medianamente eficaz; el 26,7% señala que es poco eficaz; y un 16,7%, bastante eficaz.

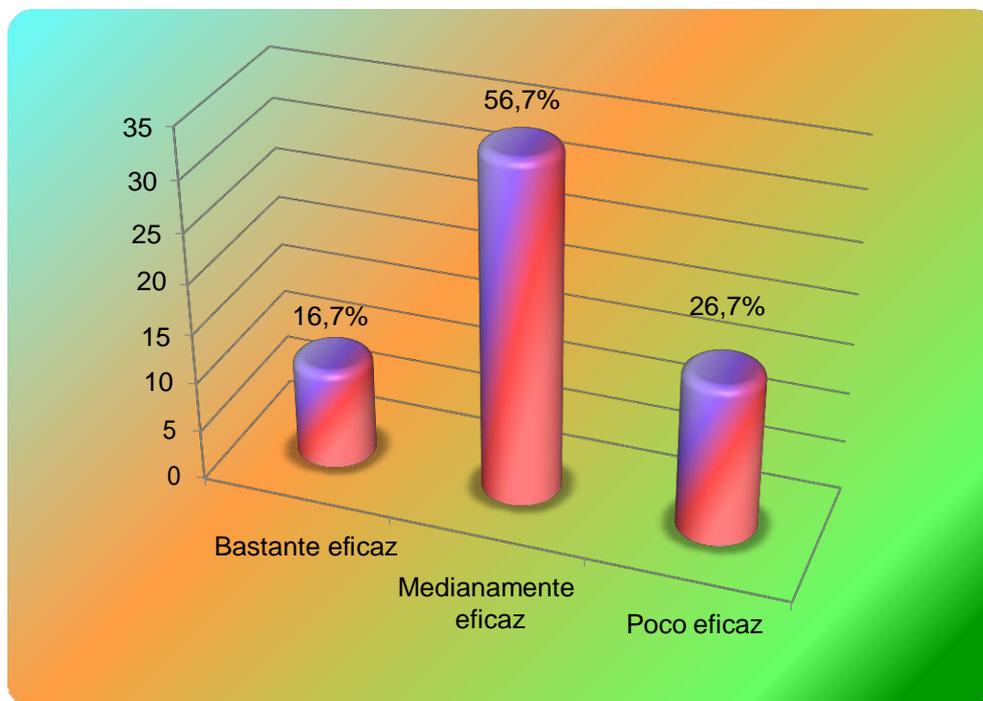


Figura 6. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: gestión de la instrucción.

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable Liderazgo directivo.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bastante eficaz	16	26,7%
Medianamente eficaz	26	43,3%
Poco eficaz	18	30,0%
Total	60	100,0%

Interpretación:

Sobre el liderazgo directivo, en su escala total, se encontró que el 43,3% de la muestra de docentes lo percibe como medianamente eficaz; el 30% refiere que es poco eficaz; y un 26,7% lo aprecia como bastante eficaz.

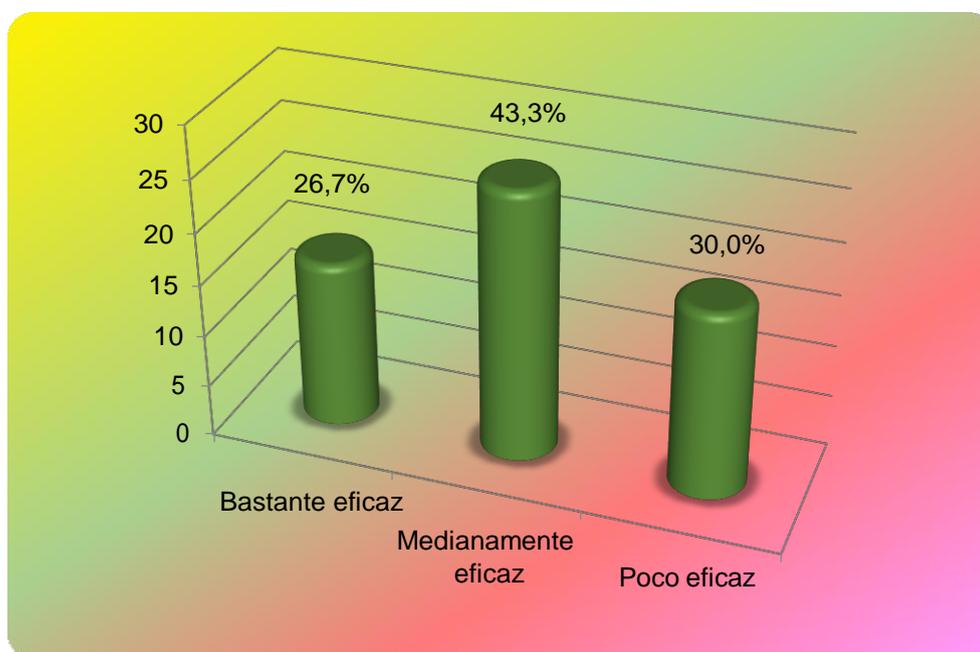


Figura 7. Distribución de los porcentajes en los niveles de la escala total de la variable Liderazgo directivo.

4.2.2. Resultados Descriptivos de la Variable de Estudio: Desarrollo de la profesionalidad

Tabla 16. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: reflexión sobre su práctica.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	8	13,3%
Medio	32	53,3%
Bajo	20	33,3%
Total	60	100,0%

Interpretación:

Respecto al desarrollo de la profesionalidad, en su dimensión: reflexión sobre su práctica, se encontró que el 53,3% de las docentes encuestadas presenta un nivel medio; el 33,3% se ubica en un nivel bajo, mientras que un 13,3% está con nivel alto.

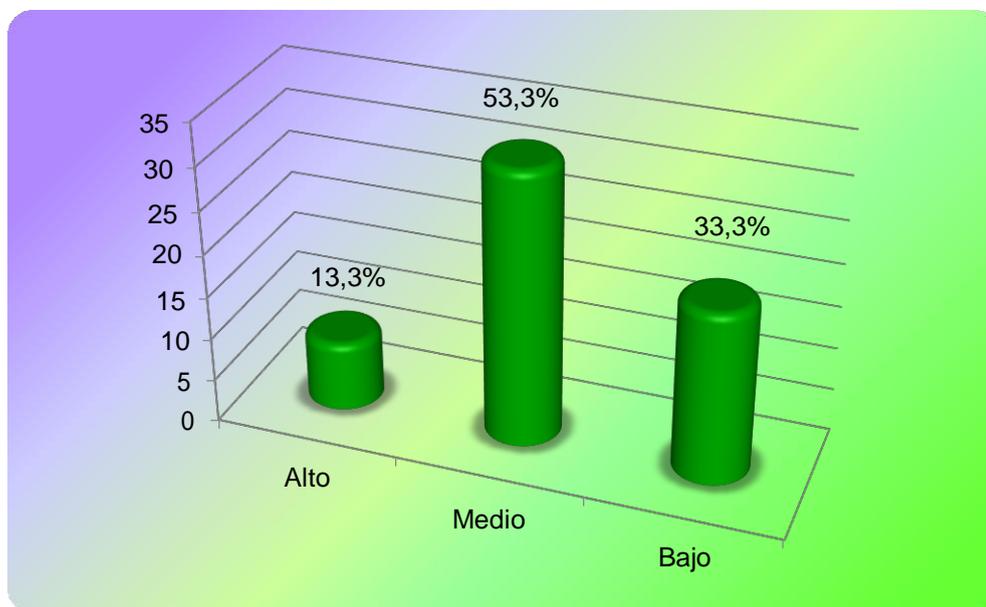


Figura 8. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: reflexión sobre su práctica.

