

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



## **LIDERAZGO EN LA GESTIÓN ESCOLAR: AUTOPERCEPCIÓN DEL DIRECTOR Y PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES EN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Educación  
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

**SULMA MARURI MEZA**

**Presidente: Uriel Montes Serrano**

**Asesor: Luis Enrique Tineo Quispe**

**Lector 1: Paul Munguía Becerra**

**Lectora 2: Luz Helena Echeverri Junca**

**Lima – Perú**

**Octubre de 2020**

## DEDICATORIA

Este trabajo dedico a dos grandes gestores de la educación y de la calidad humana: Ricardo Maruri Hilares y Felícitas Meza de Maruri. A los directores y subdirectores que participaron en la segunda especialidad en “Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico”- Región Apurímac.



## **AGRADECIMIENTO**

Mi agradecimiento infinito a Dios por acompañarme y bendecirme en cada reto asumido. A mis padres Ricardo Maruri y Felícitas Meza, por darme la vida, por haberme heredado la nobleza, sencillez, coraje e inteligencia. A mis hermanos por su apoyo, sonrisa y cariño. A mis sobrinos que con su alegría invaden mi corazón de puro amor. También agradezco a los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, al equipo de formadores de directores de II.EE (Apurímac), a mi asesor de tesis, Luis Enrique Tineo Quispe. A todos ellos, por haber forjado en mí una misión orientada a la gestión de las políticas educativas en atención a la diversidad.

## RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto establecer la relación entre la percepción que tienen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas, con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Esta es una investigación cuantitativa, descriptiva comparativa.

El recojo de información se realizó a finales del 2018, a través de un cuestionario de treinta ítems agrupados en dos dimensiones: i) gestión de las condiciones básicas, ii) orientaciones de los procesos pedagógicos. Instrumento que fue aplicado a los docentes y directores de II.EE seleccionadas, obteniéndose como resultado, los niveles de liderazgo, los cuales fueron relacionados con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado, información obtenida de la Evaluación Censal de Estudiantes de los años 2016 y 2018.

La investigación demuestra que los directores tienen una positiva y ligera sobreestimación sobre su liderazgo y los resultados muestran que hay una relación con la mejorara de los aprendizajes de los estudiantes en el nivel satisfactorio. Por tanto, la autopercepción del director permite que él realice una “práctica reflexiva” sobre el ejercicio de su liderazgo; y así, favorecer una actitud positiva hacia el aprendizaje.

**Palabras clave:** liderazgo escolar, práctica reflexiva, resultados de aprendizaje

## ABSTRACT

The present study aims to establish the relationship between the perception that directors and teachers have about the leadership exercised by the directors of schools in the province of Cotabambas, with the levels of achievement of students in the fourth grade of primary education. This is a quantitative, descriptive comparative investigation.

The information collection was carried out at the end of 2018, through a questionnaire of thirty items grouped in two dimensions: i) management of basic conditions, ii) orientations of the pedagogical processes. Instrument that was applied to the teachers and directors of selected schools, obtaining as a result, the leadership levels, which were related to the achievement levels of the fourth grade students, information obtained from the Census Evaluation of Students of the years 2016 and 2018.

Research shows that principals have a positive and slight overestimation of their leadership and the results show that there is a relationship with the improvement of student learning at the satisfactory level. Therefore, the director's self-perception allows him to carry out a “reflective practice” on the exercise of his leadership; and thus, favor a positive attitude towards learning.

**Keywords:** school leadership, reflective practice, learning outcomes

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	20
1.1. Antecedentes internacionales.....	20
1.2. Antecedentes nacionales.....	22
1.3. Gestión de instituciones educativas .....	25
1.3.1. Liderazgo en la gestión de instituciones educativas .....	26
1.3.2. Enfoques de la gestión de instituciones educativas .....	27
1.3.3. Dimensiones del liderazgo en la gestión de las instituciones educativas .....	30
1.4. Tipos y niveles de liderazgo en la gestión de instituciones educativas .....	32
1.4.1. Liderazgo transformacional .....	32
1.4.2. Liderazgo transaccional .....	34
1.4.3. Ausencia de liderazgo – Laissez Faire .....	35
1.5. Marco del buen desempeño del directivo .....	35
1.5.1. Dominios.....	37
1.5.2. Competencias .....	37
1.6. Valoración del liderazgo del director en la gestión de instituciones educativas .	54
1.6.1. Autopercepción del director sobre su liderazgo .....	54
1.6.2. Percepción del docente sobre el liderazgo del director.....	57
1.7. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.....	58
1.8. Resultados de aprendizaje de los estudiantes – Niveles de loro .....	59
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO .....	63

2.1. Enfoque de investigación.....	63
2.2. Tipo de investigación.....	63
2.3. Nivel de investigación .....	64
2.4. Diseño de investigación .....	64
2.5. Objetivos:.....	64
2.6. Hipótesis: .....	65
2.7. Dimensiones y variables de la investigación .....	65
2.7.1. Definición conceptual del liderazgo del director de institución educativa.....	66
2.7.2. Definición conceptual de los resultados de aprendizaje de los estudiantes .....	67
2.8. Población y muestra.....	67
2.8.1. Población.....	67
2.8.2. Muestra.....	67
2.9. Técnicas e instrumentos de obtención de información y datos .....	69
2.9.1 Instrumento para obtener información sobre el liderazgo del director .....	69
2.9.2 Información obtenida de los resultados de la ECE 2016 y 2018 .....	70
2.9.3 Validación del instrumento .....	70
2.9.4 Resultados de la validación y confiabilidad del instrumento.....	71
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
3.1. Descripción de los resultados .....	75
3.1.1. Niveles de Liderazgo ejercido por el director de la IE, según su autopercepción	76
3.1.2. Niveles de Liderazgo ejercido por los directores, según la percepción de los docentes .....	78
3.1.3. Comparación: Niveles de liderazgo según la percepción del director y del docente .....	80
3.1.4. Resultados de la percepción de los directores y docentes según variables.....	82
3.2. Niveles de logro en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en matemática y comunicación 2016 – 2018.....	98
3.2.1. Coeficiente de los resultados de la ECE – 2016 y 2018 .....	99

3.3.	Prueba de hipótesis y análisis inferencial .....	102
3.3.1.	Prueba de hipótesis general .....	102
3.3.2.	Prueba de hipótesis específica 1:.....	105
3.3.3.	Prueba de hipótesis específica 2:.....	106
3.3.4.	Prueba de hipótesis específica 3:.....	110

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias bibliográficas

Anexos



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1:	Matriz de operacionalización del liderazgo en la gestión de las II.EE.....	66
Tabla 2.2:	Población estudiada.....	67
Tabla 2.3:	Elección de la muestra estudiada.....	78
Tabla 2.4:	Validación del instrumento a nivel de expertos en base la V de Aiken.	71
Tabla 2.5:	Indicadores validados por expertos en gestión escolar .....	72
Tabla 2.6:	indicadores excluidos por expertos .....	74
Tabla 3.1:	Niveles de liderazgo y baremo.....	76
Tabla 3.2:	Niveles de liderazgo del directivo según su autopercepción.....	76
Tabla 3.3:	Niveles de liderazgo del directivo según la percepción de los docentes..	78
Tabla 3.4:	Resultados de la percepción del director sobre su liderazgo según variables.....	82
Tabla 3.5:	Resultados de la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por el director según variables.....	83
Tabla 3.6:	Comparación: percepción del director y de los docentes según variables.....	85
Tabla 3.7:	Resultados en la variable “planificación institucional”.....	86
Tabla 3.8:	Resultados en la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad”.....	88
Tabla 3.9:	Resultados en la variable “gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes”.....	90
Tabla 3.10:	Resultados en la variable “procesos de evaluación de la gestión institucional”.....	92
Tabla 3.11:	Resultados en la variable “Comunidad de aprendizaje”.....	94

Tabla 3.12:	Resultados en la variable “Procesos pedagógicos y acompañamiento docente”.....	96
Tabla 3.13:	Niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria – Matemática.....	98
Tabla 3.14:	Niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria – Comunicación (Lectura).....	98
Tabla 3.15:	Coefficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Matemática	99
Tabla 3.16:	Coefficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Comunicación (lectura).....	100
Tabla 3.17:	Relación: percepción del director y del docente con el nivel de logro satisfactorio en matemática y lectura (2016 y 2018).....	103
Tabla 3.18:	Prueba del Chi-Cuadrado: percepción del director y del docente.....	105
Tabla 3.19:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “planificación institucional”...	107
Tabla 3.20:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad” .....	107
Tabla 3.21:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “gestión de recursos para el aprendizaje”.....	108
Tabla 3.22:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “procesos de evaluación de la gestión institucional”.....	108
Tabla 3.23:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “Comunidad de aprendizaje”	109
Tabla 3.24:	Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “procesos pedagógicos y acompañamiento docente”.....	109
Tabla 3.25:	Relación: Niveles de liderazgo del director y el nivel de logro satisfactorio de los estudiantes en matemática y comunicación 2016 y 2018.....	110

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Niveles de liderazgo en el director según su autopercepción.....	77
Figura 2:	Niveles de liderazgo ejercido por el directivo según la percepción de los docentes .....	79
Figura 3:	Comparación: niveles de liderazgo según la percepción del director y del docente .....	80
Figura 4:	Comparación: percepción del director y del docente según variables..	86
Figura 5:	Resultados en la variable “planificación institucional”.....	87
Figura 6:	Resultados en la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad ”.....	89
Figura 7:	Resultados en la variable “gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes”.....	91
Figura 8:	Resultados en la variable “procesos de evaluación de gestión institucional”.....	93
Figura 9:	Resultados en la variable “comunidad de aprendizaje”.....	95
Figura 10:	Resultados en la variable “procesos pedagógicos y acompañamiento docente”.....	97
Figura 11:	Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Matemática	100
Figura 12:	Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Comunicación (lectura).....	101



## INTRODUCCIÓN

El tema de liderazgo escolar es relativamente reciente en nuestro país y está relacionado a la línea de investigación del liderazgo del equipo directivo y desarrollo de capacidades en la comunidad escolar. Desde el 2012 en adelante las políticas educativas han dado un giro importante en el marco de la Ley de la Reforma Magisterial n.º 29944 y su Reglamento, aprobado con D.S. N.º 04-2013-ED; y, a partir del 2014, las II.EE. vienen transitando de una gestión administrativa y jerárquica a una gestión centrada en los aprendizajes de los estudiantes, en función a los compromisos de gestión escolar y el Marco del Buen Desempeño del Directivo.

La sociedad demanda una educación de calidad, una educación que responda a las nuevas expectativas, necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, donde las instituciones educativas, como un espacio social, brinde oportunidades para desarrollar competencias en los estudiantes. Existen varios factores que influyen en la calidad educativa, y el liderazgo escolar es la segunda variable que impacta en los aprendizajes de los estudiantes, después de la labor docente (Leithwood *et al.*, 2008). Además, podemos afirmar que todos los factores educativos están vinculados entre sí y ello impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, investigar sobre el liderazgo escolar y su relación con los niveles de logro, es un punto de partida para observar y analizar la realidad de la gestión en las instituciones educativas.

En la actualidad, el director de las instituciones educativas centra sus acciones en lo administrativo desligado de los aprendizajes de los estudiantes. La gestión escolar se ha convertido en una práctica homogénea, con instrumentos de gestión poco o nada funcionales, con prácticas de liderazgo que genera incertidumbre, desconfianza, subordinación y conflicto entre los actores de la comunidad educativa, prácticas de gestión

autoritaria, participación de las familias únicamente como proveedores de recursos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2014). Frente a este contexto tradicional, el accionar del directivo debe centrarse en los aprendizajes de los estudiantes; ello dependerá mucho del tipo de liderazgo ejercido por los directores de las I.EE., así como de la atención prioritaria a los aspectos relacionados con el aprendizaje y bienestar de los estudiantes y de la comunidad educativa (Bolívar, 2010). Por tanto, el director en su rol de líder, debe enfocarse en la gestión de las condiciones básicas y en brindar orientaciones pedagógicas a los docentes.

Las investigaciones demuestran la influencia del liderazgo ejercido por los directores de las I.EE. con los niveles logro de los estudiantes. Se ha comprobado que “el liderazgo explicaría un 7 % de la varianza del rendimiento de los estudiantes en lenguaje y el 8 % en matemática” (Horn, 2013, p.319). Asimismo, Freire & Miranda (2014) demostraron la asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática; la correlación entre estas variables es positiva y significativa, e indican que a mayor liderazgo pedagógico del director, mayor será el rendimiento académico de los estudiantes en las área de comunicación y matemática; la correlación entre el liderazgo y el rendimiento en comprensión lectora es de 0,25 y en matemática es de 0,14.

En tanto, la gestión escolar busca que el conjunto de acciones planificadas y relacionadas entre sí, permita movilizar a todos los agentes de la comunidad educativa, el cual “permitirá alcanzar el logro de los aprendizajes, y el aseguramiento del acceso y la permanencia en la educación básica de los estudiantes, con el liderazgo pedagógico del directivo” (MINEDU, 2019,p.3). En una institución educativa, el director es el representante legal, es quien asume la responsabilidad de la gestión escolar en los ámbitos pedagógico, institucional y administrativo (artículo 55 de la Ley General de Educación n° 28044). Es decir, el directivo cumple un rol transformador, porque genera y promueve cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes centrando sus acciones en el desarrollo de competencias de los estudiantes en respuesta a las necesidades e intereses y el contexto.

El MINEDU (2016) tiene como política educativa la formación o capacitación a los directores y subdirectores<sup>1</sup>. Política implementada a través del programa de formación en gestión escolar, que tiene por objeto “Desarrollar y fortalecer las competencias y desempeños de directivos de Instituciones Educativas para gestionar sus escuelas bajo un enfoque de liderazgo pedagógico” (p.8). Directivos que fueron evaluados durante el 2018 en 3 dimensiones: i) procesos pedagógicos<sup>2</sup>, ii) cultura escolar<sup>3</sup>, iii) gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la IE<sup>4</sup>, donde los resultados nos muestran que no hay avances significativos en la mejora de la gestión escolar y en los niveles de logro de los estudiantes.

En tal sentido, surge la necesidad de identificar la importancia de la autopercepción de los directores en el ejercicio de su liderazgo, en vista que ello conlleva a la capacidad de actuar con seguridad, confianza, empatía y respeto hacia la diversidad; y la satisfacción de gestionar y orientar los procesos pedagógicos para promover el aprendizaje de los estudiantes. El directivo que asume un liderazgo pedagógico, tiene la capacidad de movilizar y emprender las actividades educativas con el objetivo de garantizar el desarrollo de las competencias de los estudiantes en respuesta a sus necesidades e intereses de aprendizaje. Asimismo, fortalecer la práctica pedagógica de los docentes orientado a la mejora continua de los aprendizajes (MINEDU, 2020). Asimismo, la sociedad busca una gestión escolar transformacional, es decir, reconstruir y recuperar el sentido y valor de la gestión de las instituciones educativas, para ello es necesario identificar lo que se espera

---

<sup>1</sup> Directivos seleccionados a través de la Evaluación de Acceso a cargos directivos de las IIEE públicas por un periodo de tres años (RSG N.º 1551-2014-MINEDU).

<sup>2</sup> Los procesos pedagógicos implica desarrollar las siguientes acciones: planificación curricular, monitoreo del trabajo docente en aula, acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente, seguimiento de aprendizaje (MINEDU, 2016)

<sup>3</sup> La cultura escolar implica promover la participación de la comunidad educativa, clima escolar, convivencia escolar (MINEDU, 2016)

<sup>4</sup> La gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la IE implica promover la seguridad y salubridad, gestión de recursos educativos, matrícula y preservación del derecho a la educación, gestión transparente de los recursos financieros (MINEDU, 2016)

cambiar y el modo de hacerlo en referencia al contexto de la IE y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, existe la necesidad de relacionar el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. con el aprendizaje de los estudiantes; para ello se ha considerado la autopercepción del director y la percepción de los docentes. En tal sentido, el presente trabajo de investigación gira entorno a las siguientes preguntas:

**Problema General:**

¿Qué relación existe entre la percepción que tienen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas, con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria?

**Problemas específicos:**

- ¿Qué relación existe entre la autopercepción del director y la percepción del docente sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas?
- ¿Qué relación existe entre la autopercepción del director y la percepción del docente respecto a las variables de: planificación institucional, participación y clima escolar, recursos para el aprendizaje, evaluación de la gestión institucional, comunidades de aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y acompañamiento docente?
- ¿Qué relación existe entre la percepción del docente sobre el liderazgo ejercido por el director de las II.EE. con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de matemática y comunicación (lectura) de seis II.EE. de la provincia de Cotabambas?

El presente trabajo de investigación busca contribuir a la comunidad científica, dado que el liderazgo del directivo en la gestión escolar influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; asimismo, es importante identificar la autopercepción del

director en su rol de líder pedagógico en las variables de: planificación institucional, participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad, recursos para el aprendizaje, procesos de evaluación de la gestión, comunidad de aprendizaje, procesos pedagógicos y acompañamiento docente. Variables que en su conjunto determinan la eficiencia en la gestión de las instituciones educativas enfocado en el desarrollo de competencia de los estudiantes. Por otro lado, es importante considerar la percepción o reporte técnico que los docentes tienen sobre el rol del director en la gestión de la institución educativa, el cual refleja una comunidad organizada con acciones planificadas y enfocadas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La metodología empleada en el presente trabajo de investigación es de corte cuantitativo, de tipo sustantiva, de nivel descriptivo comparativo; en tanto es una investigación no experimental. Los objetivos están centrados en establecer la relación entre la percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas, y el logro de los aprendizajes de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Asimismo se planteó como hipótesis principal, que existe una relación entre el ejercicio del liderazgo del director de las II.EE. de la provincia de Cotabambas con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado educación primaria.

El presente estudio abre futuras investigaciones vinculadas a la autopercepción como elemento predictor en el desempeño del director en su rol de líder pedagógico, prácticas de gestión y prácticas pedagógicas centrado en el desarrollo de competencias de los estudiantes; liderazgo pedagógico en el director que cuenta con aula a cargo.

Una de las limitaciones más relevantes del presente trabajo de investigación está centrada en la sobrevaloración del director sobre su propia práctica como líder en la gestión escolar. En tanto, el autoreporte o autopercepción del director no es determinante en el nivel o tipo de liderazgo que asume el director de las II.EE.

El documento consta de tres capítulos: el primero aborda el marco teórico, se revisan las principales tendencias vinculadas al liderazgo escolar y su relación con los

niveles de logro de los estudiantes. Asimismo se desarrollan definiciones sobre gestión escolar, enfoques, dimensiones, tipos y niveles de liderazgo en la gestión escolar, percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE., niveles de logro de los estudiantes. El segundo capítulo, aborda el marco metodológico, el cual está centrado en una investigación cuantitativa de tipo descriptivo comparativo. El tercer capítulo desarrolla el análisis y discusión de los resultados; y por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.



## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En diferentes estudios nacionales e internacionales encontramos investigaciones recientes sobre el liderazgo escolar y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. A continuación presentamos algunas de ellas que abordan las variables que enmarcan el presente trabajo de investigación.

### 1.1. Antecedentes internacionales

Los estudios cuantitativos tienen la ventaja de indicar en “qué medida y a través de qué variables los líderes logran impactar en el aprendizaje de los alumnos” (Horn, 2013, p.72). Bajo este enfoque, la investigación realizada por Louis *et al.* (2010) y la Fundación Wallace estuvo centrada en estudiar la relación del “liderazgo escolar con el aprendizaje de los estudiantes”. El autor sostiene “el liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes se realiza fundamentalmente de forma indirecta” (p.72). Respecto al impacto o magnitud del efecto, los autores señalan que sería “pequeña pero significativa y puede estimarse entre un 5 % y un 7 % de la varianza en resultados de aprendizaje, este es un cuarto del impacto que proviene de factores intra-escolares que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Ibídem).

Un ejemplo claro de este tipo de investigaciones es de Alig-Mielcarek & Hoy (2005), donde centran su estudio en las perspectivas de los docentes sobre la vida diaria de los directores como líderes educativos y el impacto en los maestros. En este estudio, más de 800 maestros estadounidenses respondieron a un cuestionario abierto identificando y describiendo las características de los directores que mejoraron en su práctica de gestión. Los resultados estuvieron centrados en la interacción efectiva entre el director y el maestro

y se compone en dos temas: i) hablar con los maestros para promover la reflexión, que incluyen hacer sugerencias, dar retroalimentación, modelado, utilizando consultas, opiniones o consejos, y dando alabanzas; y ii) promover el crecimiento profesional, el cual implica acompañar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyar los esfuerzos de los educadores, desarrollar relaciones de coaching entre educadores, alentar y apoyar el rediseño de programas educativos e implementar investigación acción para informar la toma de decisiones.

Los estudios realizados por Waters, Marzano & McNulty (2003) han identificado 21 responsabilidades en los líderes educativos, los cuales impactarían en los aprendizajes de los estudiantes. El estudio concluye que los alumnos aumentan en un 10 % sus resultados de aprendizaje si el liderazgo en las 21 responsabilidades mejora en 1 desviación estándar. Las responsabilidades están relacionadas en la medida en que el director:

1. Fomenta creencias compartidas y un sentido de comunidad y cooperación,
2. Establezca un conjunto de procedimientos operativos
3. Protege a los maestros de los problemas e influencias que disminuiría su tiempo de enseñanza o enfoque
4. Proporciona a los maestros materiales necesarios para el éxito de su trabajo
5. Esta directamente involucrado en el diseño e implementación del currículo, y prácticas de evaluación en aula.
6. Establece objetivos claros y mantiene esos objetivos en la vanguardia de la atención de la escuela
7. Fomenta creencias compartidas y un sentido de comunidad o cooperación
8. Tiene contacto e interacción de calidad con los docentes y estudiantes
9. Reconoce los logros individuales de los educadores
10. Establece líneas de comunicación con profesores y entre estudiantes
11. Es un defensor y portavoz de la escuela para todos los interesados
12. Involucra a los docentes en el diseño e implementación de decisiones y políticas importantes

13. Reconoce y celebra los logros escolares y reconoce los aspectos que requiere mayor atención
14. Demuestra una conciencia de lo personal
15. Esta dispuesto a desafiar activamente el *statu quo*
16. Inspira y lidera innovaciones educativas
17. Se comunica e implementa políticas educativas centrada en el marco del desarrollo por competencias
18. Monitorea la efectividad de las practicas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes
19. Adapta su comportamiento de liderazgo a las necesidades de la situación actual
20. Conoce los detalles de la escuela y utiliza esta información para abordar problemas actuales y potenciales
21. Asegura que el personal esté al tanto de teorías y practicas más actuales y hace que la discusión de estos aspectos sea una práctica regular en la cultura de la escuela

La investigación presentada por Horn (2013) con el título “Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje”, el trabajo de investigación de tipo no experimental, de carácter cuantitativo, el cual está basado en analizar datos de una encuesta aplicada en 645 escuelas a nivel nacional, la encuesta fue diseñada y conducida por la Fundación Chile. Investigación centrada en cinco grandes dimensiones: antecedentes externos o de contexto escolar, antecedentes internos y características personales de los directivos, prácticas de liderazgo, variables mediadoras de desempeño docente, y resultados de los estudiantes. En esta investigación se ha comprobado que “el liderazgo explicaría un 7 % de la varianza del rendimiento de los estudiantes en el caso de lenguaje y el 8 % de la varianza en el caso de matemática, ambos indicadores corregidos por el nivel socio-cultural de los estudiantes.

## **1.2. Antecedentes nacionales**

En el caso de Perú se encontraron varias investigaciones sobre el liderazgo del director y su relación con el desempeño docente, la supervisión pedagógica, la gestión de

las TIC, la comunicación interna de los trabajadores de la institución, el clima y compromiso organizacional, la gestión participativa y democrática, el desempeño laboral de los trabajadores de la institución educativa, entre otros factores asociados al procesos de enseñanza y aprendizaje. Se encontraron también, investigaciones que relacionan el liderazgo del director y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A continuación consideramos las investigaciones más recientes:

Freire & Miranda (2014) emprendieron una investigación en varias regiones del Perú, con el fin “explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemática y comprensión lectora” (p.19). Para medir el liderazgo pedagógico del director se ha pedido que los docentes realicen un reporte a través de una encuesta, la cual fue aplicada en 132 instituciones educativas del nivel primario de nueve regiones del país: Arequipa, Ayacucho, Ancash, Cajamarca, Junín, Huánuco, Lima, San Martín y La Libertad; en las que se aplicó cuestionarios a los docentes, directores y estudiantes; el estudio opto utilizar el reporte de 262 docentes de primaria. Los resultados demuestran que en “el autoreporte de los directores hubo poca variabilidad en las respuestas; además, las puntuaciones obtenidas tendían a ser mayores que las que se obtuvieron al analizar los ítems respondidas por los docentes” (Freire & Miranda, 2014, p.23). Los resultados muestran la asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática. La correlación entre las variables es positiva y significativa, e indican que a mayor liderazgo pedagógico del director, mayor será el rendimiento en ambas áreas. La correlación entre el liderazgo y el rendimiento en comprensión lectora es de 0,25 y de 0,14 en el caso de matemática.

