



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones
públicas-UGEL 7-San Luis, 2016

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y
GESTIÓN EDUCATIVA**

AUTOR:

Br. Fernando Pachas Velez

ASESORA:

Dra. Isabel Menacho Vargas

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

PERÚ – 2017

Jurado calificador

Dr. Angel Salvatierra Melgar
Presidente

Dra. Gliria Méndez Lizarbe
Secretario

Dra. Isabel Menacho Vargas
Vocal

Dedicatoria

A la memoria de mi madre, por su infinito amor, quien siempre inspira mi vida familiar y profesional.

Agradecimiento

A mi ALMA MÁTER, la gloriosa Universidad Privada César Vallejo, quien me permite alcanzar el triunfo en mi vida como persona y como profesional; y a mis maestros, por su inquebrantable entrega en pautar nuestro quehacer académico. A todos los docentes de la UGEL 7, por brindarme siempre las facilidades, su amistad y apoyo en esta investigación.

Declaración de autenticidad

Yo, Fernando Pachas Vélez, egresado del Programa de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI n.º 07463696, respectivamente, con la tesis *Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7-San Luis, - 2016*, declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de autoría propia.
- 2) Se ha respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la presencia de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi accionar deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

1 de octubre de 2016

Br. Fernando Pachas Vélez

Presentación

Distinguidos miembros del jurado calificador, de conformidad con el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, pongo a vuestra consideración la evaluación de la tesis *Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7-San Luis, - 2016*, elaborada con el propósito de obtener el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa.

El estudio comprende los siguientes capítulos: el capítulo I se refiere a la introducción; el capítulo II se refiere al Marco metodológico; El capítulo III, describe resultados; el capítulo IV se refiere a la discusión; el capítulo V, a las conclusiones; el capítulo VI, a las recomendaciones. Por último, el capítulo VII menciona las referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

En antesala de recibir la apreciación y/o valoración anhelada la presente investigación, al mismo tiempo dejando cargo de prestar la atención esmerada a las correcciones e indicaciones manifestadas, las mismas que determinarán su robustecimiento académico e intelectual, lo que fluirá en patrocinio y ganancia del profesorado que labora en las instituciones educativas públicas actualmente estudiadas.

Los Olivos, 1 de octubre de 2016

Br. Fernando Pachas Vélez

Índice

	Página
Carátula	i
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	x
Abstract	xi

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN 12

Introducción

Antecedentes	15
Fundamentación científica	20
Justificación	69
1.1 Problema	70
1.1.1 Problema general	70
1.1.2 Problemas específicos	70
1.2 Hipótesis	71
1.2.1 Hipótesis general	71
1.2.2 Hipótesis específicos	71

1.3	Objetivos	71
1.3.1	Objetivos generales	71
1.3.2	Objetivos específicos	71

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1	Variables	74
2.1.1	Definición conceptual	74
2.2	Operacionalización de variables	75
2.3	Metodología	77
2.4	Tipo de estudio	78
2.5	Diseño	78
2.6	Población, muestra y muestreo	79
2.6.1	Población	79
2.6.2	Muestra	80
2.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	82
2.7.1	Técnicas de recolección de datos	82
2.7.2	Instrumentos de recolección de datos	82
2.8	Validación y confiabilidad	84

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1	Descripción de resultados	87
-----	---------------------------	----

DISCUSIÓN	99
CONCLUSIONES	103
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÉNDICE	111

Resumen

La tesis *Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7-San Luis, - 2016* tuvo como problema general ¿Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en los docentes de las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016? El objetivo general de la tesis fue determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en los docentes de las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo correlacional. La población estuvo conformada por 111 docentes y la muestra fue de tipo censal con 86 docentes con un muestreo probabilístico. Como resultado de la investigación, se puede concluir que existe una correlación positiva ($r = 0,344$) según el coeficiente de correlación Rho de Spearman con un grado de significancia estadística ($0,001 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Palabras claves: Liderazgo directivo, motivación

Abstract

The thesis management leadership and motivation in public institutions - UGELs 7-San Luis, - 2016 had as general problem Is there a relationship between management leadership and motivation among teachers of public institutions - UGELs 7 - San Luis, 2016? The overall aim of the thesis was to determine that there is a relationship between management leadership and motivation among teachers of public institutions - UGELs 7 - San Luis, 2016.

The research was a quantitative correlational approach. The population consisted of 111 teachers and census-type sample was 86 teachers with a probability sampling. As a result of the investigation, it can be concluded that there is a positive correlation ($r = 0.344$) as the correlation coefficient Spearman Rho with a degree of statistical significance ($0.001 < 0.05$) between the variable managerial leadership and motivation teachers in public institutions - UGELs 7 - San Luis, 2016.

Keywords: managerial leadership, motivation

Capítulo I

Introducción

Actualmente se viene presentando, como demanda laboral, uno de los estilos de Liderazgo muy diferentes a los de épocas preliminares; lo que está exigiendo como primordial directriz de aplicación para las actuales instituciones y organizaciones, una especie de liderazgo transformacional que los directivos y gerentes deben adjudicarse para garantizar la construcción de instituciones y organizaciones que presten un servicio organizacional, acorde con los altos estándares de calidad que el mundo moderno exige, lo que trae como consecuencia lógica que el gerente, jefe o directivo asegure la promoción de un cambio permanente o mejora continua en la prestación de servicios, ya sea guiado por motivaciones intrínsecas o extrínsecas; promoviendo la evolución robustecedora de los paradigmas laborales, hábitos de desempeño laboral, desenvolvimiento administrativo, evaluación y motivaciones de la clase trabajadora para que el proceso de desempeño laboral sea adaptable o acomodaticio a las exigencias del mundo moderno y altamente tecnificado, y con todos estos parámetros garantizar una mejora continua en el desempeño de las funciones del trabajador, así como en el desarrollo de sus competencias y capacidades automotivacionales, que sirvan de modelo o paradigma consecutivo de una alta credibilidad laboral y de servicio docente que redunde en el aspecto ganancial del maestro y su propio desempeño docente, y por lógica, para la calificación o sobrevaloración de la institución educativa en el proceso de aprendizaje-enseñanza que se brinda a los estudiantes, cada vez más exigentes, debido a las tendencias modernas de un mundo cada vez más acelerado en el proceso de transformación de la adquisición de los conocimientos. Ante tales circunstancias, y toda vez que en educación nadie debe quedarse anquilosado o estático, ya que de ella depende que el mundo se mueva acorde a los cambios sincrónicos y diacrónicos; es por esta razón que se ha producido gradualmente y se ha venido gastando mucha tinta en numerosas investigaciones y trabajos relacionados al binomio Liderazgo Directivo Transformacional frente al Desempeño Docente; no obstante,

aún observamos serias restricciones y deficiencias de capacidades y competencias en directivos de todos los niveles de educación, de los centros de educación técnico-productivos así como también a nivel general de las instituciones educativas públicas y hasta en muchas privadas.

Actualmente, somos Homo Sapiens Sapiens Visualis Computens Digitalis, hemos evolucionado. Los actuales y novísimos estándares de calidad conciben a la calidad como un proceso de mejora continua y no como un producto, las exigencias cada vez son mayores así como la competitividad; esta competitividad solo es posible cuando existe un nivel de exigencia en cada personal docente o directivo, hay una reciprocidad en las motivaciones de interés laboral, pero nadie puede negar que existe una relación entre el liderazgo directivo y la motivación de los docentes por demostrar o ejercer con eficiencia, eficacia y efectividad sus funciones frente a los estudiantes y a todo lo que se refiere el ámbito de su profesión.

Los directivos y docentes son dos piedras angulares (junto con los estudiantes) en quienes se apoya el sistema educativo. Las instituciones educativas públicas ejercen una función que está ampliamente supervisada por el aparato estatal, esa labor es dirigida por un personal que cumple un rol gerencial y que debe mostrar un liderazgo transformacional frente a un grupo de docentes, con diversidad de caracteres y posturas ideológicas, y lo que es más, una diversidad de niveles de desempeño en el ejercicio de sus funciones; son estos los retos a los que se enfrentará el personal directivo y para lo cual necesitará altos estándares de competencias y capacidades.

Desde la promulgación de la Ley del Profesorado N° 24029, la Ley General de Educación N° 28044, la Ley de Carrera Pública Magisterial N° 29062 y la Ley de Reforma Magisterial N° 29944, se observa una constante, la clara exigencia de mejorar la calidad del desempeño docente y directivo.

Antecedentes

Dentro del ámbito internacional, Fuentes (2011) sustentó la tesis de maestría *Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad*, por la Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Su objetivo fue explorar y describir, desde una perspectiva de investigación documental, el liderazgo del director escolar en la construcción de una escuela de calidad. El estudio corresponde al tipo descriptiva cualitativa. Con todo ello llegó a las siguientes conclusiones: a) las conductas y actitudes del personal como del alumnado, planificación, supervisión de las tareas y del personal y objetivos se manifiestan, b) el clima escolar se mantienen en base a la interacción alumno-profesor-directivo, c) el director es el principal administrador encargado del cumplimiento de las funciones de cada miembro de la institución educativa, d) se considera al director como la principal figura en la fomentación del rendimiento académico así como del profesional, e) el tipo de liderazgo que más aplica el directivo es el transformacional, e) se desea que exista recompensas por la labor bien realizada hecho.

Asimismo, Aburto (2011) expuso la tesis titulada *Las habilidades directivas y su repercusión en el clima organizacional*, el cual se desarrolló en la coordinación Estatal del Instituto Nacional de estadística y Geografía de Michoacán, México. El informe señaló como objetivo general determinar si las habilidades directivas que se usan son las causales de un clima laboral insatisfactorio. El enfoque trabajado fue el cuantitativo de tipo no

experimental y diseño transversal. El instrumento aplicado fue la encuesta que se dirigió a 305 trabajadores del área. La investigación arrojó como principal resultado que existe una correlación de mediana a alta entre **liderazgo**, comunicación, **motivación** y el manejo de conflicto. La conclusión fue que la institución posee un clima organizacional insatisfactorio a consecuencia debido a que las variables que fueron consideradas indican una débil correlación.

Por otra parte, Villalón (2014) desarrolló la tesis titulada *El Liderazgo Transformacional como agente motivador en el establecimiento municipal*, para optar su grado de doctor en Chile. El trabajo fue un estudio cualitativo y exploratorio sobre los tipos de liderazgo así como las habilidades que posee el director de un colegio municipal de la comuna de Las Condes. Los instrumentos aplicados para la recolección de información fueron el *focus group*, entrevistas semiestructuradas así como una estructurada debidamente. Como resultado, se infirió que los discursos hegemónicos son las principales cualidades del liderazgo transformacional en educación. Además, se estableció que una comunicación diáfana y constante es la base para una efectiva comunicación entre docentes-directivos con el fin de llevar a cabo la materialización de proyectos educativos.

Agregando a ello, Montiel (2012) presentó su informe de investigación *El liderazgo transformacional del directivo y el desempeño laboral docente en el nivel de educación primario*. El objetivo general fue establecer la relación del liderazgo transformacional del directivo con el desempeño laboral de los docentes. La metodología aplicada fue el de campo–descriptiva, correlacional, con un diseño no experimental – transversal. La población fue de 7 directivos y 92 docentes de dos instituciones (Simón Bolívar y Ovelio Araujo). Como técnica, se consideró la encuesta y como instrumento el cuestionario.

Luego del análisis estadístico, los resultados indicaron que existe una correlación de 0.47 (Pearson), lo cual es baja positiva proporcional. Se concluye que cuando el liderazgo se incrementa también lo hace el desempeño laboral de los docentes y viceversa.

Como último antecedente internacional, Roo (2013) expuso el informe de investigación *Influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente* en la Universidad de Zulia, Venezuela. El objetivo general fue analizar la influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente. Con respecto a la metodología, el estudio fue de tipo descriptivo, con un diseño no experimental-transaccional de campo, cuya población fue de tres directores y 54 docentes que laboran en las Escuelas Nacionales Bolivariana Cacute, Luis Orlando Monsalve y La Mucuchache. La técnica empleada fue la encuesta y como instrumentos el cuestionario para ambas variables. Luego de la tabulación de información, los resultados indicaron que los maestros se encuentran en un nivel medio de motivación, debido a la poca comunicación efectiva, ausencia de recompensas, ninguna programación de capacitaciones y actualización de conocimientos. Se concluye que el directivo descuida sus funciones de gerente educativo y ello influye negativamente en el desempeño laboral docente.

Dentro del ambiente nacional, Reyes (2012) presentó la tesis titulada *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla-Callao* en la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. La investigación tiene como propósito principal determinar la relación existente entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente. Se aplicó la técnica de la encuesta para el liderazgo directivo y la ficha de evaluación para desempeño docente, cuya población fue de 40

profesores. Se obtuvo como resultados que no existe correlación entre las variables y que el desempeño docente está relacionado a distintos componentes como el clima organizacional, situación económica, cultura escolar, etc., siendo el liderazgo solo un criterio más.

Por otro lado, Martínez (2011) publicó su informe de tesis titulado *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. Este tuvo como objetivo general reconocer las características del liderazgo transformacional en el director de una institución educativa pública de la UGEL 07. En lo que respecta a la metodología empleada, tuvo un nivel descriptivo, de tipo *ex post facto* y modalidad de estudio de caso planteada en base a la realidad peruana. Se recurrieron a dos instrumentos: el cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ-5s) dirigido a docentes y directivo y la entrevista. En base a los resultados, los docentes encuestados lograron indicar solo tres de 10 características del liderazgo transformacional del director hacia el docente: su influencia (91.5%), su motivación (93.5%) y su estimulación (96.1%). Otros docentes, por otra parte, también le reconocieron otras capacidades como su autoridad, poder de convencimiento y solidaridad en el trabajo.

Siguiendo con la secuencia de antecedentes, Tapia (2013) investigó *Liderazgo directivo y satisfacción laboral de los docentes de las instituciones educativas de la red N°07 UGEL 01 Lima – 2013*. El objetivo general fue determinar la relación que existe entre liderazgo directivo y la satisfacción laboral de los. El presente informe parte de un enfoque cuantitativo. A manera de conclusión, se determinó que sí existe relación entre liderazgo directivo y la satisfacción laboral de los docentes en base a la prueba de independencia Chi cuadrado Pearson ($= 21,813$; $gl = 4$; $p=0,000 <0,05$). A partir de la prueba Spearman, la

correlación entre liderazgo directivo y la satisfacción laboral es positivo débil ($Rho=0,358$). Otras conclusiones indican que existe correlación entre el estilo de liderazgo transformacional y la satisfacción laboral (positiva media, $Rho=0,508$).

Así mismo, Rodríguez (2012) realizó la tesis *Percepción del liderazgo del director y desempeño laboral de las docentes en cuatro instituciones educativas públicas del nivel inicial, Callao*. La tesis fue de tipo correlacional y la muestra probabilística conformada por 50 docentes. Se usó una encuesta para determinar la percepción de las docentes con respecto al liderazgo directivo y una ficha de observación de los niveles de desempeño laboral docente. Estos instrumentos fueron evaluados obteniéndose una validez y confiabilidad aceptable. El resultado determinó que existe una relación significativa entre liderazgo y desempeño docente. Además, existe correlación entre la percepción del liderazgo directivo y las dimensiones motivación para el trabajo y participación.

Como último antecedente, Quispe (2011) investigó el informe titulado *Relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas del 2do. Sector de Villa El Salvador de la Ugel 01 San Juan de Miraflores, en los años 2009 y 2010* en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. El informe tuvo como fin demostrar que existe relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente. Para la recolección de datos, se recurrió a cuatro encuestas para docentes y alumnos, cuya muestra fue de 156 docentes y 364 alumnos. Se concluyó que los estilos de liderazgo del director influyen significativamente en el nivel de la variable desempeño docente, cuyo estilo democrático y liberal fueron los más aplicados, pero de forma solo regular. De lo anterior, se puede inferir que el director al no demostrar prácticas democráticas, permite que otros estilos influyan en su administración.