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	14	23,3%
Medio	28	46,7%
Bajo	18	30,0%
Total	60	100,0%

Interpretación:

Con referencia al desarrollo de la profesionalidad, en su dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje continuo, se aprecia que el 46,7% de la muestra de docentes presenta un nivel medio; el 30% se encuentra en un nivel bajo, en tanto que un 23,3% se ubica en un nivel alto.

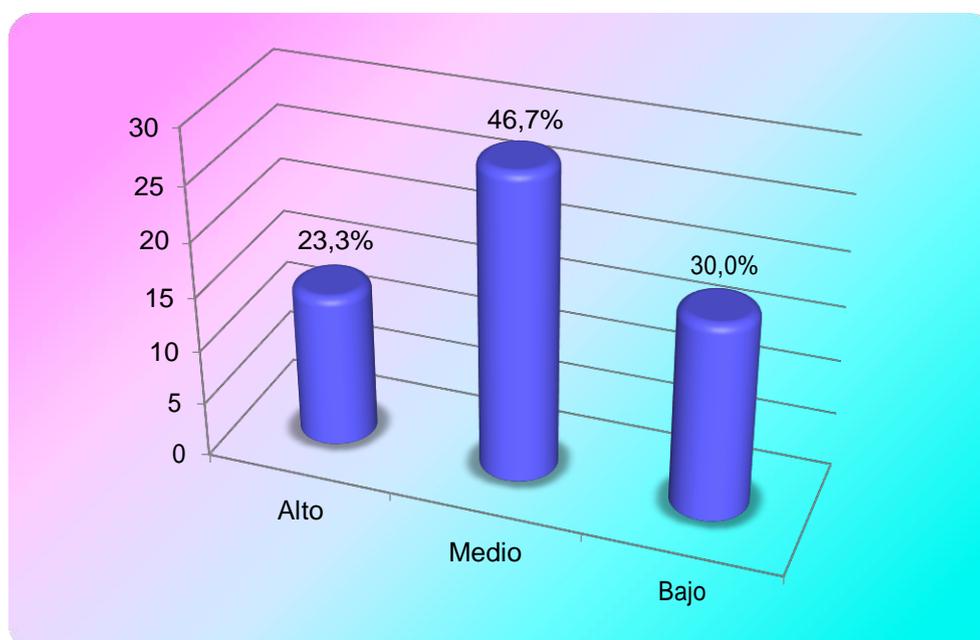


Figura 9. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje.

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes en la dimensión: ética profesional docente.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	14	23,3%
Medio	18	30,0%
Bajo	28	46,7%
Total	60	100,0%

Interpretación:

En cuanto al desarrollo de la profesionalidad, en su dimensión: desarrollo de procesos de aprendizaje continuo, se observa que el 46,7% de la muestra de docentes se encuentra en un nivel bajo; el 30% se ubica en un nivel medio, en tanto que un 23,3% está en un nivel alto.

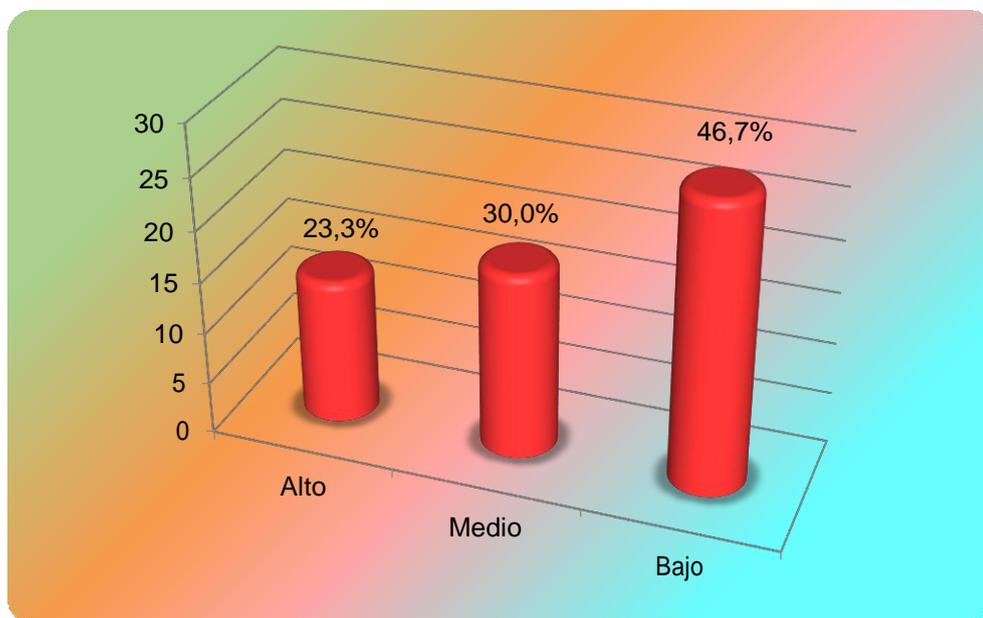


Figura 10. Distribución de los porcentajes en los niveles de la dimensión: ética profesional docente.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable Desarrollo de la profesionalidad.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	12	20,0%
Medio	30	50,0%
Bajo	18	30,0%
Total	60	100,0%

Interpretación:

Los resultados obtenidos sobre la escala total del desarrollo de la profesionalidad, indican que el 50% de las docentes evaluadas se ubica en un nivel medio; el 30% se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 20% se sitúa en un nivel alto.