Liderazgo pedagógico del director y gestión de los aprendizajes. Institución Educativa N° 0040 Hipólito Únanue. UGEL 03 (2016). Tesis de maestría realizada por Clara Cecilia, Vásquez Moscoso. La Investigación tiene por objeto establecer la relación entre el liderazgo pedagógico del director y la gestión de los aprendizajes, la población estuvo constituida por 92 docentes. El método empleado en la investigación fue el hipotético deductivo, recogió la información con el instrumento: Cuestionario de Liderazgo

Pedagógico en la escala dicotómica (si, no) y la Gestión de los Aprendizajes en la escala dicotómica (si, no), que brindaron información los docentes sobre el liderazgo pedagógico del director y la gestión de los aprendizajes de los docentes. La investigación concluye que existe una relación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico del director y la gestión de los aprendizajes en la Institución Educativa N° 0040 Hipólito Únanue. UGEL 03.

Liderazgo pedagógico del director y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes en la institución educativa privada La Inmaculada del distrito de San Martín de Porras, 2017. Tesis de maestría realizado por Carlos Erick Robles Moran. El objeto de investigación se centró en la relación entre el liderazgo pedagógico asumido por el director y el rendimiento académico de los estudiantes Este es un estudio correlacional descriptivo. El recojo de información se realizó a través de una encuesta conteniendo veintiocho indicadores agrupados en tres dimensiones, a través de la cual los docentes de la institución educativa valoraron el liderazgo pedagógico del director. Estos resultados fueron correlacionados con los rendimientos académicos de los estudiantes expresados en los promedios anuales de sus calificaciones en áreas curriculares específicas. Para la contratación de hipótesis estadísticas se aplicó el coeficiente de correlación Rho Spearman. Atendiendo a las variables liderazgo pedagógico y rendimiento académico. Los docentes de la institución educativa son quienes interactúan con el director día a día y tienen, por tanto, una mayor y mejor apreciación de sus acciones y/o conductas. Los hallazgos revelan que existe correlación significativa de nivel considerable (0.753) entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en dicha institución educativa.

Asimismo, se encontró una investigación doctoral del 2019, realizado por Álvarez Mendoza Luis en la Universidad Cesar Vallejo - 2019, el cual tiene por título “Liderazgo pedagógico y logro de aprendizajes de los estudiantes de jornada escolar completa nivel secundaria del distrito de Huancán”. Esta investigación es de nivel correlacional, donde se ha utilizado la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario para establecer el grado de correlación entre las variables: liderazgo pedagógico y logros de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 268 estudiantes de las instituciones educativas de jornada

completa del distrito de Huancán. Los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico se ha encontrado que existe una correlación positiva media ( $\rho=0,508$ ) con un valor:  $0,000 < 0,010$  entre el liderazgo pedagógico y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

### **1.3. Gestión de instituciones educativas**

En el discurso rutinario de los diferentes actores educativos se escucha con frecuencia hablar sobre “gestión educativa” y “gestión escolar”; pero cuál es el significado de cada uno de estos temas y cuál de ellos incluye la gestión de las instituciones educativas. A continuación se presentan dos definiciones operacionales que orientan el presente trabajo de investigación:

De acuerdo a las disposiciones del Ministerio de Educación para la elaboración de modelos de servicios educativos de la educación básica (2017). Se define la Gestión educativa como el ordenamiento y organización de la provisión del servicio educativo desde el Estado según las demandas y necesidades de los estudiantes y siguiendo los lineamientos de la política educativa del país para conseguir los fines de la educación. Y por Gestión escolar se entiende “al conjunto de acciones planificadas y relacionadas entre si- que moviliza a toda la comunidad educativa organizada - y cuya sinergia permitirá alcanzar los resultados esperados que abarcan el logro de los aprendizajes, y el aseguramiento del acceso y la permanencia en la educación básica de los estudiantes” (RVM N.º 011-2019-MINEDU, p.3).

Bajo esta perspectiva se puede identificar las instancias encargadas del ordenamiento y organización de la provisión del servicio educativo y el rol que asume cada instancia de gestión educativa descentralizada: i) Ministerio de Educación (MINEDU), ente rector del sector que asume sus competencias de orden técnico – normativo, ii) Dirección Regional de Educación (DRE) que administra el servicio educativo en su territorio y define políticas regionales en concordancia a las normas y políticas nacionales del sector, iii)

Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) que participa en la gestión educativa y es responsable de la articulación de la gestión educativa en el ámbito de su jurisdicción<sup>5</sup>.

Entonces, hablar de gestión escolar es lo mismo que hablar de gestión en las instituciones educativas (I.EE), que tiene por finalidad promover el desarrollo de competencias de los estudiantes y asegurar el logro de los aprendizajes en consideración a las necesidades e intereses de los estudiantes.

### **1.3.1. Liderazgo en la gestión de instituciones educativas**

El liderazgo es abordado por diferentes disciplinas; la psicología, sociología, ciencias empresariales y educación. A continuación abordaremos algunas definiciones:

Leithwood (2006) sostiene que el liderazgo implica establecer consensos en relación a los objetivos o metas establecidas, realizar actividades relacionadas entre sí, apoyar y acompañar a los actores de la organización para el cumplimiento de las metas. En esta misma línea, Pont, Nusche & Moorman (2008) sostienen que “el liderazgo involucra un proceso de influencia social a través del cual una influencia es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas para dar forma a las actividades y relaciones dentro de un grupo u organización” (p.18). Asimismo Robinson, Hohepa & Loyd (2009) definen el liderazgo como la capacidad de “influir en las personas para pensar y actuar de un modo diferente” (p.67)

En tal sentido, podemos afirmar que el liderazgo es la capacidad de “influir y establecer consensos” tomando como eje central los objetivos o metas propuestos en equipo; esto implica que el liderazgo genera un cambio en las personas que están involucradas directa o indirectamente con la institución educativa, empresa u organización. Bajo esta premisa, Leithwood (2009) define el liderazgo escolar implica movilizar e influenciar a los actores educativos a fin de articular y lograr los objetivos que han sido consensuados a nivel institucional. Es decir, el liderazgo se da dentro de las relaciones

---

<sup>5</sup> Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada (2015).

sociales e implica tener un propósito en consideración al contexto y/o situación social y cultural de la institución educativa. Considerando dicha definición nos preguntamos, ¿Cuál es el propósito, objetivo o meta de la institución educativa?, ¿Quién asume el rol de liderazgo en la gestión de las instituciones educativas?

Bajo este contexto, el liderazgo ejercido por el director le da un sentido a la institución educativa, teniendo como objetivo base la mejora de la calidad en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson *et al.*, 2009). Asimismo, el liderazgo escolar es asumido por el personal directivo o equipo directivo de la institución educativa y es la segunda variable que influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, seguido de la labor pedagógica que realiza el docente (Leithwood, 2009). En tal sentido, se asume que el liderazgo en la gestión de las instituciones educativas es responsabilidad del director, directora o equipo directivo, que con la intención de movilizar e influenciar a los agentes de la comunidad educativa centrando sus acciones en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

### **1.3.2. Enfoques de la gestión de instituciones educativas**

La gestión escolar centra sus acciones basadas en los siguientes enfoques: gestión basada en el liderazgo pedagógico, gestión participativa, gestión basada en procesos, y gestión transformacional (MINEDU, 2016). Estos enfoques aportan concepciones importantes sobre la gestión escolar y la interacción existente entre los agentes de la comunidad educativa en consideración al contexto social y cultural. Los enfoques permiten generar o propiciar condiciones para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad; asimismo, sirven como marco teórico que orientan la gestión en los diferentes procesos educativos (Ibídem). Dichos enfoques son el sustento para el instrumento aplicado en el presente trabajo de investigación. Veamos en que consiste cada uno de ellos:

#### **a. Gestión basada en el liderazgo pedagógico**

Es la gestión emprendida por el director es aquella que está centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Bolívar, López & Murillo (2013) sostienen que “las tareas de la dirección debieran centrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y

aprendizaje de su profesorado, así como conjuntar dichos esfuerzos, para así incrementar los resultados de los alumnos” (p, 08). Asimismo, el Ministerio de Educación (2020) define que el liderazgo pedagógico es la capacidad que muestran los directivos de las instituciones educativas para promover e implementar las diferentes actividades educativas a fin de garantizar y fortalecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para ello, es necesario gestionar las condiciones básicas en respuesta a las características, necesidades y interés de los estudiantes.

La gestión basada en el liderazgo pedagógico implica: i) establecer una visión, tener metas y expectativas centrada en el aprendizaje de los estudiantes; ii) desarrollar competencias en el personal docente en el marco de la mejora de su práctica pedagógica; iii) analizar y rediseñar la organización de la institución educativa, iv) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje conjuntamente con los docentes, estudiantes y padres de familia (MINEDU, 2016). Bajo esta perspectiva, podemos concluir que el rol del director o equipo directivo es centrar sus acciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

#### **b. Gestión transformacional**

Consiste en orientar y centrar el quehacer educativo en los aprendizajes de los estudiantes. Ello supone cambiar o transitar de un paradigma de gestión escolar administrativo a una gestión centrada en el aprendizaje de los estudiantes (MINEDU, 2016). La institución educativa es el “núcleo de la políticas educativas en tanto es la primera y principal unidad de cambio del sistema educativo; por ello, sin una gestión eficiente de las instituciones educativas, las reformas educativas que cualquier sistema implemente serán incompletas” (MINEDU, 2016,p.24). El objetivo de la gestión transformacional es reconstruir y recuperar el sentido y valor de la gestión de las instituciones educativas; para ello, es necesario identificar lo que se espera cambiar y el modo de hacerlo en referencia al contexto de la IE y las necesidades e interés de los estudiantes.

### c. Gestión participativa

La gestión participativa implica reconocer el compromiso de todos los actores educativos en el desarrollo de las metas propuestas a nivel institucional. Los actores educativos son visto “no como elementos pasivos que deben ser administrados o manejados, sino como personas autónomas con voluntad y poder de acción” (MINEDU, 2013, pp.12-13). Entonces, la gestión participativa comprende el accionar conjunto del director o equipo directivo, docentes, personal administrativo, padres de familia y estudiantes) a fin de generar condiciones básicas, ambientes seguros y equipados y, sobretodo, condiciones necesarias para el desarrollo de competencias en los estudiantes, tal como se establece en los fines, objetivos y propósitos de la educación básica. Los actores educativos son los verdaderos protagonistas del cambio educativo.

### d. Gestión basada en procesos

La gestión de procesos busca asegurar que el servicio educativo sea “eficiente y eficaz para lograr resultados que beneficien a la comunidad educativa” (MINEDU, 2016, p.13). Es decir, la gestión escolar debe estar orientada al aprendizaje de los estudiantes. La gestión escolar debe centrar sus actividades en consideración a los tres tipos de procesos (Ibídem).

- **Proceso Estratégico (PE) – Dirección y liderazgo:** son los procesos que definen las estrategias y objetivos de la institución educativa. Los procesos que se interrelacionan internamente son: desarrollar la planificación institucional, promover la participación de la comunidad educativa, gestionar las relaciones interinstitucionales y emprender una evaluación de la gestión escolar.
- **Procesos Operativos o misionales (PO) – Desarrollo pedagógico y convivencia escolar:** son aquellos procesos que facilitan la operatividad de la institución y genera un impacto en los estudiantes, las familias y la comunidad. Los procesos que permiten la operatividad son: gestionar la matricula, fortalecer el desempeño docente, preparar condiciones para la gestión de los aprendizajes, gestionar la convivencia escolar y la participación de la comunidad educativa (Minedu, 2014).
- **Proceso de Soporte (PS) – Soporte al funcionamiento de la IE:** son aquellos procesos de apoyo a los dos procesos anteriores a fin de mejorar la atención del

servicio educativo. Asimismo, incluyen el desarrollo de actividades necesarias para que la Institución educativa brinde un servicio de calidad. Este proceso implica que el director administre los recursos humanos, la infraestructura, los bienes, recursos y materiales educativos, los servicios básicos y complementarios, administrar; así como los recursos económicos (MINEDU, 2014).

La gestión basada en procesos, se centra en:

La identificación, selección y documentación de procesos que generan valor en cada etapa y la mejora continua de los procedimientos con el objetivo de contar con modelos de funcionamiento eficaces que brinden servicios de calidad (...), busca lograr la satisfacción de las necesidades y expectativas de los ciudadanos (MINEDU, 2016, p.14).

### **1.3.3. Dimensiones del liderazgo en la gestión de las instituciones educativas**

El liderazgo en la gestión de las instituciones educativas implica movilizar a los actores educativos a fin de lograr las metas propuestas. Asimismo, “es percibido como un elemento clave para generar mejoras desde abajo, creando condiciones institucionales que hagan más eficaces las organizaciones escolares” (Bolívar, López & Murillo, 2012,p.1). Estos autores sostienen que las dimensiones del liderazgo en la gestión escolar son: liderazgo para el aprendizaje, liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social. Estas dimensiones, son también el sustento del instrumento aplicado en el presente trabajo de investigación. Veamos en que consiste cada dimensión:

#### **a. Liderazgo para el aprendizaje**

Se piensa que la responsabilidad directa de los resultados de aprendizaje de los estudiantes es del personal docente, dejando de lado la responsabilidad del director o equipo directivo. Ello refleja la necesidad de conectar el liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, el liderazgo para el aprendizajes es definido como el vínculo entre el ejercicio del liderazgo del equipo directivo con el aprendizaje de los estudiantes y el éxito de la dirección escolar debiera estar mediada en dichos resultados (Bolívar *et al.*, 2012).

El liderazgo asumido por el director implica tener la capacidad de gestionar las condiciones básicas para el desarrollo de competencias de los estudiantes, y concentrar las acciones el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional. En ese sentido, “los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos en gran medida motivando a los profesores y fomentando el sentido de comunidad profesional, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza” (Ibídem).

#### **b. Liderazgo distribuido**

En la práctica del liderazgo se asume que es el director o el equipo directivo quien asume esta responsabilidad. Sin embargo, hay más implicados de lo que parece en dicha responsabilidad. Se trata del liderazgo distribuido el cual consiste en:

“La interacción de los múltiples líderes existentes en la organización, más que en lo que hacen o en quienes son, se pretende dejar atrás la visión del líder que dirige para que otros lo sigan; y pensar en el liderazgo como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad se comprometen con sacar adelante la organización” (Harris, 2008, p.23).

La gestión en las instituciones educativas, por su naturaleza misma, es constitutivamente social, esto quiere decir que “no se trata de algo que ocurra en el individuo, sino en la relación entre los individuos” (Bolívar *et al.*, 2012, p.17). En tal sentido, la gestión escolar busca comprometer a cada uno de los actores educativos de acuerdo a las responsabilidades que cada uno asume en el marco de sus funciones y responsabilidades.

Spillane (2006) sostiene que “liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre los líderes”; en esa línea surge el liderazgo distribuido que implica: colaborar con la prácticas de gestión y prácticas pedagógicas, realizar tareas independientes en diferentes contextos para obtener resultados, y llevar a cabo acciones independientes de manera consecutiva. El liderazgo distribuido busca la colaboración espontanea en cada uno de los actores educativos a fin de lograr las metas planteadas a nivel institucional.

### **c. Liderazgo para la justicia social**

El directivo o equipo directivo promueva la disminución de la brecha de inequidad o igualdad de oportunidades para todos los actores educativos. En esa lógica, una institución educativa debe trabajar para la justicia social (inclusión y equidad), que promueva la participación de la comunidad escolar, que propicie el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad orientado al desarrollo integral de los estudiantes (Bolívar *et al.*, 2012).

Es importante que las instituciones educativas trabajen en y para la justicia social donde estén comprometidos todos los actores educativos de forma colaborativa, en vista que se busca una educación que lucha contra la marginación y discriminación focalizando las acciones en las causas de exclusión. Las prácticas de liderazgo orientados para la justicia social implica desarrollar una educación en valores que busca el bienestar individual y de toda la comunidad educativa.

#### **1.4. Tipos y niveles de liderazgo en la gestión de instituciones educativas**

Existen varias investigaciones y teorías sobre estilos o tipos de liderazgo escolar; sin embargo en la presente investigación tomamos los aportes de Bass (2006) que mediante la aplicación del cuestionario Multifactorial identifica los estilos de liderazgo que practican los directores de las I.E.E. son: transformacional, transaccional y no liderazgo. Asimismo, consideramos las investigaciones de Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman (2003) donde se logró diferenciar tres tipos de liderazgo: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y ausencia de liderazgo – Laissez Faire. Veamos cada uno de ellos:

##### **1.4.1. Liderazgo transformacional**

Este tipo de liderazgo consiste en motivar a los colaboradores más allá de sus intereses o beneficios personales; el líder influye en los demás hacia el logro de los objetivos y metas institucionales incidiendo de manera enfática en los valores, emociones y compromisos que se tiene en común. El liderazgo transformacional “toma mayor interés en los valores y propósitos morales compartidos al interior de la organización, por las

relaciones entre los miembros y por alcanzar sus objetivos a través de potenciar en la gente su compromiso, motivación y desarrollo profesional” (Horn, 2013, p.53).

Según los aportes de Bass (2006) un líder transformacional muestra actitudes como:

- a) Capacidad para motivar, transmitir confianza e identificación con la institución para el logro los objetivos institucionales.
- b) Capacidad en identificar las necesidades y potencialidades de cada uno de los colaboradores de la institución educativa relacionados al desarrollo y crecimiento profesional, las mismas que serán atendidas de manera individual a través de la retroalimentación efectiva y empática.
- c) Capacidad para estimular a sus colaboradores orientados a la resolución de problemas, mejorar las relaciones interpersonales, desarrollo de los valores propios y actitudes.
- d) Generar confianza recíproca entre el líder y el colaborador, incentivar el entusiasmo para el logro de las metas propuestas, así como brindar retroalimentación empleando una comunicación abierta y empática con cada uno de los colaboradores de la institución.
- e) Capacidad para manejar situaciones difíciles a nivel de la institución, para ello es indispensable mantener la calma, serenidad, buen humor, empatía, escucha atenta y tolerancia para afrontar las diferentes situaciones complicadas que se sucedan en la institución.

Bajo esta misma perspectiva Harris (2003) sostiene que la inteligencia emocional y habilidades sociales son características importantes del líder transformacional. En tanto, el liderazgo transformacional incluye al liderazgo pedagógico en vista que este último centra sus acciones en el aprendizaje y en la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.

El liderazgo pedagógico se preocupa por la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Sin lugar a duda son elementos clave para la calidad educativa. En tal sentido los “líderes exitosos ejercen su influencia mediante las relaciones interpersonales que sostienen y

mediante la reestructuración de la forma en que los profesores realizan su trabajo” (Robinson *et al.*, 2009, p.97). Asimismo, se entiende que “el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo” (Elmore, 2010, p.69).

Las instituciones educativas requieren de un director con liderazgo a fin de generar el cambio educativo, que promueva tanto las condiciones básicas para el aprendizaje, como el desarrollo y fortalecimiento del personal docente y administrativo de la institución. En tal sentido, “el liderazgo debe enfocarse en dos dimensiones: la enseñanza y aprendizaje por una parte y la capacidad escolar por otra” (Harris *et al.*, p.84). Desde la gestión de las instituciones educativas buscamos promover el verdadero cambio educativo e influenciar en los aprendizajes de los estudiantes.

Los directivos que muestran ser transformadores son líderes de alto nivel, demuestran ser efectivos en situaciones de crisis, alientan la búsqueda de soluciones a problemas que afectan a los miembros de la comunidad educativa; también se busca compartir un mismo proyecto y con objetivos claros (Bass & Reggio, 2006).

#### **1.4.2. Liderazgo transaccional**

Consiste en organizar y coordinar las actividades con los demás colaboradores para alcanzar la meta propuesta a nivel institucional que se realiza mediante transacciones entre tareas delegadas a cada uno de los colaboradores, control del desarrollo de las actividades, evaluación y recompensas (económicas principalmente) y el líder se encarga de controlar (Harris *et al.*, 2003). Es decir, es un intercambio de incentivos y recompensas que el director ofrece al personal que labora en la institución con el propósito de motivar y estimular el desempeño laboral. Este tipo de liderazgo consta en clasificar las formas de trabajo en la institución educativa y en premiar a los colaboradores por cumplirlas, previa evaluación del esfuerzo realizado y los logros alcanzados.

Los directivos que muestran este tipo de liderazgo son líderes de regular nivel, que demuestran ser efectivos cuando el contexto organizacional de la instituciones es estructurado burocráticamente, se pone en práctica diversas estrategias para maximizar la efectividad y minimizar los errores, utilizando recompensas y castigos para el logro de los objetivos propuestos (Bass & Reggio, 2006).

#### **1.4.3. Ausencia de liderazgo – Laissez Faire**

“Representa la ausencia de transacción de cualquier clase y el líder evita tomar decisiones, no tiene responsabilidades y no usa su autoridad” (Nader, Castro, 2007, p.55). El líder evita tomar decisiones, no se involucra en las actividades educativas, toma distancia de sus propias responsabilidades y de las acciones educativas, no se establecen metas u objetivos institucionales, la participación de los diferentes actores educativos es limitada o escasa, muchas veces se cae en la improvisación educativa. En este tipo de liderazgo evidencia el abandono del director de la institución educativa, sobre todo, en situaciones difíciles. Una actitud típica de este tipo de liderazgo es dejar que el personal de la institución haga lo que tiene que hacer de acuerdo a sus funciones y responsabilidades. Frente a la ausencia de liderazgo en la institución educativa el personal docente y administrativo muestra insatisfacción laboral que se traduce en desmotivación y desaliento laboral.

Para este trabajo de investigación, este tipo de liderazgo está relacionado con el bajo nivel de liderazgo (no liderazgo).

#### **1.5. Marco del buen desempeño del directivo**

La gestión de las instituciones educativas es asumida por el director, directora o equipo directivo (ya sea designado o encargado). El director es el representante legal de la institución educativa y sus responsabilidades están centradas a nivel institucional, administrativo y pedagógico (artículo 55 de la Ley General de Educación n.º 28044). Por tanto le corresponde:

- Conducir la institución educativa,

- Presidir el Consejo Educativo Institucional, promover las relaciones humanas armoniosas, el trabajo en equipo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Promover una práctica de evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta de ella ante la comunidad educativa y sus autoridades superiores.
- Recibir una información especializada para el ejercicio del cargo, así como una remuneración correspondiente a su responsabilidad.
- Estar comprendido en la carrera pública docente cuando presta servicio en las instituciones del estado.

Bajo esta perspectiva legal, el Ministerio de Educación sostiene que los directivos asumen un liderazgo pedagógico en la gestión de las II.EE. Asimismo, se ha establecido desarrollar en las instituciones públicas un nuevo “modelo de gestión escolar”, el cual está centrado en el desarrollo de competencias y la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes. La implementación estratégica del modelo de gestión escolar en el Perú, se viene dando a través del Marco de Buen Desempeño del Directivo, el cual fue aprobado con RSG N.º 304-2014-MINEDU.

Ser directivo eficaz implica, generar consenso entre los actores de la comunidad educativa, generar confianza y seguridad con las personas que labora, centrar sus acciones a nivel pedagógico y ser coherentes en sus acciones. Para que ello se logre, es necesario atender las necesidades e intereses de los estudiantes, reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes, generar un clima escolar acogedor y promover la participación de diferentes actores de la escuela (MINEDU, 2014). Es decir, existen condiciones indispensables para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, las cuales están centradas en la triangulación del trabajo docente, el clima escolar (convivencia respetuosa y responsable) y la participación de los agentes educativos. Bajo esta perspectiva, el Marco del Buen Desempeño del Directivo estructura las prácticas de un directivo eficaz en dominios, competencias y desempeños; estos a su vez, son también el sustento para el instrumento aplicado en el presente trabajo de investigación.

### **1.5.1. Dominios**

Son el conjunto de competencias que se evidencian en el actuar diario del directivo de una institución educativa, los cuales se interrelacionan unos con otros. :

- **Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes**

El cual implica gestionar condiciones básicas como: Planificación institucional, Promoción de la participación, Evaluación sistemática de la gestión escolar.

- **Orientaciones de los procesos pedagógicos**

Implica el desarrollo de la formación continua de los docentes en servicio y el proceso monitoreo y acompañamiento pedagógico a fin de mejorar la práctica pedagógica y por ende la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en atención a sus características y necesidades de aprendizaje.