Fundamentación científica

Hasta no hace mucho, en el contexto de designación o nombramiento de directivos en las diversas instituciones educativas públicas, llámese estatales, la elección de un directivo, Director o Subdirector, siempre involucraba el criterio de antigüedad en el ejercicio de la profesión y en la institución donde iba a ser elegido para tal cargo. Los motivos de la vacancia eran el cese, renuncia o traslado del Director o Subdirector; ante esta situación ocupaba el puesto el profesor más “antiguo” del colegio, sin formación previa, sin la mínima educación para enfrentar un conjunto de circunstancias administrativas que garanticen el éxito de su futura e improvisada gestión, y en casi el cien por ciento de los casos, sin ni siquiera el interés ni la expectativa de ocupar referido puesto superior; en ciertas oportunidades se proponían ternas de docentes para elegir democráticamente a un docente entre tres opciones, para ocupar dicho puesto. Bajo estas circunstancias, las probabilidades de éxito en la gestión institucional eran pocas; solo habría que esperar una consecuencia lógica, un inminente fracaso, una estéril gestión e insustancial cosecha de objetivos, sin un rumbo claro, donde el Director y Subdirector no tenían ni las nociones básicas de los principios de la administración: unidireccionalidad y unicefalidad. Por ende, la gestión de recursos financieros y de recursos materiales resultaba incoherente a las necesidades reales de los estudiantes, toda vez que no había un Proyecto Institucional ni a corto ni a largo plazo. A todo esto se sumaba la improvisación o el “adormecimiento” en la parte pedagógica, carente de innovación y de estrategias, que han acarreado nefastas consecuencias en la educación actual que todos conocemos, cuyos pésimos resultados en razonamiento matemático, comprensión de lectura y en otras áreas, aún nos tienen entrampados. A todo esto, se suma el descontento permanente del magisterio nacional con magros sueldos, la inestabilidad jurídica que los sube o los baja de nivel o de escala magisterial, irrespeto a sus derechos laborales, rubros o sueldos impagos, la indiferencia de

padres de familia frente a la educación de sus hijos. A esto se añade la indisciplina escolar, el *bullying*, la variada legislación de “protección al menor” que al mismo tiempo desprotege al docente, el modelo autoritario de gestión “normativista” elegido por los directivos, normas o directivas que atosigan de trabajos al maestro, la politización del contexto educativo que crea un clima institucional no óptimo para el proceso de aprendizaje enseñanza, que es la esencia del quehacer docente.

El presente trabajo de investigación, titulado *Liderazgo directivo y la motivación docente de las instituciones públicas - UGEL 7-San Luis, - 2016*, es una importante contribución para el conocimiento y la comprensión de los primordiales animadores educativos dentro de la administración de la educación, como lo son el director y los docentes.

No es un caso escondido ni mucho menos recóndito que la motivación o desmotivación en las instituciones u organizaciones laborales despliega gran dominio o autoridad hacia el logro de los objetivos y metas de mencionada institución. Expresado esto, y desde un enfoque netamente educativo, esta motivación o desmotivación pueden manifestarse y/o relacionarse con varios factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Uno de estos componentes, con el que se puede corresponder, es la idoneidad o liderazgo que posee el directivo. Concluyentemente, los resultados de muchos trabajos de investigación reflejan los magros niveles en el desempeño docente; por ende, es menester conocer si existe una relación específica entre estos aspectos o no.

Al leer la presente investigación observaremos que contiene, claramente, una explicación científica. Evitando todo tipo de engrandecimientos, se puede observar

claramente que en las instituciones educativas, sean estatales o privadas, se distinguen objetiva y claramente una relación de problemas en correspondencia con el desempeño directivo y el compromiso de la administración de la educación. Un notorio ejemplo lo representa el caso en que las acciones del docente no son conocidas ni tampoco avaladas por el personal directivo.

En el año 2013 se dio en nuestro medio una circunstancia donde el directivo o los directivos magisteriales obviaron la capacidad administrativa de su gestión, respecto a las diversas instituciones en las que laboraban. Tal es el caso que se realizó el IX Concurso Regional de Matemáticas en dos espacios construidos para comensales (restaurantes), lugares inapropiados para la ejecución de un evento competitivo de matemáticas. Ante esta circunstancia, se llega al siguiente discernimiento: la comunicación en la fase de planificación entre los segmentos de la colectividad educativa no es apropiada. La responsabilidad institucional de los entes de la comunidad educativa es limitada. La disposición de servicio por parte del personal directivo y docente no es pertinente. Directores y docentes no se identifican con la institución educativa, esto obstaculiza el desempeño laboral y por ende, el logro de objetivos y metas de índole institucional. Los porcentajes de motivación y desmotivación docente respecto del desempeño de las funciones docente son inciertos, la asistencia y la puntualidad de los maestros, así como sus horas efectivas de trabajo son a exigencias y por presión o por cumplir, y en muchos casos a factores extrínsecos como evitar que le descuenten en sus haberes; la participación e integración en las actividades, por parte de los maestros, son por motivos de interés y por beneficios propios.

Hay carencia de acuerdos y negociaciones, la búsqueda de solución de situaciones conflictivas son de manera unilateral por parte del directivo. Hay ausencia de valores como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la fidelidad, etc. esta circunstancia cada vez es más álgida, caótica y hasta vertiginosa, cuando se llega al caso de rompimiento de relaciones humanas. La ayuda pedagógica de orientación, consejería y asesoría para los miembros de la institución educativa, en pleno, por parte del directivo es totalmente ausente. El personal en general que labora en la institución educativa no se asemeja ni se involucra con la forma de vida o idiosincrasia de la comunidad donde labora.

En un gran porcentaje, las instituciones educativas tienen un clima institucional nada óptimo, la planificación o acuerdos de los instrumentales de la administración educativa cada vez son improcedentes, no se estila trabajar en equipo, no hay aportes o sugerencias, la toma de decisiones no es democrática. Los directivos, en muchas ocasiones, no manifiestan capacidades acordes a la modernidad ni activas ni creativas, para mostrar una interesante administración; además, la categoría o dominio de la administración de los directores son poco convincentes y pertinentes, el manejo de orden y disciplina en las instituciones educativas son inadecuadas y poco creativas, y la preocupación de los directivos por el rendimiento estudiantil son poco asertivas.

Sabedores que el director es la máxima autoridad de una institución educativa, por tanto es el profesional que supuestamente que vela por el progreso de todo el proceso educativo para poder ofrecer un buen servicio hacia la localidad, a través de los niños y jóvenes estudiantes, en quienes se muestren una formación cognitiva y axiológica significativa y un proceder que hace sentir la práctica de valores en cada uno de sus actos; esto personifica que el compromiso es trascendente. Por tanto, aquí en las instituciones

educativas del distrito de San Luis, Ugel 07, hay carencia de liderazgo tanto personal como profesional de los directivos, que es el objetivo de investigación con la finalidad de establecer la relación correspondiente entre estas variables con la gestión que realizan los directivos, a favor de las instituciones educativas que dirigen.

Entendiendo que la eficiencia, eficacia y efectividad en el funcionamiento de una I.E. es el resultado de la simbiosis entre directivo y plana docente (sin dejar de lado el aporte del personal administrativo), la adquisición de los logros y objetivos de una I.E. dependerá, en gran medida, de aquellas competencias, capacidades, habilidades y aptitudes que el líder de dicha institución educativa demuestre tener (liderazgo directivo), y del compromiso y esfuerzo que los docentes decidan aportar en la institución educativa (motivación).

Seguidamente explicaré el concepto, características y dimensiones de la primera variable: liderazgo directivo.

Variable 1. Liderazgo directivo

Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004):

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

Dentro de esta perspectiva, como se visualizó en la cita, se debe tener en cuenta que existe una visión directa constituida por el primer y elemental factor intra-escuela, el trabajo docente en el aula de clases (el segundo es el aprovechamiento del estudiante), me centraré en el primero, ya que de su desempeño laboral depende directamente el triunfo del aprendizaje de los estudiantes, es decir, ellos aprenderán no solo del aspecto discursivo de los maestros sino también del paradigma que este represente frente a las clases teóricas; un maestro es mejor cuanto mejor ejemplo sea y represente para sus estudiantes; el maestro ejerce notable influencia en sus discípulos en la medida que su desempeño laboral en las salas de clases muestre eficiencia, eficacia y efectividad.

En otras palabras, el liderazgo directivo es una de las habilidades más importantes, ya que aquí se encuentra la gestión de recursos humanos, las normas implícitas y explícitas en las que se basará todo el quehacer educativo y la gestión misma, la forma de relacionarse, las formas de cómo se organiza la institución, la estructura, las instancias y las responsabilidades de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Cuando se afirma que acá se encuentra los recursos humanos, es decir, los docentes, los maestros, quienes están en todo momento acompañando a los estudiantes, guiándolos, los maestros, quienes se enfrentan día a día ante un sistema educativo cada vez más exigente, supervisado, más monitoreado, toda vez que las actuales normas de control de calidad así lo exigen.

Gestionar el recurso humano requiere de competencias de liderazgo, es decir competencias administrativas, comunicativas, persuasivas y discursivas; no basta aparentar ser un líder, sino, cada directivo debe ser un líder.

Hay muchos maestros con grandes potencialidades en las I.E. públicas, otros con postgrado, muchos otros son cristianos con grandes valores axiológicos que pueden aportar y contribuir efectivamente en la formación espiritual de los estudiantes; estas cualidades representan sus motivaciones que los impulsa a realizar un trabajo eficaz frente a sus niños y jóvenes estudiantes. No obstante, también hay muchos quienes no tienen ningún tipo de motivación; otros, cuyos conocimientos requieren ser actualizados y otros anquilosados que requieren desaprender para poder aprender y aprehender.

El liderazgo directivo es necesario y hasta vital en las IE donde existe un clima laboral poco óptimo o desfavorable; representa el segundo factor intra-escuela, ya que influye categóricamente en el trabajo docente, quienes están directamente educando a los estudiantes, de ahí que se sostenga que este liderazgo directivo también aporta, ayuda y favorece al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Las contribuciones del liderazgo directivo se observan en mayor porcentaje no solo en las IE donde haya problemas de relaciones humanas o de bajo nivel académico escolar, sino también en contextos institucionales que busquen la participación activa de la comunidad en el quehacer educativo de los estudiantes y su cercano vínculo con la participación ciudadana;

Para Unesco (2005, p. 195), el liderazgo consiste...

En convertir sus emociones, cualidades y acuerdos, así como las experiencias, con entidad de optimizar la cultura de la escuela. A la vez, acepta que en escuelas distantes y con pocos recursos económicos. La motivación e incentivos para asumir la dirección, innovar y participar

pueden ser mucho menores que en escuelas con contextos socioeconómicos más favorables.

En base a lo observado, la UNESCO, como organismo internacional más importante que tiene que ver con aspectos de la educación a nivel mundial, es autoridad en cada uno de sus postulados y sustentaciones, así como sus aportes al campo de investigación no solo en lo referente a contenidos académico-pedagógicos, sino también en cuestión de conceptualización de cada uno de los estamentos del sistema educativo, como son los estudiantes, el docente, padres de familia y directivos.

Los conceptos han evolucionado según el avance de la ciencia y la tecnología; conforme ha ido cambiando la perspectiva de la evaluación de la calidad, también ha ido evolucionando las definiciones de los entes intervinientes en dicho proceso, como el caso del líder. Es menester inferir que no basta con ser líder o tener cualidades de un líder, sino cumplir con el proceso transformador de lo que debe generar un líder; en ese sentido también ha aparecido, como consecuencia lógica, un tipo de liderazgo transformacional que garantice un proceso de mejora continua en las instituciones educativas donde ejerce el pleno ejercicio de su función directiva.

El liderazgo directivo implica necesariamente una transformación y evolución positiva de las perspectivas de vida, mirando a las entidades como entes vivos, que por lo tanto tienen rostro humano; implica también un cambio en las emociones, en sus cualidades y caracteres, en su visión de plasmar una nueva escuela, en la predisposición al cambio permanente en él y sus congéneres. Este liderazgo directivo convierte sus experiencias cotidianas en miras a la optimización de la cultura en la escuela, tiene

motivaciones intrínsecas que lo animan a servir sin diferenciar una escuela de una zona humilde frente a otra de zona más pudiente.

Por tanto, es importante un esfuerzo, ánimo y voluntad para liderar de una manera adecuada proporciona que otros elementos se sientan a gusto estando con los demás. Por esta razón el liderazgo carismático provoca que tales otras personas que están en su entorno traten de estar a su lado y se sienten cómodas cuando lo están.

En referencia a las instituciones educativas y su contexto, la definición del concepto de liderazgo directivo pondera el logro de los objetivos institucionales con diferentes matices, lo cual se hace presente en las siguientes definiciones:

Dirigir una escuela es la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación. (Antúnez, 2000, p. 24)

En otros términos, el director es el modelo a seguir; es la persona que llevará a todos los agentes educativos (empezando por los docentes) al logro de una meta ya trazada. Su influencia es vital para que los demás también dirijan sus esfuerzos hacia la misma dirección, ya que todos están convencidos de que es lo mejor para el equipo y no solo para el beneficio de un grupo, como se observa en muchas instituciones.

Un concepto moderno de liderazgo directivo responde a las actuales tendencias que mueven al mundo globalizado o mundializado; el control de calidad o mejora continua es una novísima forma de garantizar la optimización del proceso educativo, toda vez que

responde al criterio de mejoramiento del servicio que presta las instituciones educativas. El liderazgo transformacional lo puede tener un docente de aula o aquel que se desempeñe como directivo, aquel que está formado para ejercer funciones de gestión en las cuatro dimensiones de gestión directiva: administrativa, pedagógica, institucional y comunitaria; para poder orientar, promover, tramitar y garantizar el desarrollo de las instituciones educativas hacia las metas de calidad estandarizadas mundialmente, en miras de lograr su próxima acreditación (Arias y Cantón, 2006, p.92).

El autor sostiene que el liderazgo directivo consiste en adjudicarse un conjunto de compromisos con la finalidad de perfeccionar los quehaceres del proceso aprendizaje-enseñanza de la escuela donde presta sus servicios, y el estímulo intrínseco de la administración de la institución educativa, conllevando a un conjunto de decisiones asertivas, producto de un profundo análisis y acuciosa investigación de la realidad de la institución educativa y de sus diversos actores. Estas decisiones coherentes y objetivas caracterizan la imagen del líder directivo, las mismas que le permitirán acoger novísimas estrategias y técnicas para la enseñanza que motiven actividades innovadoras en la IE.

Como último concepto, en un artículo de investigación, Anderson (2010) señala que el “liderazgo directivo (...) consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (párr.14).

En otras palabras, liderazgo directivo significa tener las características tanto personales y profesionales para poder orientar, guiar a un conjunto de personas que

integran a la comunidad escolar hacia una meta en común o concretización de un objetivo. Para ello, debe existir un planeamiento estratégico para el logro de metas en cumplimiento de la misión y visión educativa institucional, y ofrecer un servicio de calidad que se observa en la formación integral de los estudiantes, de acuerdo a las necesidades de la realidad y a las exigencias de la sociedad actual, altamente competitiva y tecnificada.

Tipos de liderazgo

El liderazgo transformacional

Tiene su origen en los conceptos fundamentales de Burns. Él planteó en 1978 dos tipos de liderazgo opuestos en continuo: el transaccional y el transformacional. Este estilo está caracterizado por el interés en incrementar en los seguidores, el nivel de moralidad y motivación.

Cardona (2002) considera que: “El líder transformacional tiene amplia visión de los objetivos a lograr, motiva a la gente con actitud positiva y flexible, es emprendedor e innovador” (p. 26). En otras palabras, la principal característica de un líder transformacional consiste en tener una extensa perspectiva de las metas a alcanzar, es proactivo y empuja a los demás al cambio positivo; es flexible y concibe a la calidad como un proceso innovador permanente y que facilita el emprendimiento. El líder transforma su entorno y cambia acorde con las exigencias del mundo moderno.

Gorrochotegui (1997) nos explica: “El liderazgo transformacional se caracteriza por el intercambio que se da entre los líderes, colegas y seguidores, para conocer las necesidades del grupo y lograr así alcanzar las metas propuestas” (p. 59). Como se pudo observar, el autor manifiesta que el líder transformacional tiene por cualidad principal la

compensación que debe existir entre los directivos, colegas, administrativos, padres de familia y discípulos, para conocer las deficiencias, potencialidades y necesidades de los actores educativos institucionales para aplicar el criterio de reciprocidad en el actuar y alcanzar metas comunes que guíe a todos al emprendimiento colectivo. El líder es parte de una pirámide, si falta una pieza, que puede ser él, entonces todos caen, porque todos forman un solo equipo.