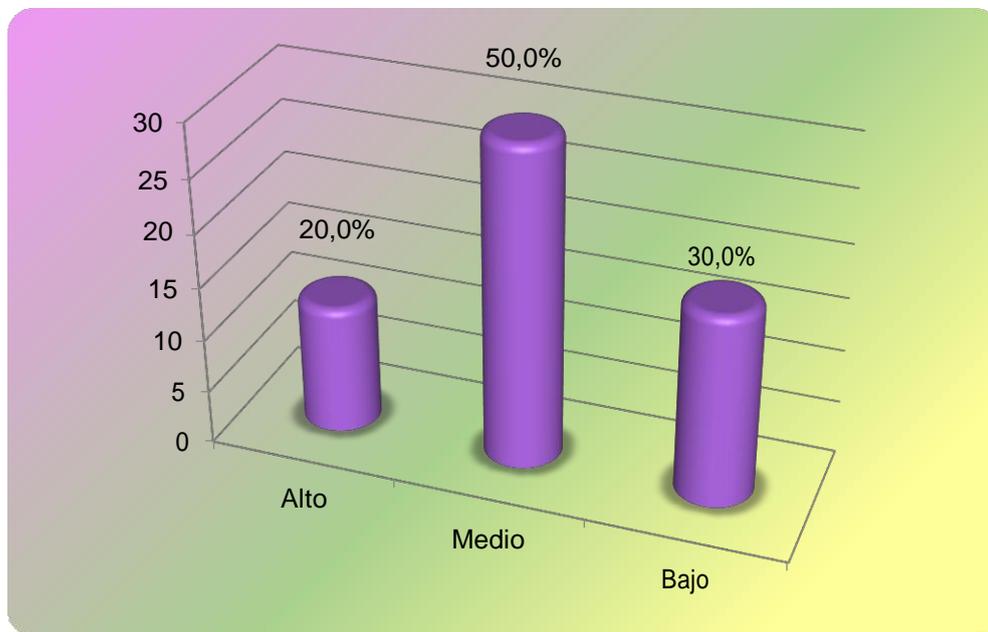


Figura 11. Distribución de los porcentajes en los niveles de la escala total de la variable Desarrollo de la profesionalidad.

4.3. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Se ha utilizado, sobre todo para la contrastación de las hipótesis específicas, la correlación lineal de Pearson como prueba estadística paramétrica, que permite determinar la relación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad, así como la relación entre cada una de las 4 dimensiones de Liderazgo directivo con la variable Desarrollo de la profesionalidad.

4.3.1. Contrastación de la hipótesis principal

HP. El liderazgo directivo, en sus dimensiones de: establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

H0. El liderazgo directivo, en sus dimensiones de: establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Tabla 20. Correlación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad.

		Desarrollo de la profesionalidad
	Correlación de Pearson	0,451**
<i>Liderazgo directivo</i>	Sig. (unilateral)	0,000
	N	60

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Para probar la hipótesis planteada, se sigue el siguiente procedimiento:

1. Formulación de la H0:

H0. El liderazgo directivo, en sus dimensiones de: establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2. Margen de error: 0,01

3. Grados de libertad: $n - 2 = 60 - 2 = 58$

4. Valor crítico de correlación: 0,325

5. Aplicación de la prueba estadística:

Correlación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán

Valor obtenido de correlación: 0,451

6. Comparación:

Variables Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad

$$r = 0,451 > r_c = 0,325$$

El valor obtenido $r = 0,451$ es mayor al valor r calculado $= 0,325$.

7. Toma de Decisión:

Dado que el valor de correlación obtenido es mayor al valor crítico de la tabla, se rechaza H_0 y se acepta H_p , quedando demostrado que el liderazgo directivo se relaciona de manera positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán.

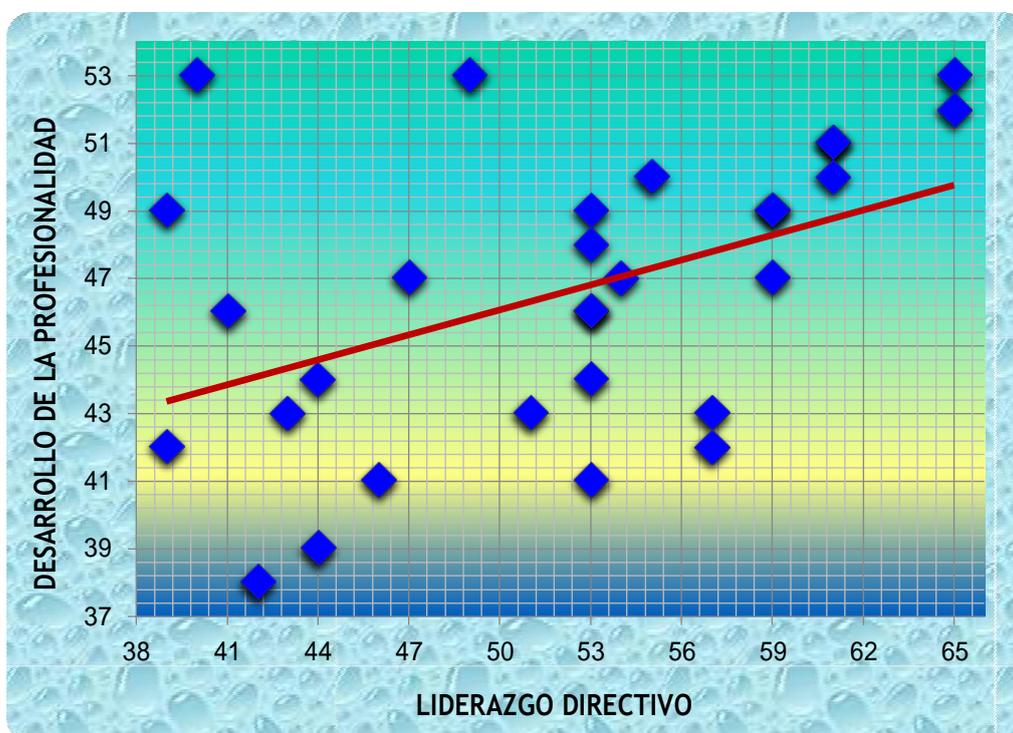


Figura 12. Diagrama de dispersión de la correlación entre las variables de estudio Liderazgo directivo y Desarrollo de la profesionalidad.

4.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas

H1. El liderazgo directivo, en su dimensión: **establecer direcciones**, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **establecer direcciones**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Tabla 21. Correlación entre la dimensión: establecer direcciones y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

		Desarrollo de la profesionalidad
	Correlación de Pearson	0,404**
<i>Liderazgo directivo</i>	Sig. (unilateral)	0,001
	N	60

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Para probar la hipótesis planteada, se sigue el siguiente procedimiento:

1. Formulación de la H0:

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **establecer direcciones**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2. Margen de error: 0,01

3. Grados de libertad: $n - 2 = 60 - 2 = 58$

4. Valor crítico de correlación: 0,325

5. Aplicación de la prueba estadística:

Correlación entre la dimensión: establecer direcciones y la variable Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán

Valor obtenido de correlación: 0,404

6. Comparación:

Dimensión: establecer direcciones y variable Desarrollo de la profesionalidad

$$r = 0,404 > r_c = 0,325$$

El valor obtenido $r = 0,404$ es mayor al valor r calculado $= 0,325$.