Estos dominios se reflejan en el instrumento de investigación del presente estudio y están presentes como dimensiones. Son considerados en vista que están enfocadas en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

### **1.5.2. Competencias**

Se entiende por competencia a un saber hacer en un contexto determinado que implica compromiso, asumir responsabilidades, tomar decisiones informadas y con responsabilidad que contribuyan al desarrollo de competencias de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa. Las competencias del director son propuestos por el Ministerio de Educación, los cuales reflejan el rol que debe asumir el directivo en la gestión de las II.EE. Estas competencias son el sustento y están reflejadas en el instrumento aplicado en el presente trabajo de investigación y están presentes como variables. Veamos en que consiste cada uno de ellos:

- a) **Conducir la planificación institucional**

El directivo es quien conduce la planificación institucional en respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno, promueve la participación de las familias y los docentes, prioriza las actividades educativas orientándola hacia los objetivos

propuestos, enfatizando el desarrollo de las competencias y la mejora continua de los aprendizajes. La planificación institucional es un proceso dinámico y continuo que posibilita identificar los objetivos que se espera alcanzar como institución educativa. Asimismo, “orienta las acciones o el conjunto de acciones que se van a realizar, es decir, permite la toma de decisiones eficaces de forma oportuna y pertinente para el logro de los objetivos institucionales” (MINEDU, 2016,p.19). Para ello, es necesario partir de la situación y/o contexto La planificación implica promover la participación, reflexión e involucramiento de todos los agentes educativos, de tal forma que las actividades a desarrollar estén relacionadas al desarrollo de competencias de los estudiantes. La planificación se concreta en los instrumentos de gestión escolar, las que “garantizan y conducen los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el logro de los resultados a través de la gestión de las condiciones del funcionamiento de la IE” (RVM N.º 011-2019-MINEDU, 2019,p.4) y tienen que ser formulados e implementados en las instituciones educativas. Veamos cuales:

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI).** Es el instrumento que orienta la gestión de la institución educativa en un corto plazo (3 años) y que se relaciona con el Plan Anual de Trabajo, Proyecto Curricular Institucional y el Reglamento Interno, en vista que estos son los instrumentos que concretan los objetivos estratégicos del PEI. El PEI debe contener básicamente lo siguiente: la identidad (incluye la misión, visión, principios y valores de la IE), el diagnóstico de la gestión escolar de la IE, los objetivos a mediano plazo, la propuesta pedagógica, y de gestión. La revisión y actualización es continua y se realiza a través de los demás instrumentos de gestión, en función a ello se pueden hacer ajustes al PEI.
- **Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI).** Es el instrumento que orienta los procesos pedagógicos de la IE para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, los cuales están establecidos en el currículo nacional, así como las orientaciones de los modelos de servicio educativo. Se desarrolla en el marco de la propuesta pedagógica de la IE y de los documentos curriculares, en consideración de las características, las necesidades de aprendizaje y los interés de los estudiantes en sus diversos contextos” (MINEDU, 2019, p.5). El PCI se concreta a partir de la diversificación curricular a través de la comisión de calidad, innovación y

aprendizaje y con la participación de todos los actores educativos. El PCI debe contener básicamente, el plan de estudios según el nivel o modalidad, orientaciones pedagógicas respecto a la planificación curricular, mediación para el aprendizaje y evaluación formativa. La revisión, evaluación y actualización es anual, dependiendo del análisis de los resultados de los logros de aprendizaje de los estudiantes y de las demandas pedagógicas que se presenten durante el año lectivo (Ibídem)

- **Reglamento Interno (RI).** Este instrumento que “regula la organización y funcionamiento integral de la IE, para promover una convivencia escolar democrática y un clima favorable a los aprendizajes, en el marco de las normas sectoriales vigentes” (MINEDU, 2019,p.5). El RI debe contener básicamente; los procedimientos de actuación y de comunicación de aplicación exclusiva en la IE por los integrantes de la comunidad educativa, las normas de convivencia de la IE concertadas con la comunidad educativa. Su evaluación y actualización es anual. (Ibídem).
- **Plan Anual de Trabajo (PAT).** Es el instrumento que pone en práctica “los objetivos y metas del PEI, estableciendo de forma precisa, las actividades o tareas que se realizaran en el periodo lectivo, en él se identifican los plazos y responsables, según los roles y las responsabilidades de los integrantes de la comunidad educativa” (MINEDU, 2019,p.5). El PAT debe contener básicamente; la programación de las actividades a desarrollar durante el año lectivo en referencia a los compromisos de gestión<sup>6</sup> en el marco de las prioridades y necesidades definidas por la IE, la calendarización de las horas lectivas. Su evaluación y actualización es permanente en función de las necesidades de la IE y de la implementación de las actividades planificadas (Ibídem).

La planificación institucional es importante porque identifica y avalúa los objetivos propuestos, focaliza esfuerzos y promueve la participación de la comunidad educativa. Además, implica desarrollar una gestión estratégica que orienta el quehacer institucional y la toma de decisiones vinculadas hacia el desarrollo integral de los

---

<sup>6</sup> Los compromisos de gestión escolar relacionados son: 3. Calendarización y gestión de las condiciones operativas; 4. Acompañamiento y monitoreo para la mejora de las practicas pedagógicas orientadas al logro de aprendizajes previstos en el CNEB; 5. Gestión de la convivencia escolar.

estudiantes (MINEDU, 2016). Es decir, planificación institucional significa conducción institucional el cual está referido al “establecimiento y mantenimiento de una visión y misión compartida, con liderazgo pedagógico colaborativo, que guiará el quehacer de toda la comunidad educativa hacia el desarrollo integral y la mejora de los aprendizajes” (SINEACE, 2016, p.19). En tal sentido, podemos afirmar que los instrumentos de gestión escolar permiten ordenar y guiar al funcionamiento de la institución educativa en función a las características, necesidades e intereses de los estudiantes.

El directivo que conduce la planificación institucional podrá evidenciar las siguientes acciones o indicadores:

- Comunica permanentemente la misión y visión de la institución educativa.
- Realiza el diagnóstico institucional de manera participativa, considerando las características del contexto y las características y necesidades de los estudiantes.
- Diseña los instrumentos de gestión escolar de manera participativa teniendo en cuenta el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.

**b) Promover la participación democrática, clima escolar y el reconocimiento de la diversidad.**

El directivo de la institución educativa es quien promueve la participación de las familias, del personal docente y administrativo a fin de favorecer el desarrollo de las competencias integrales de los estudiantes. Asimismo, el director promueve un clima de confianza y seguridad basado en el respeto y colaboración mutua (MINEDU, 2014). Veamos en que consiste cada uno de ellos:

**Participación democrática:**

La gestión escolar es eminentemente participativa en vista que los agentes de la comunidad educativa se involucran en el desarrollo de las diferentes actividades educativas. Promover la participación de los estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores externos es involucrarlos en los procesos de la gestión como en la planificación, organización, desarrollo de las actividades pedagógicas y en la toma de decisiones respetando los canales y espacios. Por tanto, “participar no es solo un derecho sino una obligación que implica un compromiso” (UNICEF, 2002, p.12). Bajo esta premisa es

indispensable conocer los espacios de participación del ser humano, “los niños, las niñas y los adolescentes participan-ejercen sus derechos en pequeñas comunidades democráticas (como la familia y la escuela) y en grandes comunidades democráticas (como la sociedad y el estado)” (Ibídem).

La familia es el primer ámbito de convivencia significativa, donde el niño interactúa con otros (padres, abuelos, hermanos, primos, tíos, primos, etc.); es en la familia donde el niño, desde que nace, aprende a vivir en comunidad. El segundo ámbito de convivencia significativa es la institución educativa, donde los niños y niñas se relacionan a través del juego con otros niños, interactúan con los docentes, administrativos y padres de familia.

La participación democrática implica desarrollar competencias para dialogar con los otros, es decir, saber escuchar y saber comunicar ideas; e implica desarrollar competencias para el cuestionamiento y la problematización que consiste en tener la capacidad para realizar críticas reflexivas y aceptar el desafío de ser cuestionado (UNICEF, 2002). Fuerte con las ideas, suave con las personas. En tanto concordamos con los aportes de Jara (2011) que sostiene que la participación de los padres de familia en los ámbitos educativos “no debería simplemente constituirse como una forma de descentralización del poder de gestión central, sino que debería organizarse en pro de la búsqueda de un espacio común, que además canalice valores o intereses educativos del grupo, que han de incidir en la toma de decisiones del centro escolar” (p.7).

Promover la participación en las instituciones educativas implica desarrollar el currículo nacional<sup>7</sup>, específicamente, la competencia de convive y participa democráticamente, que de manera progresiva se desarrolla desde el nivel inicial, primaria y secundaria en la que todos los actores educativos están involucrados en su desarrollo. Esta competencia consiste en que el estudiante “actúe en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos

---

<sup>7</sup> Aprobado con Resolución Ministerial n.º 281-2016-MINEDU.

derechos y deberes. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias” (MINEDU, 2016, p.106). Esta competencia implica desarrollar las siguientes capacidades en los niños, niñas y adolescentes: interactuar con todas las personas con respeto y sin distinciones, construir normas y acuerdos valorando la importancia de la combinación de la capacidades para la convivencia democrática y participativa, manejar conflictos de manera constructiva y empática, y participar en acciones que promuevan el bienestar común de la institución educativa y sociedad en general.

Por todo lo expuesto, podemos asumir que el rol del directivo es clave para promover la participación democrática de los estudiantes, de los padres de familia, de los docentes y de los diferentes actores externos en cumplimiento a los objetivos institucionales, específicamente a desarrollar los aprendizajes integrales en los estudiantes.

#### **Clima escolar:**

Se entiende por clima escolar como “constructo de percepciones individuales que resultan del proceso de interacción social (...), es un reflejo de su estilo de convivencia” Meléndez (como se citó en MINEDU, 2013,p.47). Bajo esta misma línea se establece el compromiso 7, Gestión del clima escolar, este compromiso consiste en que “el equipo directivo vela por una convivencia basada en el respeto, la tolerancia, el buen trato, la igualdad, el ejercicio de los derechos, el cumplimiento de los deberes y la no violencia escolar” (p.36). Asimismo, Thapa (como citó MINEDU, 2017) sostiene que el clima de una escuela “es la percepción de diversas dimensiones de la vida escolar, como las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje, el sentido de seguridad, el ambiente de la institución y los procesos de mejora” (p.15).

En tanto, el MINEDU (2018) precisa que “la noción de clima escolar se refiere a la percepción que tienen las personas sobre la escuela a partir de la combinación de una compleja variedad de elementos” (p.10). Los elementos considerados son: la visión, misión y valores de la institución, las características físicas de la institución, el nivel de seguridad a

nivel institucional, la calidad de las relaciones humanas entre todos los actores educativos. Como podemos apreciar no encontramos una definición clara sobre clima escolar, algunos autores consideran como percepciones individuales que tienen las personas y otro como percepciones de diversas dimensiones; y por otro, se considera como “noción” de percepciones que tienen las personas de la institución educativa. Sin embargo, identificamos un elemento en común en cada una de estas definiciones que es la interacción social, las relaciones interpersonales, calidad de las relaciones humanas entre todos los actores educativos, elementos que aluden a la convivencia escolar.

### **Convivencia escolar:**

Se entiende por convivencia escolar al “conjunto de relaciones humanas que se dan en una escuela, se construyen de manera colectiva, cotidiana y es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa” (MINEDU, 2018, p.8). La convivencia escolar contribuye en la formación integral de los estudiantes e interactúan todos los actores educativos en todos los espacios y entornos de la institución educativa. Promover la convivencia escolar implica garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, promover la participación de los diferentes actores educativos debe ser en respetando las diferencias y reconociendo la diversidad. Las formas de relacionarse e interacciones que se dan entre el directivo, docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo repercute en la percepción que tienen las personas de la convivencia que se da en la institución educativa.

Entonces, podemos afirmar que la convivencia escolar es un elemento clave y fundamental para alcanzar el clima escolar y el responsable de promover este proceso es el director y la participación comprometida de los docentes, estudiantes y padres de familia; se espera que las interacciones sean respetuosas y concertadas valorando y reconociendo la diversidad social, cultural y lingüística.

### **Reconocimiento de la diversidad**

Hablar de la diversidad y la convivencia en las instituciones educativas son dos aspectos clave en el sistema educativo, en vista que existen “varias culturas en un mismo

espacio escolar” (Leiva, 2008, p.5) y es ahí donde se busca gestionar la diversidad partiendo por una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad social, cultural y lingüística como elemento de intercambio de valores y actitudes (Leiva, 2008). En tal sentido, gestionar la diversidad en las instituciones educativas implica: partir por la reflexión de la diversidad cultural del territorio específico (comunidad, centro poblado, distrito); identificar las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural para la construcción de aprendizajes, identificar los elementos de intercambio de valores y actitudes de las diversas culturas creando lazos de intercambio e interrelación entre los grupos culturales que conviven en una misma realidad escolar.

La gestión implica conocer la diversidad de contextos y situaciones que tiene la institución educativa; por tanto, la “Sensibilidad” frente a las diferencias es necesario emprender la “Gestión de la diversidad” entendiendo éste como el “desarrollo activo y consciente de un proceso de aceptación y utilización de ciertas diferencias y similitudes como potencial en una organización” (Keil, Amershi, Holmes & Jablonski, 2007, p.8). Gestionar la diversidad en las instituciones educativas es un desafío pedagógico ante la necesidad de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente a las necesidades y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades.

El directivo que promueve la participación democrática, el clima escolar y el reconocimiento de la diversidad podrá evidenciar las siguientes acciones o indicadores como muestra del manejo de dicha competencia:

- Implementa de manera participativa las políticas y estrategias educativas a lo largo de la gestión escolar.
- Promueve una convivencia democrática centrando sus acciones en los valores compartidos por la institución educativa.
- Establece una cultura de confianza e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa para asegurar logros de aprendizaje.
- Inspira, alienta y reconoce la contribución del personal docente, administrativo y

estudiantes, aplicando políticas o acciones de estímulos o reconocimiento.

- Promueve espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
- Fomenta el compromiso en los agentes de la comunidad educativa para la mejora continua de la calidad educativa.
- Asegura que los líderes educativos (coordinadores académicos, jefes de área) sean ejemplos positivos para todos los agentes de la comunidad educativa.
- Promueve un clima escolar basado en el respeto y atención a la diversidad.
- Promueve la resolución de problemas en beneficio de la comunidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes.
- Utiliza diversas estrategias para generar un clima de relaciones interpersonales favorable entre los actores de la Institución educativa.

**c) Gestionar los recursos para el aprendizaje de los estudiantes**

El director de la institución educativa gestiona los recursos orientado al desarrollo de las competencias en respuesta a las características, necesidades y contexto de los estudiantes. La gestión de las instituciones educativas implica “movilizar el conjunto de los recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizajes de los alumnos” (Marcel & Raczynski, 2009, p.39). Bajo esta perspectiva se entiende que los directivos de las instituciones educativas tengan la capacidad de gestionar los recursos humanos, es decir, “el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que ponen en acción las personas y que agregan valor a la institución” Gómez-Llerena (como citó Celis, s/d, p.3). El valor al cual se refiere, está enfocado en los aprendizajes de los estudiantes.

Entonces, gestionar los recursos humanos en las instituciones educativas está relacionado al “fortalecimiento de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo, para que contribuyan con el desarrollo, la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los niños y adolescentes” (SINEACE, 2016, p.20). El directivo es quien asume el liderazgo en dicha gestión, para ello es indispensable identificar las fortalezas y aspectos a mejorar en cada uno de los actores educativos para generar oportunidades de desarrollo e integración institucional.

## **Gestión del tiempo para el aprendizaje**

Gestionar el tiempo para el aprendizaje de los estudiantes implica: planificar el tiempo para el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas, comprometer a los docentes en el cumplimiento de las horas efectivas en el desarrollo de las actividades pedagógicas, e implementar propuestas y estrategias para recuperar las actividades no desarrolladas (MINEDU, 2014). Sin embargo, “la organización del tiempo escolar sigue respondiendo a un concepto racional y mecánico tal como se definió cuando se organizaron las primeras escuelas en el siglo XIX” (Martinic, 2015, p.481). Asimismo, Husti (como citó Martinic, 2015) sostiene que “el pensamiento sobre el tiempo escolar se ha detenido ante el cuadriculado horario de planificación del tiempo, convertida en estereotipo y símbolo del trabajo escolar” (p.481).

El sistema educativo peruano establece el cumplimiento de horas pedagógicas mínimas anuales de acuerdo a las modalidades y niveles educativos; para educación inicial se exige un total de 900 horas pedagógicas, para educación primaria 1100 horas pedagógicas, para educación secundaria varía de acuerdo a la jornada escolar: para secundaria regular se exige un total de 1200 horas, para secundaria completa se exige 1600 horas y para el colegio de alto rendimiento se exige 2135 horas pedagógicas respectivamente (RM N.º 712-2018-MINEDU). Como podemos apreciar el tiempo de aprendizaje de los estudiantes varía de acuerdo a las modalidades y niveles educativos. “Las prácticas de los docentes siguen estando prisioneras del tiempo al desenvolverse bajo un sistema rígido de clasificación, secuencia y de orden” (Martinic, 2015, p.482).

Consideramos que la educación necesita flexibilizar estos tiempos destinados para el aprendizaje, considerando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto social, cultural y lingüístico de las I.I.EE. Asimismo, asegurando espacios y oportunidades de interacción de calidad con cada uno de los agentes de la comunidad educativa. No es suficiente con aumentar o recuperar horas pedagógicas para mejorar los aprendizajes, sino, más bien, garantizar el compromiso de los estudiantes y docentes para promover el desarrollo de las competencias, asegurando interacciones de calidad con una metodología

activa que despierte el interés en los estudiantes y responda a sus expectativas de aprendizaje.

### **Gestión de recursos financieros**

Los recursos financieros en las instituciones educativas son aquellos recursos propios o ingresos generados por el desarrollo de las diferentes actividades institucionales, por ejemplo; programa de mantenimiento y refacción de locales y mobiliario de locales escolares, emisión de documentos institucionales, donaciones, alquiler de espacios y equipos institucionales, actividades productivas, ingresos que son administrados por la institución. Para ello es importante que el directivo conozca las políticas y procedimientos para garantizar orden y uso correcto de los recursos económicos de la institución.

Es importante que el directivo y todos los agentes de la comunidad educativa conozcan sobre las fuentes que generan los recursos económicos para la institución educativa, incorporar en los instrumentos de gestión escolar los costos y presupuestos requeridos para el desarrollo de las actividades orientadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDU, 2014).

### **Gestión de materiales educativos**

Los materiales educativos es uno de los elementos más importantes en el desarrollo de competencias de los estudiantes; para ello, el directivo y el personal docente debe identificar las necesidades antes de iniciar las actividades pedagógicas; entre ellas está el mobiliario, equipamiento y materiales educativos. Asimismo, es necesario optimizar el uso adecuado de los materiales educativos en beneficio de los estudiantes. Los materiales educativos facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, motivan, posibilita la investigación, apertura la creatividad e imaginación, etc. Se espera que el equipo directivo promueva la elaboración de materiales educativos con la participación de todos los actores educativos en respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes considerando el contexto social y cultural en relación a las competencias que exige el currículo nacional.

#### **d) Liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional**

El director de la institución educativa es quien lidera los procesos de evaluación de la gestión escolar centrado en la reflexión de las prácticas de gestión y la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2014). Los elementos clave de esta competencia son los procesos de evaluación de la gestión escolar, la rendición de cuentas en relación con los logros de aprendizajes de los estudiantes. La evaluación de la gestión educativa es asumida y liderada por el director o equipo directivo, para ello es indispensable partir por la reflexión crítica sobre los procesos de la gestión escolar. La evaluación posibilita y orienta la toma de decisiones informadas en beneficio de la institución educativa y el logro de los objetivos previstos. Evaluar la gestión escolar implica:

- Monitorear y evaluar el desarrollo de los procesos de la institución educativa; es decir, identificar los avances, logros, nudos críticos o problemáticas, y posibles alternativas de solución enfocadas en el estudiante.
- Adoptar medidas para la mejora continua; consiste en tomar decisiones informadas a partir del balance realizado sobre la gestión escolar. Las medidas o decisiones deben estar enfocadas en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.
- Rendir cuentas en la institución educativa; esto implica que los docentes y equipo directivo deben rendir cuentas en el marco de la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes. En la actualidad las instituciones educativas no tienen la claridad “a quien tienen que rendir cuentas, ni por qué concepto o de qué manera a menos que las autoridades externas se lo imponga” (Elomore, 2010, p.149).

El directivo que lidera procesos de evaluación de la gestión escolar, podrá evidenciar las siguientes acciones o indicadores como muestra del manejo de dicha competencia:

- Orienta el desempeño del equipo docente y administrativo de la IE hacia el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
- Toma decisiones basadas en el análisis y evaluación de los datos y la información (decisión basada en evidencias).
- Utiliza estrategias y mecanismos de transparencia para realizar informar sobre la

gestión escolar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes ante la comunidad educativa.

- Promueve la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación de la gestión escolar.

**e) Promover una comunidad de aprendizaje con los docentes**

El director de la institución educativa es quien promueve y lidera el desarrollo de una comunidad de aprendizaje con participación de los docentes con el propósito de reflexionar y mejorar las prácticas pedagógicas y de gestión a fin de asegurar el desarrollo de las competencias y la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes (MINEDU, 2014). Se entiende por comunidad de aprendizaje a un grupo humano que tienen metas o propósitos en común, los cuales están orientados hacia el desarrollo educativo de un determinado territorio o contexto (Torres, 2011). Las comunidades de aprendizaje es una estrategia de mejora para la gestión de la institución educativa y es donde se interrelacionan “factores como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia” (Krichesky & Murillo, 2010, p.66). Todos ellos orientados a la mejora de la institución.

Hargreaves (2008) plantea que la gestión escolar implica promover o crear comunidades profesionales de aprendizaje el cual consiste en alentar y empoderar a los docentes, estudiantes y padres de familia a aprender y trabajar de manera conjunta para alcanzar la calidad educativa en respuesta a la diversidad social, cultural y lingüística que tienen los estudiantes. Las comunidades profesionales de aprendizaje están enfocadas en los docentes, en vista que se busca que docentes puedan analizar, reflexionar sobre su propia práctica pedagógica orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Para promover el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje en la gestión de las instituciones educativas, deben darse las condiciones mínimas que son: claridad en la visión y valores institucionales, brindar oportunidades para que los docentes desarrollen su capacidad de liderazgo en las diferentes áreas, compartir la práctica profesional entre los docentes permite reflexionar sobre la propia práctica pedagógica de

manera colaborativa, promover confianza, respeto y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad profesional, que promueva el desarrollo del grupo; asimismo, implica asumir responsabilidad colectiva frente a los aprendizajes de los estudiantes ((Krichesky, Murillo, 2010).

El directivo que promueve y lidera una comunidad de aprendizaje, podrá evidenciar las siguientes acciones o indicadores como muestra del manejo de dicha competencia:

- Demuestra conocimiento y comprensión de las herramientas curriculares nacionales para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Gestiona oportunidades de formación o capacitación de los docentes para la mejora de la práctica pedagógica del personal docente.
- Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre los docentes para la mejora de los procesos pedagógicos.
- Motiva a los docentes a generar diferentes iniciativas innovadoras vinculadas al desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Propicia en los docentes la mejora de la práctica pedagógica basada en la indagación y el trabajo colaborativo.

**f) Gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente**

El director de la institución educativa gestiona los procesos pedagógicos a través del acompañamiento pedagógico a los docentes enfatizando la autorreflexión y la reflexión conjunta a fin de alcanzar las metas de aprendizaje a nivel institucional (MINEDU, 2014). Veamos en qué consiste y cuáles son sus implicancias:

**Procesos pedagógicos**

Los procesos pedagógicos son una secuencia de actividades que desarrolla el docente de manera intencional con la finalidad de promover aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz, 2000). Los procesos pedagógicos son:

- **Motivación:** es donde el docente crea las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes, despierta el interés para su aprendizaje utilizando diversas estrategias

en referencia al propósito de la sesión de aprendizaje.

- **Recuperación de saberes previos:** Los conocimientos previos se activa a través de preguntas relacionadas al tema a tratar en la sesión de aprendizaje.
- **Conflicto cognitivo:** es cuando el docente prevé situaciones retadoras y complejas para el estudiante, ello provoca en los estudiantes la necesidad de aprender nuevos conocimientos y enfrentar nuevas situaciones problemáticas.
- **Procesamiento de información:** consiste en que el docente debe presentar la información concreta y se puede dar a través de diferentes medios y formas: exposiciones, textos escritos, videos, maquetas, gráficos, etc. a partir de ello el estudiante podrá contrastar la nueva información con sus conocimientos previos.
- **Aplicación de lo aprendido:** es donde el estudiante desarrolla actividades nuevas en contextos o situaciones diferenciadas.
- **Reflexión:** es donde el estudiante reconoce sobre lo aprendido, los pasos que realizó, las dificultades que encontró y cómo puede mejorar su aprendizaje, para ello el docente plantea preguntas reflexivas.
- **Evaluación:** es el proceso que permite reconocer los aciertos y desaciertos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes que se da de manera constante.

Estos procesos pedagógicos son considerados en el desarrollo de la actividad de aprendizaje que tiene como finalidad construir aprendizajes significativos siendo el estudiante el único protagonista en el desarrollo de las competencias.

### **Monitoreo pedagógico**

Consiste en recoger y analizar información que evidencia el desarrollo de los procesos pedagógicos en la construcción de los aprendizajes significativos, permite identificar logros y aspectos a mejorar sobre la práctica pedagógica de los docentes, el cual posibilita la toma de decisiones de manera objetiva enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, el Ministerio de Educación (2017) sostiene que el monitoreo pedagógico “es un proceso sistemático y planificado e implica el recojo y análisis de información, el punto de atención son los procesos pedagógicos para mejorar los aprendizajes” (p.17). Y desemboca en la toma de decisiones. Existen varias estrategias para realizar el monitoreo pedagógico. Veamos cuales son:

- **Visita al aula:** esta estrategia tiene el propósito de realizar una observación en aula e identificar avances en el desarrollo de los procesos pedagógicos y los indicadores priorizados sobre el desempeño docente.
- **Observación entre pares:** esta estrategia tiene el propósito de construir de manera colegiada los saberes pedagógicos a partir de situaciones auténticas de aprendizaje y de una interacción basada en confianza y el aporte mutuo (MINEDU, 2017, p.19)
- **Autogestión:** esta estrategia consiste en que cada docente se autoevalúa e identifica los aspectos a mejorar respecto a los procesos pedagógicos y va tomando nota de su propio avance para luego ser analizado y plantearse acciones de mejora.