Según Pirela (2010), destaca la importancia de “Los líderes transformacionales e instituciones de educación básica, a partir de sus propios valores, creencias y rasgos de comportamiento que apuntan hacia la búsqueda de la excelencia” (p. 11). Como se pudo observar, para el autor lo más importante de un líder transformacional es la gama de valores que posee, su prestigio y su coraza moral que será el primordial instrumento para motivar al cambio y la transformación que tanto se busca en las instituciones educativas de educación básica; esta axiología, credo, su actuar transparente e integridad pertenecientes al líder directivo transformacional son las que guiarán a la institución educativa hacia la excelencia u honorabilidad del servicio educativo; y a cada uno de los actores educativos, hacia el emprendimiento personal y profesional.

No basta con aparentar ser líder directivo transformacional, primero hay que serlo. El líder predica con sus valores y su ejemplo. Es importante señalar que las grandes culturas y pueblos de la humanidad han desaparecido debido a su actitud de corrupción y degradación moral.

Según Bernal (2000), nos sustenta que el carisma es la capacidad de entusiasmas, de transmitir confianza y respeto, demostrando autoconfianza, generando lealtad y

compromiso, comportándose de forma honesto y coherente, para ser respetado por lo que hace y producir satisfacción en sus seguidores.

El liderazgo del docente demanda de los aportes sobre las competencias propias de un liderazgo eficaz. Esto permite el fortalecimiento de aprendizajes significativos en sus alumnos, induciendo el cambio, la innovación en las instituciones educativas, y sobre todo, la promoción de grupos de trabajo que posibiliten las consistencias, coherentes de las visiones, motivaciones y compromisos de sus integrantes.

Delgado (2000) indica que “el liderazgo del docente debe promover la autor relación de sus alumnos, incentivando e impulsando la conformación de comunidades de aprendizajes que propicien cambios en la educación” (p. 4).

La palabra carisma proviene en griego (regalo, don, talento), fue introducido en el campo de ciencias sociales el sociólogo alemán (1968), quien lo define como: “una cierta de cualidad de personalidad individualmente, por cuya virtud”.

Bass (1985) habla acerca:

Estas personas son consideradas ordinarias, pero son vistas como divinas en origen o como ejemplares son tratados como líder. En ciencias social y ciencia política, el carisma ha sido usado para describir a líderes, quienes por el poder de su persona tienen profundos y extraordinario efectos en sus seguidores.

Como parte del constructo más general de liderazgo transformacional, hace diferencia al despliegue del líder, su comportamiento y conductas resultan ser modelos para el rol de sus seguidores.

Asimismo, Bass (1985) sustenta: “El líder es respetado, admirado y tiene la confianza de quienes le siguen; es modelos de identificación e imitación. Pero por sí mismo este factor no es suficiente para dar cuenta del proceso transformacional” (p.37).

De hecho, Bass concibe el liderazgo transformacional de actitud carismática señalando los siguientes parámetros: Los partidarios suelen guardar complicidad con el líder cuya principal o más saltante cualidad sea el carisma, llega incluso hasta poder seguirlo y copiarlo, no obstante estos seguidores no llegan a entablar una relación con la trascendencia de sus potencialidades hacia el logro de los intereses propios de la gestión pedagógica, puesto que la admiración se centra en un aspecto de forma, mas no de fondo. El líder transformacional en cambio tiene adeptos que se centran o se preocupan por hacer trascender los intereses de los estudiantes y no por sus propios intereses; ellos buscan la transformación o evolución de aspectos netamente valiosos para los estudiantes.

Un directivo líder transformacional busca la reciprocidad del empoderamiento, no solo en él, sino también en sus seguidores, ya que este concibe al personal en pleno como un todo que cada pieza es indispensable para garantizar la optimización de las relaciones humanas, imperando entre los miembros de la comunidad educativa la lealtad, la solidaridad, y lo que es más, el compromiso y la identificación con la IE. Para luego trascender como ideales que son considerados en la misión y visión del centro.

Según las apreciaciones de los autores, a los líderes transformacionales los podemos encontrar en toda empresa o institución, ya que todos buscan generar un cambio o transformación entre los actores institucionales, a diferencia de los líderes carismáticos a quienes podemos encontrar en instituciones donde hay mayor probabilidad de superación, justamente debido a que están pasando etapas de críticas, álgidas y vertiginosas.

Una clase de respuesta actitudinal frente a un líder carismático es en forma bipolar; este tipo de líder es apreciado por unos y despreciado por otros. Por otro lado, las reacciones hacia los líderes transformacionales no son tan notorias en este sentido, puesto que todos los actores de la educación vemos el cambio y la transformación como un proceso natural y que no necesariamente depende de un líder.

Los líderes son personas que planifican, nunca improvisan; tienen un sentido de la visión y luego de proyectar sus planes en los diversos campos de la administración, ellos plasman su misión; de esta manera son respetados e inspiran una confianza plena ya que irradian seguridad individual irradiando la identificación sobre su silueta personal.

Referente a las características de los líderes carismáticos transformacionales, Bass (1990) señala lo siguiente:

Poseen elevada autoestima; reflejan completa distinción de cada una de sus capacidades, competencias, doctrinas y potencialidades que hacen de él una persona que por el alto voltaje de su personalidad inspire confianza, credibilidad, sapiencia e inteligencia, etc. las mismas que lo hacen un persona confiable, empoderada de activismo y seguridad, así como un empoderamiento natural para delegar tareas sin tener necesidad

de mandar ni ordenar. El poder en este tipo de líder directivo emana de su cualidad carismática.

La locuacidad en este tipo de líder es una cita a diario con la palabra, reflejan cada una de sus palabras caricias al oído humano, expresiones consonantes y bien pulidas que reflejan elegancia, placer en servir, naturalidad, simplicidad a la hora de delegar funciones, autenticidad en señalar virtudes o limitaciones del personal, expresiones metafóricas a la hora de corregir posibles faltas en el personal, expresiones discursivas que nacen del alma, su tono de voz adecuado a cada situación o lugar, su imagen de orador es comprometida y atrayente; conserva un contacto visual con su público que lo admira, se muestra sosegado y siempre emotivo ante los temas institucionales y humanos. Emplea sus recursos extralingüísticos para complementar lo que está diciendo en palabras. Juega con la entonación de su voz para irradiar claridad y énfasis en lo que está diciendo; ayudando con los recursos faciales.

Este tipo de líder directivo tiene un marcado sentido de la responsabilidad frente a sus quehaceres administrativos en la IE. Además, está decidido a autogestionarse a sí mismo con los mismos parámetros que indica a otros. Él no pide que otros hagan lo que él no puede hacer.

Este líder observa y comprende las escaseces, valores y limitaciones de sus adeptos, y son capaces para, a través de su verbo y actitudes conmovedoras y persuasivas, armonizar y lograr objetivos recíprocos entre sus congéneres; Señala una estructuración, entendible por todos, a los problemas más saltantes de la IE. Y exhorta a que todos se sientan cómplices en el trabajo por optimizar el servicio educativo.

Shamir et al. (1998) nos dice:

Agrega a las características del líder carismáticos su gran involucración en la tarea; la realización de auto-sacrificios para demostrar coraje y compromiso con la misión, y el transformarse en un ejemplo personal con su estilo de vida.

Ello aumenta la identificación y admiración por él y las probabilidades de ser emulado en sus creencias y valores por los seguidores.

House (1977) señala que el desarrollo la teoría del líder carismático que define carisma en términos de sus efectos. Los cuales son los siguientes:

Los miembros del equipo confían con exactitud en las creencias del líder.

Aceptar al líder incondicionalmente.

Afecto por el líder.

Obediencia absoluta al líder.

Identificación y emulación con el líder.

Involucramiento emocional de los miembros del grupo con la misión.

Aumento de objetivos de los miembros del equipo.

Los miembros del equipo tienen el sentimiento de que son capaces de contribuir a lograr la misión de la empresa.

Motivación inspiracional (liderazgo inspiracional)

Bass y Avolio (1994) nos definen:

La motivación inspiracional en términos de la entrega de significados y desafíos a los seguidores, por parte del líder transformacional, despertando el espíritu de equipo, entusiasmo y optimismo, creando y comunicando expectativas, ello motiva e inspira a quienes les rodean, logrando seguidores involucrados y comprometidos con una visión compartida.

Aquí el líder se convierte en un ejemplo digno de imitar, utilizando la comunicación como una herramienta para transmitir su perspectiva. Transmite con palabras de aliento las posibilidades para alcanzar la visión.

Bass (1990) menciona entre los componentes de la conducta de líderes inspiracionales, los siguientes:

Dirección de significado

Un líder con una imagen inspiracional resulta de alto poder persuasivo, capaz de influenciar en su entorno por su definición de ser una persona de éxito; este líder que inspira a sus seguidores tiene un modelo de variadas cualidades que se traducen en el poder persuasivo de sus palabras, sus ritos comunicativos que permiten captar con pulcritud y elegancia los mensajes, esos mensajes que definen y otorgan un significado a cada realidad, a cada acto, a cada proceso. El personal que está a su cargo conoce la definición de cada estamento y capta la idea y el sentir de que la administración tiene un propósito comunitario y no personalista.

El líder debe definir cada elemento del quehacer educativo, debe acompañar durante el proceso educativo, pero definiendo cada situación o lugar.

Uso de símbolos

Estos líderes manejan expresiones típicas formales y jocosas, cuentos, narraciones, casuísticas, charlas, jornadas pedagógicas, insignias, conferencias y arengas, para explicar parte de su gestión o administración de la institución educativa donde presta sus servicios.

Manejo de impresión

Estos líderes con carácter inspiracional realizan labores destinadas a incentivar y a experimentar emociones existentes en ellos para sembrar en los demás. Cada una de esas impresiones puede afectar a los demás siempre y cuando sean apreciadas por esos demás, solo así podrá el líder captar adeptos o garantizar una imagen segura basada en el alto voltaje de una personalidad segura y abierta a las tipologías humanas.

Modelamiento de las expectativas de los seguidores

Los líderes inspiracionales al irradiar seguridad, fama, prestigio y carisma, no solo transmiten esto a sus seguidores sino también confianza, producto del buen trato, la certeza que a través de una comunicación eficaz se logre captar mensajes de superación y emprendimiento. Esto se traduce en expectativas de sus seguidores que no son más que en constante flujo de sus deseos de progreso y espera productiva. La expectativa es una motivación permanente entre todos los trabajadores a su cargo, y representa una especie de motivación que conlleva al mejoramiento y optimización del servicio educativo.

Liderazgo laissez-faire

El tipo de liderazgo laissez-faire, también conocido como *liderazgo delegativo*, es un estilo de no intervención y falta de feedback regular. El nombre hace referencia a la palabra francesa “dejar pasar” o “dejarlo ser”. El líder laissez-faire interviene solo cuando es necesario y con la menor cantidad de control posible. Es un estilo no autoritario que se basa en la teoría de que los empleados con mucha experiencia, entrenamiento y motivación, necesitan menos supervisión para ser productivos. Ya que estos trabajadores son expertos y poseen las competencias para rendir de manera independiente, son capaces de cumplir con las tareas con muy poca vigilancia.

Teniendo en cuenta que hay docentes con motivaciones intrínsecas y extrínsecas, también es cierto que cada uno de ellos es conciente de su capacidad para ejercer un trabajo en las aulas que consoliden la optimización del servicio educativo; al mismo tiempo debemos señalar que si existe docentes con motivaciones extrínsecas hace falta la práctica de un líder que monitoree el desempeño docente; no obstante, el tipo de liderazgo de autonomía es oxigenante, toda vez que puede ser aplicado a circunstancias o contextos donde haya la presencia de personal docente, y trabajador en general, que amen su trabajo, que sean dedicados, no por el premio a recibir ni por cuestiones de índole externa, sino por la satisfacción del deber cumplido, es decir, un personal con motivaciones intrínsecas.

Para algunos empleados, la autonomía es liberadora, mejora la creatividad y ayuda a sentirse más satisfecho con el trabajo que se realiza. Este tipo de liderazgo puede ser usado en situaciones donde los subordinados son apasionados y gozan de una alta motivación intrínseca.

Somos sabedores que existe gran porcentaje de servidores que no tienen motivaciones intrínsecas, sino extrínsecas. Este tipo de liderazgo no es adecuado para este tipo de trabajadores que no se benefician del feedback adecuado. Hay docentes y trabajadores en general que no cumplen con los plazos de entrega de sus obligaciones en instrumentos y servicios; no tienen la capacidad de autogestionarse con efectividad y responsabilidad; requieren en todo momento que se les esté reiterando respecto de su asistencia y puntualidad a la institución educativa, sus obligaciones, entrega de documentos y proyectos.

Connotados estudiosos han llegado a la conclusión de que el liderazgo laissez-faire suele guiar a los entes de la organización a una carencia de ordenamiento y cultura organizacional que a corto o mediano plazo guíe a la institución por un sendero nada óptimo, acarreando nefastas consecuencias en la calidad de servicio que presta o brinda la institución educativa.

Liderazgo autocrático

El liderazgo autocrático permite que los supervisores tomen decisiones y fijen las directrices sin la participación del grupo. El líder concentra todo el poder y nadie desafía sus decisiones. Es un ejercicio de liderazgo unidireccional, lo único que tienen que hacer los subordinados es obedecer las directrices que marca el líder.

La autocracia es un estilo o cualidad que, generalmente, no es bien visto por los trabajadores de las organizaciones o instituciones educativas, pero pueden ser eficientes en contextos que se requiere tomar decisiones ágiles.

En instituciones en donde haya trabajadores que necesiten que se les esté indicando a cada momento acerca de sus obligaciones a cumplir, donde haya trabajadores que requieran un control permanente sobre las acciones que deben realizar, es necesario este tipo de liderazgo autocrático. Un liderazgo autocrático tiende a disminuir gradualmente el carácter flemático de algunos docentes u otros trabajadores.

En contraparte, hay muchas desventajas de un liderazgo autocrático y son evidentes. No toma en cuenta el punto de vista de los trabajadores, toma decisiones en forma unilateral, niega la posibilidad de bidireccionalidad en las comunicaciones, tiene la perspectiva que los demás son sus subordinados y por lo tanto deben obedecer órdenes. Los trabajadores suelen disminuir su autoestima; otros, mostrar poco compromiso con la institución; otros, se vuelven opositores a todo; otros, rinden menos y hasta suelen irse de la organización. Este tipo de liderazgo, debido a las actuales tendencias democráticas que mueven al mundo, está siendo confinado, debido a las nefastas consecuencias que causan lentamente en las instituciones.

Liderazgo democrático

Habitualmente llamado *liderazgo participativo*, este tipo de liderazgo se caracteriza por crear entusiasmo entre los trabajadores al priorizar la participación de todo el grupo. El líder promueve el diálogo entre sus seguidores para tener en cuenta las opiniones del grupo, pero la decisión final la toma el superior.

El líder democrático gana adeptos debido a que su estilo consiste en permitir la participación activa de todos y cada uno de los agentes del proceso laboral en las decisiones de la institución.

El trabajador se siente parte elemental de la institución porque percibe que sus opiniones son tomadas en cuenta y que por lo tanto él es importante. El liderazgo democrático genera que los trabajadores de las instituciones se independicen, mejorando su nivel de filiación entre directivos y docentes, su responsabilidad en la organización y al mismo tiempo garantiza la productividad y capacidad de innovación en sus pares.

Hay opiniones diversas referentes a que si el tipo de liderazgo democrático es ventajoso o no; este liderazgo tiene defensores y detractores, por ende, tiene ventajas y desventajas.

Un ejemplo típico resulta ser el hecho de que no se puedan poner de acuerdo entre dos grupos que están debatiendo acerca de un tema institucional, puesto que si el directivo es democrático entonces debe tomar cuenta de la participación democrática de todos.

Este liderazgo requiere que el líder explote un conjunto de cualidades, como mantener una competencia comunicativa muy marcada; capacidad de persuasión a la hora de exhortar hacia la toma de decisiones. Este líder es capaz de mantener el interés por participar en los debates y reuniones, los trabajadores lo siguen porque el alto voltaje de su personalidad inspira confianza.

Liderazgo transaccional

El liderazgo transaccional se basa en transacciones, es decir, en procesos de intercambio entre los líderes y sus seguidores. Los seguidores reciben premios por su desempeño laboral y el líder se beneficia porque ellos cumplen con las tareas.