7. Toma de Decisión:

Dado que el valor de correlación obtenido es mayor al valor crítico de la tabla, se rechaza H_0 y se acepta H_1 , quedando demostrado que la dimensión: establecer direcciones se relaciona de manera positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán.

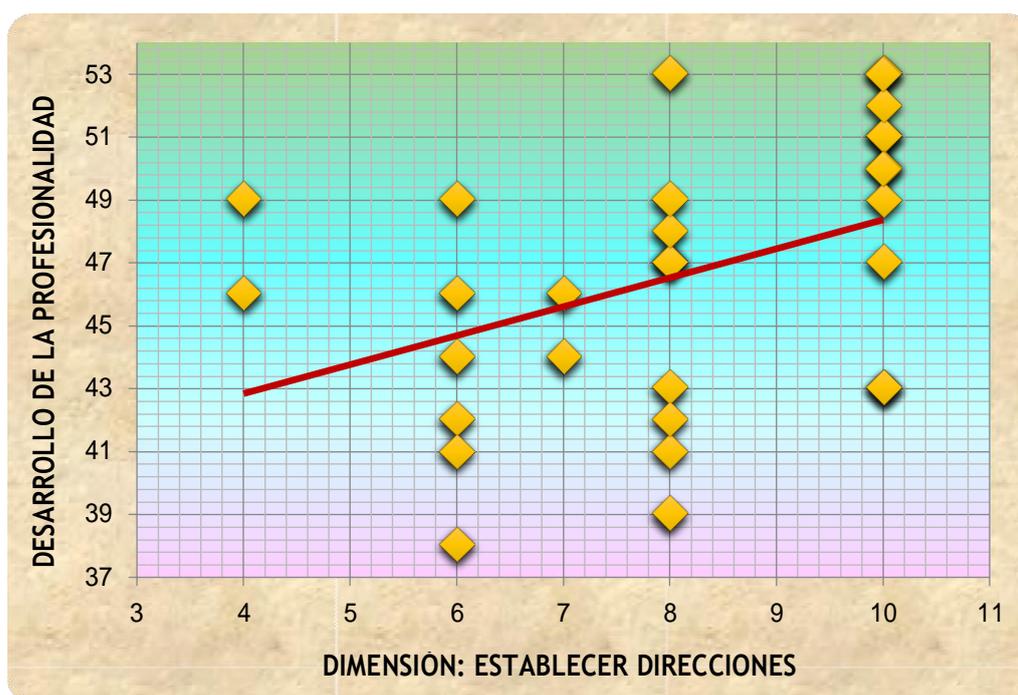


Figura 13. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: establecer direcciones y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

H2. El liderazgo directivo, en su dimensión: **desarrollar personas**, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **desarrollar personas**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Tabla 22. Correlación entre la dimensión: desarrollar personas y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

		Desarrollo de la profesionalidad
	Correlación de Pearson	0,372**
<i>Liderazgo directivo</i>	Sig. (unilateral)	0,002
	N	60

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Para probar la hipótesis planteada, se sigue el siguiente procedimiento:

1. Formulación de la H0:

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **desarrollar personas**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2. Margen de error: 0,01

3. Grados de libertad: $n - 2 = 60 - 2 = 58$

4. Valor crítico de correlación: 0,325

5. Aplicación de la prueba estadística:

Correlación entre la dimensión: desarrollar personas y la variable Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán

Valor obtenido de correlación: 0,372

6. Comparación:

Dimensión: desarrollar personas y variable Desarrollo de la profesionalidad

$$r = 0,372 > r_c = 0,325$$

El valor obtenido $r = 0,372$ es mayor al valor r calculado $= 0,325$.

7. Toma de Decisión:

Dado que el valor de correlación obtenido es mayor al valor crítico de la tabla, se rechaza H_0 y se acepta H_2 , quedando demostrado que la dimensión: desarrollar personas se relaciona de manera positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán.

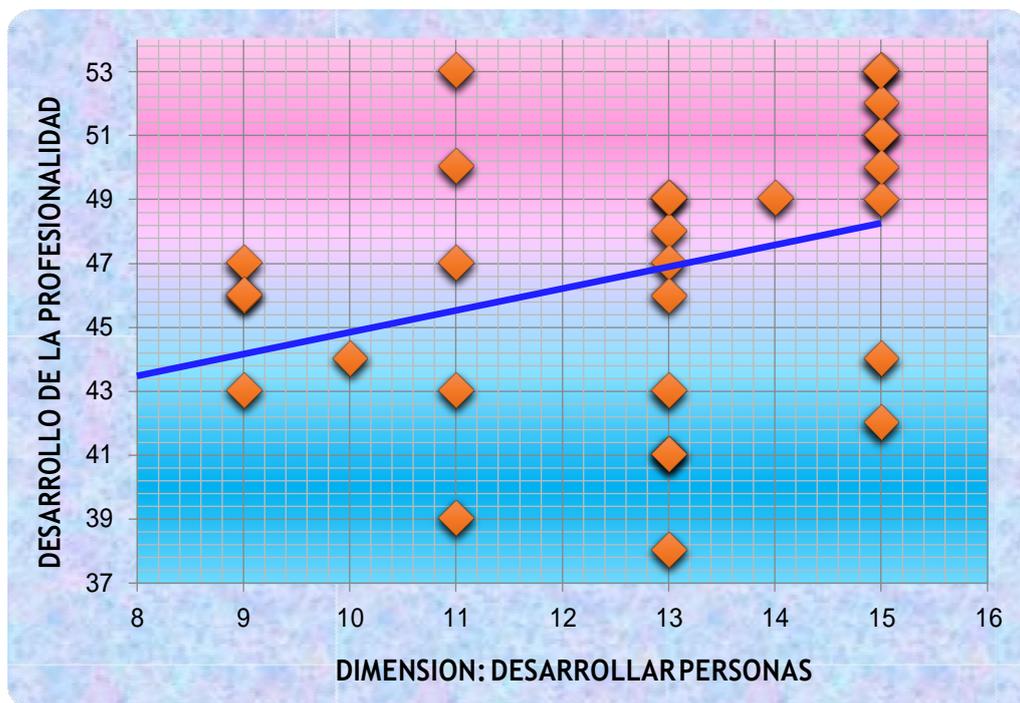


Figura 14. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: desarrollar personas y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

H3. El liderazgo directivo, en su dimensión: **rediseñar la organización**, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **rediseñar la organización**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Tabla 23. Correlación entre la dimensión: rediseñar la organización y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

		Desarrollo de la profesionalidad
	Correlación de Pearson	0,490**
<i>Liderazgo directivo</i>	Sig. (unilateral)	0,000
	N	60

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Para probar la hipótesis planteada, se sigue el siguiente procedimiento:

1. Formulación de la H0:

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **rediseñar la organización**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2. Margen de error: 0,01

3. Grados de libertad: $n - 2 = 60 - 2 = 58$

4. Valor crítico de correlación: 0,325

5. Aplicación de la prueba estadística:

Correlación entre la dimensión: rediseñar la organización y la variable Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán

Valor obtenido de correlación: 0,490

6. Comparación:

Dimensión: rediseñar la organización y variable Desarrollo de la profesionalidad

$$r = 0,490 > r_c = 0,325$$

El valor obtenido $r = 0,490$ es mayor al valor r calculado $= 0,325$.