La información recogida en cada una de las estrategias del monitoreo pedagógico deben estar ordenadas con las evidencias registradas, interpretar los datos registrados (la idea es que sean evidencias objetivas), a partir de ello, realizar una retroalimentación formativa el cual permita mejorar la práctica pedagógica de los docentes.

### **Acompañamiento pedagógico**

El acompañamiento pedagógico es “una acción de formación docente en servicio situada en la institución educativa, que por su diseño comprende diversas estrategias, para promover de manera individual y colectiva la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo de la profesión docente, que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el cierre de brechas” (MINEDU, 2019, pp.3, 4)<sup>8</sup>. En la misma línea Vesub (como citó MINEDU, 2017) sostiene que el acompañamiento pedagógico implica “promover en los docentes el análisis reflexivo de su práctica pedagógica, de los entornos de enseñanza y aprendizaje, las características de los ambientes escolares, las necesidades de los estudiantes y las condiciones necesarias para transformar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (p.45). Es responsabilidad del director o subdirector de la institución educativa, en su rol de líder pedagógico, de articular y promover la implementación y consolidación del acompañamiento pedagógico.

---

<sup>8</sup> Resolución Viceministerial n.º 290-2019-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022.

Según los aportes de Harf & Azzerboni (2010) el acompañamiento pedagógico implica articular los siguientes procesos:

- Orientación a los docentes sobre el desarrollo de las actividades pedagógicas enfocadas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Formación continua de los docentes en servicio, es decir, promover espacios de capacitación o fortalecimiento de capacidades orientadas a garantizar el desarrollo y aprendizajes integral de los estudiantes.
- Asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas.
- Apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación educativa.

El directivo o quien asuma el rol de acompañante pedagógico debe asumir dicha responsabilidad mostrando actitudes y habilidades sociales básicas como:

- Empatía y asertividad; consiste en que el acompañante pedagógico debe ponerse en el lugar del otro, entender su perspectiva, el sustento de sus argumentos, etc.
- Optimismo; se debe brindar confianza, animar al docente y promover autonomía.
- Pensamiento holístico, consiste en brindar observaciones globales y contextualizados a la realidad de la práctica pedagógica del docente acompañado.
- No anticipar juicios de valor sobre la práctica pedagógica de los docentes, es decir, se debe propiciar un encuentro de acciones que sean lo más objetivo posible.

El directivo que gestiona la calidad de los procesos pedagógicos a través del monitoreo y acompañamiento pedagógico, podrá evidenciar las siguientes acciones o indicadores como muestra del manejo de dicha competencia:

- Caracteriza los procesos pedagógicos clave para el logro de las competencias que demanda el currículo.
- Promueve la participación de los docentes en los procesos de planificación curricular a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las competencias establecidas en el Currículo Nacional.

- Utiliza la comunicación asertiva y una actitud empática al momento de monitorear la práctica pedagógica de los docentes.
- Utiliza instrumentos de monitoreo y acompañamiento para recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Acompaña y orienta a los docentes sobre los procesos pedagógicos a partir de la autorreflexión y análisis de la práctica pedagógica.
- Orienta a los docentes sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y asegura la comunicación de los resultados y el desarrollo de acciones de mejora de manera oportuna.

Como se puede apreciar, las competencias del directivo se enmarcan en acciones concretas que implica la gestión escolar centrada en el aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, el presente trabajo de investigación ha tomado como base teórica a los enfoques de la gestión escolar, las dimensiones del liderazgo, los tipos y niveles de liderazgo, y el Marco del Buen Desempeño del Director de las I.EE.; asimismo, son el sustento del instrumento de investigación.

## **1.6. Valoración del liderazgo del director en la gestión de instituciones educativas**

### **1.6.1. Autopercepción del director sobre su liderazgo**

Una de las preguntas planteadas en este trabajo de investigación es saber ¿Qué relación existe entre la autopercepción del director sobre su liderazgo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes? La respuesta cercana a ello, la pudimos encontrar en las investigaciones hechas por Córdova (2013) quien sostiene que “las autopercepciones o concepciones de uno mismo influyen nuestro desarrollo pero también la naturaleza de nuestras relaciones sociales, los tipos de conductas y labores en las que podemos comprometernos” (p.192). Las instituciones educativas son un espacio de relaciones sociales, en vista que el directivo es quien toma la iniciativa para establecer interacciones con los docentes, padres de familia, estudiantes, personal administrativo y otros actores externos a la institución educativa. Por tanto, el autoconcepto del directivo de la institución educativa se fortalece a partir de la interacción con los agentes de la comunidad educativa.

En esta misma línea Villa (como citó Córdova, 2013) sostiene que el “la percepción que tenga el docente de si como persona y como profesor afectará al modo en que este profesor establezca su relación con sus alumnos y a todo su comportamiento como profesor” (pp.192-193).

Entonces, podemos precisar que la percepción que se tiene de uno mismo como docente o directivo, son conocimiento que valoramos y vinculamos con la autoestima de las personas. La autopercepción o autoconcepto, es definido como la “percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta que involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos” (Musitu, García y Gutiérrez como se citó en Córdova, 2013, p.215). También puede entenderse como la forma en que cada persona se valora a sí mismo, el cual genera confianza y seguridad en sus propias acciones. Entonces, el autoconcepto se construye, define y fortalece a lo largo de la vida a partir de las experiencias y relaciones con el entorno social, familiar y escolar; es, también, el resultado de los logros, fracasos y frustraciones que las personas enfrentan en el día a día.

En palabras de Epstein (como citó Córdova, 2013) el autoconcepto es la valoración del sí mismo, y este es el centro de la personalidad humana, es un proceso dinámico y está orientado hacia el cambio de uno reflejado en sus actitudes. La valoración que tiene uno de sí “favorece el sentido de la propia identidad, construye un marco de la referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico” (Córdova, 2013, p.215).

El autoconcepto en las personas adultas implica que las personas se sientan capaces de desarrollar una actividad obteniendo buenos resultados y estos se podrán evidenciar en el desempeño profesional de las personas y podremos encontrar sus “implicancias académicas, ya que si los profesionales confían más en su capacidad personal y profesional para afrontar sus desempeños podrían alcanzar resultados más exitosos”

(Ibídem). El autoconcepto que tenemos de nosotros es la base fundamental para la labor profesional y las actividades y acciones serán asumidas con responsabilidad.

Esta investigación busca que los directivos autoevalúen su propio desempeño en la gestión de las instituciones educativas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes; el cual conduce a ponderar las competencias, habilidades, actitudes y valores de nuestra propia práctica como líderes en la gestión educativa. En tanto, Redondo & Rojas (como citó Córdova, 2013) sostienen que “el autoconcepto se va convirtiendo en una variable crítica en educación, tanto en investigaciones como en evaluación educativa; ya sea, por los resultados que obtiene en sí mismo el docente o como “constructo mediador” capaz de explicitar los resultados del logro académico de los alumnos” (p.39). El directivo que tiene una autopercepción positiva se muestra satisfecho de gestionar las condiciones para la mejora de los aprendizajes, se muestra satisfecho de orientar los procesos pedagógicos; asimismo tienen la capacidad actuar con seguridad, confianza, empatía y respeto. Las investigaciones hechas por Córdova (2013) concluye que los educadores entre 15 y 20 años de servicio son los que cuentan con una mejor percepción de sí y una mayor madurez personal.

El autoconcepto o autopercepción está relacionada a la “práctica reflexiva” que los directores realizan en el ejercicio de su liderazgo. La práctica reflexiva es un examen personal que nos ayuda a evaluar nuestros pensamientos y acciones y poder utilizarlo en nuestro propio desarrollo profesional, posibilita realizar una evaluación de lo bueno y lo malo de la experiencia y emprender un plan de acción que nos permite pensar en lo que haríamos si una situación similar se produce nuevamente. Gibbs (1988) plantea el ciclo reflexivo de la práctica: describir las acciones ¿Qué paso?; identificar sentimientos ¿Qué estaba pensando y sintiendo?; Evaluación ¿Qué fue bueno y malo de la experiencia?; análisis ¿Qué sentido puede darle a la situación?; conclusión ¿Qué otra cosa podría haber hecho?; acciones ¿si sucede otra vez, que haría?

También, se sostiene que el autoconcepto está relacionada a la autoevaluación, el cual implica que los líderes evalúen sus producciones y el modo en que lo han encarado y

resultado (o no), la autoevaluación se transforma en una estrategia para ser un mejor líder y favorece una actitud positiva hacia el aprendizaje y promueve el desarrollo de una comprensión más profunda de los procesos de la gestión (Anijovich, 2011).

Las investigaciones hechas por Bandura, 1984, Villa, 1999, Branden, 1993, Clemente, 1996; Helfer y colaboradores, 2006; Ríos, 2004, Gómez, 2007, concluyen que un alto autoconcepto y autoestima positiva influyen el desempeño docente y directivo, asumen una personalidad de innovadores, muestran mayor capacidad para actuar resolviendo problemas, aceptando riesgos, con sentido ético y confianza en sí, es decir, de la autopercepción depende el desempeño.

Por otro lado, las investigaciones hechas por Freire & Miranda (2014) demostraron que en “el autoreporte de los directores hubo poca variabilidad en las respuestas; además, las puntuaciones obtenidas tendían a ser mayores que las que se obtuvieron al analizar los ítems respondidas por los docentes” (p.23). La autopercepción del director que tiene sobre su liderazgo en la gestión de instituciones educativas, son las expectativas que tienen en el marco de sus funciones, ello es algo interno que no necesariamente puede darse a conocer en su integridad. Para identificar la percepción que el directivo tiene de sí mismo se ha diseñado un cuestionario “Percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE.”, instrumento que se sustentan en los enfoques de la gestión escolar, las dimensiones del liderazgo, los tipos y niveles de liderazgo, y el Marco del Buen Desempeño del Directivo; asimismo el ISO 9001:2015<sup>9</sup>.

### **1.6.2. Percepción del docente sobre el liderazgo del director**

Hablar de la percepción del docente sobre el liderazgo del director en la gestión escolar, nos estamos refiriendo a la heteroevaluación, el cual consiste en evaluar el trabajo, actuación y rendimiento del director por otro docente que no necesariamente cumple la misma función. En esta misma línea, se encontró un estudio realizado en el Perú se hizo un

---

<sup>9</sup> Se cuenta con un nuevo estándar de gestión para instituciones educativas, ISO: 21001:2018, y su objetivo principal es que las instituciones operen con los mismos principios de calidad, de respeto por el aprendizaje, por los estudiantes y por la transparencia educativa.

estudio para explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemática y comprensión lectora (Freire & Miranda, 2014). Para ello, se aplicó una encuesta reportado por los docentes y los resultados muestran la relación entre las variables es positiva y significativa.

### **1.7. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes**

Generalmente solemos relacionar, equivocadamente, la evaluación con “exámenes y calificaciones” y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no necesariamente es así; al respecto, Rivas (2015) precisa que “**los exámenes y las calificaciones** son el esqueleto de los sistemas educativos y los describe como un elefante invisible”, haciendo alusión a la vez a la importancia que tienen y a la poca atención que se les presta. (p.29).

La evaluación de los aprendizajes en los estudiantes ha adquirido una importancia en el sistema educativo de muchos países de América Latina y el Caribe. Scriven (2013). Evaluación es “el acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad” (p.32). “Evaluar es una forma de conocimiento, decisiva para la especie humana (p.34). Es también, “una actividad esencial y natural para el ser humano. Continuamente estamos evaluando para tomar decisiones de distinto tipo, tanto a nivel individual como colectivo” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, pp.31, 32). En tanto, la evaluación en el sistema educativo es importante porque “permite identificar las brechas en muchos aspectos referidos a la realización del derecho de todos los individuos a recibir educación” (Ibídem).

Las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes se dan a gran escala y dentro de las aulas. Un ejemplo de la evaluación a gran escala es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que tiene por objeto, “brindar información a los directores, docentes, padres de familia, así como a los funcionarios de las DRE, UGEL, y del MINEDU para que puedan tomar decisiones informadas a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a sus niveles de responsabilidad” (MINEDU, 2019). En el aula se tienen dos tipos de evaluación que por su finalidad y lógica son diferentes: la primera se refiere a la evaluación “certificadora” que tiene como propósito informar públicamente el grado en que

cada estudiante ha logrado los aprendizajes esperados; y la segunda se refiere a la evaluación “formativa” el cual implica “recabar información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y las expectativas de logro a alcanzar” (Anijovich, 2011,p.10).

Lo cierto es que en América Latina y el Caribe se invierte dinero, tiempo y energía en las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes a gran escala, dejando de lado lo que ocurre con la evaluación dentro de las aula (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017). Como podemos evidenciar, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes ya sea a gran escala o a nivel de aula, tienen una finalidad y una lógica completamente diferente, siendo ambas importantes para la toma de decisiones. En el presente estudio se consideran los resultados de aprendizaje de la evaluación a gran escala con la intención de establecer la relación con los niveles de liderazgo ejercido por los directores de las instituciones educativas de educación primaria.

### **1.8. Resultados de aprendizaje de los estudiantes – Niveles de loro**

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes es “el nivel de conocimiento demostrado en una área o materia” Jiménez (como citó Edel, 2003, p.2). Son “calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimiento adquiridos” (Cerchiaro, Paba, Tapia & Sánchez, 2006, p.84). También se define como “una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo” (Yepes, 2017, p.642).

La ECE, es una evaluación estandarizada que cada año realiza el Ministerio de Educación, con la finalidad de saber qué y cuánto están aprendiendo los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas del país que tengan más de cinco estudiantes en el grado a evaluar (MINEDU, 2019). Se desarrolla en dos niveles educativos: educación primaria (segundo y cuarto grado) y en educación secundaria (segundo grado); y, está elaborada sobre la base del currículo nacional vigente (MINEDU, 2019).

La ECE viene implementándose a partir del año 2007 al 2019 (excepto el 2017)<sup>10</sup>. Para implementar este sistema de evaluación estandarizada se han desarrollado evaluaciones muestrales a nivel nacional, en los años de 1996, 1998, 2001 y 2004, cuyos resultados formaron “el cimiento y fueron fuente de aprendizaje para la implementación de una cultura evaluativa a gran escala” (MINEDU, 2017, p.7). Los resultados de aprendizaje obtenidos de la ECE, sirven como diagnóstico acerca

#### **a. ECE en Segundo grado**

El objetivo de las evaluaciones estandarizadas en los primeros grados de educación primaria es “identificar el nivel de logro en lectura (...) e identificar el nivel de apropiación de la noción de número y sus operaciones en el campo aditivo en que se encuentran los estudiantes evaluados” (MINEDU, 2017,p.14). Las capacidades evaluadas en la prueba de lectura son: identifica información explícita, infiere el significado del texto, reflexiona sobre el contenido y la forma del texto. Asimismo, las capacidades en la prueba de matemática son: resuelve problemas que involucran el significado y el uso del número y del sistema de numeración decimal, resuelve problemas asociados a las operaciones de adición y sustracción (UMC, 2017, p.20).

Los resultados de la ECE se presentan por niveles de logro y éstos son definidas como “descripciones de los conocimientos y habilidades que se espera demuestren los estudiantes en las pruebas aplicadas en la ECE” (Ibídem). Los niveles de logro son:

- **En inicio:** es cuando el estudiante no logró los aprendizajes esperados para el tercer ciclo. Solo logra realizar tareas poco exigentes respecto de lo que se espera

---

<sup>10</sup> A través de la Resolución Ministerial n.º 529-2017- MINEDU, dejan sin efecto la R.M. N.º 350-2017-MINEDU que dispone la Evaluación Censal de Estudiantes 2017 (ECE 2017) y la Evaluación Muestral (EM 2017) en instituciones educativas de Educación Básica Regular. Las razones son las siguientes: i) paralización magisterial y los fenómenos naturales ocurridos durante el año lectivo 2017; ii) variabilidad respecto a la fecha de culminación del año escolar manifestada en los planes de recuperación de horas efectivas elaboradas en el marco del D.U N.º 012-2017.

para este ciclo.

- **En proceso:** es cuando el estudiante logro parcialmente los aprendizajes esperados para el tercer ciclo. Se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades.
- **Satisfactorio:** es cuando el estudiante logró los aprendizajes esperados para el tercer ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje de ciclo siguiente.

#### **b. ECE en cuarto grado**

Las evaluaciones en cuarto grado de educación primaria se viene desarrollando desde el 2012 al 2015 en el área de comunicación en la competencia de lectura en las instituciones educativas EIB de las regiones de Amazonas, Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, Lambayeque, Lima Metropolitana, Loreto, Madre de Dios, Pasco, Puno, San Martín y Ucayali. Se evalúa a los estudiantes pertenecientes a los grupos lingüísticos de quechua Cusco-Collao, quechua chanka, aimara, awajún y shipibo konibo (UMC, 2016).

A partir del 2016 el Ministerio de Educación viene desarrollando la ECE en estudiantes de cuarto grado de educación primaria a nivel nacional en las áreas de comunicación y matemática en las escuelas que no son EIB. En el área de comunicación se evalúa la competencia de “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. En el área de matemática se evalúa la competencia de “resuelve problemas de cantidad, resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio, resuelve problemas de forma, movimiento y localización, resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre” (MINEDU, 2017,p.24). Los resultados se presentan de menor habilidad a mayor habilidad que el estudiante demuestra en cada una de las competencias; los niveles de logro son:

- **Previo al inicio:** el estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel en inicio.
- **En inicio:** el estudiante logró aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el IV ciclo

- **En proceso:** el estudiante logró parcialmente los aprendizajes esperados para el IV ciclo. Se encuentra en camino de lograrlos, pero todavía tiene dificultades.
- **Satisfactorio:** el estudiante logró los aprendizajes esperados para el IV ciclo y está preparado para afrontar los retos de aprendizaje del ciclo siguiente.

El presente trabajo de investigación usó los resultados de aprendizaje de la ECE de cuarto grado de educación primaria aplicados en los años 2016 y 2018.



## **CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se describe la secuencia metodológica del estudio realizado; es decir, se da cuenta del enfoque de investigación científica, el tipo de investigación, los objetivos que se esperan alcanzar, las hipótesis o aproximaciones del estudio, las variables que delimitan la investigación. Asimismo, se presenta la población identificada para realizar el presente estudio y la muestra respectiva; así como el instrumento utilizado para identificar la autopercepción del directivo y la percepción de los docentes sobre el liderazgo en la gestión de las instituciones educativas de Educación Primaria. Por último, se presenta los procedimientos que se ha seguido para asegurar la información y la descripción de los resultados obtenidos.

### **2.1. Enfoque de investigación**

El presente trabajo de investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo porque es secuencial, probatorio, deductivo y utiliza la estadística como herramienta básica para el análisis de datos; y para recoger información se utiliza instrumentos que posibilitan una discusión numérica y posteriormente el análisis estadístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), (Sánchez & Reyes, 2006).

### **2.2. Tipo de investigación**

Para Sánchez Carlessi (2015) los tipos de investigación según su finalidad son: básica, aplicada, sustantiva y tecnológica; y el presente trabajo de investigación es de tipo sustantiva de nivel descriptivo.

### **2.3. Nivel de investigación**

De acuerdo a la profundidad de investigación, el presente trabajo es un estudio de nivel descriptivo comparativo, porque se busca describir la relación de las variables tal como es y cómo se manifiesta en el momento de realizarse el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **2.4. Diseño de investigación**

El presente estudio corresponde a una investigación No Experimental porque se plantean las hipótesis como guía de estudio, mas no con la intención de comprobarlas; (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **2.5. Objetivos:**

#### **Objetivo General**

Establecer la relación entre la percepción que tienen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas, con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar la correlación que existe entre la autopercepción del director y la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de seis II.EE. de la provincia de Cotabambas.
- Identificar la correlación que existe entre la autopercepción del director y la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de seis IIEE de la provincia de Cotabambas respecto a las variables de: planificación institucional, participación y clima escolar, recursos para el aprendizaje, evaluación de la gestión institucional, comunidades de aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y acompañamiento docente.
- Determinar la relación entre la percepción de los docentes sobre el ejercicio del liderazgo del director con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de matemática y comunicación (lectura) de seis II.EE.

de la provincia de Cotabambas.

## **2.6. Hipótesis:**

Se plantean las siguientes hipótesis como categorías de estudio que orientan la investigación.

### **Hipótesis General**

Existe una relación entre el ejercicio del liderazgo del director de las IIEE de la provincia de Cotabambas con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado educación primaria.

### **Hipótesis específica**

- Existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas.
- Existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas respecto a las variables de: planificación institucional, participación y clima escolar, recursos para el aprendizaje, evaluación de la gestión institucional, comunidades de aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y acompañamiento docente.
- Existe una relación entre la percepción de los docentes sobre el ejercicio del liderazgo del director con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de matemática y comunicación (lectura) de las IIEE de la provincia de Cotabambas.

## **2.7. Dimensiones y variables de la investigación**

Las dimensiones y variables que delimitan el presente estudio son:

- D1** : Liderazgo ejercido por los directores de IIEE
- V1 Planificación institucional
  - V2 Participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad
  - V3 Recursos para el aprendizaje
  - V4 Procesos de evaluación de la gestión
  - V5 Comunidad de aprendizaje
  - V6 Procesos pedagógicos y acompañamiento docente

**D2** : Resultados de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en el área de comunicación (lectura) y matemática ECE: 2016 y 2018.

A continuación se muestra las definiciones conceptuales y operacionales de cada una de las dimensiones y variables:

### 2.7.1. Definición conceptual del liderazgo del director de institución educativa

En esta investigación se define liderazgo como la capacidad de movilizar y emprender las actividades educativas con el objetivo de garantizar el desarrollo de las competencias de los estudiantes en respuesta a sus necesidades e intereses de aprendizaje. Asimismo, fortalecer la práctica pedagógica de los docentes orientado a la mejora continua de los aprendizajes (MINEDU, 2020). El liderazgo del director fue evaluado a través de una encuesta que recogió las percepciones de los docentes y del mismo director de acuerdo a las variables de: planificación institucional, participación democrática y clima escolar, recursos para el aprendizaje, procesos de evaluación de la gestión institucional, comunidad de aprendizaje, procesos pedagógicos y acompañamiento docente.

**Tabla 2.1: Matriz de operacionalización del liderazgo en la gestión de las IIEE.**

VARIABLES	ITEMS
Planificación institucional	1, 4, 5
Participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Recursos para el aprendizaje	14, 15,
Procesos de evaluación de la gestión	16, 17, 18, 19
Comunidad de aprendizaje	20, 23, 24, 25, 26
Procesos pedagógicos y acompañamiento docente	21, 22, 27, 28, 29, 30

Fuente: Elaboración propia en relación a las bases teóricas desarrolladas en el capítulo II

## 2.7.2. Definición conceptual de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

En esta investigación se define resultados de aprendizaje como; el nivel de conocimiento o combinación de capacidades que es capaz de realizar el estudiante al afrontar un desafío o reto respecto de una materia o área. Los resultados de aprendizaje son obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimiento adquiridos (MINEDU, 2016). Los resultados de aprendizaje son obtenidos de la Evaluación Censal de Estudiantes de los años 2016 y 2018 de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de seis I.EE. de la provincia de Cotabambas, región Apurímac.

## 2.8. Población y muestra

### 2.8.1. Población

El universo del presente estudio está conformado por todos los docentes y directores quienes han trabajado o trabajaron desde el año 2016 al 2018 en las Instituciones Educativas Publicas del nivel primario de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Cotabambas.