El liderazgo transaccional está encaminado hacia los logros y, por lo tanto, los adeptos después de demostrar sus logros son estimulados con galardones u homenajes. Este se basa en los organigramas estructurales y tiene una visión clara de los estamentos y mando de cada trabajador. Es conciente que para saber mandar es necesario saber obedecer.

Las cualidades de un partidario de un líder transaccional es un individuo racional, animado por el aspecto crematístico y otros patrocinios o premios, cuya conducta es suficientemente imaginable antes de la toma de decisiones. Los líderes transaccionales se centran en lo actual; invierten sus fuerzas para que las instituciones funcionen sin dificultades y con efectividad. No obstante, a sabiendas que este liderazgo transaccional ha permitido a muchas empresas u organizaciones lograr su estabilidad, somos sabedores que existen compañías y organizaciones cuyo éxito depende, en gran medida, de los procesos naturales de cambio que se dan en su contexto. Este liderazgo funciona eficientemente en circunstancias estables. En la actualidad se han dado nuevos modelos de liderazgo que son tan efectivos como el transaccional.

Referente a la variable liderazgo directivo, esta investigación presenta como soporte teórico las dimensiones planteadas por Anderson (2010), las cuales se revelarán a continuación:

Dimensiones

Dimensión 1. Establecer direcciones

Se refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión (Anderson, 2010).

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

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

Dimensión 2. Desarrollar personas

Esta categoría refiere a la habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades y habilidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de una manera productiva hacia la realización de las metas comunes. Las prácticas concretas son (1) la atención y el apoyo individual a los docentes, (2) su estimulación intelectual, y (3) la provisión de modelos de actitud y de comportamiento consistentes con la realización de dicha visión y metas (Anderson, 2010).

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

Dimensión 3. Rediseñar la organización

La contribución que hacen las escuelas al aprendizaje de los estudiantes depende de las motivaciones y capacidades de su equipo profesional. Pero las condiciones organizacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores. Rediseñar la organización refiere a las acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que le permiten al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Algunas de las prácticas específicas asociadas incluyen (1) fortalecer la "cultura" profesional de la escuela, (2) modificar la estructura organizacional, (3) potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y (4) aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos (Anderson, 2010).

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

Dimensión 4. Gestionar la enseñanza - aprendizaje

La última categoría de prácticas claves asociadas con el liderazgo directivo exitoso abarca las funciones y acciones de gestionar la instrucción en la escuela. Algunas de ellas, como la dotación de personal (selección de docentes, decisiones a la interior de la escuela respecto del personal profesional), la provisión de apoyo técnico y material a los docentes y la supervisión de los docentes, figuran en las responsabilidades oficiales de cada director de escuela y su equipo técnico (Anderson, 2010).

Así que no son las funciones en sí mismas las que distinguen a los directores eficaces, sino su manera de ejecutarlas. Se debe aprovechar este tipo de decisiones y procesos para vincularlas con rutinas de gestión de la enseñanza y del aprendizaje, promoviendo el progreso colectivo hacia la visión y las metas de mejoramiento escolar.

Aunque las prácticas son frecuentemente estructuradas y reguladas por políticas externas del gobierno o del sostenedor, los líderes efectivos no se sienten impotentes de influir en su implementación. Buscan la manera de interpretar y ejecutarlas de una manera estratégica, como palancas que pueden influir en las acciones de los docentes en función del plan de mejoramiento escolar. A la vez, tratan de coordinar los distintos procesos y prácticas de gestión de la instrucción, para que los docentes lo consideren un esfuerzo coherente, y no los experimenten como procesos independientes y desvinculados al proyecto.

Características del líder

De entre las competencias emocionales básicas de un director líder, son conforme lo indica EducaRed (2010): se delimitan tres subsistemas de competencias directivas, a saber: emocionales básicas, directivas generales y pedagógicas específicas para la dirección educacional.

Las competencias emocionales básicas de dirección son las configuraciones de la personalidad del directivo educacional que lo hacen idóneo para establecer sus relaciones con otros directivos, con sus subordinados, colaboradores y con ellos mismos, en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección. Las competencias emocionales están estructuradas por un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que dan lugar a un desempeño socio-laboral sobresaliente. Se entiende que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo expuesto, potencia una mejor

adaptación al contexto; y favorece la adaptación a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales, están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. De lo anterior, se desprende su importancia para la actividad pedagógica profesional de dirección educacional.

Para cambiar, la escuela el director o directora tiene que asumir el máximo compromiso, empezando por cambiar el modelo de dirección. Para ello, es necesario el dominio teórico de los conceptos fundamentales como: competencia profesional, competencia profesional de liderazgo, y competencias emocionales básicas de dirección para aplicarlos en la práctica pedagógica. Solo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen con la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad.

Un director de la institución educativa, que se encuentra concretizado a la vida de la institución, siempre su pensamiento estará, en el qué hará todos los días para que exista satisfacción en las labores de su personal. Además, para que los aprendizajes de sus estudiantes respondan a las necesidades de la realidad y del tiempo y que sean de calidad, respondiendo a los pilares de la educación, determinados científicamente por la UNESCO, el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás. Es decir que, en la institución educativa haya un servicio educativo de calidad, con aprendizajes de calidad.

Un director líder profesional persigue el cambio, una transformación de la I.E. en beneficio de todos, de sus estudiantes, de los docentes, personal que trabaja y en general de la comunidad. Esto se debe a que toda I.E. debe proyectarse a la comunidad, ya que existe por ella y para ella, para ejercer su esencial rol educativo, la formación integral del ser humano, en busca de una sociedad acorde con los tiempos modernos, estandarizada, justa, equitativa, democrática y solidaria; principios consagrados en el derecho nacional e internacional. En este caso, un líder transformacional y transaccional, que persigue un cambio a nivel personal y social.

Competencia en la dirección escolar

Como ya se ha apuntado con anterioridad, al referirnos a la dirección escolar, el vocablo competencia se ha utilizado como sinónimo de función incluso incumbencia, algo que compete a la dirección, aquello de lo que debe responsabilizarse o hacerse cargo; son las obligaciones del director, y sobre lo que se le puede evaluar. Pero el concepto ha evolucionado en los últimos tiempos hacia la afección de capacidad. Aunque tienden a confundirse los vocablos competencias de la dirección escolar y funciones de la dirección escolar. Nada más lejos de nuestro enfoque en este estudio, para nosotros las funciones de la dirección escolar son las atribuciones que la LOE otorga al director por ostentar el cargo, por desempeñar la función directiva, algo que debe por ley hacer. En cambio, en este estudio, asumimos la definición que de las mismas realiza el informe DeSeCo (2002) para las competencias clave que los individuos deben adquirir.

Capacidad de responder a las demandas complejas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de

comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una actuación eficaz (DeSeCo, 2002).

Así entendemos por competencia de la dirección escolar las habilidades prácticas, los conocimientos adquiridos, la motivación, los valores éticos, las actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento de un director o directora, que se ponen en marcha, se movilizan, se activan conscientemente para resolver situaciones, enfrentarse a problemas, dar soluciones y conseguir resultados eficaces en la dirección de un centro educativo.

Consideramos que adquirir una competencia ayuda al director a desenvolverse ante unas determinadas tareas, actividades o exigencias profesionales referidas al ejercicio de la dirección escolar. Es algo aprendido, una disposición y preparación que debe usarse, para responder a demandas concretas y resolverlas con eficacia. Toda competencia directiva incluye el saber, saber hacer y voluntad de hacer en centros determinados y ante proyectos educativos específicos. Esta idea de no solo conocer lo relativo a la dirección escolar, sino también saber reflexionar y actuar, es el enfoque que se pretende en el diseño de competencias directivas.

Variable 2. Motivación

La segunda variable de este trabajo de investigación es la motivación. Nadie puede negar que la motivación es un factor importantísimo en las diferentes áreas de la vida, entre ellas, la educativa y laboral. Es en este factor donde se concentra la energía para impulsarnos a lograr nuestra meta. En el transcurso de la investigación, se observó que el término

motivación es conceptualizado desde dos perspectivas: como fuerza y como serie de procesos.

Con respecto al enfoque de motivación como fuerza, De la Torre (como se citó en Pazos, 2008, p. 13), expone que “es la fuerza que impulsa al sujeto a adoptar una conducta determinada”. Asimismo, Hellriegel y Slocum (como se citó en Pazos, 2008), “la motivación representa las fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia una meta (p. 13). Como se observa en las dos definiciones, la motivación es considerada como la energía que necesitan las personas para la concretización de un objetivo; sin esta, no se podría completar la misión.

Por otro lado, existen autores que la definen como una serie de procesos que parte de conductas específicas y van desde la necesidad inicial hasta la satisfacción de esta necesidad. Un autor que fundamenta ello es Reeve, quien menciona que “[es] un conjunto de procesos que proporcionan energía y dirección a la conducta” (como se citó en Pazos, 2008, p. 13). Además, Kinicki y Kreitner conceptualizan a la motivación como “procesos psicológicos que producen el despertar, dirección y persistencia de acciones voluntarias y orientadas a objetivos” (como se citó en Pazos, 2008, p. 14).

Existen otros conceptos en relación a la motivación. Para Goldman (como se citó en Roo, 2013, p. 32), “la motivación es un proceso interno y propio de cada persona, que consiste en la ejecución de conductas hacia un propósito que el individuo considera necesario y deseable, producido por el resultado de una evaluación que el individuo realiza de una situación determinada, todo con buscar un fin determinado”. En este sentido, la

motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Todos nuestros actos siempre están dirigidos a cumplir un deseo, así como también puede existir una indiferencia.

En este sentido, Koontz y Weihrich (como se citó en Roo, 2013, p. 33) define la motivación de la siguiente manera:

La motivación es un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares. Decir que los administradores motivan a sus subordinados, es decir, que realizan cosas con las que esperan satisfacer esos impulsos, deseos e inducir a los subordinados a actuar de determinada manera.

Según Roussel (2000) La motivación es una característica de la psicología humana que contribuye al grado de compromiso de la persona; es un proceso que ocasiona, activa, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de los individuos hacia la realización de objetivos esperados. A pesar que los patrones de comportamiento varían (necesidades de individuo, valores sociales y capacidad individual) el proceso es el mismo para todas las personas: el comportamiento es causado (causa interna o externa, producto de la herencia y/o del medio ambiente); el comportamiento es motivado, ya sea por impulsos, deseos, necesidades o tendencias, y el comportamiento está orientado, siempre está dirigido hacia algún objetivo. Debemos añadir que «no existe la persona promedio».

Los individuos son únicos: tienen distintas necesidades, distintas ambiciones, distintas actitudes, distintos deseos en cuanto a la responsabilidad, distintos niveles de conocimiento y habilidades así como distintos potenciales. Hay que entender la

complejidad y la singularidad de las personas. La motivación, dentro del ámbito laboral, es definida actualmente como un proceso que activa, orienta, dinamiza y mantiene el comportamiento de los individuos hacia la realización de objetivos esperados.

Por esto, en el ámbito laboral es importante conocer las causas que estimulan la acción humana, ya que mediante el manejo de la motivación, entre otros aspectos, los administradores pueden operar estos elementos a fin de que su organización funcione adecuadamente y los miembros se sientan más satisfechos.

La motivación es, en resumen, lo que impulsa a que un individuo actúe y se comporte de una determinada forma o manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en un contexto dado, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía. En este sentido, la motivación constituye la piedra angular para definir a dónde llegar y detonante de la acción para lograr los objetivos propuestos en cualquier aspecto de nuestra vida espiritual, física, mental, familiar, social o económica.

Por otro lado, no hay que dejar de lado las teorías tradicionales que estudian este fenómeno llamado motivación. Una de las principales bases con respecto a esta variable lo presentó Maslow. Según este investigador, la mayoría de estudios sobre la motivación y las respectivas teorías que han surgido, qué duda cabe, han sido obra de eminentes psicólogos. A partir de ellas, disciplinas como la administración y la educación, entre otras, han recogido dichos aportes y los han adaptado en el estudio y aplicación de sus propias realidades. Por este motivo, en el presente trabajo, solo tomaremos en cuenta aquellas teorías aplicadas fundamentalmente al campo de la educación.

La primera teoría que se presenta es la propuesta por Abraham H. Maslow el cual es un referente obligado dentro del tema de la motivación. Él presentó en 1954, en su libro *Motivación y Personalidad*, que a la fecha se sigue reimprimiendo periódicamente, una teoría de la motivación según la cual las necesidades de todo ser humano se encuentran organizadas y dispuestas en niveles, en una jerarquía de importancia y de influencia. Según Maslow, las necesidades insatisfechas crean tensión, y ello ocasiona que las personas intenten alcanzar objetivos que le permitan reducir o eliminar esa tensión. En otros términos, las necesidades insatisfechas dominan la conducta. Esta jerarquía de necesidades puede ser visualizada como pirámide.



Figura 1. Pirámide de Maslow

Fuente: Recuperado de <http://icimerchandising.blogspot.pe/2011/11/quien-es-maslow-y-en-que-consiste-su.html>

La teoría plantea que las personas siempre buscan satisfacer primero las necesidades inferiores para luego satisfacer las superiores (Maslow, 1991, pp. 21-38). Así, estableció una jerarquía de siete necesidades humanas básicas, que son las siguientes:

En primer lugar, las necesidades fisiológicas constituyen el nivel primario de todas las necesidades humanas siendo estas las más importantes. En ese nivel, están la necesidad de alimentación (hambre y sed), de sueño y reposo (cansancio), de abrigo (frío o calor), deseo sexual, etcétera. Las necesidades fisiológicas están relacionadas con la supervivencia del individuo y con la preservación de la especie. Son necesidades instintivas, psicológicas que nacen con el individuo desde el primer momento.

Después de cubrir las necesidades primarias o básicas como la alimentación y sueño, las personas buscan satisfacer las necesidades de seguridad, que constituyen el segundo nivel. Son necesidades de seguridad, protección y estabilidad. Surgen en la conducta cuando las necesidades fisiológicas se encuentren relativamente satisfechas. Cuando el individuo es dominado por la necesidad de seguridad, su conducta lo orienta a la búsqueda de seguridad.

De manera similar, las necesidades de amor que, surgen en la conducta, cuando las necesidades más bajas (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas. Estas necesidades implican la de asociación, de participación, de aceptación por parte de los compañeros, de intercambio de amistad, de afecto y de amor. Cuando las necesidades de amor no están lo suficientemente satisfechas, el individuo se pone resistente, antagónico y hostil en relación con las personas que lo rodean.

A continuación, se presentará otras teorías sobre la motivación a partir de otros enfoques modernos:

Teoría de la motivación humana

Pérez (1979) busca un criterio de integración de las diferentes teorías de la motivación situadas en el paradigma psico-sociológico. Establece la teoría antropológica de la motivación humana al descubrir la lógica que se deriva al situar la acción en un contexto de interacción entre dos personas, en el que se van a dar, necesariamente, tres tipos de resultados: resultado extrínseco, resultado interno y el resultado externo, o, el aprendizaje del otro que recibe el impacto de mi acción -motivo transcendente-. Todos y cada uno de ellos, pueden constituir una poderosa fuente de motivación, es decir, pueden ser directamente buscados por la persona que actúa y ser, en consecuencia, motivos para que realice la acción (p. 14).

Una de sus aportaciones claves es la distinción fundamental entre motivo de la acción y el impulso (motivación) para alcanzarlo, explicando, al mismo tiempo, cómo llegan a influir cada uno de esos motivos en la formación del impulso motivacional del decisor. Integra las teorías de las metas (qué motiva) con el proceso a seguir (cómo motiva), pues afirma que una auténtica teoría de la motivación humana no puede limitarse a reconocer solo los diferentes tipos de motivos que necesariamente están presentes en las interacciones entre personas.

Los motivos hacen referencia a las preferencias o valores, los resultados que se quieren alcanzar al realizar una acción, luego, "los motivos transcendentales son el logro de

aprendizajes de las personas con las que se interacciona; es decir, efectos que trascienden lo personal".

Teoría de la atribución

Para Manassero y Vásquez (1995), según esta teoría una secuencia motivacional se inicia cuando un estudiante obtiene un resultado que puede ser positivo (éxito) o negativo (fracaso), y como consecuencia experimenta sentimientos genéricos de felicidad o de frustración e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado. En este proceso, influyen ciertos antecedentes (historia personal de logros, normas sociales, etcétera), que culminen con la atribución del resultado a una determinada causa singular.