7. Toma de Decisión:

Dado que el valor de correlación obtenido es mayor al valor crítico de la tabla, se rechaza H_0 y se acepta H_3 , quedando demostrado que la dimensión: rediseñar la organización se relaciona de manera positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán.

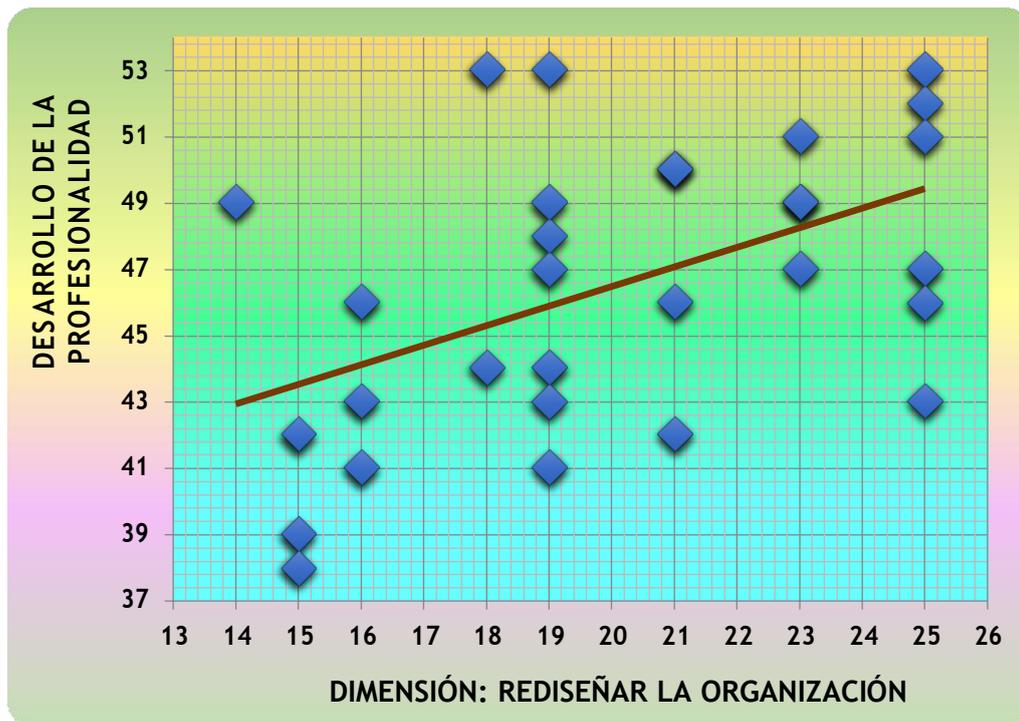


Figura 15. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: rediseñar la organización y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

- H4.** El liderazgo directivo, en su dimensión: **gestionar la instrucción**, tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
- H0.** El liderazgo directivo, en su dimensión: **gestionar la instrucción**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Tabla 24. Correlación entre la dimensión: gestionar la instrucción y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

		Desarrollo de la profesionalidad
	Correlación de Pearson	0,310*
<i>Liderazgo directivo</i>	Sig. (unilateral)	0,008
	N	60

** Significativo al nivel de $p < 0,05$.

Para probar la hipótesis planteada, se sigue el siguiente procedimiento:

1. Formulación de la H0:

H0. El liderazgo directivo, en su dimensión: **gestionar la instrucción**, no tiene relación positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

2. **Margen de error:** 0,05
3. **Grados de libertad:** $n - 2 = 60 - 2 = 58$
4. **Valor crítico de correlación:** 0,250

5. Aplicación de la prueba estadística:

Correlación entre dimensión: gestionar la instrucción y la variable Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán

Valor obtenido de correlación: 0,310

6. Comparación:

Dimensión: gestionar la instrucción y variable Desarrollo de la profesionalidad

$$r = 0,310 > r_c = 0,250$$

El valor obtenido $r = 0,310$ es mayor al valor r calculado $= 0,250$.

7. Toma de Decisión:

Dado que el valor de correlación obtenido es mayor al valor crítico de la tabla, se rechaza H_0 y se acepta H_4 , quedando demostrado que la dimensión: gestionar la instrucción se relaciona de manera positiva con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán.