*Tabla 2.2: población estudiada*

Población	Universo de la población
Directores	142
Docentes	484
<b>Total</b>	<b>626</b>

Fuente: MINEDU–ESCALE – Censo Escolar 2018

### 2.8.2. Muestra

La muestra de estudio es dirigida (muestra no probabilística); ello supone un “procedimiento de selección orientado por las características propias de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.189). En tanto, el tamaño de la muestra fue de seis directores y ochentaicuatro

docentes de educación primaria de un total de ciento dos. Es necesario precisar que dieciocho docentes no colaboraron en la investigación por razones diversas. La selección de las I.E.E. se realizó en función a las siguientes características:

- a) Instituciones Educativas del nivel primario de gestión pública
- b) Directores que han ejercido el cargo en la misma institución entre los años 2015 al 2018
- c) Instituciones Educativas del nivel primario que cuentan con un director sin carga pedagógica (designado o encargado).
- d) Instituciones Educativas del nivel primario que están ubicadas en zonas urbanas o capitales de distrito.
- e) Instituciones Educativas que hayan participado en la ECE 2016 y 2018 en cuarto grado de educación primaria

**Tabla 2.3: Elección de la muestra estudiada**

<b>Institución Educativa</b>	<b>N° directivos</b>	<b>N° docentes</b>	<b>N° docentes encuestados</b>
Escuela 1	1	13	12
Escuela 2	1	20	18
Escuela 3	1	20	13
Escuela 4	1	25	17
Escuela 5	1	11	11
Escuela 6	1	13	13
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>102</b>	<b>84</b>

Fuente: Elaboración propia considerando los datos de ESCALE – 2018

## **2.9. Técnicas e instrumentos de obtención de información y datos**

### **2.9.1 Instrumento para obtener información sobre el liderazgo del director**

Para obtener información sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE se aplicó el cuestionario “Percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE”. El cual fue elaborado en base a los postulados al Marco del Buen Desempeño del Directivo e ISO 9001 de gestión de calidad<sup>11</sup>, luego fue validado a nivel de contenidos por 6 profesionales expertos en gestión escolar, quedando 30 ítems ajustados y modificados de un total de 38. Posteriormente fue piloteado con 12 directores de instituciones educativas que pertenecen a otra Unidad de Gestión Educativa Local de la Región Apurímac (directores que no son parte de la muestra), producto de ello, quedaron 30 ítems ajustados y modificados. Finalmente, el instrumento reestructurado y validado se aplicó a los docentes y directores de las instituciones educativas seleccionadas de la provincia de Cotabambas (Ver anexo N.º 1).

Para la aplicación del instrumento se ha utilizado la técnica de la encuesta, para ello se solicitó autorización a la Unidad de Gestión Educativa Local de Cotabambas a fin de recoger información de los directores y docentes de las Instituciones educativas de los ámbitos urbanos de los distritos de: Coyllurqui, Cotabambas, Challhuahuacho, Haqira, Mara y Tambobamba (Ver anexo N.º 2).

Asimismo, en coordinación y acompañamiento de los especialistas educativos responsables de cada una de las oficinas descentralizadas de la UGEL Cotabambas, se programaron reuniones con cada una de las I.I.EE. seleccionadas a fin de dar a conocer el objetivo del presente estudio. Los directores y docentes aceptaron formar parte de la investigación manteniendo en anonimato el nombre de las I.I.EE, Así como el nombre de

---

<sup>11</sup> Actualmente se cuenta con un nuevo estándar de gestión para instituciones educativas, ISO:21001:2018, documento que fue publicado posterior a la aplicación del instrumento para el presente estudio. Sin embargo, los ítems del instrumento están alineados al ISO 21001, en vista que su objetivo principal es que las instituciones operen con los mismos principios de calidad, de respeto por el aprendizaje por los estudiantes y por la transparencia educativa.

los directores y docentes. Precisamos también, que 18 docentes de un total de 102, no participaron en la aplicación de la encuesta por diversas razones.

Respecto a la aplicación del cuestionario, previamente se coordinó con los directores de las II.EE la fecha y hora de aplicación, ello sin que afecte su jornada laboral. Se aplicó en cada II.EE habiendo reunido a los docentes en un solo salón a fin de que respondan cada uno de los ítems sin interferencia alguna. Cada uno de los docentes ha ido registrando su percepción respecto al ejercicio del liderazgo del director en la gestión escolar en un tiempo estimado de 30 minutos; luego cada docente y director, una vez haya terminado, entrega su encuesta al responsable de la aplicación<sup>12</sup>.

### **2.9.2 Información obtenida de los resultados de la ECE 2016 y 2018**

Para obtener los resultados de los niveles de logro de los estudiantes, se solicitó al Ministerio de Educación y la UMC acceder a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de cuarto grado de educación primaria de los años 2016 y 2018 de las instituciones seleccionadas para el presente estudio. Dicha solicitud se hizo directamente al Ministerio de Educación y por correo electrónico la UMC envió la información respectiva, habiendo firmado antes el compromiso de protección de confidencialidad (Ver anexo N.º 3).

### **2.9.3 Validación del instrumento**

El instrumento de investigación denominado “Percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE” ha sido validado a nivel de contenidos por 6 profesionales expertos en gestión escolar. Para ello se ha utilizado la V de Aiken, el cual es un coeficiente que mide la relevancia de los ítems respecto al contenido. Las valoraciones de los expertos fueron dicotómicas (si =1, no = 0). En referencia a ello se utilizó la siguiente fórmula:

---

<sup>12</sup> Los responsables de la aplicación del cuestionario para este estudio han sido: la tesista y los especialistas educativos de cada oficina descentralizada de la UGEL Cotabambas.

$$V = \frac{S}{n(c-1)}$$

**Dónde:**

S = la sumatoria de Si

Si = Valor asignado por el juez

n = número de jueces.

c = número de valores de la escala de valoración.

El coeficiente puede arrojar entre 0 y 1, mientras mayor sea el valor el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Según Aiken, sostiene que en un grupo de 6 jueces, es necesario que 5 concuerden en sus respuestas para que el ítem sea validado a un nivel de significancia de  $p < 0.05$ .

**2.9.4 Resultados de la validación y confiabilidad del instrumento**

**a) Validación**

El instrumento de investigación fue validado a nivel de juicio de expertos y según el coeficiente de V Aiken se ha validado 3° indicadores de un total de 38.

*Tabla 2.4: validación del instrumento a nivel de expertos en base la V de Aiken*

Ítems	Análisis de la validez de contenido						Total de valor	V de Aiken
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6		
Ítem 1	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 2	1	1	0	0	1	1	4	0.67
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 4	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 5	1	1	0	1	1	1	5	0.83
Ítem 6	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 7	1	1	1	0	0	1	4	0.67
Ítem 8	1	0	1	1	1	1	5	0.83
Ítem 9	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 10	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 11	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 12	1	1	1	1	1	0	5	0.83

Ítem 13	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 14	1	1	1	1	1	0	5	0.83
Ítem 15	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 16	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 17	1	1	1	1	1	0	5	0.83
Ítem 18	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 19	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 20	1	0	1	1	1	1	5	0.83
Ítem 21	0	1	1	1	1	1	5	0.83
Ítem 22	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 23	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 24	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 25	0	0	1	1	0	1	3	0.50
Ítem 26	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 27	0	1	1	0	1	1	4	0.67
Ítem 28	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 29	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 30	1	1	1	0	0	1	4	0.67
Ítem 31	1	0	0	1	1	0	3	0.50
Ítem 32	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 33	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 34	1	0	0	1	1	1	4	0.67
Ítem 35	1	1	1	0	0	1	4	0.67
Ítem 36	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 37	1	1	1	1	1	1	6	1.00
Ítem 38	1	0	1	1	1	1	5	0.83

Fuente: elaboración propia en referencia a las respuestas brindadas por el grupo de experto

En la tabla se puede evidenciar que 8 ítems tienen como coeficiente según la V de Aiken de 0,50 a 0,67. Ítems que han sido excluidos del instrumento de investigación quedando 30 ítems validados, que tienen un valor de 0,83 a 1,00.

**Tabla 2.5: indicadores validados por expertos en gestión escolar**

N°	INDICADORES
	<b>El director (a) ...</b>
1	Comunica permanentemente la misión y la visión de la institución educativa.
2	Implementa de manera participativa las políticas, y estrategias educativas a lo largo de gestión escolar
3	Promueve una convivencia democrática centrandolo sus acciones en los valores compartidos por la institución educativa.
4	Realiza el diagnóstico institucional de manera participativa, considerado el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.

5	Diseña los instrumentos de gestión escolar de manera participativa teniendo en cuenta el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.
6	Establece una cultura de confianza e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa para asegurar logros de aprendizaje.
7	Inspira, alienta y reconoce la contribución del personal docente, administrativo y estudiantes, aplicando políticas o acciones de estímulos y reconocimiento
8	Promueve espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
9	Fomenta el compromiso en todos los agentes de la comunidad educativa por la mejora continua de la calidad educativa.
10	Asegura que los líderes educativos (coordinadores académicos, jefes de área) sean ejemplos positivos para todos los agentes de la comunidad educativa.
11	Promueve un clima escolar basado en el respeto y atención a la diversidad.
12	Promueve la resolución de problemas en beneficio de la comunidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes.
13	Utiliza diversas estrategias para generar un clima de relaciones interpersonales favorable entre los actores de la Institución educativa.
14	Promueve la participación de la comunidad (familias e instituciones) a fin de garantizar el logro de las metas de aprendizaje.
15	Gestiona el uso óptimo del material educativo y la infraestructura en beneficio de una enseñanza y aprendizaje de calidad.
16	Orienta el desempeño del equipo docente y administrativo de la IE hacia el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
17	Toma decisiones basadas en el análisis y evaluación de los datos y la información (decisión basado en evidencias)
18	Utiliza estrategias y mecanismos de transparencia para la evaluación de la gestión ante la comunidad educativa.
19	Promueve la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación de la gestión escolar.
20	Demuestra conocimiento y comprensión de las herramientas curriculares nacionales para orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje
21	Caracteriza los procesos pedagógicos clave para el logro de las competencias que demanda el currículo.
22	Promueve la participación de los docentes en los procesos de planificación curricular a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las competencias establecidas en el Currículo Nacional.
23	Gestiona oportunidades de formación y/o capacitación de los docentes para la mejora de la práctica pedagógica del personal docente
24	Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre los docentes para la mejora de los procesos pedagógicos
25	Motiva a los docentes a generar diferentes iniciativas innovadoras vinculadas al desarrollo de competencias en los estudiantes.
26	Propicia en los docentes la mejora de la práctica pedagógica basada en la indagación y el trabajo colaborativo.
27	Utiliza la comunicación asertiva y una actitud empática al momento de monitorear la práctica pedagógica de los docentes.
28	Utiliza instrumentos de monitoreo y acompañamiento para recoger información sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje
29	Acompaña y orienta a los docentes sobre los procesos pedagógicos a partir de la autorreflexión y análisis de la práctica pedagógica.
30	Orienta a los docentes sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y asegura la comunicación de los resultados y el desarrollo de acciones de mejora de manera oportuna.

**Tabla 2.6: indicadores excluidos por expertos**

N°	INDICADORES
1	El directivo dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad en coherencia con las metas educativas.
2	El directivo supervisa la eficacia de las relaciones entre la escuela y la comunidad
3	El directivo promueve estrategias de mejora para el proceso y aprendizaje de los estudiantes.
4	El directivo recoge información sobre los recursos y bienes de la Comunidad.
5	El directivo planifica programas y políticas que promuevan la convivencia y el orden
6	El directivo supervisa, monitorea y evalúa la práctica docente
7	El directivo apoya la colaboración entre el profesorado y los padres de familia para mejorar la enseñanza de los estudiantes,
8	El directivo supervisa la participación de los estudiantes en las actividades sociales y académicas.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad del instrumento de investigación implica el grado de coherencia y consistencias de los indicadores. Para ello, se aplicó el Alfa de Cronbach, el cual es un coeficiente que sirve para medir la confiabilidad de los ítems del instrumento de investigación utilizando el programa informático Statistical Package Social Science (SPSS) versión 23. Los resultados obtenidos son:

<b>Estadísticas de confiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° ítems</b>
,850	30

### **Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad**

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz 2000, p. 70

Los resultados del coeficiente de Alfa de Cronbach es 0,850 demostrándose la confiabilidad del instrumento de investigación es mayor que 0.7, por tanto es confiable con la categoría “Muy Alta” los elementos que compone el instrumento de investigación.

## CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados cuantitativos obtenidos del soporte y/o programas informáticos como el Statistical Package Social Science (SPSS) versión 23 y el Microsoft Excel; los cuales han permitido establecer la relación entre la percepción que poseen los directores y docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.E.E. de la provincia de Cotabambas, y los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

### 3.1. Descripción de los resultados

Para identificar los niveles de liderazgo del director en la gestión de las IIEE ha sido necesario relacionar con los tipos de liderazgo (transformacional, transaccional y no liderazgo); asimismo, se aplicó una encuesta de 30 ítems a 6 directores de instituciones educativas y a 84 docentes de educación primaria de la jurisdicción de la UGEL Cotabambas, que hacen un total de 90 encuestas que han sido procesadas y válidas para su análisis respectivo. Los directores y docentes marcaron con una “X” la opción más adecuada respecto del ítem presentado en el instrumento validado. A continuación se muestra la escala de calificación.

CATEGORIA	VALOR
Nunca	1
A veces	2
Regularmente	3
Casi Siempre	4
Siempre	5

Fuente: elaboración propia

Luego procedimos a tabular y baremar y los resultados obtenidos fueron convertidos en base 1.00. Es decir: el valor máximo de los 30 ítems equivale a 150 puntos que equivale a 1.00 (150 = 1.00). A continuación se muestra la tabla del baremo:

**Tabla 3.1: niveles de liderazgo y baremo**

Niveles de liderazgo	Tipos de liderazgo	Puntuación	Baremo
Alto	Liderazgo transformacional – LTF	113 – 150	0.76 - 1.00
Regular	Liderazgo transaccional –LTS	76 – 112	0.51 - 0.75
Bajo	No liderazgo – NL	30 – 75	0.20 - 0.50

Fuente: Elaboración propia

A partir de ello, se procedió a deducir los niveles de liderazgo del director en la gestión de las IIEE en función a la percepción del director y del docente sobre el liderazgo ejercido por los directos de las IIEE., y estos a su vez, con los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de comunicación (lectura) y matemática. A continuación presentamos el detalle de cada uno de ellos:

### 3.1.1. Niveles de Liderazgo ejercido por el director de la IE, según su autopercepción

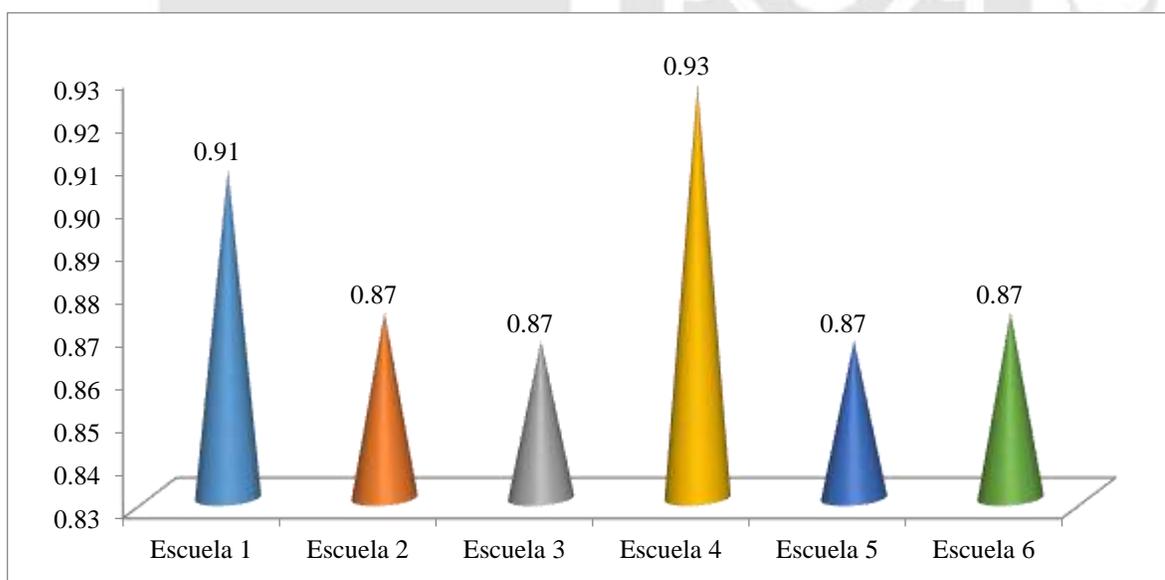
**Tabla 3.2: Niveles de liderazgo del directivo según su autopercepción**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Nº Directores	Media	PUNTAJE /150	VALOR /1.00	Nivel de liderazgo
Escuela 1	1	4.54	136	0.91	Alto-LTF
Escuela 2	1	4.25	131	0.87	Alto-LTF
Escuela 3	1	4.51	130	0.87	Alto-LTF
Escuela 4	1	4.62	139	0.93	Alto-LTF
Escuela 5	1	4.36	130	0.87	Alto-LTF
Escuela 6	1	4.55	131	0.87	Alto-LTF

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que el 100% de los directores perciben que su liderazgo es de “alto nivel” (según baremo 0.76 a 1.00), el cual equivale al liderazgo transformacional. Es decir, los directores de I.I.E.E. consideran que su liderazgo implica motivar a los demás actores educativos más allá de sus intereses o beneficios personales, el líder influye en los demás hacia el logro de los objetivos incidiendo de manera enfática en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, en los valores, emociones y compromisos que se tiene en común a nivel institucional. Asimismo, la autopercepción o autoconcepto en las personas adultas implica que las mismas personas se sientan capaces de desarrollar una actividad obteniendo buenos resultados y estos se podrían evidenciar en el desempeño profesional para afrontar y alcanzar resultados más exitosos (Córdova, 2013).

**Figura 1: Niveles de liderazgo del directivo según su autopercepción**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, se evidencian los niveles de liderazgo de acuerdo a la autopercepción del director; donde se visibiliza que el director de la Escuela 4, obtiene el mayor puntaje que equivale a 0.93 sobre la base de 1.00, la Escuela 1, obtiene 0.91 y las Escuelas 2, 3, 5, 6 coinciden en la puntuación de 0.87. De los resultados obtenidos se deduce que los 6 directores perciben que su liderazgo es transformacional.

### 3.1.2. Niveles de Liderazgo ejercido por los directores, según la percepción de los docentes

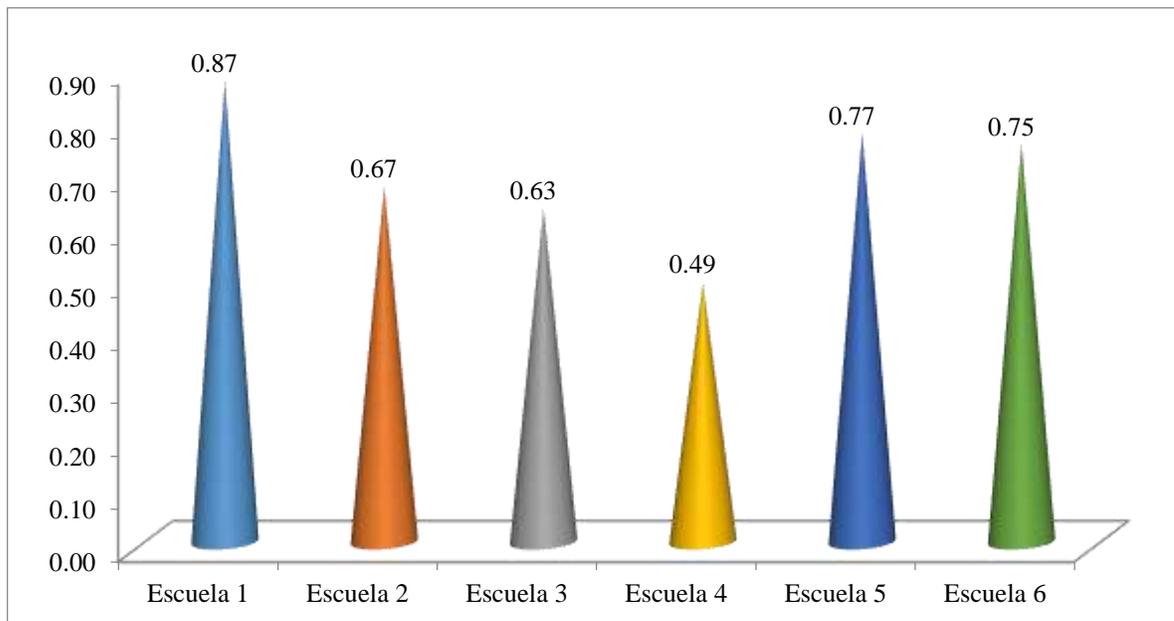
*Tabla 3.3: Niveles de liderazgo del directivo según la percepción de los docentes*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Nº de docentes	Media	Valor /1.00	Nivel de liderazgo
Escuela 1	12	4.29	0.87	Alto - LTF
Escuela 2	18	3.33	0.67	Regular - LTS
Escuela 3	13	3.16	0.63	Regular - LTS
Escuela 4	17	2.46	0.49	Bajo - NL
Escuela 5	11	3.85	0.77	Alto - LTF
Escuela 6	13	3.73	0.75	Regular - LTS

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se muestran los resultados de la medición de los niveles de liderazgo del director según la percepción de 84 docentes. Se observa que 12 docentes de la Escuela 1 perciben un liderazgo transformacional (0.87 promedio); 18 docentes de la Escuela 2 perciben un liderazgo transaccional (0.67 promedio); 13 docentes de la Escuela 3 perciben un liderazgo transaccional (0.63 promedio); 17 docentes de la Escuela 4 perciben un bajo nivel de liderazgo en la IE (0.49 promedio); 11 docentes de la Escuela 5 perciben que el director ejerce un liderazgo transformacional (0.77 promedio), y, por último, 13 docentes de la Escuela 6 perciben un liderazgo transaccional (0.75 promedio). En tanto, se evidencia diferentes niveles de liderazgo ejercido por los directores de las I.E.E. Resultados que reflejan una percepción técnica y pedagógica respecto al nivel de liderazgo del director en la gestión escolar, el cual está alineado al estudio realizado por Freire & Miranda (2014), quienes exploraron que el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemática y comprensión lectora y los resultados muestran la relación entre las variables que es positiva y significativa.

**Figura 2: Niveles de *liderazgo ejercido por el directivo según la percepción de los docentes***

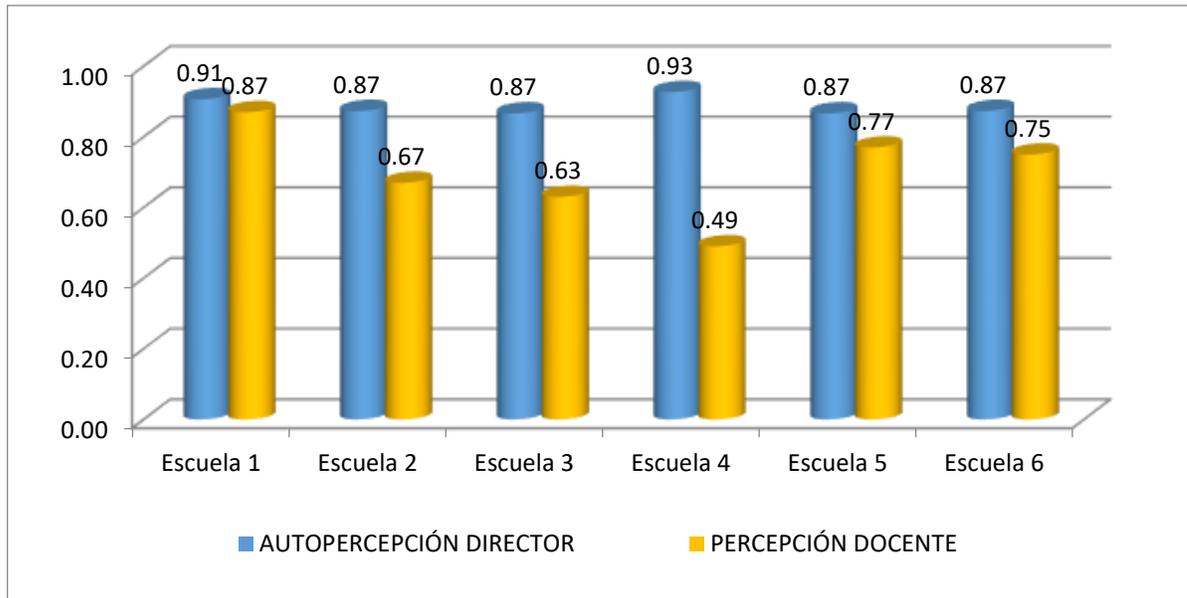


Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, se evidencia las diferentes percepciones que muestran los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE. Sin embargo, llama la atención los resultados de la Escuela 1, donde los docentes perciben que el director ejerce un liderazgo transformacional. Y por otro extremo, están los resultados de la escuela 4, que los docentes perciben que hay ausencia de liderazgo en la institución educativa. Estos resultados muestran la diversidad de percepciones que tienen los docentes del ejercicio de liderazgo en los directores de las I.I.EE.

### 3.1.3. Comparación: Niveles de liderazgo según la percepción del director y del docente

*Figura.3: Comparación: Niveles de liderazgo según la percepción del director y del docente*



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, se observa que en la Escuela 1, el director percibe que su liderazgo es de tipo transformacional (0.91) y los docentes consideran también lo mismo (0.87), en la Escuela 2, el director percibe que su liderazgo es transformacional (0.87) y los docentes consideran que ejerce un liderazgo transaccional (0.67); en la Escuela 3, el director percibe que su liderazgo es transformacional (0.87) y los docentes consideran que es transaccional (0.63); en la Escuela 4, el director percibe que su liderazgo es transformacional (0.93) mientras que los docentes consideran que hay ausencia de liderazgo en la IE (0.49); en la Escuela 5, el director percibe que su liderazgo es transformacional (0.87) y los docentes, también consideran lo mismo (0.77); en la Escuela 6, el director percibe que su liderazgo es transformacional (0.87) y los docentes consideran que es transaccional (0.75).