Los elementos que caracterizan a la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas (expectativas y emociones) influyen en el estado motivacional del estudiante, y en consecuencia, determinan su conducta futura de logro (p. 362).

Teoría de la Autoeficacia

Una teoría que considera tanto los procesos cognoscitivos como los afectivos es la de la motivación de eficacia de Harter (1992), que explica el desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca en los niños. Esta autora identificó las variables mediadoras de la motivación de eficacia, destacando el papel de los agentes socializadores ante las experiencias de éxito y fracaso; afirmó que las respuestas de los agentes de socialización ante los intentos iniciales de eficacia de los niños pequeños, así como ante los éxitos o fracasos de tales intentos de manejar su ambiente, tienen un impacto importante en la

orientación de motivación de los niños, así como en sus percepciones de competencia y de control de su medio. Según esta autora, los niños con motivación de eficacia muestran preferencia por el reto, trabajan para satisfacer su propia curiosidad, realizan intentos de dominio y muestran juicio independiente y criterios internos de éxito y fracaso (p.356).

Teoría de la Autodeterminación

Diversos investigadores (González – Cutre, Sicilia, y Moreno, 2006); Cervelló, Hutzler, Reina, Sanz y Moreno, 2005) enfatizaron que esta teoría establece que el objetivo de las personas en contextos de logro (aquellos en los que la actuación es evaluada en términos de éxito o fracaso, como el deporte) es demostrar habilidad, y esta habilidad puede ser concebida por el sujeto como esfuerzo, trabajo duro, progreso y mejora personal (orientación a la tarea). Es decir, la persona juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta el dominio que tiene sobre la tarea que está realizando. Y en otra instancia como demostración de superioridad sobre los demás (orientación al ego) donde el individuo juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás. En definitiva, existe una predisposición personal para implicarse en la tarea, en el Ego o en ambos, pero la estructura del contexto también tiene un efecto poderoso en la orientación de meta (p.236).

Con respecto a la variable de motivación, en base a la autodeterminación de un docente, se asumirá las siguientes dimensiones: motivación intrínseca y motivación extrínseca, las cuales son propuestas por Núñez, Albo, Navarro y Grijalbo (2006) así como la propuesta de Roo (2013).

Principales tipos de motivación

Antes de explicar las dimensiones seleccionadas que serán la base de la investigación, es menester conocer los distintos tipos de motivación que proponen los teóricos:

Motivación extrínseca

Las motivaciones externas o extrínsecas son aquellas que proporcionan alguna clase de beneficio material. No nacen del alumno, sino de otras personas (padres, hermanos, profesores, compañeros) y de circunstancias que le rodean. Las motivaciones externas suelen ser familiares (por satisfacer a los padres, porque me regañan o me pegan), escolares (por no perder las evaluaciones, por saber contestar en clase) y sociales (por ir de vacaciones, por tener la imagen de inteligente) (Ramo, 2003). Aun así, estas motivaciones externas requieren movilizar la motivación intrínseca, pues si no existe o incluso es negativa -con un rechazo claro hacia el estudio- los esfuerzos que hagan los padres, los profesores y compañeros para ayudar al alumno, utilizando todos los medios (premios, castigos, recompensas afectivas, etc.), serán insuficientes (p. 93).

Deci y Ryan (2000) indican que la motivación extrínseca, la cual establece unos motivos de práctica externos a la propia actividad. Dentro de esta, y ordenadas de mayor a menor autodeterminación, podemos encontrar la regulación integrada, que se corresponde con la realización de actividades porque hacen referencia a un estilo propio de vida. El siguiente constructo es la regulación identificada, que aparece cuando un sujeto realiza una actividad porque la considera importante para sí mismo, aunque no disfrute realizándola. A continuación, encontramos la regulación introyectada, asociada a realizar una actividad para evitar el sentimiento de culpa o ansiedad y así mejorar el orgullo. El último nivel dentro de la motivación extrínseca es la regulación externa, que se refiere a la persona que

realiza una actividad por la consecución de premios externos, sin ningún tipo de interiorización. Por último, el tercer gran constructo que establece esta teoría es la Desmotivación, asociada a aquellos comportamientos que no son motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente, provocando una actividad desorganizada y asociada a sentimientos de incompetencia o frustración (p. 31).

En los estudiantes normalistas, la motivación extrínseca puede tomar un papel más importante en la elección que en los universitarios. La investigación realizada en México sobre los motivos extrínsecos que influyen en la elección de la carrera de profesor de educación primaria (Galván, 1981) señala que estos tienen un papel importante en la selección de la carrera; entre otros aspectos, están relacionados con la situación económica de la familia que no les permite estudiar la carrera de su preferencia y con no haber podido ingresar a una universitaria. Asimismo, el deseo de sus padres de que estudien para maestros tiene un papel muy importante en la elección. El presente trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos normalistas que ingresan influidos por motivos extrínsecos pueden tener una actitud diferente hacia la carrera y, posiblemente, hacia la profesión. Un estudiante que la escoge con autonomía, por vocación, puede ser más positivo que aquel que la eligió porque no pudo estudiar alguna otra carrera de su interés (p. 128).

Ramírez (2010) señala lo siguiente: “el alumnado se motiva más y cuantas mayores y mejores experiencias vive en el aula” (p. 95). Se lee con bastante frecuencia, que en situaciones de aprendizaje nos importan más los procesos que los resultados. La razón es que los procesos permanecen siempre y sirven de refuerzo o motivación para posteriores aprendizajes.

No se trata de motivar a los estudiantes, sino más bien, de crear un ambiente que les permita motivarse a sí mismos. Tiene mucho más sentido centrar nuestro interés en el entorno o en la situación de aprendizaje.

Se habla de motivación extrínseca cuando un alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje para obtener recompensas o evitar sanciones, por imposición de los padres, para que se reconozca su valía., etc. Al alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje (Tapia, 1991, p. 33).

Reforzando la idea, con respecto a la motivación extrínseca, Núñez, Albo y Navarro (2006, p. 344) consideran que:

(...) es entendida como un signo de competencia y autodeterminación y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. La MI hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo. La MI hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad.

Por lo expuesto, la motivación extrínseca busca satisfacer las dos primeras necesidades de la escala de Maslow, o necesidades inferiores: las fisiológicas y las de seguridad. Se le llama extrínseca ya que busca colmar los menesteres principales a partir de aspectos externos a la propia tarea, como las retribuciones económicas (monetarias o en especie), o las características del contrato laboral (fijo, eventual).

Motivación Intrínseca

Según Steele (1988), la estrategia de autoafirmación se utiliza cuando el estudiante experimenta una evaluación negativa de sí mismo en un determinado dominio, después de lo cual procede a buscar una evaluación positiva, también de sí mismo, en otro dominio igualmente válido (p. 263).

La motivación intrínseca es la fuerza que atrae a una persona para que realice una acción determinada o una tarea concreta, a causa de la satisfacción que espera obtener por el hecho de ser el agente o realizador de esa acción. Lo verdaderamente querido por el sujeto son las consecuencias que se seguirán del puro hecho natural de ser el ejecutor de la acción. Dichas consecuencias pueden abarcar, desde la satisfacción producida por la realización de algo que le gusta hacer, hasta la satisfacción ligada al logro de un cierto aprendizaje, para cuya obtención es necesaria la reiteración de la acción.

A grandes rasgos, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) establece que la motivación es un continuo que va a aportar mayores o menores niveles de autodeterminación, determinando 3 grandes bloques en los que esta teoría divide la motivación. Así, el nivel más alto de autodeterminación es la motivación intrínseca, la cual

supone el compromiso de un deportista con una actividad por el placer, el disfrute y la satisfacción que le produce (p.35).

Las teorías de motivación intrínseca plantean que cuando los alumnos están intrínsecamente motivados, trabajan en las tareas porque disfrutan hacerlo; su participación es la propia recompensa y no depende de estímulos externos. Trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además promueve el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990). Se argumenta que cuando los estudiantes están motivados internamente, realizan actividades que promueven su aprendizaje: ponen atención, se esfuerzan más, dedican mayor tiempo, organizan el conocimiento, lo relacionan con lo que saben y aplican los conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos; a su vez, el aprendizaje promueve más la motivación intrínseca (Pintrich y Schunk, 2002, p. 116).

De acuerdo con las teorías enfocadas en las creencias de competencia, conforme los alumnos desarrollan habilidades, perciben su progreso y se sienten más eficaces para aprender. Bandura plantea que cuando las personas adquieren creencias de auto-eficacia y expectativas de resultados positivos, se incrementa su motivación intrínseca, lo cual los conduce a un mayor aprendizaje y asevera que los modelos y el reforzamiento influyen sobre los intentos de maestría de los niños y la internalización de metas de dominio y auto-recompensas (Bandura, 1997, p.189).

Una teoría que considera tanto los procesos cognoscitivos como los afectivos es la de la motivación de eficacia de Harter (1981), que explica el desarrollo de la motivación intrínseca y extrínseca en los niños. Esta autora identificó las variables mediadoras de la

motivación de eficacia, destacando el papel de los agentes socializadores ante las experiencias de éxito y fracaso; afirmó que las respuestas de los agentes de socialización ante los intentos iniciales de eficacia de los niños pequeños, así como ante los éxitos o fracasos de tales intentos de manejar su ambiente, tienen un impacto importante en la orientación de motivación de los niños, así como en sus percepciones de competencia y de control de su medio. Según esta autora, los niños con motivación de eficacia muestran preferencia por el reto, trabajan para satisfacer su propia curiosidad, realizan intentos de dominio y muestran juicio independiente y criterios internos de éxito y fracaso.

Otros estudios han profundizado en las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Se ha demostrado que altos niveles de motivación intrínseca promueven el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas (Pintrich y Schrauben, 1992) e indicadores de aprendizaje más completos o profundos (Schiefele, 1999). Las evidencias indican que las metas de desempeño están asociadas con estrategias de práctica superficiales y no están relacionadas - o están negativamente vinculadas - con el procesamiento de nivel profundo. Los alumnos orientados hacia el desempeño, cuya meta es evitar el fracaso, presentan un patrón de esfuerzo y persistencia reducidos, así como tendencias desorganizadas de trabajo, factores que a su vez están ligados a decrementos en el desempeño académico subsecuente (Elliot, 1999, p. 125).

Asimismo, se podrá continuar analizando la validez discriminativa de la escala, contrastando los resultados con otros criterios de evaluación y además probar su validez para predecir el logro escolar en el corto y mediano plazos. Adicionalmente, se espera que la información que se obtenga, sea empleada para sensibilizar a las autoridades de la educación sobre la necesidad de crear modelos de colaboración entre la escuela y el hogar

para impulsar la motivación intrínseca desde que los niños ingresan a la primaria. Los resultados específicos podrían aportar elementos para la planeación de talleres para niños, madres, padres, maestros y psicólogos u otros profesionales de la educación, y también para la elaboración de materiales de consulta y formación, dirigidos a favorecer la motivación de los niños hacia el aprendizaje escolar.

Las experiencias que tienen los estudiantes van formando poco a poco el autoconcepto y la autoestima, es el deseo constante de superación guiado siempre por un espíritu positivo.

Motivación centrada en la valoración social y aprobación que recibe por parte de las personas que el alumno considera superiores a él. La motivación social manifiesta en parte una relación de dependencia hacia esas personas.

Según Núñez, Albo y Navarro (2006, p. 344), “hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma”.

En este tipo de motivación, no necesitan de un agente externo que te impulse a realizar una acción o lograr una meta, se realiza porque “nace de uno mismo hacerlo”. En este plano, ya no se busca colmar alimentación, vestido, pasajes, sino una meta más compleja hasta quizás más mística o quizás, solo se realiza para sentirse mejor consigo mismo.

A continuación, explicaré cada dimensión que posee la variable motivación.

Dimensiones

Dimensión 1. Motivación extrínseca

Con respecto a la motivación extrínseca, Vallarand (como se citó en Núñez, Albo y Navarro, 2006, p. 345), considera que “la motivación extrínseca proviene de fuentes ambientales externas. Se considera que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona, es decir, alude a fuentes artificiales de satisfacción que han sido programadas socialmente (...)”. Dentro del ámbito laboral, cualquier agente externo altera el comportamiento y forma de pensar. Sus acciones tienen por objetivo cuidar su integridad así como sentirse aceptado con alguien o algo.

En tal sentido, la motivación extrínseca aspira compensar las dos iniciales necesidades de la escala de Maslow, o necesidades inferiores: las llamadas fisiológicas y las de seguridad. A esta se le llama extrínseca porque busca atender los menesteres o necesidades principales a partir de aspectos externos de la persona, es decir aspectos que están fuera de uno; como las remuneraciones (monetarias o en especies), bienes materiales o de ascenso o las características de la situación laboral (estable o por contrato).

Un caso muy conocido en una institución educativa privada puede ser el siguiente: un docente siempre diserta ante su círculo social sobre el pésimo clima organizacional que posee la institución educativa; se queja del personal directivo, de sus congéneres, de los estudiantes, etc. Como es obvio, algún colega le dirá a este docente “¿y por qué sigues allí?”. Lo más seguro es que responda algo similar: “lastimosamente, pagan bien y está cerca de mi domicilio”. En este caso, la motivación, que impulsa a este docente a seguir

trabajando en ese lugar, es externa las mismas que se ven expresadas en el sueldo y el espacio geográfico. El sueldo colma las necesidades de alimentación, vestido, servicios básicos; asimismo, estar cerca de su centro de labores le permite ahorrar tiempo, pasajes, disgustos por el excesivo tránsito, etc.

Dimensión 2. Motivación intrínseca

Con respecto a la motivación intrínseca, según Vallarand (como se citó en Núñez, Albo y Navarro, 2006, p. 346), “la motivación intrínseca se refiere a aquella que se realiza por interés o por el placer de realizarla. La función de este tipo de motivación es la de impulsar al ser humano a mejorar y dominar su entorno. Esta nos sirve para conseguir metas más difíciles, pues son necesidades psicológicas”. Dentro del ámbito laboral, este nivel se hace notar la satisfacción en la obtención de conocimiento, el logro de metas así como la vivencia de experiencias que impulsan a seguir realizándolas.

Esta motivación intrínseca no requiere de un agente externo que impulse a alguien a ejecutar una acción o alcanzar una meta, se realiza porque “nace de uno mismo hacerlo” “nace de nuestro interior” está dentro de nosotros ese impulso que nos induce a lograr un objetivo, a conseguir una meta. En este plano, ya no se busca colmar alimentación, vestido, pasajes, cercanía al domicilio, sino una meta más compleja, más íntima, hasta quizás más mística o quizás, solo se realiza para sentirse mejor consigo mismo.

Una casuística muy peculiar en el contexto educativo tenemos el siguiente: un educador que está a punto de jubilarse decide estudiar una maestría. A muchos de sus congéneres les parece una decisión demasiado tardía, ya que si el docente está a portas de cesar, entonces la maestría no tendría ningún sentido utilitario para él, ya que no

influenciará en nada para el escalafón magisterial, ni mucho menos evitará su jubilación. Pero este docente de 64 años no ambiciona estudiar la maestría para un aumento en sus haberes, un ascenso o puesto directivo, lo hace únicamente con la intención de “ser magíster”.

En conclusión, iniciando de la premisa que la presente investigación se ejecutará tomando como contexto la situación o realidad de las instituciones educativas públicas de la UGEL 07 - del distrito de San Luis (donde varios directivos han sido cuestionados, procesados y sancionados con separación temporal de sus cargos, respecto al desempeño de sus funciones como cabeza de la institución educativa donde ya han sido reemplazados).

Es menester señalar que en las instituciones que sirven de modelo para la aplicación de los instrumentos de la presente investigación, existe una atmósfera de inseguridad frente a la aplicación de las normas técnicas respecto a entregar documento alguno, tal es el caso que demoran en entregar la constancia de aplicación de los instrumentos.

El presente estudio se fundamenta en su conveniencia, en el aspecto social y en lo práctico porque se basa en una correlación entre el liderazgo directivo que posee o debe poseer un(a) Director(a) y la motivación que tengan los docentes durante el ejercicio de sus funciones; se podrá tomar este resultado como guía para incidir en la necesidad de una capacitación o complementación constante para el desarrollo o mejoramiento de referidas competencias y capacidades directivas, con el propósito de obtener, en primera instancia, un mejor desempeño de la plana docente de la institución educativa que gestionan, y en segunda instancia, el poder ofrecer a la comunidad un servicio educativo acorde con los cambios que la modernidad y la vorágine del mundo globalizado exige.