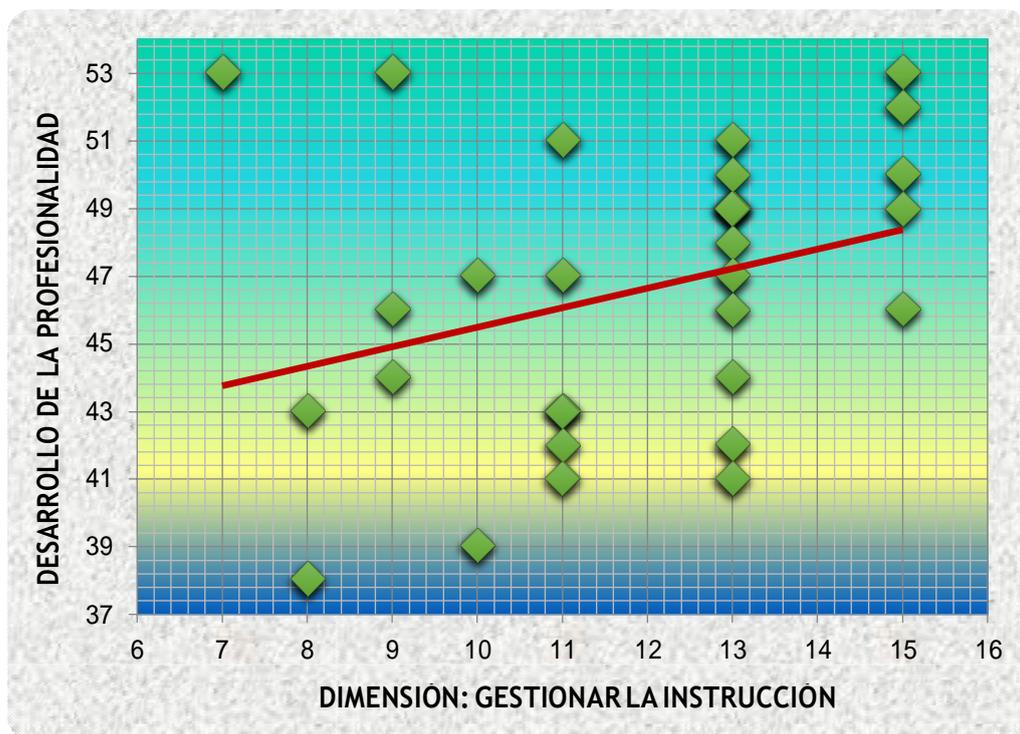


Figura 16. Diagrama de dispersión de la correlación entre la dimensión: gestionar la instrucción y la variable Desarrollo de la profesionalidad.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el procedimiento de análisis de los datos, se obtuvieron correlaciones significativas entre las variables de estudio, es decir, entre el liderazgo directivo y el desarrollo de la profesionalidad en las docentes que se encuentran laborando en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán. Como bien señala Leithwood (2005), el desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la “influencia de las acciones del directivo escolar”. Esto último resaltado hace alusión al rol que cumplen los directivos como líderes, en cuanto son conductores y asumen el compromiso de plasmar aquellas prácticas que favorezcan en los docentes el desarrollo de sus motivaciones, habilidades y capacidades profesionales, así como el mejoramiento de las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. Asimismo, cabe resaltar la importancia del liderazgo directivo en las relaciones de comunicación con los docentes. Al respecto, Leithwood y Riehl (2009) afirman que el liderazgo directivo sería la segunda variable escolar más influyente en el logro académico, después del desempeño docente en la sala de clases. Se trataría de un efecto que se ejerce indirectamente, a través de la influencia de los directivos sobre el trabajo que realizan los profesores con los alumnos en el aula.

Son varios los estudios que confirman lo anteriormente descrito; así, se cuenta con el trabajo de Bolívar (2010), quien concluye que el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas. Del mismo modo, se dispone de la investigación de Castillo (2014),

quien observó que existe una valoración positiva del ejercicio del liderazgo cuando ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación al camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir, y cuando sirve para fortalecer el proyecto de escuela. No se puede dejar de lado el aporte de Urquiza (2014), que encontró algunas asociaciones que se aproximan mucho a lo hallado en esta tesis; concluye que, en cuanto al liderazgo autoritario del director, se generan limitaciones en el desarrollo potencial de la capacidad pedagógicas y responsabilidad en el desempeño docente; así también, que el estilo de liderazgo democrático del director es uno de los pilares que favorece el desempeño docente; y que el estilo de liderazgo liberal del director se convirtió en la debilidad de su capacidad de organización; señalando que, en la actualidad, no existe una cultura de evaluación institucional que dirija la gestión educativa con certeza y permita evaluar las competencias y capacidades del director, así como del personal docente. Finalmente, otro estudio que, en cierto modo, corrobora lo encontrado aquí es el de Felipa y Salazar (2016), quienes indican que el estilo de liderazgo del director se relaciona positivamente con el desempeño docente y el clima organizacional, hallazgo que ha permitido demostrar la importancia de ejercer un liderazgo democrático, lo cual redundará en un buen desempeño docente en un clima organizacional óptimo.

Respecto a la contrastación de la primera hipótesis específica, se encontró que el liderazgo directivo, en su dimensión: *establecer direcciones*, correlaciona positivamente con el desarrollo de la profesionalidad en la muestra de docentes encuestadas. Leithwood y Riehl (2009) sostienen que el establecer direcciones abarca prácticas específicas de liderazgo como identificar y articular una visión, fomentar la aceptación grupal de objetivos y metas para poder ir acercándose a la realización de la visión, y crear altas expectativas. Es decir, las prácticas empleadas por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración

de una visión y metas de mejoramiento ayudan a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro anhelado y de cómo proceder hacia ese futuro.

En cuanto a la contrastación de la segunda hipótesis específica, se registró que el liderazgo directivo, en su dimensión: *desarrollar personas*, correlaciona directamente con el desarrollo de la profesionalidad en la muestra de docentes evaluadas. Leithwood y Riehl (2009) refieren que esta categoría alude a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son: la atención y el apoyo individual a los docentes, su estimulación intelectual, y la provisión de modelos de actitud y comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas.

Referente a la contrastación de la tercera hipótesis específica, se encontró que el liderazgo directivo, en su dimensión: *rediseño de la organización*, correlaciona directamente con el desarrollo de la profesionalidad en la muestra de docentes evaluadas. Leithwood y Riehl (2009) afirman que rediseñar la organización consiste en las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas asociadas incluyen fortalecer la “cultura” profesional de la escuela, modificar la estructura organizacional, potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.

Finalmente, en lo que concierne a la contrastación de la cuarta hipótesis específica, se observó que el liderazgo directivo, en su dimensión: *gestión de la instrucción*, correlaciona directamente con el desarrollo de la profesionalidad en la muestra de docentes encuestadas. Sobre esta dimensión, Leithwood y Riehl (2009) aseveran que abarca las funciones y

acciones de gestión de la instrucción en la escuela; algunas de ellas, como la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes (por ejemplo, desarrollo curricular, recursos materiales), y la supervisión de los docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

1. En líneas generales, los resultados muestran que el liderazgo directivo tiene relación directa, aunque en porcentaje no relevante con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
2. Se encontró, además, que el liderazgo directivo, en su dimensión: **establecimiento de direcciones**, tiene relación directa, pero en porcentaje no significativo con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
3. Los resultados permiten afirmar que el liderazgo directivo, en su dimensión: **desarrollo de personas**, tiene relación directa, pero en porcentaje no significativo con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.
4. Asimismo, los resultados indican que el liderazgo directivo, en su dimensión: **rediseño de la organización**, tiene relación directa, pero en porcentaje no significativo con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de

Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

5. Finalmente, se encontró que el liderazgo directivo, en su dimensión: **gestión de la instrucción**, tiene relación directa, pero en porcentaje no significativo con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

5.2. RECOMENDACIONES

1. Los directores de las diferentes instituciones educativas deben asumir su responsabilidad gerencial a partir del conocimiento, manejo y aplicación de las orientaciones técnicas vertidas en el documento denominado Manual del desempeño del directivo, que basada en los aportes de Leithwood (2005) muestran que el liderazgo directivo, basado en sus dimensiones: rediseño de la organización, desarrollo de personas, rediseño de la organización y gestionar la instrucción, promueve el desarrollo de la profesionalidad de los docentes.
2. El director debe buscar estrategias complementarias para trabajar la dimensión: establecimiento de direcciones, toda vez que con su función de monitoreo y asesoramiento en el aula coadyuba al desarrollo de la profesionalidad del docente; quién será evaluado según normas administrativas del Minedu; en su desempeño docente.
3. Dado que el liderazgo directivo, en su dimensión: desarrollo de personas, tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad docente, debe tomar como base el documento emitido por el Minedu en el 2012, denominado el Marco del buen desempeño docente a efecto de consolidar la práctica pedagógica en el aula.