De los resultados obtenidos, se deduce que la percepción de los directores sobre su liderazgo es elevada y no guarda relación con la percepción de los docentes. En tal sentido,

la percepción de los docentes refleja un nivel técnico-pedagógico porque el ejercicio del liderazgo del director de la IE es inherente al desarrollo y mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, la autopercepción del director debe ser referencial más no debe determinar el nivel de liderazgo en la gestión escolar. Resultados que corroboran la investigación realizada por Freire & Miranda (2014) estudio que ha permitido explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemática y comprensión lectora. Los resultados muestran que “el autoreporte de los directores hubo poca variabilidad en las respuestas; además, las puntuaciones obtenidas tendían a ser mayores que las que se obtuvieron al analizar los ítems respondidas por los docentes” (Freire & Miranda, 2014, p.23).

### 3.1.4. Resultados de la percepción de los directores y docentes según variables

*Tabla 3.4: Resultados de la percepción del director sobre su liderazgo según variables*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Planificación institucional	Participación y clima escolar	Recursos para el aprendizaje	Evaluación gestión inst.	Comunidad de aprendizaje	Proc. pedag y acompañamiento.	Media Promedio	PUNTAJE /150	VALOR /1.00
Escuela 1	4.00	4.40	5.00	4.75	4.56	4.54	4.54	136	0.91
Escuela 2	3.67	4.20	4.50	4.50	4.40	4.25	4.25	131	0.87
Escuela 3	4.00	4.40	4.50	5.00	4.66	4.51	4.51	130	0.87
Escuela 4	4.67	4.50	5.00	4.50	4.44	4.62	4.62	139	0.93
Escuela 5	4.33	4.30	4.50	4.25	4.39	4.36	4.36	130	0.87
Escuela 6	4.00	4.20	5.00	5.00	4.57	4.55	4.55	131	0.87

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que 5 de 6 directores de I.E.E. perciben que “casi siempre” conducen la planificación institucional; todos los directores perciben que “casi siempre” promueven la participación democrática, el clima escolar y el reconocimiento de la diversidad; 3 de 6 directores de I.E.E. perciben que “siempre” gestionan los recursos para el aprendizaje de los estudiantes, y la otra parte, considera que es “casi siempre”; 2 de 6 directores de I.E.E. perciben que “siempre” lideran los procesos de evaluación de la gestión institucional, y la otra parte, considera que es “casi siempre”; todos los directores perciben que “casi siempre” promueven una comunidad de aprendizaje para los docentes; 6 de 6 directores perciben que “casi siempre” gestionan los procesos pedagógicos con acompañamiento pedagógico. Del análisis de los resultados se puede inferir que la mayoría de los directores de I.E.E. tienden a elevar su percepción en relación a su liderazgo en la gestión escolar. Sin embargo, llama la atención los resultados de la Escuela 2, donde el director percibe que “a veces” conduce la planificación institucional.

Es decir, en algunas en algunas ocasiones el director implementa la misión y visión de la IE, a veces realiza el diagnostico institucional de manera participativa considerando el contexto y las características y necesidades de los estudiantes., y solo en algunas ocasiones diseña los instrumentos de gestión escolar de manera participativa teniendo en cuenta el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.

**Tabla 3.5: Resultados de la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por el director según variables**

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>Planificación institucional</b>	<b>Participación y clima escolar</b>	<b>Recursos para el aprendizaje</b>	<b>Evaluación gestión inst.</b>	<b>Comunidad de aprendizaje</b>	<b>Proc. pedag y acompañamiento.</b>	<b>Media</b>	<b>Valor /1.00</b>
Escuela 1	4.17	4.36	3.96	4.27	4.43	4.56	4.29	0.87
Escuela 2	3.15	3.31	3.17	3.49	3.36	3.52	3.33	0.67
Escuela 3	2.77	3.01	3.35	3.46	3.18	3.18	3.16	0.63
Escuela 4	2.31	2.51	2.53	2.59	2.41	2.40	2.46	0.49
Escuela 5	3.70	3.83	3.82	3.75	3.89	4.09	3.85	0.77
Escuela 6	3.46	3.70	3.81	3.71	3.78	3.92	3.73	0.75

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que en 1 de 6 I.E.E. los docentes perciben que los directores “casi siempre” conducen la planificación institucional, en 3 de 6 I.E.E. consideran que es “regularmente” y, en 2 de 6 consideran que es “a veces”. En 1 de 6 I.E.E. los docentes perciben que los directores “casi siempre” promueven la participación democrática, el clima escolar y reconocimiento de la diversidad, en 4 de 6 I.E.E. consideran que es “regularmente”, en 1 de 6 I.E.E. consideran que es “a veces”. En 5 de 6 I.E.E. los docentes perciben que los directores “regularmente” gestionan los recursos para el aprendizaje de los

estudiantes y la otra parte considera que es “a veces”. En 1 de 6 II.EE. los docentes perciben que los directores “casi siempre” lideran los procesos de evaluación de la gestión institucional, en 4 de 6 II.EE. consideran que es “regularmente” y, en 1 de 6 II.EE consideran que es “a veces”. En 1 de 6 II.EE. los docentes perciben que los directores “casi siempre” promueven una comunidad de aprendizaje con los docentes, en 4 de 6 II.EE. consideran que es “regularmente” y, en 1 de 6 II.EE consideran que es “a veces”. En 2 de 6 II.EE. los docentes perciben que los directores “casi siempre” gestionan los procesos pedagógicos con acompañamiento pedagógico, en 3 de 6 II.EE. consideran que es “regularmente” y, en 1 de 6 II.EE consideran que es “a veces”. Del análisis de los resultados se puede inferir que los docentes tienen una percepción diversa sobre el ejercicio de liderazgo del director. Sin embargo, llama la atención que la mayoría de los docentes de la Escuela 1 consideren que el director ejerce un liderazgo transformación en cada una de las variables. Asimismo, llama la atención que todos los docentes de la Escuela 4 consideren existe ausencia de liderazgo por parte del director en la institución educativa.

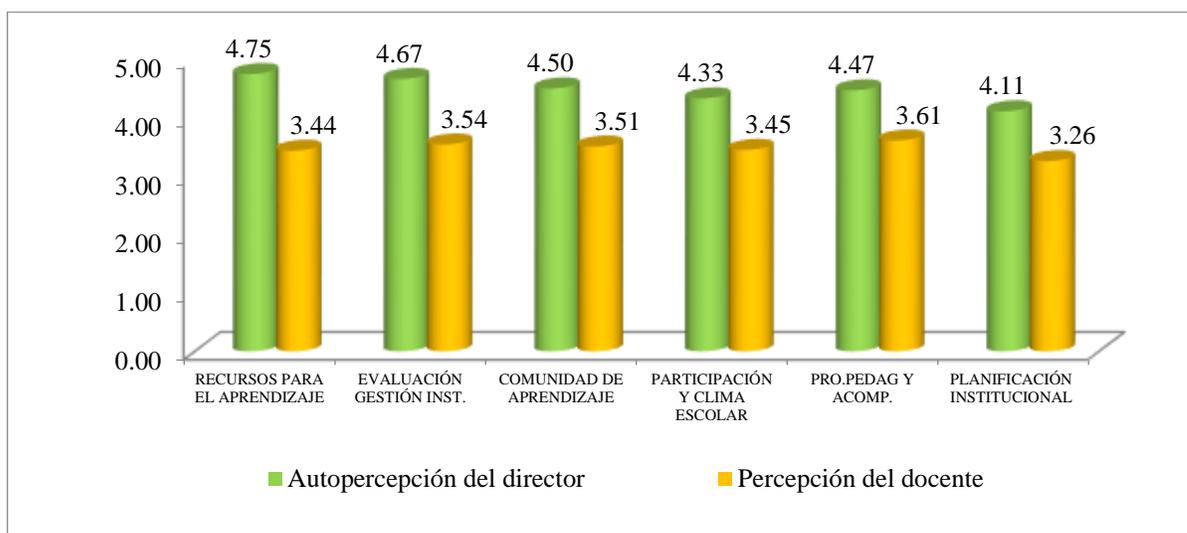
**Tabla 3.6: Comparación: percepción del director y de los docentes según variables**

<b>Variabes</b>	<b>Promedio Autopercepción del director</b>	<b>Promedio Percepción del docente</b>	<b>Coficiente (Auto - perc.)</b>
Recursos para el aprendizaje	4.75	3.44	1.31
Evaluación gestión institucional	4.67	3.54	1.12
Comunidad de aprendizaje	4.50	3.51	0.99
Participación, clima escolar y reconocimiento de la diversidad	4.33	3.45	0.88
Procesos pedagógicos y acompañamiento pedagógico	4.47	3.61	0.86
Planificación institucional	4.11	3.26	0.85

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observan los coeficientes de la comparación entre la percepción del director y de los docentes según variables de la gestión escolar; del cual podemos deducir que los docentes y directores perciben que el director de la institución educativa ejerce su liderazgo centrado en conducir la planificación institucional (0.85), en liderar los procesos pedagógicos y acompañamiento pedagógico (0.86), en promover la participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad (0.88), y, en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (0.99); descuidando la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (1.31), y, en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (1.12). Es decir, el 100 % de los directores perciben que su liderazgo es “casi siempre” de tipo transformacional en cada una de las variables de la gestión escolar. Mientras que los docentes consideran que el liderazgo ejercido por los directores es “regular” o de tipo transaccional según variables. Sin embargo, llama la atención la diferencia alta de percepciones que existe entre los docentes y directores respecto a la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes, del cual se infiere que los docentes gestionan de manera individual los materiales educativos en beneficio de una enseñanza y aprendizaje de calidad. Por otro lado, vemos un punto de encuentro de percepciones entre los docentes y directores respecto a la conducción y liderazgo en la planificación institucional, en la que se valora el proceso de construcción de los instrumentos de gestión escolar de manera participativa.

**Figura 4: Comparación: Percepción del director y del docente según variables**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, se muestran las diferentes percepciones que tienen los directores y los docentes sobre el ejercicio del liderazgo del director en la gestión de las I.I.EE. Resultados similares que se obtuvieron en estudio realizado por Freire & Miranda (2014), donde los resultados muestran que en “el autoreporte de los directores hubo poca variabilidad en las respuestas; además, las puntuaciones obtenidas tendían a ser mayores que las que se obtuvieron al analizar los ítems respondidas por los docentes” (Freire & Miranda, 2014, p.23). Estudio que ha permitido explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

#### a) Planificación institucional

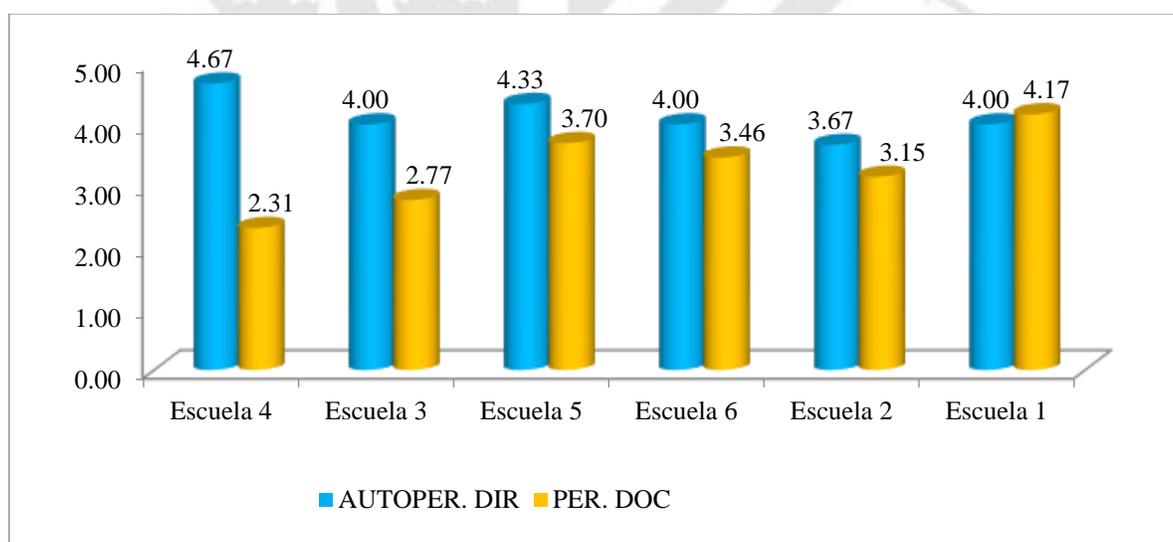
**Tabla 3.7: resultados en la variable “planificación institucional”**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	AUTOPER. DIR	PER. DOC	COEFICIENTE (Auto - Perc)
Escuela 4	4.67	2.31	2.35
Escuela 3	4.00	2.77	1.23
Escuela 5	4.33	3.70	0.64
Escuela 6	4.00	3.46	0.54
Escuela 2	3.67	3.15	0.52
Escuela 1	4.00	4.17	-0.17

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que el coeficiente de la Escuela 4, es de 2.35 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en conducir la planificación institucional (4.67); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.31); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.23 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en conducir la planificación institucional (4.00); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.77); el coeficiente de la Escuela 5, es de 0.64 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en conducir la planificación institucional (4.33); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.70); el coeficiente de la Escuela 6, es de 0.54 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en conducir la planificación institucional (4.00); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.46); el coeficiente de la Escuela 2, es de 0.52 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “regularmente” en conducir la planificación institucional (3.67); y los docentes, también considera lo mismo “regular” (3.15); y por último, el coeficiente de la Escuela 1, es de -0.17 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en conducir la planificación institucional (4.00); y los docentes también consideran lo mismo (4.17).

**Figura 5: Resultados en la variable “planificación institucional”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4 y la Escuela 3, donde los directores consideran que su liderazgo está centrado “*casi siempre*” en conducir la planificación institucional, mientras que los docentes consideran que es “a veces”. Y por el otro extremo (respuestas similares) están los resultados de la Escuela 1. Al respecto, es necesario precisar que los docentes consideran que la planificación se concreta en los instrumentos de gestión escolar, las que “garantizan y conducen los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el logro de los resultados a través de la gestión de las condiciones del funcionamiento de la IE” (RVM N.º 011-2019-MINEDU, 2019, p.4)

**b) Participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad**

**Tabla 3.8: Resultados en la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad”**

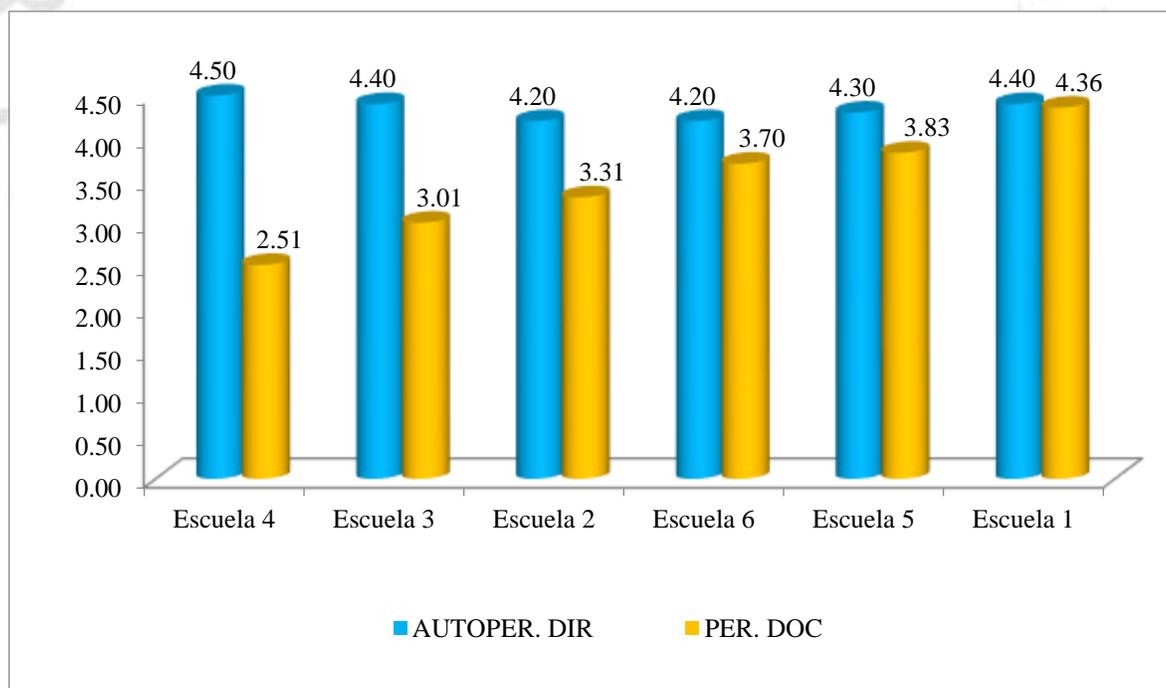
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	AUTOPER. DIR	PER. DOC	COEFICIENTE (Auto - Perc)
Escuela 4	4.50	2.51	1.99
Escuela 3	4.40	3.01	1.39
Escuela 2	4.20	3.31	0.89
Escuela 6	4.20	3.70	0.50
Escuela 5	4.30	3.83	0.47
Escuela 1	4.40	4.36	0.04

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, observa que el coeficiente de la Escuela 4, es de 1.99 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “*casi siempre*” en promover la participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad (4.50); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.51); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.39 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “*casi siempre*” en promover la participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad (4.40); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.01); el coeficiente de la Escuela 2, es de 0.89 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “*casi siempre*” en promover la participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad (4.20); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.31); el coeficiente de la Escuela 6, es de

0.50 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover la participación democrática, clima escolar y el reconocimiento de la diversidad (4.20); mientras que los docentes también consideran que es “regular” (3.70); el coeficiente de la Escuela 5, es de 0.47 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” promover la participación democrática, el clima escolar y reconocimiento de la diversidad (4.30); mientras que los docentes también consideran que es “regular” (3.83); y por último, el coeficiente de la Escuela 1, es de 0.04 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover la participación democrática, el clima escolar y reconocimiento de la diversidad (4.40); y los docentes también consideran lo mismo (4.36).

**Figura 6: Resultados en la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4, donde el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover la

participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad, mientras que los docentes consideran que es “a veces”. Y por el otro extremo (respuestas similares) están los resultados de la Escuela 1. Al respecto es importante precisar que los docentes consideran que promover la participación en las instituciones educativas implica desarrollar el currículo nacional, específicamente, la competencia de convive y participa democráticamente, que de manera progresiva se desarrolla desde el nivel inicial, primaria y secundaria en la que todos los actores educativos están involucrados en su desarrollo (MINEDU, 2016). Asimismo, precisar que la diversidad y la convivencia en las instituciones educativas son dos aspectos clave en el sistema educativo, en vista que existen varias culturas en un mismo espacio escolar y es ahí donde se busca gestionar la diversidad partiendo por una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad social, cultural y lingüística como elemento de intercambio de valores y actitudes (Leiva, 2008).

**c) Recursos para el aprendizaje de los estudiantes**

**Tabla 3.9: Resultados en la variable “gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes”**

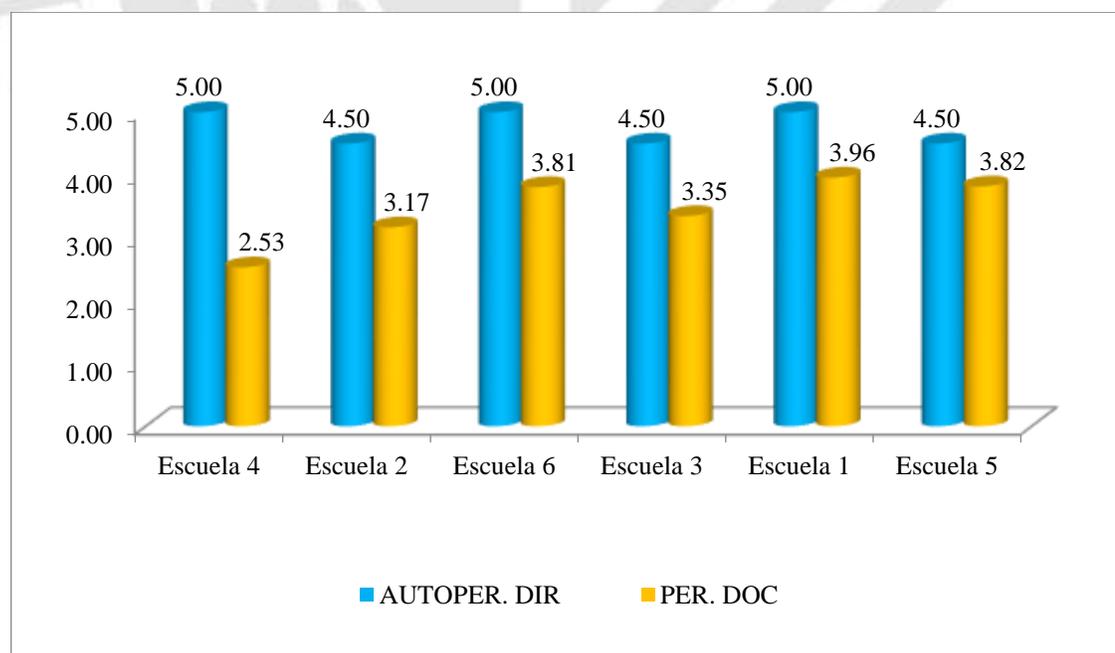
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>AUTOPER. DIR</b>	<b>PER. DOC</b>	<b>COEFICIENTE (Auto - Perc)</b>
Escuela 4	5.00	2.53	2.47
Escuela 2	4.50	3.17	1.33
Escuela 6	5.00	3.81	1.19
Escuela 3	4.50	3.35	1.15
Escuela 1	5.00	3.96	1.04
Escuela 5	4.50	3.82	0.68

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que el coeficiente de la Escuela , es de 2.47 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (5.00); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.53); el coeficiente de la Escuela 2, es de 1.33 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (4.50); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.17); el coeficiente de la Escuela 6, es de 1.19

puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (5.00); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.81); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.15 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (4.50); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.35); el coeficiente de la Escuela 1, es de 1.04 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (5.00); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.96); y por último, el coeficiente de la Escuela 5, es de 0.68 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes (4.50); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.82).

**Figura 7: Resultados en la variable “gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4, donde el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en conducir gestionar los recursos para el aprendizaje de los estudiantes, mientras que los docentes consideran que es “a veces”. Al respecto es importante precisar que la gestión de las instituciones educativas implica “movilizar el conjunto de los recursos humanos, financieros, institucionales y comunitarios disponibles para elevar el aprendizajes de los alumnos” (Marcel & Raczynski, 2009, p.39). Asimismo, los docentes perciben que gestionar los recursos humanos en las instituciones educativas está relacionado al “fortalecimiento de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo, para que contribuyan con el desarrollo, la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los niños y adolescentes” (SINEACE, 2016, p.20).

**d) Procesos de evaluación de la gestión institucional**

**Tabla 3.10: Resultados en la variable “procesos de evaluación de la gestión institucional”**

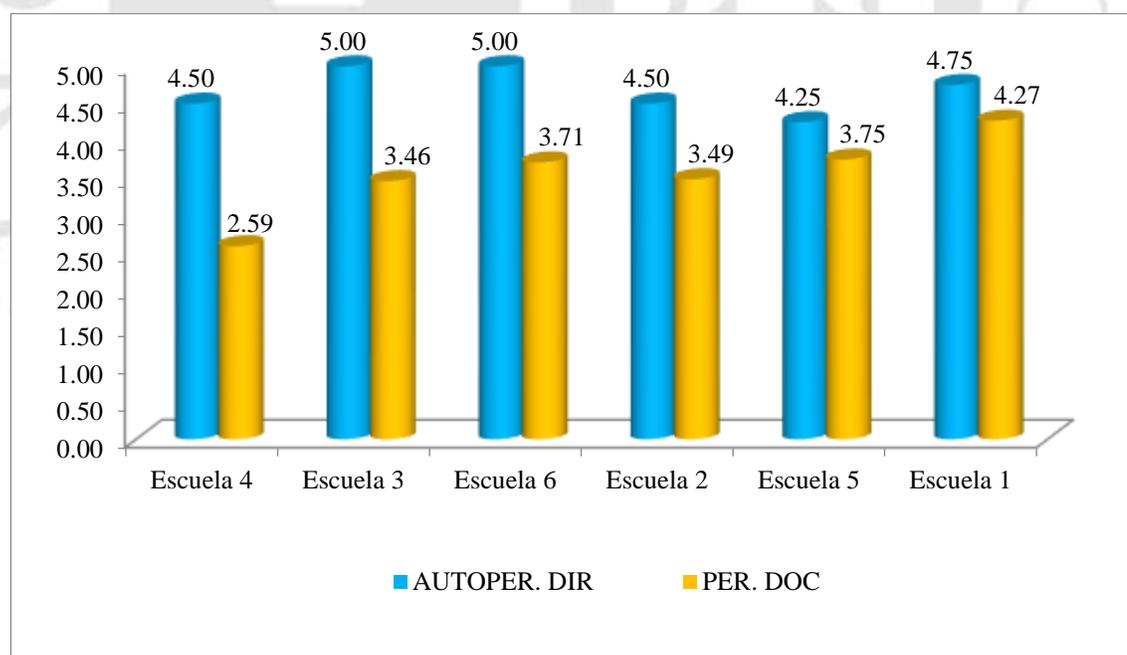
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	AUTOPER. DIR	PER. DOC	COEFICIENTE (Auto - Perc)
Escuela 4	4.50	2.59	1.91
Escuela 3	5.00	3.46	1.54
Escuela 6	5.00	3.71	1.29
Escuela 2	4.50	3.49	1.01
Escuela 5	4.25	3.75	0.50
Escuela 1	4.75	4.27	0.48

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que el coeficiente de la Escuela 4, es de 1.91 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (4.50); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.59); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.54 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (5.00); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.46); el coeficiente de la Escuela 6, es de 1.29 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (5.00); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.71); el coeficiente de la Escuela 2, es de 1.01 puntos, el cual

significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (4.50); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.49); el coeficiente de la Escuela 5, es de 0.50 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (4.25); mientras que los docentes que es “regular” (3.75); el coeficiente de la Escuela 1, es de 0.48 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional (4.75); y los docentes también consideran lo mismo (4.27).