Justificación

Justificación práctica

Se considera que un estudio tiene justificación práctica cuando su tratamiento o contenido ayuda a solucionar o superar un problema o, por lo menos, propone nuevas tácticas o estrategias que al emplearlas o ejecutarlas contribuirían a resolverlo (Bernal, 2010, p. 106). Por ello, el presente trabajo se justifica dentro de un marco práctico - empírico ayudará a resolver la incertidumbre sobre si las competencias y liderazgo del director poseen alguna relación con la motivación de los docentes. Además, servirá de apoyo o guía para obtener mejores resultados a través de posteriores trabajos o programas educativos.

Justificación teórica

Según Bernal (2010), “hay una justificación teórica cuando el propósito del estudio en generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer epistemología del conocimiento existente” (p. 106). Por lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo contribuir en la toma de conciencia de los principales agentes de la educación (director, docentes, estudiantes) así como futuros docentes sobre la importancia del liderazgo del directivo para el éxito y calidad en la educación de una institución educativa. Además, de acuerdo con los objetivos de estudio, la investigación contrastará realidades las cuales aportará en la base teórica de futuras investigaciones, orientándose hacia un futuro mejor con miras al éxito, obviamente desde una perspectiva teórica.

Justificación metodológica

Los productos de la presente investigación aportan datos actualizados a las instituciones educativas para un mejor análisis de su diagnóstico situacional, para la formulación e

implementación de planes, estrategias y acciones que permitan ejecutar una comunicación más eficaz y efectiva. Expresado de otra forma, lo más importante radica en que si la comunicación no se produce en el ámbito formal, siempre, de todas formas, se producirá en un contexto informal; por lo tanto, es importante indagar y establecer las barreras y errores que originan problemas en la institución educativa.

1.1 Problema

1.1.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?

1.1.2 Problemas específicos

Problema específico 1

¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?

Problema específico 2

¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?

1.2 Hipótesis

1.2.1 Hipótesis general

Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

1.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Hipótesis específica 2

Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

1.3 Objetivo

1.3.1 Objetivo general

Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Objetivo específico 2

Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Capítulo II

Marco metodológico

2.1. Variables

2.1.1 definición conceptual

Variable 1: Liderazgo directivo

Según Campos, Bolbarán, Bustos y González (2014):

(...) de los factores intra-escuela, el liderazgo es el segundo factor, después del trabajo del profesor, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (...) Se señala además que los impactos del liderazgo son mayores en establecimientos que atienden a poblaciones con mayor vulnerabilidad. En concordancia, el liderazgo y la gestión escolar se han instalado en la agenda de política educacional, situándose como prioridad para el desarrollo de programas de mejoramiento educativo. (p.92)

Variable 2: Motivación

Para Sánchez, “Es el conjunto de factores internos, que junto con los estímulos externos de la situación determinan la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado” (como se citó en Guerra y Santoyo, 2012, p. 17)

2.2. Operacionalización de variables

2.2.1. Operacionalización de la variable liderazgo directivo

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable liderazgo directivo

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala o valores	Nivel o rango	Nivel o rango
	Asumir compromiso institucional	1, 2			
Establecer direcciones	Responsabilidad para el mejoramiento institucional	3, 4		Bajo [7 - 18] Medio [19 -24] Alto [25 -30]	
	Identificación con la institución educativa	5, 6			Bajo [32 - 63] Medio [64 -86] Alto [87 -116]
Desarrollar personas	Apoyo individual al docente	7, 8		Bajo [7 - 14] Medio [15 -20] Alto [21 -30]	
	Estimulación intelectual	9, 10	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre		
Rediseñar la organización	Modelo de virtudes	11, 12			
	Fortalecimiento de la cultura profesional	13, 14		Bajo [7 - 15] Medio [16 -22] Alto [23 -30]	
	Capacidad de reestructura organizacional	15, 16			
Gestionar la enseñanza - aprendizaje	Fomentación de relaciones interinstitucionales	17, 18			
	Supervisión a docentes	19, 20			
	Provisión de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje	21, 22		Bajo [7 - 16] Medio [17 -22] Alto [23 -30]	
	Fomentación de capacitaciones y actualizaciones a los docentes	23, 24			

Fuente: Campos, Bolbarán, Bustos y González (2014)

2.2.2 Operacionalización de la variable motivación

Tabla 2

Matriz de Operacionalización de la variable motivación

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala o valores	Nivel o rango	Nivel o rango
Motivación extrínseca	Regulación externa	1, 2, 3	1. No estoy de acuerdo en absoluto	Bajo [16 – 28]	
			2. No estoy de acuerdo en gran medida		
	Regulación de defensa	4, 5, 6	3. Estoy medianamente de acuerdo	Medio [29 -39]	
			4. Estoy de acuerdo en gran medida	Alto [40 -45]	
Motivación intrínseca	Regulación identificada	7, 8, 9	5. Estoy de acuerdo totalmente	Bajo [32 – 64]	
			1. No estoy de acuerdo en absoluto	Medio [65 -81]	
	Nivel de conocimiento	10, 11, 12	2. No estoy de acuerdo en gran medida	Alto [82 -90]	
			3. Estoy medianamente de acuerdo	Bajo [14 – 34]	
Nivel de logro	13, 14, 15	4. Estoy de acuerdo en gran medida	Medio [35 -43]		
		5. Estoy de acuerdo totalmente	Alto [44 -45]		
Nivel de experiencias estimulantes	16, 17, 18				

Fuente: Núñez, Albo, Navarro y Grijalbo (2006)

2.3 Metodología

La presente investigación se encuadra dentro del enfoque cuantitativo.

Enfoque cuantitativo

En su edición más reciente, para Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo “(...) utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 5). Como se observa, el enfoque cuantitativo destina a experimentos cuantificadores empleando modelos de indagación convenientes. Evalúa las variables en un contexto determinado, examina las mediciones y aproximaciones, y plasma conclusiones sólidas, respecto a cada uno de los postulados sometidos a prueba. Si los productos resultantes coinciden con las hipótesis, se genera comprobación en la teoría y se eleva a la categoría de ley científica, no obstante, si resulta contrario, la teoría será impugnada y se suprime para escudriñar otra que resulte más objetiva.

Método Hipotético – Deductivo

Al respecto, Bisquerra menciona que: partiendo de la observación de cuestiones individuales se puede esbozar un problema, el mismo que puede expedir a una teoría a través de un proceso de inducción lógica. Al partir del marco teórico se plantea una hipótesis mediante un juicio deductivo que, luego, este se intenta aprobar empíricamente. A este ciclo dual constituido por el binomio inducción/deducción es lo que se conoce como el proceso hipotético-deductivo (1998, p.62).

En base a la cita anterior, la presente investigación describió la realidad problemática partiendo de lo general a lo particular. En la tesis se utilizó el método

hipotético-deductivo; se inició detectando un problema de investigación, formulando las hipótesis de estudio y contrastando las mismas, a partir del cual deduce los resultados.

2.4 Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación es tipo Básico. Nivel Descriptivo Correlacional. Según Hernández *et al.* (2014), también se le conoce como una investigación fundamental exacta o investigación pura. Esa investigación se encarga del objeto de estudio sin considerar una aplicación inmediata; sin embargo, se parte de sus resultados y descubrimientos para poder surgir nuevos productos y avances científicos.

2.5 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de tipo no experimental y correlacional. Según Hernández *et al.* (2014), “el estudio correlacional asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (p. 93). En otros términos, mide dos o más variables, estableciendo su grado de correlación al fenómeno investigado, pero pretenderá dar una explicación completa (de causa y efecto) al fenómeno investigado.

Es no experimental “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Porque según Hernández *et al.*, (2014, p.81) la investigación no experimental es un estudio que se realiza sin manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

La investigación es correlacional. Para Sánchez y Reyes (1998, p.79), “este diseño de investigación se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujeto o el grado de relación existente

entre dos fenómenos o eventos observados”. En otras palabras, es correlacional porque la investigación está interesada en conocer la relación que existe entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Es transversal ya que su propósito es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede”. Es un estudio correlacional porque mide el grado de relación o asociación entre las variables descritas. (Hernández *et al.*, 2014, p.151).

La teoría revisada se estructura el esquema del diseño de la investigación es como sigue:

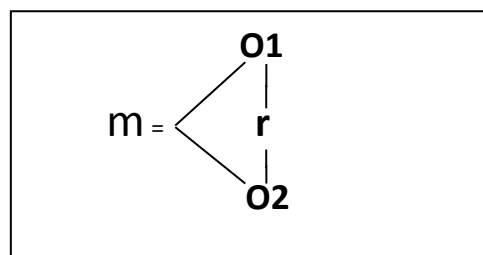


Figura 2. Diagrama del diseño correlacional

Donde:

m: muestra de los clientes

O1, O2: indican las observaciones obtenidas en cada una de las variables en el caso del estudio las variables competencias directivas y niveles de motivación.

r : La relación existente entre ambas variables.

2.6. Población, muestra y muestreo

2.6.1 Población

Según Hernández *et al.* (2014), “la población es como el conjunto de todas las situaciones que se relacionan como una serie de detalles” (p. 65). Es la integridad total del fenómeno,

problema o postulado a estudiar, aquí donde los entes de la población estudiada conservan una cualidad común, la misma que se estudia y da paso a los datos de la investigación.

En este caso, la población de estudio para la presente investigación son los 111 docentes de las instituciones públicas del distrito de San Luis en la UGEL 7.

Tabla 3

Población de los docentes de las instituciones públicas - UGEL 7, San Luis, 2016

	Instituciones educativas	Población de Docentes
1	LOS EDUCADORES	47
2	0082 LA CANTUTA	26
3	0083 SAN JUAN MACÍAS	38
	Total	111

Nota. Portal MINEDU (DREL).

2.6.2 Muestra

Según Hernández *et al.* (2014), la muestra es el “Subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta (sic)” (p. 173). Dentro de este aspecto, por alinearse a los requerimientos de la exploración científica, se ha empleado una muestra probabilística de tipo intencional. De acuerdo a las características del estudio, se adoptará como método el muestreo probabilístico.

$$n = \frac{Z^2_{\alpha/2} PQN}{\varepsilon^2(N-1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

e = Margen de error permitido

Z = Nivel de confianza

p = Probabilidad de ocurrencia del evento

q = Probabilidad de no ocurrencia del evento

N = Tamaño de la población

n= Tamaño óptimo de la muestra.

Tamaño de la muestra:

e = 5% error de estimación

Z = 1,96 con un nivel de confianza del 95%

p = 0,5 de estimado

q = 0,5 de estimado

N = 111 docentes de la UGEL 7 –San Luis

Cálculo:

$$n = \frac{(1,96)^2(0.5)(0.5)(111)}{0.05^2(110) + (1,96)^2(0.5)(0.5)} = 86$$

n = 86 Encuestados

Tabla 4

Muestra de docentes

<hr/>	
Docentes	
<hr/>	
I.E. UGEL 7 – San Luis	86
<hr/>	

Fuente: Resultado del muestreo

2.6.3 Muestreo

El muestreo fue probabilístico para la elección de los docentes que formarían parte de la muestra. El tamaño óptimo de muestra se determinó utilizando la fórmula del muestreo aleatorio simple para estimar proporciones, propuesta por Sierra (2003).

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.7.1 Técnicas

En la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta, tanto para la variable desempeño directivo como para la motivación. La encuesta es una técnica cuantificadora que consiste en una indagación ejecutada sobre una muestra de elementos, representativa de un equipo común más amplio, que se ejecuta en el contexto del día a día, empleando o aplicando instrucciones niveladas de interrogación, con el propósito de lograr controles cuantitativos concernientes a un gran conjunto de características objetivas y subjetivas de la población (Hernández *et al.*, 2014).

2.7.2 Instrumentos

El instrumento para la recolección de los datos será el cuestionario. El instrumento es un cuestionario que debe resultar correspondiente a la técnica de encuesta. Según Carrasco (2013), estos cuestionarios o exámenes interrogatorios consisten en mostrar a los encuestados unos test conteniendo una sucesión sistemática y vinculada de preguntas elaboradas, con claridad, precisión y objetividad, destinadas a ser desarrolladas de igual manera.

Preparar un cuestionario, examen o interrogatorio válido no es una tarea fácil, ello involucra inspeccionar una serie de variables y dimensiones que deben estar expresadas con coherencia y cohesión. Es un medio útil y efectivo para recoger información, en un tiempo relativamente corto. A la hora de la elaboración se pueden considerar preguntas o interrogantes abiertas, cerradas o mixtas (Hernández *et al.*, 2014, p 209).

Se usó un cuestionario medido en la escala de Likert tanto para la variable liderazgo directivo como para la variable motivación. Este tipo de escala es el más empleado en las encuestas y cuestionarios debido a que mide con mayor eficiencia actitudes y pensamientos sobre un hecho o tema. Además, al ser las variables categóricas cualitativas, es necesaria la escala Likert para facilitar el proceso estadístico.

Ficha técnica

A) Cuestionario de liderazgo directivo

Nombre del instrumento	: Cuestionario de liderazgo directivo
Autor	: Fernando Pachas Vélez (adaptación de Anderson)
Administración	: Individual y colectivo
Tiempo para aplicación	: 20 minutos aproximadamente
Objetivo	: Conocer el liderazgo directivo de la autoridad
Contenido	: El Instrumento contiene 24 ítems, distribuido en 4 dimensiones: establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la enseñanza aprendizaje.

Ficha técnica

B) Cuestionario de motivación

Nombre del instrumento	:	Cuestionario de motivación
Autor	:	Fernando Pachas Vélez (adaptación de Núñez, Albo y Navarro)
Administración	:	Individual y colectivo
Tiempo Aplicación	:	15 minutos aproximadamente
Objetivo	:	Conocer la motivación de los docentes
Contenido	:	El Instrumento contiene un total de 18 ítems, distribuido en 2 dimensiones: motivación intrínseca y motivación extrínseca

2.8 Validación y confiabilidad del instrumento

Validación

La validez es definida por Hernández, *et al* (2014, p.210) como “el grado que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. Dicho esto, se procedió a validar el instrumento a través de juicio de expertos, donde tres especialistas del tema revisaron los instrumentos para corroborar que cumplen satisfactoriamente la calidad en la recolección de información.

Tabla 5

Juicio de expertos

n.º	EXPERTOS	APLICABLE
01	Mgtr. Omar García Tarazona	Aplicable
02	Mgtr. Virginia Cerafín Urbano	Aplicable
03	Dra. Isabel Menacho Vargas	Aplicable

Confiabilidad

Para Kerlinger (2002), la confiabilidad es “el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Es decir, que en su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (p. 91). A partir de lo mencionado, se realizó un estudio piloto en 10 sujetos con características similares a la muestra de estudio, quienes fueron seleccionados al azar para que desarrollen el cuestionario y someterlo a un proceso de análisis estadístico de sus ítems.

Tabla 6

Coefficiente de confiabilidad de la Variable: Liderazgo directivo

Alfa de Cronbach	N.º de ítems
0,917	24

Fuente: prueba piloto

En la tabla, se puede observar que el coeficiente de Alfa de Cronbach es 0,917, la que muestra que el instrumento, constituido por 24 ítems, de la variable Liderazgo directivo es confiable y la confiabilidad es alta.

Tabla 7

Coefficiente de confiabilidad de la Variable: motivación

Alfa de Cronbach	N.º de ítems
0,948	18

Fuente: prueba piloto.

En la tabla, se puede observar que el coeficiente de Alfa de Cronbach es 0,948, la que muestra que el instrumento, constituido por 18 ítems, de la motivación es confiable y la confiabilidad es alta.