4. Los directivos y docentes de las instituciones educativas deben proponer diferentes estrategias de formación continua a efecto de ser aplicado a nivel institucional y consolidarlas o sistematizarlas en los talleres de intercambio de experiencias convocadas por la RED, Ugel, DDE e institución de formación universitaria que por intermedio del Minedu desarrollan programas de especialización y diplomados a directivos y docentes, a efecto de coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
5. Los directivos deben desarrollar las acciones de monitoreo y asesoramiento con solvencia técnica y científica a efecto de liderar en la comunidad la institución educativa y generar las condiciones necesarias hacia el logro de la visión prevista en el PEI.

REFERENCIAS

- Aybar, B. (2014). *Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la Red N° 09 del distrito de Villa María del Triunfo*. Lima: Tesis de Maestría.
- Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* Madrid: UNED.
- Calisaya, A. (2015). *Competencias profesionales de docentes de educación inicial: una mirada desde sus protagonistas*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Castillo, A. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cuenca, R. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima: Consejo Nacional de Educación / Fundación SM.
- Delgado, M. (2004). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Escudero, J. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*(22), 139-158.
- Felipa, A., & Salazar, V. (2016). *Estilos de liderazgo del director y su relación con el desempeño docente y el clima organizacional en la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, Villa María del Triunfo*. Lima: UGEL-2015.

- García, G. (2009). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*(318), 175-187.
- Imbernon, F. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*(41). Obtenido de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica
- Leithwood, K. (2005). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). *Prácticas claves para un liderazgo directivo efectivo*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Marcano, F. (2006). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente*. Tesis doctoral: Universidad Pedagógica Félix Varela.
- MINEDU. (2003). *Ley general de educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2012a). *Criterios de buenas prácticas de dirección escolar*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2012b). *Marco de buen desempeño docente: un buen maestro cambia tu vida*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2013). *La gestión descentralizada de la educación*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/la-gesti%C3%B3n-descentralizada-de-la-educacion.pdf>

- MINEDU. (2014). *Marco del buen desempeño directivo: directivos construyendo escuelas*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, L. (2005). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Proyecto mejorar el liderazgo escolar, 2006 al 2008*. Suecia.
- Oliverira, A. (2013). *Estrategias de formación desarrolladas por docentes vinculados a la construcción de la profesionalidad de futuros profesores de educación infantil y educación primaria*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Fundación Archipiélago.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (Vol. 1: Política y práctica). México: Estudios de la OCDE de Innovación Regional. OCDE.
- Pozner, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- PREAL. (2003). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Asesorías para el desarrollo.
- Ruiz de Gauna, P. (2007). *Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral: Universidad de Bilbao.
- Sanchez, & Reyes. (2006). *Metodología y diseños en la investigación*. Tesis doctoral: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (2007). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.

Unidad de Gestión Educativa Local N° 06 - Ate. (2014). *Plan estratégico institucional 2014-2019*. Lima: DRE.

Urquiza, E. (2014). *Estilo de liderazgo del director y el desempeño de los docentes de Educación Inicial de las Instituciones Educativas estatales N° 03 y N° 14 de Lima Metropolitana*. Tesis de Maestría: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Vargas, S. (2009). *Estilo de liderazgo de las directoras y el desempeño laboral en las instituciones educativas estatales del nivel inicial del distrito de Magdalena del Mar*. Tesis de Maestría: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

APÉNDICES

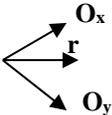
Apéndice A. MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

Apéndice B. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Apéndice C. CONFIABILIDAD LIDERAZGO DIRECTIVO - DESARROLLO DE LA
PROFESIONALIDAD

MATRIZ DE COHERENCIA INTERNA

Título	Definición del Problema	Objetivos	Formulación de Hipótesis	Clasificación de variables	Definición Operacional	Metodología	Población, Muestra y Muestreo	Instrumento
El liderazgo directivo y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.	<p>Problema Principal:</p> <p>¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo y el Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar la relación entre el liderazgo y el Desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Identificar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de</p>	<p>Hipótesis Principal:</p> <p>El liderazgo directivo tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Hipótesis Específica:</p> <p>El liderazgo directivo en su dimensión de establecimiento de direcciones tiene</p>	<p>Variable Independiente:</p> <p>Liderazgo directivo</p>	<p>El liderazgo directivo es entendido como la capacidad del director para ejercer una influencia indirecta en los aprendizajes de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a la vez afectan los resultados de aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Tipo:</p> <p>Tipo de Investigación cuantitativa</p> <p>Nivel:</p> <p>Aplicado.</p> <p>Método:</p> <p>Descriptivo</p> <p>Diseño:</p> <p>Correlacional,</p>	<p>Unidad de Análisis:</p> <p>Docentes</p> <p>Población:</p> <p>IIEE del nivel de educación inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Muestra: Se elegirá de manera intencionada, 30 docentes de IIEE del nivel</p>	Anexo 2

	<p>establecimiento de direcciones y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán Santa Clara de la UGEL 06 de Ate – 2015?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación</p>	<p>establecimiento de direcciones y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Determinar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Precisar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización, y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de</p>	<p>relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>El liderazgo directivo en su dimensión de desarrollo de personas tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>El liderazgo directivo en su dimensión de rediseño de la organización tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la</p>	<p>Variable Dependiente:</p>	<p>(Leithwood, 2009)</p> <p>Según el MED comprende, el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes (Marco del Buen desempeño docente, 2012)</p>	<p>Su esquema</p> <p>M </p> <p>Dónde:</p> <p>M:Docentes</p> <p>O_x: Observación de variable independiente</p> <p>(r): Índice de correlación.</p> <p>O_y: Observación de la variable dependiente</p>	<p>de educación inicial</p>	
--	---	---	--	-------------------------------------	--	--	-----------------------------	--

	<p>Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de gestión de la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015?</p>	<p>las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>Precisar la relación entre el liderazgo directivo en su dimensión de gestión de la instrucción y el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p>	<p>UGEL 06 de Ate – 2015.</p> <p>El liderazgo directivo en su dimensión de gestión de la instrucción tiene relación directa con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.</p>	<p>Desarrollo de la profesionalidad</p>				
--	---	--	--	---	--	--	--	--

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y EL DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD
EN LAS IIEE DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LAS REDES N° 06 Y 07
DE HUAYCÁN DE LA UGEL 06 DE ATE – 2015.**

Cuestionario

Aplicado a docente de Educación Inicial de las REDES N° 06 Y 07 DE Huaycán de la UGEL
N° 06 Ate

El presente cuestionario tiene como objetivo determinar el nivel de Liderazgo directivo en su relación con el desarrollo de la profesionalidad en las IIEE del nivel de Educación Inicial de las REDES N° 06 y 07 de Huaycán de la UGEL 06 de Ate – 2015.