**Figura 8: Resultados en la variable “Procesos de evaluación de la gestión institucional”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4, donde el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos de evaluación de la gestión institucional, mientras que los docentes consideran que es “a veces”; y por el otro extremo están los resultados de la Escuela. Al respecto es importante precisar que los docentes consideran que el director de la institución educativa es quien

lidera los procesos de evaluación de la gestión escolar orientando a los actores educativos hacia la reflexión conjunta y la mejora de la práctica pedagógica y de gestión (MINEDU, 2014). Asimismo, rendir cuentas, implica que los docentes y equipo directivo deben rendir cuentas en el marco de la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.

**e) Comunidad de aprendizaje con los docentes**

**Tabla 3.11: Resultados en la variable “Comunidad de aprendizaje”**

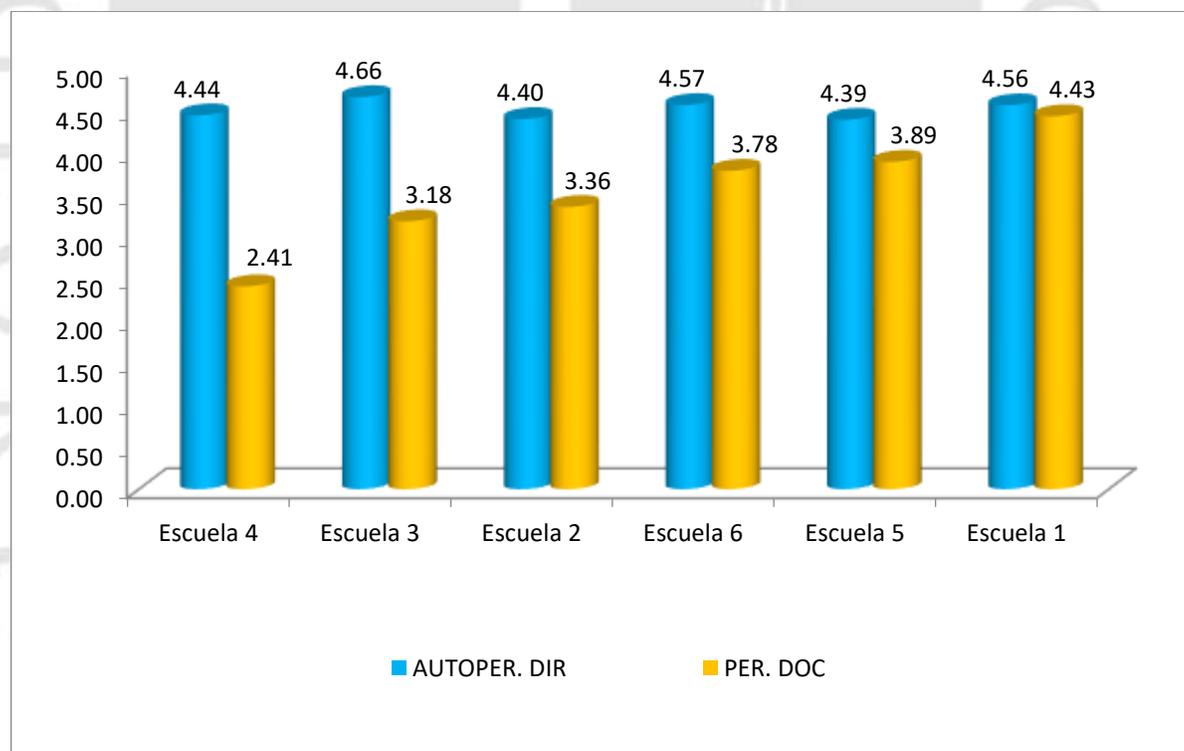
<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>AUTOPER. DIR</b>	<b>PER. DOC</b>	<b>COEFICIENTE (Auto - Perc)</b>
Escuela 4	4.44	2.41	2.03
Escuela 3	4.66	3.18	1.48
Escuela 2	4.40	3.36	1.04
Escuela 6	4.57	3.78	0.78
Escuela 5	4.39	3.89	0.50
Escuela 1	4.56	4.43	0.13

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla: se observa que el coeficiente de la Escuela 4, es de 2.03 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.40); mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.41); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.48 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.66); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.18); el coeficiente de la Escuela 2, es de 1.04 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.40); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.36); el coeficiente de la Escuela 6, es de 0.78 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.57); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.78); el coeficiente de Escuela 5, es de 0.50 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.39); mientras que los docentes también consideran que es “regular” (3.89); el coeficiente de la Escuela 1, es de 0.13

puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover una comunidad de aprendizaje con los docentes (4.56); y los docentes consideran también que es lo mismo (4.43).

**Figura 9: Resultados en la variable “Comunidad de aprendizaje”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4, donde el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en promover las comunidades de aprendizaje con los docentes, mientras que los docentes consideran que es “a veces”; y por el otro extremo están los resultados de la Escuela 1, donde los docentes y el director consideran que es “casi siempre”. Al respecto es importante precisar que los docentes consideran a las comunidades de aprendizaje como una estrategia de mejora para la gestión de la institución educativa y es donde se interrelacionan “factores como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en

las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia” (Krichesky & Murillo, 2010, p.66).

**f) Procesos pedagógicos y acompañamiento docente**

**Tabla 3.12: Resultados en la variable “Procesos pedagógicos y acompañamiento docente”**

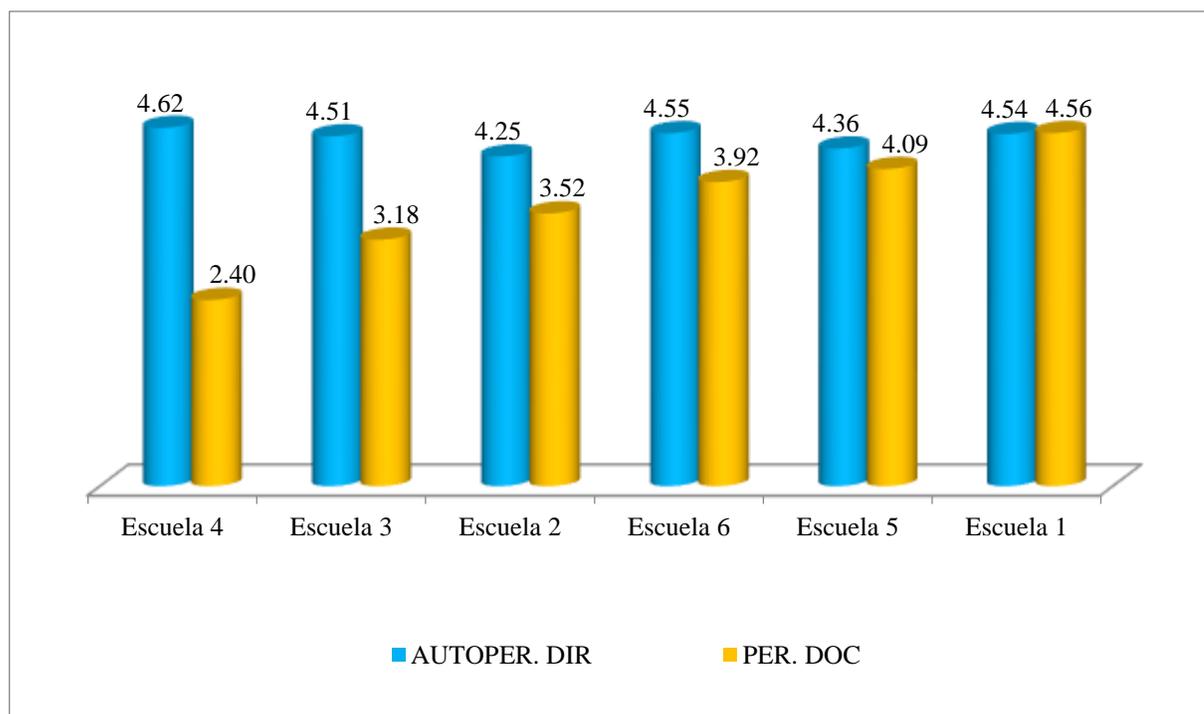
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	AUTOPER. DIR	PER. DOC	COEFICIENTE (Auto - Perc)
Escuela 4	4.62	2.40	2.22
Escuela 3	4.51	3.18	1.33
Escuela 2	4.25	3.52	0.73
Escuela 6	4.55	3.92	0.63
Escuela 5	4.36	4.09	0.26
Escuela 1	4.54	4.56	-0.01

Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la tabla, se observa que el coeficiente de la Escuela 4, es de 2.22 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.62), mientras que los docentes consideran que es “a veces” (2.40); el coeficiente de la Escuela 3, es de 1.33 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.51); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.18); el coeficiente de la Escuela 2, es de 0.73 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.25); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.52); el coeficiente de la Escuela 6, es de 0.63 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.55); mientras que los docentes consideran que es “regular” (3.92); el coeficiente de la Escuela 5, es de 0.26 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.36); y los docentes también consideran lo mismo (4.09); el coeficiente de la Escuela 1 es de -0.01 puntos, el cual significa que el director considera que su liderazgo está centrado “casi

siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente (4.54) y los docentes también consideran lo mismo (4.56).

**Figura 10: Resultados en la variable “procesos pedagógicos y acompañamiento docente”**



Fuente: Elaboración propia según los resultados de la encuesta

En la figura, llama nuestra atención los resultados de la Escuela 4, donde el director considera que su liderazgo está centrado “casi siempre” en gestionar los procesos pedagógicos con acompañamiento docente, mientras que los docentes consideran que es “a veces”; y por el otro extremo esta los resultados de la Escuela 1, donde el director y los docentes coinciden en su respuesta. Al respecto es importante precisar que los docentes consideran que el monitoreo pedagógico es un proceso sistemático y planificado e implica el recojo y análisis de información, el punto de atención son los procesos pedagógicos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y desemboca en la toma de decisiones (MINEDU, 2019).

### 3.2. Niveles de logro en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en matemática y comunicación 2016 – 2018

**Tabla 3.13: Niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria – Matemática**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	2016				2018			
	Previo al inicio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio	Previo al inicio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio
Escuela 1	21.40	31.00	35.70	11.90	3.20	16.10	48.40	32.30
Escuela 2	2.20	19.20	65.50	13.10	20.70	20.80	45.30	13.20
Escuela 3	6.70	50.30	28.00	15.00	10.60	24.20	48.50	16.70
Escuela 4	13.90	20.30	50.60	15.20	3.80	26.60	43.00	26.60
Escuela 5	23.10	46.10	30.80	0.00	0.00	0.00	53.30	46.70
Escuela 6	41.10	50.60	8.30	0.00	39.40	21.20	24.20	15.20

Fuente: MINEDU - UMC. Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016-2018. Cuarto grado de primaria.

**Tabla 3.14: Niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria – Comunicación (Lectura)**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	2016				2018			
	Previo al inicio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio	Previo al inicio	En Inicio	En Proceso	Satisfactorio
Escuela 2	7.20	32.10	47.60	13.10	26.40	43.40	9.40	20.80
Escuela 3	20.30	13.30	51.20	15.20	10.70	43.90	22.70	22.70
Escuela 6	8.10	50.20	35.40	6.30	36.40	33.30	15.10	15.20
Escuela 1	19.00	31.00	35.70	14.30	6.50	22.50	38.70	32.30
Escuela 4	6.40	50.60	27.80	15.20	7.60	34.20	31.60	26.60
Escuela 5	23.10	53.80	23.10	0.00	6.70	20.00	53.30	20.00

Fuente: MINEDU - UMC. Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016-2018. Cuarto grado de primaria.

### 3.2.1. Coeficiente de los resultados de la ECE – 2016 y 2018

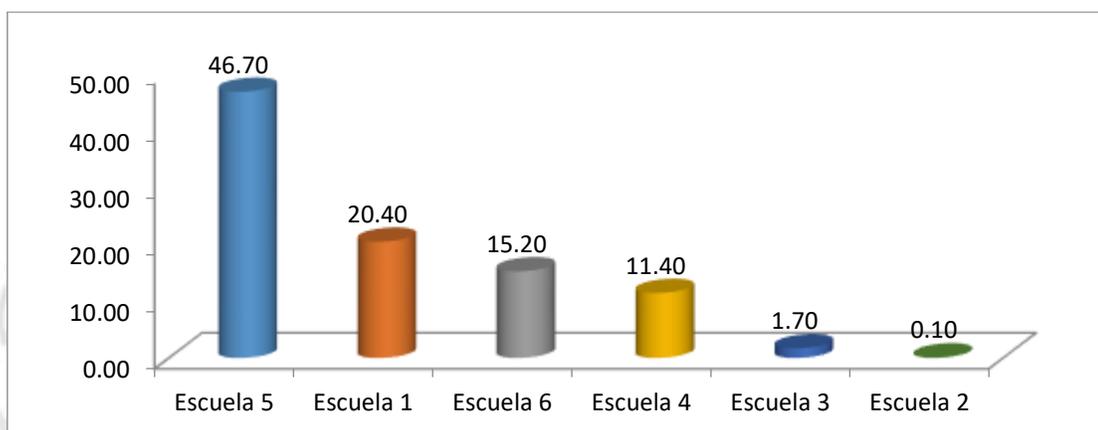
**Tabla 3.15: Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 – Matemática**

<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>“SATISFACTORIO” 2016</b>	<b>“SATISFACTORIO” 2018</b>	<b>COEFICIENTE “SATISFACTORIO”</b>
Escuela 5	0.00	46.70	46.70
Escuela 1	11.90	32.30	20.40
Escuela 6	0.00	15.20	15.20
Escuela 4	15.20	26.60	11.40
Escuela 3	15.00	16.70	1.70
Escuela 2	13.10	13.20	0.10

Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 cuarto grado

La tabla: está referido al coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” de los años 2016 y 2018 de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en área de matemática. Se observa que el coeficiente de la Escuela 5 es de 46.70, en vista que en el 2016 ningún estudiante alcanzó el nivel satisfactorio y en el 2018 súbitamente obtuvieron el 46.70%; el coeficiente de la Escuela 1 es de 20.40, en vista que en el 2016 el 11.90% de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 32.30 %; el coeficiente de la Escuela 6 es de 15.20, en vista que en el 2016 ningún estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio y en el 2018 obtuvieron el 15.20 %; el coeficiente de la Escuela 4 es de 11.40, en vista que en el 2016 el 15.20% de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 26.60 %; el coeficiente de la Escuela 3 es de 1.70, en vista que en el 2016 el 15.00 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron (en un punto) a 16.70 %; el coeficiente de la Escuela 2 es de 0.10, en vista que en el 2016 el 13.10 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 13.20 %.

**Figura 11: Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 – Matemática**



Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 de cuarto grado.

De los resultados obtenidos, se deduce que las 6 I.E.E. que son parte del presente estudio, muestran un ascenso en el nivel de logro “satisfactorio” en el área de matemática para el año 2018, las I.E.E. con mayor porcentaje de ascenso son: la Escuela 5 en un 46.70 %, la Escuela 1 en un 20.40%, la Escuela 6 en un 15.20%, y la Escuela 4 en un 11.40 %; lo cual significa que los estudiantes han logrado los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y están preparados para afrontar los retos del aprendizaje del ciclo siguiente en área de matemática; las capacidades evaluadas son: resuelve problemas de cantidad, resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio, resuelve problemas de forma, movimiento y localización, resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre (MINEDU, 2018)

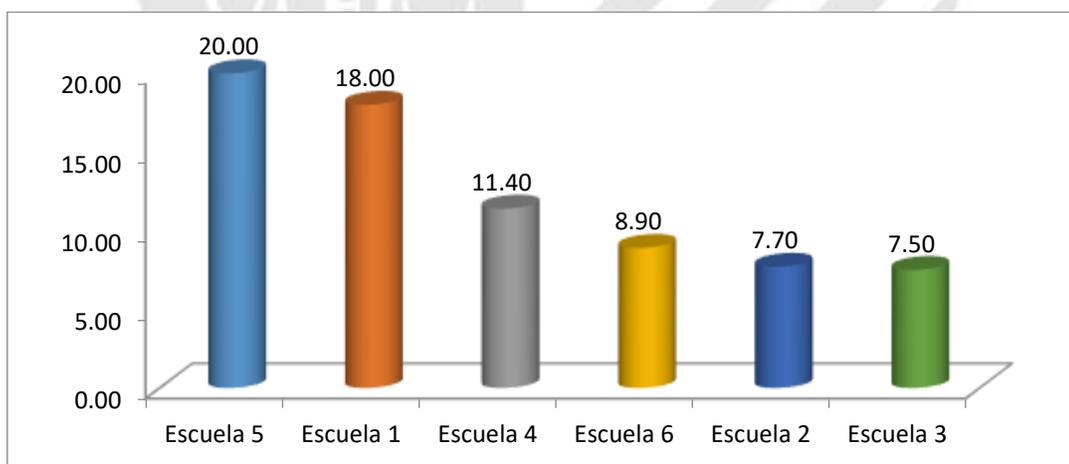
**Tabla 3.16: Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Comunicación (lectura)**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	“SATISFACTORIO”		COEFICIENTE “SATISFACTORIO”
	2016	2018	
Escuela 5	0.00	20.00	20.00
Escuela 1	14.30	32.30	18.00
Escuela 4	15.20	26.60	11.40
Escuela 6	6.30	15.20	8.90
Escuela 2	13.10	20.80	7.70
Escuela 3	15.20	22.70	7.50

Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 de cuarto grado.

La tabla está referida al coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” de los años 2016 y 2018 de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en la competencia de lectura. Se observa que el coeficiente de la Escuela 5 es de 20.00, en vista que en el 2016 ningún estudiante alcanzó el nivel satisfactorio y en el 2018 obtuvieron el 20.00%; el coeficiente de la Escuela 1 es de 18.00, en vista que en el 2016 el 14.30 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 32.30 %; el coeficiente de la Escuela 4 es de 11.40, en vista que en el 2016 el 15.20 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 26.60 %; el coeficiente de la Escuela 6 es de 8.90, en vista que en el 2016 solo el 6.30 % de estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio y en el 2018 obtuvieron el 15.20%; el coeficiente de la Escuela 2 es de 7.70, en vista que en el 2016 el 13.10 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 20.80 %; y por último, el coeficiente de la Escuela 3 es de 7.50, en vista que en el 2016 el 15.20 % de estudiante alcanzaron el nivel satisfactorio y el 2018 ascendieron a 22.70 %.

**Figura 12: Coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” 2016 y 2018 Comunicación (lectura)**



Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 de cuarto grado.

En la figura se observan los coeficientes del nivel de logro “satisfactorio” de los años 2016 y 2018 de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en el área de comunicación (lectura). La figura demuestra que la Escuela 5 ascendió el 2018 en un

20.00%; la Escuela 1 ascendió el 2018 en un 18.00%; la Escuela 4 ascendió el 2018 en un 11.40%; la Escuela 6 ascendió el 2018 en un 8.90%; la Escuela 2 ascendió el 2018 en un 7.70%; la Escuela 3 ascendió el 2018 en un 7.50%.

De los resultados obtenidos, se deduce que las 6 IIEE que son parte de la presente investigación muestran un ascenso en el nivel de logro “satisfactorio” en el área de Comunicación (Lectura) para el año 2018, lo cual significa que los estudiantes han logrado los aprendizajes esperados para el ciclo evaluado y están preparados para afrontar los retos del aprendizaje del ciclo siguiente en área de comunicación en la competencia de “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna” (MINEDU, 2018)

### 3.3. Prueba de hipótesis y análisis inferencial

Para realizar la prueba de hipótesis respectiva es necesario formular las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (H1), el cual busca probar la relación de las variables y, la Hipótesis nula (H0) el cual niega a la hipótesis alternativa o comprueba que las variables no están relacionadas:

$$H1 : X < 0,05$$

$$H0 : X > 0,05$$

Asimismo se ha considerado el valor de significancia de Chi cuadrado luego de haber consultado estadísticamente a la prueba de normalidad Shapiro Wilks, donde se establece que es una relación no paramétrica; por tanto se usa el Chi cuadrado.

#### 3.3.1. Prueba de hipótesis general

**H1:** Existe una relación entre el ejercicio del liderazgo del director de las IIEE de la provincia de Cotabambas con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado educación primaria.

**H0:** No existe relación entre el ejercicio del liderazgo del director de las IIEE de la provincia de Cotabambas con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado educación primaria.

**Tabla 3.17: Relación: percepción del director y del docente con el nivel de logro satisfactorio en matemática y lectura (2016 y 2018)**

<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>Nivel de liderazgo autopercepción director</b>	<b>Nivel de liderazgo percepción docente</b>	<b>Coefficiente nivel de logro “satisfactorio” matemática</b>	<b>Coefficiente nivel de logro “satisfactorio” lectura</b>
Escuela 5	0.87 - Alto - LTF	0.77 – Alto -LTF	46.70	20.00
Escuela 1	0.91 - Alto - LTF	0.87 - Alto - LTF	20.40	18.00
Escuela 6	0.87 - Alto - LTF	0.75 – Regular - LTS	15.20	8.90
Escuela 4	0.93 - Alto - LTF	0.49- No liderazgo - NL	11.40	11.40
Escuela 3	0.87 - Alto - LTF	0.63 – Regular - LTS	1.70	7.50
Escuela 2	0.87 - Alto - LTF	0.67 - Regular - LTS	0.10	7.70

Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 de cuarto grado.

En la tabla se observa que los estudiantes de la Escuela 5 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 46.70% en matemática y en un 20.00 % en comunicación (lectura) y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.87) y según la percepción del docente es también alto (0.77). Los estudiantes de la Escuela 1 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 20.40% en matemática y en un 18.00% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.91) y según la percepción del docente es también alto (0.87). Los estudiantes de la Escuela 6 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 15.20% en matemática y 9.90% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.87) y según la percepción del docente es regular - Transaccional (0.75). Los estudiantes de la Escuela 4 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 11.40% en matemática y 11.40% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.93) y según la percepción del docente es no liderazgo (0.49).

Los estudiantes de la Escuela 3 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 1.70% en matemática y en un 7.50% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.87) y según la percepción del docente es regular - Transaccional (0.63). Los estudiantes de la Escuela 2 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” solo en 0.10% en matemática y en un 7.70% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la autopercepción del director (0.87) y según la percepción del docente es regular - Transaccional (0.67).

Los resultados nos muestran, que el 100% los directores de las II.EE. que forman parte de la investigación perciben que su liderazgo es de tipo transformacional (nivel alto), mientras que el 49.8% de los docentes perciben que es transaccional, el 33.2% dice que es transformacional y el 16.6 % dice que hay ausencia de liderazgo del director en la gestión de las II.EE. Asimismo, vemos que el aprendizaje de los estudiantes entre los años 2016 y 2018 han mejorado en el nivel satisfactorio hasta en un 46.70% en el área matemática y 20.00% en el área de comunicación (lectura). Por tanto, podemos concluir que los directores tienen una percepción elevada de su liderazgo y al analizar los resultados de la percepción de los docentes con los resultados de aprendizaje de los estudiantes vemos que existe relación entre el liderazgo ejercido por el director en la gestión escolar con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las área de comunicación (lectura) y matemática. Es decir, mientras el director de la IE asuma un liderazgo transformacional, mayor será el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En esta misma línea, los resultados de la investigación realizada por Horn (2013) ha comprobado que “el liderazgo escolar en Chile explicaría un 7 % de la varianza del rendimiento de los estudiantes en el caso de lenguaje y el 8 % de la varianza en el caso de matemática, ambos indicadores corregidos por el nivel socio-cultural de los estudiantes. Asimismo, los estudios realizados por Waters, Marzano & McNulty (2003) han identificado 21 responsabilidades en los líderes educativos, los cuales impactarían en los aprendizajes de los estudiantes. El estudio concluye que los alumnos aumentan en un 10 %

sus resultados de aprendizaje si el liderazgo en las 21 responsabilidades mejora en 1 desviación estándar. Y en el Perú, con la investigación realizada por Freire & Miranda (2013). Se ha demostrado la asociación entre el liderazgo pedagógico del director y el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática en nueve regiones del país. La correlación entre estas variables es positiva y significativa, e indican que a mayor liderazgo pedagógico del director, mayor será el rendimiento en ambas áreas. La correlación entre el liderazgo y el rendimiento en comprensión lectora es de 0,25 y de 0,14 en el caso de matemática.