Capítulo III

Resultados

3.1 Descripción de resultados

Variable 1. Liderazgo directivo

Tabla 8

Distribución de frecuencias sobre el liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	22	25,6
MEDIO	44	51,2
ALTO	20	23,3
Total	86	100,0

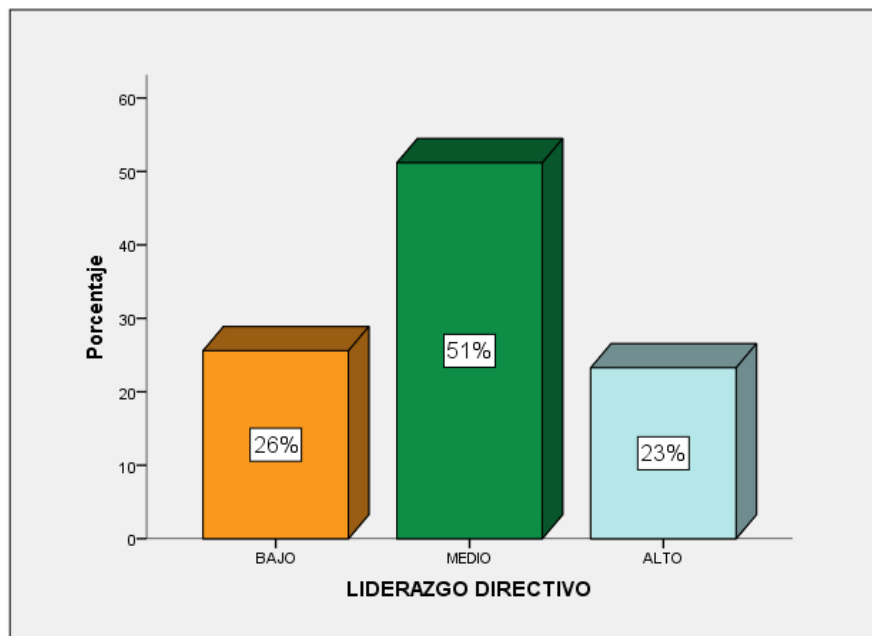


Figura 3: niveles de la variable liderazgo directivo.

De acuerdo a la tabla 8, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 51,2 % percibe que el liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 se encuentra en un nivel medio, seguidamente un 25,6 % considera que se encuentra en un nivel bajo y solo un 23,3 % de los docentes considera que el liderazgo directivo se encuentra en un nivel alto.

Dimensión 1. Establecer direcciones

Tabla 9

Distribución de frecuencias sobre establecer direcciones del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	30	34,9
MEDIO	42	48,8
ALTO	14	16,3
Total	86	100,0

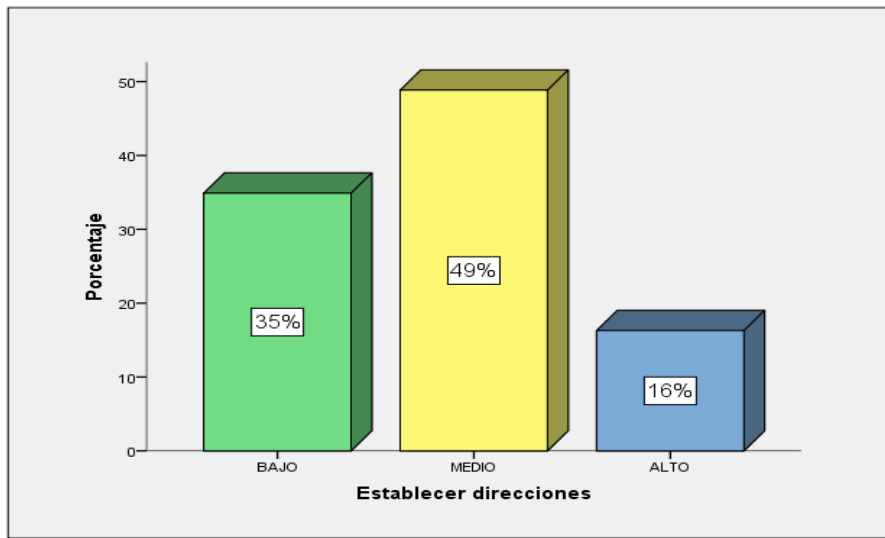


Figura 4: niveles de la dimensión establecer direcciones.

De acuerdo a la tabla 9, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 48,8 % percibe que el establecimiento de direcciones en los directivos en las instituciones públicas - UGEL 7 se encuentra en un nivel medio, seguidamente un 34,9 % considera que se encuentra en un nivel bajo y solo un 16,3 % de los docentes considera que esta dimensión se encuentra en un nivel alto.

Dimensión 2. Desarrollar personas

Tabla 10

Distribución de frecuencias sobre la dimensión desarrollar personas del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	21	24,4
MEDIO	45	52,3
ALTO	20	23,3
Total	86	100,0

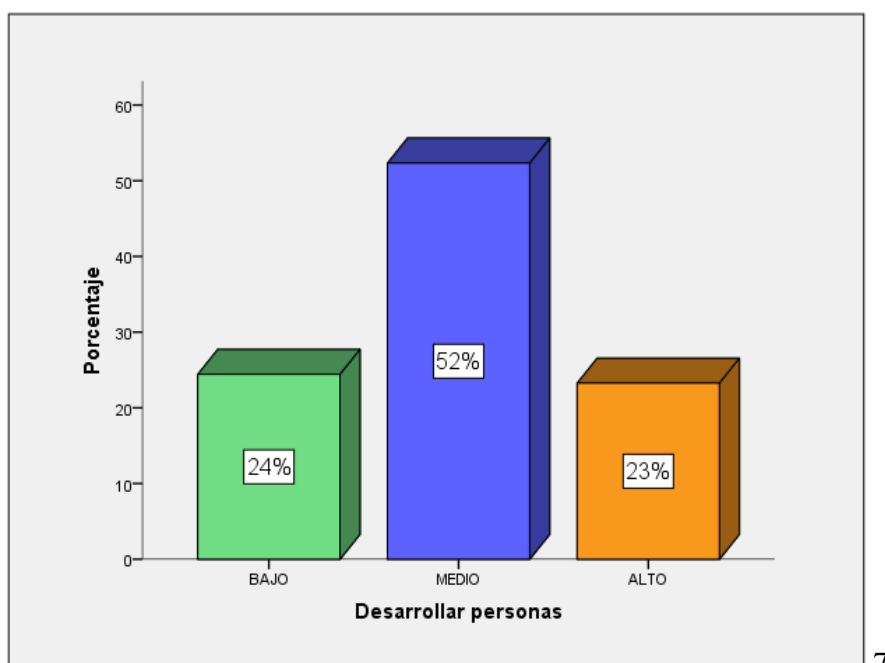


Figura 5: niveles de la dimensión desarrollar personas.

De acuerdo a la tabla 10, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 52,3 % percibe que la dimensión desarrollar personas en los directivos en las instituciones públicas - UGEL se encuentra en nivel medio, mientras que el 24,4 % considera que está en un nivel bajo y un 23,3 % de los encuestados considera en un nivel alto.

Dimensión 3. Rediseñar la organización

Tabla 11

Distribución de frecuencias sobre rediseñar la organización del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	27	31,4
MEDIO	38	44,2
ALTO	21	24,4
Total	86	100,0

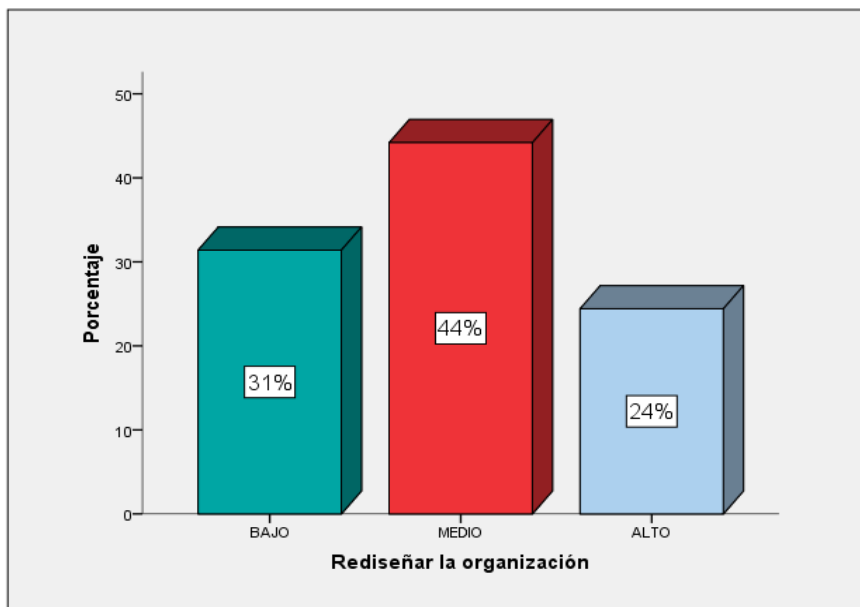


Figura 6: niveles de la dimensión rediseñar la organización

De acuerdo a la tabla 11, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 44,2 % percibe que la dimensión rediseñar la reorganización en los directivos en las instituciones públicas - UGEL 7 alcanzan niveles medios, mientras que un 31,4% establece que se encuentra en un nivel bajo y un 24,4% considera que se encuentra en un nivel alto.

Dimensión 4. Gestionar la enseñanza - aprendizaje

Tabla 12

Distribución de frecuencias sobre gestionar la enseñanza aprendizaje del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	22	25,6
MEDIO	47	54,7
ALTO	17	19,8
Total	86	100,0

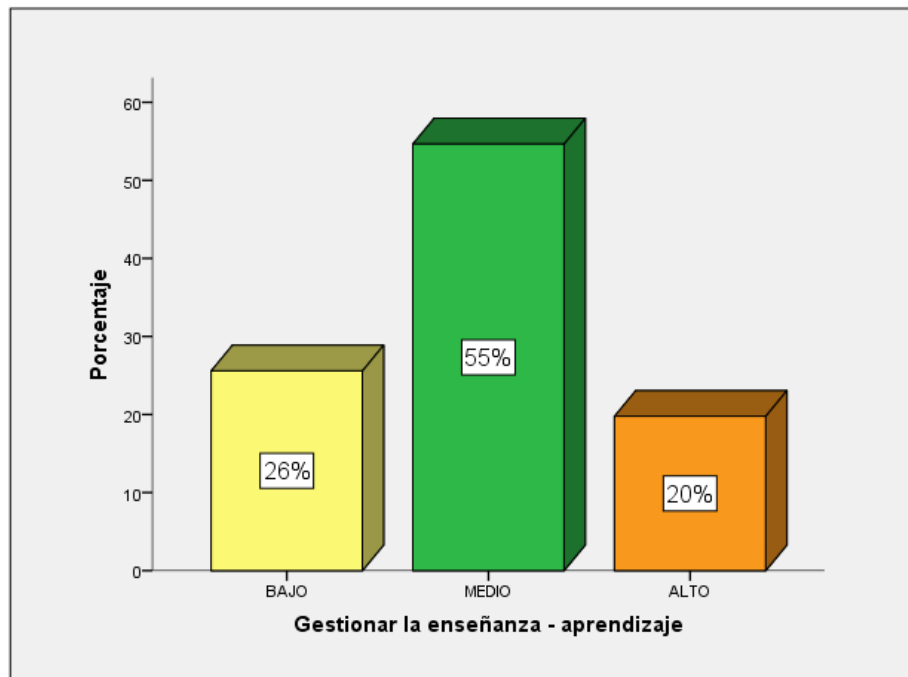


Figura7: niveles de la dimensión gestionar la enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a la tabla 12, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 54,7% percibe que la capacidad sobre gestionar la enseñanza aprendizaje en los directivos en las instituciones públicas - UGEL 7 se encuentra en un nivel medio, un 25,6% considera que se encuentra en un nivel bajo y un 19,8% considera que se encuentra en un nivel alto.

Variable 2. Motivación

Tabla 13

Distribución de frecuencias sobre establecer direcciones del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	26	30,2
MEDIO	39	45,3
ALTO	21	24,4
Total	86	100,0

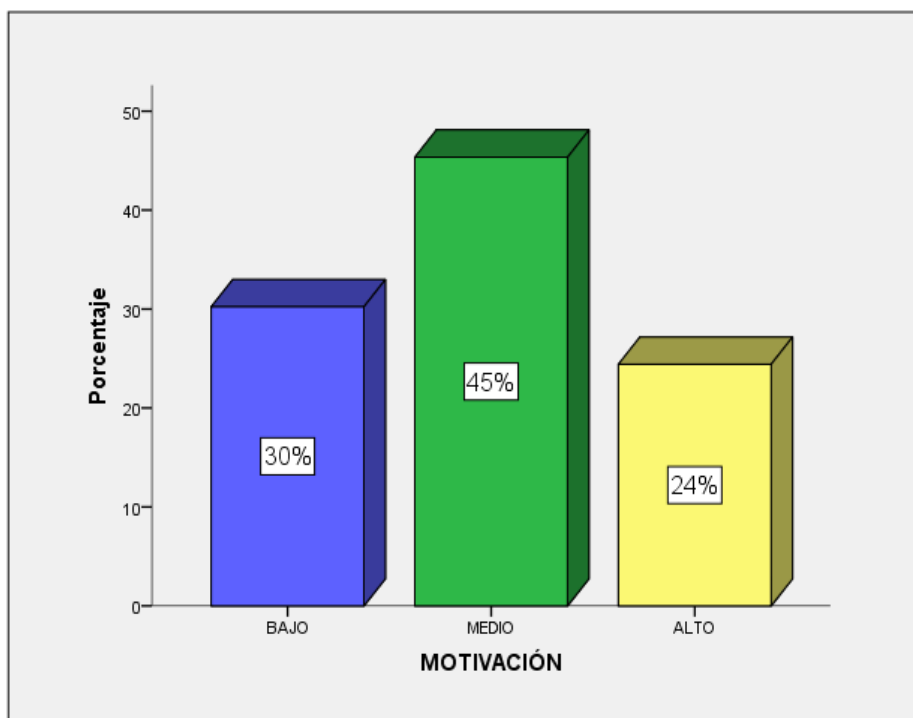


Figura 8: niveles de la variable motivación.

De acuerdo a la tabla 13, se evidencia que los niveles de motivación en los docentes de las instituciones educativas se encuentran de la siguiente manera: el 45,3 % en el nivel medio, un 30,2 % en el nivel bajo y un 24,4 % de los docentes se ubica en el nivel alto.

Dimensión 1. Motivación extrínseca

Tabla 14

Distribución de frecuencias sobre la motivación extrínseca establecer direcciones del liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	21	24,4
MEDIO	45	52,3
ALTO	20	23,3
Total	86	100,0

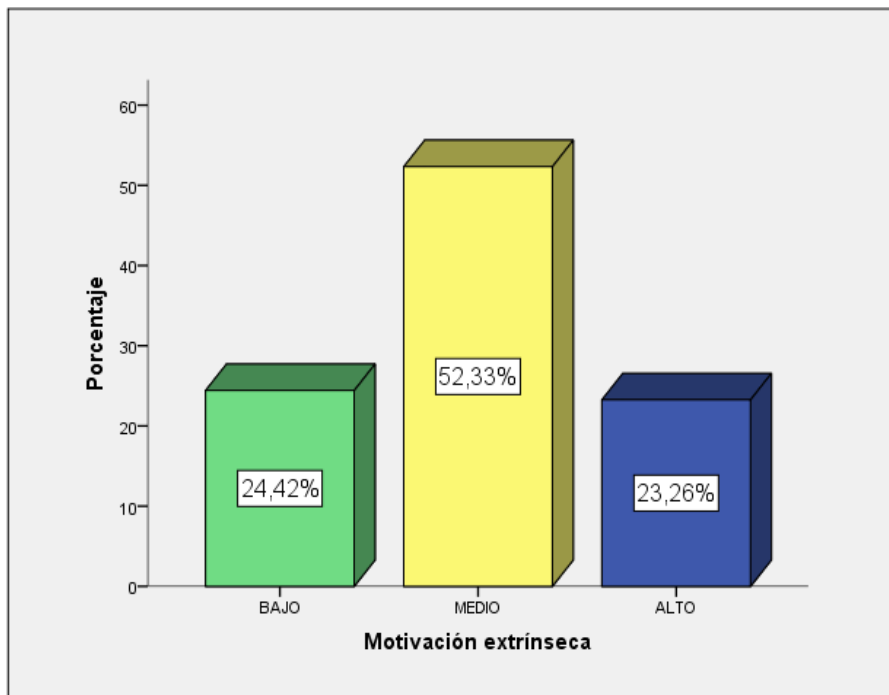


Figura 9: niveles de la dimensión motivación extrínseca.