Se pasará a formular preguntas relacionadas a los objetivos del proyecto de investigación distribuida de la siguiente manera:

- 13 ítems en torno al nivel de liderazgo directivo, y
- 11 subsiguientes ítems, al desarrollo de la profesionalidad.

Para ello debe responder con la mayor sinceridad posible a cada una de los ítems que aparecen a continuación, de acuerdo a como piense o actúe.

Instrucciones

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas que aparecen a continuación y seleccione UNA de las alternativas, la que sea considerada la más apropiada de acuerdo a su criterio de correspondencia y marque su alternativa en el presente instrumento.

Responda a todas las preguntas. Recuerde que sus respuestas son valiosas para vuestra institución y validación de la presente investigación.

I.- ÍTEMS SOBRE LIDERAZGO DIRECTIVO

Sírvase responder en cada uno de los ítems con una de las alternativas de la respuesta utilizando la escala que se presenta.

1	2	3
Poco eficaz	Medianamente eficaz	Bastante eficaz

Dimensiones	N°	Ítems	Dimensiones		
			1	2	3
Establecimiento de direcciones	01	Se establece en consenso en los instrumentos de gestión; los objetivos, metas e indicadores en función del logro de aprendizaje de los estudiantes.			
	02	Se transmite a la comunidad educativa las altas expectativas institucionales en torno a la práctica docente y participación de la familia y comunidad hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes			
	03	Se gestiona oportunidades de formación continua para los docentes, orientada a			

Desarrollo de personas		mejorar su desempeño en función al logro de las metas de aprendizaje.			
	04	Se promueve un ambiente favorable de trabajo que ayude al desarrollo personal y profesional de las docentes.			
	05	Se fomenta el crecimiento continuo y sistemático en los niveles personal y profesional del docente			
Rediseño de la organización	06	Se fomenta un clima laboral favorable al diálogo, al trabajo en equipo y a un desempeño eficiente			
	07	Se promueve la participación de la comunidad educativa para consolidar y o reajustar los instrumentos de gestión escolar y de los procesos pedagógicos a favor de los aprendizajes de los estudiantes.			
	08	Las reuniones de RED promueven la participación de las docentes en la generación de políticas educativas de nivel local (UGEL), expresando una opinión			

		informada y actualizada sobre ellas, en el marco del trabajo profesional.			
	09	Se permite conocer la realidad de las familias de sus estudiantes y establece relaciones democráticas con madres y padres de familia.			
	10	Se fomenta la participación organizada de las familias y la comunidad, desarrollando sus capacidades en diversos procesos en la gestión de la escuela			
Gestión de la instrucción	11	Se incorpora los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen los agentes externos de una manera que contribuyan a la realización de la visión y metas institucionales			
	12	Las acciones de supervisión dirigen su acción hacia la reflexión individual y colectiva de la práctica pedagógica para la mejora de los aprendizajes			
	13	Las acciones de monitoreo están orientadas a generar espacios para la integración de capacidades, el intercambio			

		de experiencias hacia la mejora de la práctica pedagógica.									
<p>II.- ÍTEMS SOBRE DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD</p> <p>Utiliza la siguiente escala valorativo para responder cada uno de los siguientes ítems.</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Bajo</td> <td style="text-align: center;">Medio</td> <td style="text-align: center;">Alto</td> </tr> </table>						1	2	3	Bajo	Medio	Alto
1	2	3									
Bajo	Medio	Alto									
Reflexión sobre su práctica	14	Se evidencia en las docentes experiencias de desarrollo profesional.	1	2	3						
	15	Se genera espacios a nivel institucional como a nivel local para proponer políticas educativas en mejora de los aprendizajes de los niños									
	16	Las docentes expresan una opinión informada y actualizada en la generación de políticas educativas en el marco del trabajo profesional.									
	17	Las políticas educativas generadas, al aplicarlas en el aula permiten mejorar los aprendizajes en los niños.									

Desarrollo de procesos de aprendizaje continuo	18	La docente reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional tanto a nivel de IE como de reuniones de RED.			
	19	La docente desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su responsabilidad profesional			
	20	La docente desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo en base a las necesidades de aprendizajes de los niños			
	21	La docente actúa de acuerdo con la línea axiológica de la institución y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.			
	22	La docente actúa de acuerdo con los principios de la profesión docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar con base en ellos.			
	23	La docente actúa y toma decisiones respetando los derechos del niño y la niña.			

Ética profesional docente	24	La docente actúa y toma decisiones respetando el principio del bien superior del niño y de la niña. (Respetar sus vínculos familiares, origen étnico, religioso, cultural y lingüístico, su opinión en función de su edad y madurez).			
---------------------------	----	---	--	--	--

Apéndice C.

CONFIABILIDAD LIDERAZGO DIRECTIVO - DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD

Se recogió la información en una muestra piloto de Se recogió información de 15 docentes de las I.E.I. de la Ugel N° 06. Los datos fueron ingresados al programa estadístico SPSS versión 21, obteniendo los siguientes resultados

Tabulación prueba piloto liderazgo directivo – desarrollo de la profesionalidad

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	5	3	3	3	3	3	5	1	3	5	5	3
2	3	5	5	3	3	3	3	5	3	5	5	5
3	5	3	1	3	1	5	3	1	1	5	3	5
4	3	1	5	5	3	5	1	3	3	1	5	3
5	1	1	1	3	5	1	3	1	3	5	5	5
6	3	3	1	3	3	5	5	5	1	3	3	3

7	5	3	5	5	5	3	5	3	1	3	5	1
8	1	5	5	5	1	1	5	5	3	1	3	5
9	3	3	3	5	5	3	5	3	3	5	5	5
10	5	5	5	3	3	1	3	3	5	5	5	5
11	1	1	5	1	5	3	3	1	1	1	3	5
12	1	5	1	1	3	1	5	3	1	1	5	5
13	5	3	1	1	3	3	5	3	3	5	5	1
14	3	1	3	3	5	5	1	5	3	3	5	5
15	3	1	1	1	1	3	5	5	1	3	1	3

	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
1	5	3	3	3	5	3	3	1	1	3	3	1
2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5
3	3	3	5	5	5	5	5	5	3	1	3	3
4	5	3	5	3	5	3	5	3	5	1	5	3
5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5
6	3	3	3	5	5	5	5	5	3	5	5	3
7	4	1	1	3	3	1	3	1	4	3	4	1
8	5	5	3	3	5	3	3	5	3	5	5	3
9	5	5	3	5	5	5	3	5	3	5	5	3
10	3	5	3	5	5	3	5	3	3	5	5	3
11	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5
12	3	3	3	1	3	3	3	3	4	1	3	3
13	5	5	3	1	3	5	3	3	3	4	1	3
14	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	5
15	3	5	1	3	1	5	1	3	3	3	3	5

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	15	100.0
	Excluidos(a)	0	.0
	Total	15	100.0