### 3.3.2. Prueba de hipótesis específica 1:

**H1:** Existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas.

**H0:** No existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas.

En la siguiente tabla se muestra la prueba de Chi-Cuadrado

**Tabla 3.18: Prueba del Chi-Cuadrado: percepción del director y del docente**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,000 <sup>a</sup>	25	,224
Razón de verosimilitud	21,501	25	,664
Asociación lineal por lineal	,246	1	,620
N de casos válidos	6		

a. 36 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,224 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE. de la provincia de Cotabambas.

Además, la significatividad de la razón de verosimilitud es de 0.664, el cual nos indica que la autopercepción del director sobre su liderazgo suele ser elevada y la percepción del docente nos da mayor objetividad técnico-pedagógica y probabilidad del liderazgo del director en la gestión de las instituciones educativas centrandose en el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados nos muestran que los directores de las I.I.EE. tienen una elevada percepción sobre su liderazgo en la gestión escolar, el cual no guarda relación con la percepción que tienen los docentes. Por tanto, la autopercepción del director debe ser considerada únicamente de manera referencial más no debe determinar en el liderazgo en la gestión escolar.

### **3.3.3. Prueba de hipótesis específica 2:**

**H1:** Existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE. de la provincia de Cotabambas respecto a las variables de: planificación institucional, participación y clima escolar, recursos para el aprendizaje, evaluación de la gestión institucional, comunidades de aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y acompañamiento docente.

**H0:** No existe una correlación entre la autopercepción del director con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las I.I.EE. de la provincia de Cotabambas respecto a las variables de: planificación institucional, participación y clima escolar, recursos para el aprendizaje, evaluación de la gestión institucional, comunidades de aprendizaje, y sobre los procesos pedagógicos y acompañamiento docente.

A continuación se muestra las tablas de cada una de las variables según la prueba de Chi Cuadrado:

**Tabla 3.19: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “planificación institucional”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,000 <sup>a</sup>	15	,263
Razón de verosimilitud	14,909	15	,458
Asociación lineal por lineal	,767	1	,381
N de casos válidos	6		

a. 24 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,263 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las IIEE de la provincia de Cotabambas en el proceso de conducción de la planificación institucional.

**Tabla 3.20: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “participación democrática, clima escolar y reconocimiento de la diversidad”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,000 <sup>a</sup>	15	,263
Razón de verosimilitud	15,956	15	,385
Asociación lineal por lineal	,740	1	,390
N de casos válidos	6		

a. 24 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,263 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las IIEE. de la provincia de Cotabambas en el proceso de promover la participación democrática, clima escolar y el reconocimiento de la diversidad.

**Tabla 3.21: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “gestión de recursos para el aprendizaje”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,000 <sup>a</sup>	5	,306
Razón de verosimilitud	8,318	5	,140
Asociación lineal por lineal	,001	1	,979
N de casos válidos	6		

a. 12 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,306 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las IIEE. de la provincia de Cotabambas en el proceso de la gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes.

**Tabla 3.22: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “procesos de evaluación de la gestión institucional”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,000 <sup>a</sup>	15	,263
Razón de verosimilitud	15,956	15	,385
Asociación lineal por lineal	,212	1	,645
N de casos válidos	6		

a. 24 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,263 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las IIEE de la provincia de Cotabambas en liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional.

**Tabla 3.23: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “Comunidad de aprendizaje”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,000 <sup>a</sup>	25	,224
Razón de verosimilitud	21,501	25	,664
Asociación lineal por lineal	,127	1	,722
N de casos válidos	6		

a. 36 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,224 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas en el proceso de promover las comunidades de aprendizaje con los docentes a nivel de la institución educativa.

**Tabla 3.24: Prueba del Chi-Cuadrado de la variable “procesos pedagógicos y acompañamiento docente”**

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,000 <sup>a</sup>	25	,224
Razón de verosimilitud	21,501	25	,664
Asociación lineal por lineal	,364	1	,546
N de casos válidos	6		

a. 36 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,17.

Como el nivel de significancia es mayor que 0.05 ( $0,224 > 0,05$ ) rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula; por tanto, podemos concluir que a un nivel de significancia de 0,05 la autopercepción del director no tiene relación con la percepción de los docentes sobre el liderazgo ejercido por los directores de las II.EE. de la provincia de Cotabambas en la gestión de los procesos pedagógicos y el acompañamiento pedagógico.

### 3.3.4. Prueba de hipótesis específica 3:

**H1:** Existe una relación entre la percepción de los docentes sobre el ejercicio del liderazgo del director con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de matemática y comunicación (lectura) de las IIEE de la provincia de Cotabambas.

**H0:** No existe una relación entre la percepción de los docentes sobre el ejercicio del liderazgo del director con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de matemática y comunicación (lectura) de las IIEE de la provincia de Cotabambas.

**Tabla 3.25: Relación: niveles de liderazgo del director y el nivel de logro satisfactorio de los estudiantes en matemática y comunicación 2016 y 2018**

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	Nivel de liderazgo percepción docente	Coficiente nivel de logro “satisfactorio” matemática	Coficiente nivel de logro “satisfactorio” lectura
Escuela 5	0.77 – Alto -LTF	46.70	20.00
Escuela 1	0.87 - Alto - LTF	20.40	18.00
Escuela 6	0.75 – Regular - LTS	15.20	8.90
Escuela 4	0.49- No liderazgo - NL	11.40	11.40
Escuela 3	0.63 – Regular - LTS	1.70	7.50
Escuela 2	0.67 - Regular - LTS	0.10	7.70

Fuente: elaboración propia en referencia a los resultados de la ECE 2016 y 2018 de cuarto grado.

La tabla muestra la relación entre los niveles de liderazgo del director según la percepción del docente relacionadas con el coeficiente del nivel de logro “satisfactorio” del área de matemática y comunicación (lectura) de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de los años 2016 y 2018. Se observa que los estudiantes de la Escuela 5 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 46.70% en matemática y 20.00% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es alto – Transformacional según la percepción del docente (0.77).

Los estudiantes de la Escuela 1 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 20.40% en matemática y en un 18.00% en comunicación (lectura), y el nivel de

liderazgo del director es alto – Transformacional según la percepción del docente (0.87); los estudiantes de la Escuela 6 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 15.20% en matemática y en un 8.90% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es regular - Transaccional (0.75) según la percepción de los docentes. Los estudiantes de la Escuela 4 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 11.40% en matemática y en un 11.40% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es no liderazgo (0.49) según la percepción del docente. Los estudiantes de la Escuela 3 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” en un 1.70% en matemática y en un 7.50% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es regular - Transaccional (0.63) según la percepción de los docentes. Los estudiantes de la Escuela 2 incrementaron el nivel de logro “satisfactorio” solo en 0.10% en matemática y en un 7.70% en comunicación (lectura), y el nivel de liderazgo del director es regular - Transaccional (0.67) según la percepción de los docentes.

De los resultados encontrados, podemos determinar que existe una relación entre la percepción de los docentes sobre el ejercicio del liderazgo de los directores con los niveles de logro de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria; es decir, el director que ejerza un liderazgo transformacional el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes es satisfactorio. Por tanto, es relevante para la gestión escolar enfocar la importancia del tipo de liderazgo transformacional y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Concluida la investigación, se confirma que la gestión escolar es un conjunto de acciones planificadas y relacionadas entre sí, cuya sinergia permitirá alcanzar el logro de los aprendizajes de los estudiantes con el liderazgo ejercido por el director de la institución educativa. En tanto, el rol del directivo como líder, ha cobrado importancia en los últimos años y seguirá siéndolo en la medida que continúen las investigaciones para determinar las relaciones con los diferentes aspectos relacionados a la calidad educativa. En tal sentido, luego de haber analizado e interpretado los datos e información obtenida, se establecen las siguientes conclusiones:

- La investigación demuestra que los directores de las instituciones educativas tienen una positiva y ligera sobreestimación sobre su liderazgo en la gestión escolar y los resultados nos muestran que hay una relación con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el nivel satisfactorio en el área de comunicación (lectura) y en el área de matemática. Por tanto, deducimos que la autopercepción permite que el director realice una “práctica reflexiva” sobre el ejercicio de su liderazgo y así, favorecer una actitud positiva hacia el aprendizaje de los estudiantes. Y al no ser determinante, se considera como uno de los factores asociados de la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.
- A nivel global, los estadísticos inferenciales, establecen que no existe correlación significativa entre la autopercepción de los directores y la percepción de los docentes sobre el ejercicio de liderazgo asumidos por los directores de las II.EE, correspondientes. No obstante a ello, los estadísticos descriptivos comparativos, demuestran que seis directores se han auto considerado líderes transformacionales; mientras que los docentes perciben que sólo en dos II.EE coinciden que los directivos

asumen un liderazgo transformacional , en otras tres II.EE asumen un liderazgo transaccional y en una I.E hay ausencia de liderazgo. Ambas percepciones, directores y docentes muestran coincidencia parcial en lo que respecta al liderazgo transformacional en dos II.EE.

- A nivel específico, la investigación infiere que no existe correlación significativa entre la autopercepción de los directores y percepción de los docentes sobre el ejercicio de liderazgo del directivo con respecto a las siguientes variables específicas: i) conducción de la planificación institucional, ii) promoción de la participación democrática y clima escolar, iii) gestión de los recursos para el aprendizaje de los estudiantes, iv) liderar los procesos de evaluación de la gestión institucional, v) promover las comunidades de aprendizaje, vi) gestión los procesos pedagógicos y acompañamiento.
- Finalmente, se ha comprobado la potencialidad del ejercicio de la autopercepción del directivo respecto a los resultados de la calidad de desempeño en gestión escolar. Todos los directivos intervenidos en el presente estudio, coincidieron en auto considerarse como líderes transformacionales en sus II.EE respectivos, y todos ellos, también coinciden que en sus II.EE correspondientes existe una mejora sostenida de los logros de aprendizaje de los estudiantes, en el marco de los resultados de la ECE (2016 y 2018). Por tanto, la importancia de la Autopercepción del director es vital en la gestión escolar y en los procesos de autoevaluación para la mejora continua.

## RECOMENDACIONES

De acuerdo a los hallazgos y referencias consultadas se considera conveniente brindar las siguientes sugerencias:

- Concientizar y capacitar a los directores de las instituciones educativas sobre la auto percepción para influir en los demás actores de la comunidad educativa enfatizando las acciones en el desarrollo de competencias y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Enfatizar en los directores la práctica reflexiva de las acciones que realiza en su rol de líder en la gestión de las instituciones educativas. Asimismo poner en valor las experiencias adquiridas.
- Promover en los directores en su rol de líderes pedagógicos y mediadores del aprendizaje, la comunicación eficaz y escucha activa, construir la confianza y empatía, entender la cultura y/o contexto, facilitar el proceso de resolución de problemas y fomentar la cooperación en toda la comunidad educativa.
- Promover estudios relacionados a las prácticas pedagógicas en el marco del enfoque por competencias y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, prácticas pedagógicas para desarrollar competencias en los estudiantes y su relación con las prácticas de evaluación en aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijocich & Gonzales (2011) Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Primera edición.- Buenos Aires: Aique Grupo Editor 2011
- Bass, B. M. & Riggio R. E. (2006). Transformational leadership. 2<sup>nd</sup>. Ed. New Jersey. [www.erlbaum.com](http://www.erlbaum.com)
- Bolivar (2010). Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje. Universidad de Granada. Recuperado de [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/Bolivar\\_LiderazgoparaelAprendizaje.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/IV/Lideran%C3%A7as/Bolivar_LiderazgoparaelAprendizaje.pdf)
- Bolivar A., López J., Murillo F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, 2013; pp.15-60.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), 1-4.
- Celis M. (s/f). Gestión de recursos humanos en la escuela: un desafío permanente. Fundación Chile. Recuperado en [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)
- Córdova S. V. (2013). Perfiles docentes en diversos contextos: personalidad, autoconcepto y compromiso educativo. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. España.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2007). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Interim Report. Londres: Department for children schools and families - United Kingdom Government
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2007). Teachers Matter. Connecting lives, work and effectiveness. Berkshire: Open University Press.
- Diaz B. (2000) Procesos didácticos. MacMillan. México
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). Effective Leadership for School Improvement. Nueva York: Routledge Falmer.

- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires: ediciones novedades educativas.
- Hernández, Fernández & Baptista (2010) *Metodología de la investigación*. McGill University, Montreal (Canadá). MCGRAW-HILL.
- Hernández, Fernández & Baptista (2014) *Selección de la muestra*. En *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horn A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral – Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Jara T. (2011). *Sobre falso concepto de participación en educación*. Revista del centro telurico de investigaciones teóricas – CISMA. ISSN: 0719-0964. Distrito Federal, México.
- Keil, Amershi, Holmes, Jablonski (2007) *Manual de formación en gestión de la diversidad*. Formación sobre diversidad y no discriminación. Comisión Europea bajo el marco del Programa de Acción de la Comunidad Europea para combatir la discriminación.
- Krichesky G. & Murillo J. (2010) *Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- Leiva J. (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado*. Revista Iberoamericana de educación ISSN: 1681-5653. Málaga, España.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Louis, K.-S., Wahlstrom, K., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., et al. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning*. Final report of research: Nueva York: Wallace Foundation.
- Martinić S. (2015) *El tiempo y el aprendizaje escolar. Una experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- MINEDU (2013). Rutas del aprendizaje Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Un aprendizaje fundamental en la escuela que queremos. Lima, Perú.
- MINEDU (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo. Resolución de Secretaría General N° 304-2014-MINEDU. Lima- Perú.
- MINEDU (2015). Resolución de Secretaría General N° 938-2015-MINEDU. Lineamientos para gestión educativa descentralizada. Lima- Perú.
- MINEDU (2016). Guía para la Formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional - PEI. Documento de trabajo. Lima – Perú
- MINEDU (2016). Currículo Nacional. Aprobado con RM N° 281-2016. Lima – Perú
- MINEDU (2016). Planificación escolar. La toma de decisiones informadas. Programa directivos educan. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico. Lima – Perú
- MINEDU (2017). Informe de resultados de la evaluación Censal de Estudiantes 2007 – 2015.
- MINEDU (2017). Monitoreo, acompañamiento y evaluación de la práctica docente. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico – módulo 5. Lima- Perú.
- MINEDU (2017). Participación y clima institucional. Para una organización escolar efectiva. Diplomado en gestión escolar y segunda especialidad en gestión escolar con liderazgo pedagógico – módulo 3. Lima- Perú.
- MINEDU (2017). Resolución de Secretaría General N° 345-2017-MINEDU. Disposiciones para la elaboración de modelos de servicio educativa en educación básica. Lima-Perú.
- MINEDU (2019, 20 de abril). Mi carrera directiva. Recuperado de <http://directivos.minedu.gob.pe/mi-carrera-directiva/?postpagina=123>
- MINEDU (2019, 29 de abril). Nuestros directivos ¿Qué se espera de mi rol como directivo? Recuperado de <http://directivos.minedu.gob.pe/mi-carrera-directiva/?postpagina=123>
- MINEDU (2019) Resolución Viceministerial N° 011-2019-MINEDU. Norma que regula los instrumentos de gestión escolar de las instituciones educativas y programas de educación básica.

- MINEDU (2020) ¿Qué es liderazgo pedagógico? Última vez 12/01/2020 En: <http://directivos.minedu.gob.pe/mi-carrera-directiva/nuestros-directivos/que-es-liderazgo-pedagogico/>
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). La dirección escolar: análisis e investigación. Madrid: CIDE.
- Nader & Castro (2007). Diferencias en los estilos de liderazgo entre líderes de alto y bajo nivel. Estudio comparativo. Universidad de Salvador. Conicet. Argentina.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. París: OECD.
- Ravela, Picaroni & Loureiro (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. México. Magro.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington: New Zeland Ministry of Education.
- SINEACE (2016). Modelo de acreditación para Instituciones de Educación Básica. Lima, Perú.
- Spillane, J. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres R. 08 de marzo 2020. En: <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/04/comunidad-de-aprendizaje-educacion.html>
- UNICEF (2002) UNICEF va a la escuela para aprender a participar en pequeñas y grandes comunidades democráticas. ISBN: 987-9286-11-1. Buenos Aires, Argentina.
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Yepes, V. (2017). Proyecto docente. Concurso de Acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Universitat Politècnica de València.



**ANEXOS**

## ANEXO N° 1: CUESTIONARIO

### PERCEPCIÓN QUE POSEEN LOS DIRECTORES Y DOCENTES SOBRE EL LIDERAZGO EJERCIDO POR LOS DIRECTORES DE LAS IIEE

**Datos generales:**

Nombre de la I.E. : \_\_\_\_\_  
 Nombre del director (a) : \_\_\_\_\_  
 Lugar y fecha : \_\_\_\_\_

**Objetivo:**

El presente instrumento de investigación está centrado en el Liderazgo del directivo; para ello se ha tomado como referencia principal el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014) y el ISO 9001 de gestión de calidad. Este instrumento está dirigido al personal directivo, teniendo como principal objetivo *“Recoger información respecto a la percepción que tiene el directivo y los docentes sobre el liderazgo asumido por los directores en la gestión de las instituciones educativas; ello a fin de identificar la relación que existe con los resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria”*.

**Instrucciones:**

Estimado director (a) o docente:

- Lea con detenimiento cada uno de los indicadores y responda con la mayor honestidad posible.
- Elija y marque con una “X” solo una de las alternativas que se contempla en la escala de calificación.

**Escala de calificación:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Regularmente</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

**I. Dimensión: Gestión de las condiciones básicas para la mejora de los aprendizajes**

N°	INDICADORES El director (a) ...	Escala de calificación				
		1	2	3	4	5
1	Comunica permanentemente la misión y la visión de la institución educativa.					
2	Implementa de manera participativa las políticas, y estrategias educativas a lo largo de gestión escolar					
3	Promueve una convivencia democrática centrandose sus acciones en los valores compartidos por la institución educativa.					
4	Realiza el diagnóstico institucional de manera participativa, considerado el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.					
5	Diseña los instrumentos de gestión escolar de manera participativa teniendo en cuenta el contexto y las características y necesidades de los estudiantes.					

6	Establece una cultura de confianza e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa para asegurar logros de aprendizaje.					
7	Inspira, alienta y reconoce la contribución del personal docente, administrativo y estudiantes, aplicando políticas o acciones de estímulos y reconocimiento					
8	Promueve espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.					
9	Fomenta el compromiso en todos los agentes de la comunidad educativa por la mejora continua de la calidad educativa.					
10	Asegura que los líderes educativos (coordinadores académicos, jefes de área) sean ejemplos positivos para todos los agentes de la comunidad educativa.					
11	Promueve un clima escolar basado en el respeto y atención a la diversidad.					
12	Promueve la resolución de problemas en beneficio de la comunidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes.					
13	Utiliza diversas estrategias para generar un clima de relaciones interpersonales favorable entre los actores de la Institución educativa.					
14	Promueve la participación de la comunidad (familias e instituciones) a fin de garantizar el logro de las metas de aprendizaje.					
15	Gestiona el uso óptimo del material educativo y la infraestructura en beneficio de una enseñanza y aprendizaje de calidad.					
16	Orienta el desempeño del equipo docente y administrativo de la IE hacia el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.					
17	Toma decisiones basadas en el análisis y evaluación de los datos y la información (decisión basado en evidencias)					
18	Utiliza estrategias y mecanismos de transparencia para la evaluación de la gestión ante la comunidad educativa.					
19	Promueve la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación de la gestión escolar.					
<b>SUB TOTAL 1</b>						

## II. Dimensión: Orientación de los procesos pedagógicos

N°	INDICADORES	Escala de calificación				
		1	2	3	4	5
20	Demuestra conocimiento y comprensión de las herramientas curriculares nacionales para orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje					
21	Caracteriza los procesos pedagógicos clave para el logro de las competencias que demanda el currículo.					
22	Promueve la participación de los docentes en los procesos de planificación curricular a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las competencias establecidas en el Currículo					

	Nacional.					
23	Gestiona oportunidades de formación y/o capacitación de los docentes para la mejora de la práctica pedagógica del personal docente					
24	Crea oportunidades para el trabajo colaborativo entre los docentes para la mejora de los procesos pedagógicos					
25	Motiva a los docentes a generar diferentes iniciativas innovadoras vinculadas al desarrollo de competencias en los estudiantes.					
26	Propicia en los docentes la mejora de la práctica pedagógica basada en la indagación y el trabajo colaborativo.					
27	Utiliza la comunicación asertiva y una actitud empática al momento de monitorear la práctica pedagógica de los docentes.					
28	Utiliza instrumentos de monitoreo y acompañamiento para recoger información sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje					
29	Acompaña y orienta a los docentes sobre los procesos pedagógicos a partir de la autorreflexión y análisis de la práctica pedagógica.					
30	Orienta a los docentes sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y asegura la comunicación de los resultados y el desarrollo de acciones de mejora de manera oportuna.					
<b>SUB TOTAL 2</b>						

\_\_\_\_\_

**Responsable de la aplicación**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**DNI N°:** \_\_\_\_\_

## ANEXO N° 2: CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN UGEL - COTABAMBAS



GOBIERNO REGIONAL DE APURÍMAC  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN APURÍMAC  
UGEL COTABAMBAS



"DECENIO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA MUJERES Y HOMBRES"  
"AÑO DEL DIÁLOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

### CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL  
DE COTABAMBAS.

**SUSCRIBE:**

*Hace constar que la Prof. Sulma MARURI MEZA, identificada con DNI. Nro. 43584501, quien recogerá información sobre la Gestión de las Instituciones Educativas del Nivel Primario; este regojo de información se desarrollara en los Directores y Docentes de cada Institución Educativa de las capitales de distrito, del ámbito de la Provincia de Cotabambas. La finalidad es determinar el nivel del liderazgo en la gestión escolar de los directivos. Investigación que contribuirá en la mejora de la Calidad Educativa de la provincia.*

Tambobamba, 02 de julio del 2018.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
UGEL COTABAMBAS  
*Jorge Palomino Orozco*  
Mag. Jorge Palomino Orozco  
DIRECTOR UGEL COTABAMBAS

APURIMAC

[ugelcotabambambas@gmail.com](mailto:ugelcotabambambas@gmail.com)  
Calle Sucre s/n Palcaro - Tambobamba  
Telefax 083-816276



## ANEXO N° 3: COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA PROPORCIONADA POR LA UMC

### Compromiso de Protección de Confidencialidad (Aplicable a la entrega de información sobre los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje)

Conste por el presente Compromiso de Confidencialidad que suscriben:

Apellido paterno	Apellido materno	Nombres	Doc de Identidad
MARURI	MEZA	SULMA	43584501

Hemos recibido información estadística proporcionada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación de acuerdo a lo especificado en el formulario de solicitud de base de datos.

Al respecto declaramos conocer que el presente compromiso de protección de confidencialidad se firma de conformidad con lo establecido en el artículo 9.6 del Decreto Supremo N° 072-2012-PCM, que aprueba del Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú, así como por artículos 13 y 17 de la Ley de Protección de Datos Personales.

Igualmente, declaramos tener conciencia de que estas evaluaciones miden los niveles de logros de los estudiantes solo en algunas competencias - con las limitaciones que supone efectuar y calificar una prueba con lápiz y papel - y en determinados grados. Por ello, siendo un buen instrumento de diagnóstico general de la calidad de los aprendizajes de los grados evaluados, no es un indicador integral sobre la calidad de la enseñanza de las Instituciones educativas individualizadas, ni del desempeño de sus directores o docentes.

Por tales consideraciones, nos comprometemos a no publicar contenidos generados a partir de la información suministrada que:

- Contravengan alguna disposición del Decreto Supremo N° 072-2012-PCM, que aprueba el Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú.
- Vulneren las prescripciones sobre la protección de datos personales, sobre todo aquellas referidas a niños y adolescentes, que contiene la Ley de Protección de Datos Personales, Ley 29733.
- Califiquen y comparen la calidad de la enseñanza de las instituciones educativas individualizadas y el desempeño de sus directores o docentes, solo a partir de este indicador.
- Puedan generar la estigmatización o situaciones de discriminación, trato diferenciado injustificado, hacia toda persona, con especial consideración en los casos de niños y adolescentes.

Particularmente, entre otras acciones que quedan ocasionar los efectos señalados, nos comprometemos a:

- No permitir acceso alguno a la información que me ha sido suministrada, alcanzada, proveída o comunicado, a personas que no hayan firmado un Compromiso de Protección de Confidencialidad similar con el Ministerio de Educación.
- No difundir, hacer pública, distribuir, comercializar, reproducir ni comunicar alguna información que permita identificar a las Instituciones Educativas contenidas en la información suministrada, ni a sus estudiantes.

Finalmente, declaro sabe que, en el caso de que incumpla alguno de los compromisos señalados

anteriormente, asumiré la responsabilidad por los daños y perjuicios que ocasione la divulgación de la información, incluidas las responsabilidades legales correspondientes.

**Al marcar, declaro expresamente asumir el compromiso de confidencialidad, así como las consecuencias que se deriven de su incumplimiento.**

**ANEXO N° 4: FOTOGRAFÍAS DE LOS DISTRITOS DE LA  
PROVINCIA DE COTABAMBAS - APURÍMAC  
DISTRITO DE TAMBOBAMBA**



**DISTRITO DE COTABAMBAS**



## DISTRITO DE COYLLURQUI



## DISTRITO DE HAQUIRA



## **DISTRITO DE MARA**



## **DISTRITO DE CHALLHUAHUACHO**