De acuerdo a la tabla 14, podemos observar que del 100% de los docentes encuestados el 52,3 % obtuvieron puntajes que le ubican en el nivel medio respecto a la motivación extrínseca, el 24,4% se ubica en el nivel bajo y el 23,3% se ubica en el nivel alto.

Dimensión 2. Motivación intrínseca

Tabla 15

Distribución de frecuencias sobre la motivación intrínseca en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

	Frecuencia	Porcentaje
BAJO	22	25,6
MEDIO	47	54,7
ALTO	17	19,8
Total	86	100,0

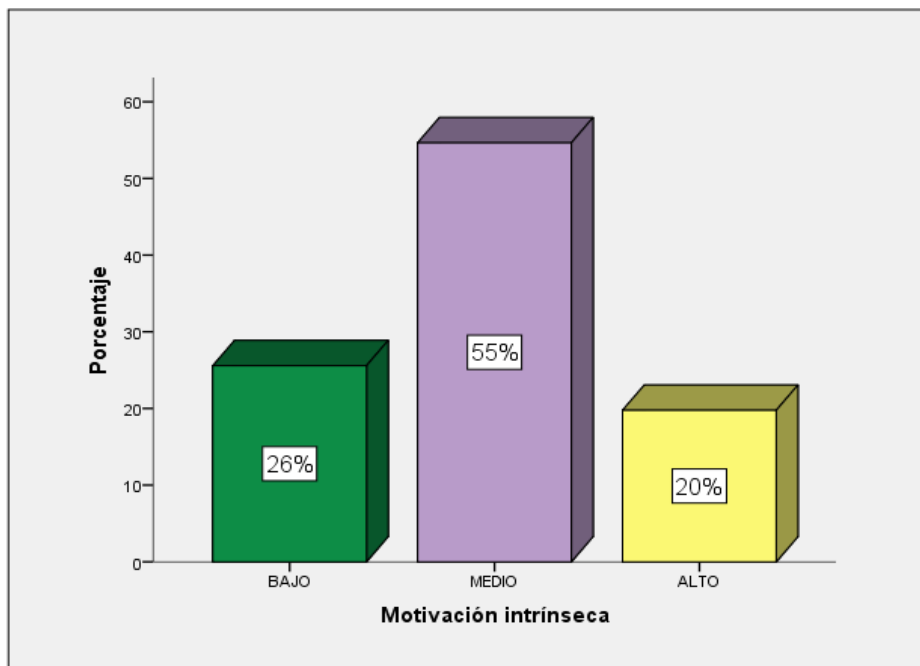


Figura 10: niveles de la dimensión motivación intrínseca.

Con respecto a la tabla 15, podemos mencionar que del 100% de los docentes encuestados el 54,7 % se ubica en el nivel medio en cuanto a la motivación intrínseca, el 25,6 % se ubica en el nivel bajo y solo un 19,8 % se ubica en el nivel alto.

Contrastación de hipótesis

Paso 1 planteamiento de hipótesis

Hipótesis General.

H0. No existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

H1: Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Nivel de confianza: 95% ($\alpha = 0.05$)

Paso 2: Regla de decisión

Se acepta H_a si y solo si Sig. < 0,05

Se acepta H_0 si y solo si Sig. > 0,05

Tabla 16

Nivel de correlación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas.

		LIDERAZGO DIRECTIVO		MOTIVACIÓN
Rho de Spearman	LIDERAZGO	Coefficiente de correlación	1,000	,344**
	DIRECTIVO	Sig. (bilateral)	.	,001
		N	86	86
	MOTIVACIÓN	Coefficiente de correlación	,344**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	86	86

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación:

De acuerdo a la tabla 16 se observa que el índice de correlación, según Rho de Spearman, entre la variable liderazgo directivo y la motivación es de ,344 ($r = 0,344$),

de la misma forma el P valor es de 0,001 siendo a su vez menor al grado de significancia estadística (Sig. < 0,05) por tanto, según la regla de decisión, se rechaza la hipótesis nula. El resultado nos dice existe relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Hipótesis específica

Hipótesis específica 1

Ho: No existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

H1: Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Tabla 17

Nivel de correlación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en las instituciones públicas.

			LIDERAZGO DIRECTIVO	Motivación intrínseca
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coeficiente de correlación	de 1,000	,245
		Sig. (bilateral)	.	,023
		N	86	86
	Motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	de ,245	1,000
		Sig. (bilateral)	,023	.
		N	86	86

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Interpretación:

De acuerdo a la tabla 17 se observa que el índice de correlación, según Rho de Spearman, entre la variable liderazgo directivo y la motivación intrínseca es de ,245

($r = 0,245$), de la misma forma el P valor es de 0,023 Sig. (Bilateral) siendo a su vez menor al grado de significancia estadística (Sig. $< 0,05$) y por tanto, según la regla de decisión, se rechaza la hipótesis nula. El resultado nos dice existe relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Hipótesis específica 2

H0: No existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

H1: Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Tabla 18

Correlación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en las instituciones públicas.

			LIDERAZGO DIRECTIVO	Motivación extrínseca
Rho de Spearman	LIDERAZGO DIRECTIVO	Coefficiente de correlación	1,000	,380**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	86	86
	Motivación extrínseca	Coefficiente de correlación	,380**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	86	86

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación:

De acuerdo a la tabla 18 observamos que los índices de correlación según, Rho de Spearman, entre la variable liderazgo directivo y la motivación extrínseca es de ,380 ($r = 0,380$), de la misma forma el P valor es de 0,000 siendo a su vez menor al

grado de significancia estadística (Sig. < 0,05), y por tanto, según la regla de decisión, se rechaza la hipótesis nula. El resultado nos dice existe relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Discusión

En la presente investigación, el objetivo fue determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

El tema elegido partió de la necesidad de fomentar la importancia del liderazgo directivo para el debido cumplimiento del desempeño docente y que esta labor se realice con eficiencia, eficacia y efectividad. Para el logro de ello, la motivación del docente será el principal motor para la concretización de las metas establecidas. Para conocer y verificar lo mencionado, se recopiló información sobre estas dos variables en tres instituciones públicas de la UGEL 7 pertenecientes al distrito de San Luis; luego se procedió a sistematizarlo estadísticamente, los cuales arrojaron resultados que fueron comparados con los antecedentes revisados.

Con respecto a la hipótesis general, los resultados indicaron que existe una correlación positiva ($r = 0,344$) según el coeficiente de correlación Rho de Spearman con un grado de significancia estadística ($0,001 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016. Este resultado coincide con la de Montiel (2012) quien presentó su informe de investigación *El liderazgo transformacional del directivo y el desempeño laboral docente en el nivel de educación primario* cuyos resultados también indicaron que existe una correlación de 0.47 (Pearson), lo cual es baja positiva proporcional. Con ello, se puede inferir que en las instituciones educativas sí existe alguna relación entre el liderazgo

directivo y el desempeño de los docentes. No obstante, es necesario aclarar que los trabajos no poseen las mismas variables, ya que el de Montiel lo relaciona con desempeño laboral docente, mientras que el presente trabajo lo relaciona con motivación. Se puede relacionar los trabajos puesto que la motivación es una dimensión implicada en el desempeño docente. Por otro lado, hay que aclarar que ambos trabajos tienen correlación positiva pero no alta.

En cambio, el trabajo de Reyes (2012), quien presentó la tesis titulada *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla-Callao en la Universidad San Ignacio de Loyola, Perú, no guarda relación o coincidencia en los resultados*. Esta investigación obtuvo como resultado que no existe correlación entre las variables liderazgo directivo y desempeño docente, ya que existen otros agentes que sí poseen mayor relación como el clima organizacional, situación económica, cultura escolar, etc., siendo el liderazgo solo un criterio más.

Respecto a la hipótesis específica 1, los resultados indicaron que existe una correlación positiva ($r = 0,245$) según el coeficiente Rho de Spearman con un grado de significancia ($0,023 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016. Estos resultados coinciden con los de Martínez (2011) quien publicó su informe de tesis titulado *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. Los resultados de Martínez indicaron que las características más recurridas del liderazgo transformacional del director fue la influencia (91.5%), en la motivación (93.5%) y en la estimulación (96.1%) en el docente. Como se observó, ambos trabajos indicaron relación entre liderazgo y la motivación que promueve

el director sobre el docente. No cabe duda que mientras mejor aplique el liderazgo el director, el docente podrá estar motivado intrínsecamente. Sin embargo, hay que aclarar que el trabajo de Martínez aplica como primera variable un tipo de liderazgo que es el transformacional; además, el trabajo de Martínez posee mayor correlación en la motivación que el presente informe.

Respecto a la hipótesis específica 2, los resultados indicaron que existe una correlación positiva ($r = 0,380$) según el coeficiente Rho de Spearman con un grado de significancia ($0,000 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016. Este resultado coincide con el trabajo de Fuentes (2011) quien sustentó la tesis de maestría *Liderazgo del director en la construcción de una escuela de calidad*, cuyos uno de sus principales resultados señaló que el director es el principal administrador encargado del cumplimiento de las funciones de cada miembro de la institución educativa; además, los docentes desean que exista recompensas por la labor bien realizada. Con respecto al trabajo de Fuentes, se infiere que los docentes designan al directivo como un agente que influye en el desarrollo y concretización de las funciones del docente pero, al no haber recompensas, estas funciones no logran llegar al nivel de eficiencia que se desea. No obstante, en el presente trabajo se demuestra una mayor relación que la de Fuentes.

Cabe señalar que en el transcurso del desarrollo de la investigación se presentó algunas limitaciones. Entre ellas, como la principal, ninguna de las instituciones educativas en que se desarrolló la investigación es donde laboro actualmente; pero, se eligió la UGEL 7 en San Luis, en cuya jurisdicción trabajé durante veinte años. Otra limitación fue la ausencia de antecedentes en que se relacionaran las variables liderazgo directivo y

motivación, respectivamente. Por ello, se debió trabajar con tesis e informes de investigación que tuvieran alguna relación con el tema propuesto. Asimismo, cuando se solicitó la colaboración de los docentes para resolver la encuesta, muchos se mostraron desconfiados o reacios ante la solicitud; por ello, costó mucha persuasión para recaudar de acuerdo a la muestra indicada.

Finalmente, la presente investigación es un aporte que permitirá contribuir a futuras investigaciones en la reflexión de la importancia del liderazgo directivo y su relación con la motivación del docente, para que este último efectúe sus funciones, no por compromiso o porque recibe un salario, sino por criterio profesional y personal.

Conclusiones

- Primera.-** De acuerdo al objetivo general y los resultados estadísticos, se concluye que existe una correlación positiva ($r = 0,344$) según el coeficiente de correlación Rho de Spearman con un grado de significancia estadística ($0,001 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.
- Segunda.-** De acuerdo al objetivo específico 1 y los resultados de la investigación se concluye que existe una correlación positiva ($r = 0,245$) según el coeficiente Rho de Spearman con un grado de significancia ($0,023 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.
- Tercera.-** De acuerdo al objetivo específico 2 y a los resultados de la investigación se concluye que existe una correlación positiva ($r = 0,380$) según el coeficiente Rho de Spearman con un grado de significancia ($0,000 < 0,05$) entre la variable el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.

Recomendaciones

Primera.- Es menester que los directivos de las instituciones educativas de la UGEL 7 – San Luis desarrollen sus habilidades de liderazgo. Ello le permitirá un incremento en la eficiencia de su labor, no solo administrativa, sino también en el protocolo con los principales agentes educativos (docentes, alumnos, padres de familia). La mejora de estas habilidades se puede llevar a cabo a través de cursos y talleres sobre liderazgo transformacional que tiene mucha demanda en la administración educativa.

Segunda.- Se recomienda que los directivos de las instituciones educativas de la UGEL 7 – San Luis fomenten un ambiente de trabajo donde las actividades asignadas traerán como secuela la satisfacción de los docentes. Los maestros deben sentir que toda función conllevará a una superación académica y profesional.

Tercera.- Se recomienda que los directivos de las instituciones educativas de la UGEL 7 – San Luis diseñen estrategias de incentivos (académicos, curriculares) donde el docente perciba que toda labor o trabajo realizado con eficiencia será recompensado.

Referencias bibliográficas

Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC.

Aburto, H. (2011). Las habilidades directivas y su repercusión en el clima organizacional. (Tesis de doctorado). Instituto politécnico nacional, México D.F. Recuperado de <http://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/11674/habilidirec.pdf?sequence=1>

Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: IIPE – Unesco.

Aguilar, F. y Guerrero, A. (2014). *Habilidades directivas y su relación en la satisfacción laboral del personal en los Centros de Educación Básica Alternativa estatales de la jurisdicción de la UGEL n.º 4, 2013*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). (Acceso el 22 de abril de 2015).

Anderson, S. (diciembre, 2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2). Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F. y Sarmiento, M. (2009). Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de

- Bogotá. (Tesis de maestría). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*. (Estados Unidos), 72, pp. 187-206.
- Bass, B.F. (1998). *Transformational Leadership*. Redwood City, CA: Mind Garden. Recuperado el 14 de setiembre del 2010, desde <http://www.mindgarden.com/translead.htm>
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Ciss Praxis.
- Caminero, J. M. (2012). *Competencias de la Dirección Escolar para una Gestión de Calidad*. (Tesis de grado, Universidad de Valladolid). Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1733/1/TFG-L5.pdf>.
- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C. y González, R.M. (junio, 2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile)*, 53(2), pp. 91-111. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/256/1>

Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación científica* (6.^a edición). Lima: San Marcos.

De Quijano, S. y Navarro, J. (1998). Un Modelo Integrado de la Motivación en el Trabajo: Conceptualización y Medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (2), pp. 193-216. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Jose_Navarro12/publication/249963243_Un_Modelo_Integrado_de_la_Motivacin_en_el_Trabajo_Conceptualizacin_y_Medida/links/02e7e51e71400aa9ca000000.pdf.

Gairín, J. y Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE.

Gorrochotegui-Martell, A. (mayo-agosto, 2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14 (2), 369-387.

Guerra, F. y Santoyo, Y. (2012). Estudio correlacional del desempeño docente y el tipo de motivación. México: Universidad de Michuacan de San Nicolás de Hidalgo, México.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Herrera, D. (2010). Relación entre los estilos de liderazgo directivo y la gestión de recursos humanos en las instituciones educativas de la Red 7 de San Juan de Lurigancho. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Kerlinger, F. N. (1999). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Mc Graw Hill.
- Leitwood, K. (2002). Liderazgo: ética y moral. Buenos Aires: Et. Orión
- López, J. (2005, Julio). Motivación laboral y gestión de recursos humanos en la teoría de Frederick Herzberg. *Gestión en el tercer milenio*, 8 (15). Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/9692/8498>
- Núñez, J.L., Albo, J.M. y Navarro, J.G. (2006). Validación de la versión española de la escala de Motivación en Educación. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1995). *La atribución causal como determinante de las expectativas*. Madrid: Editorial Psicothema.
- Ministerio de Educación (2014). *Fascículo de gestión escolar centrada en los aprendizajes. Directivos construyendo escuela*. Lima: Edit. MED.
- Pazos, M. (2008). Influencia de la motivación en el desarrollo del personal docente de las instituciones educativas n.º 3062 y 3096 del nivel primario del distrito de Comas.

(Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle,
Lima.

Pérez, J. A. (1979). *Ética y dirección de empresas. En IESE*

Pintrich, P. (1990). *Motivar en el Aula*. Madrid: Universidad Autónoma.

Pintrich, P. (2000). *Motivación en Enfoques Educativos*, Prentice Hall. Traducción:
Juan Antonio Huertas Martínez. México: Pearson.

Ramírez, P. (2010). *Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar psicología*.
Madrid – España: Editorial Alianza.

Proyecto Open Course Ware (s.f.). *La motivación en el deporte*. Recuperado de
[http://cvb.ehu.es/open_course_ware/castellano/social_juri/psicol_deporte/contenido
s/la-motivacion-en-el-deporte.pdf](http://cvb.ehu.es/open_course_ware/castellano/social_juri/psicol_deporte/contenido/s/la-motivacion-en-el-deporte.pdf)

Quispe, P. (2011). *Relación entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas del 2.º Sector de Villa El Salvador de la UGEL 01 San Juan de Miraflores, en los años 2009 y 2010*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2408/1/Quispe_qp.pdf

Ramos, a. (2009). *Muestreo probabilístico*. España: Universidad Nacional Experimental
Francisco de Miranda.

- Rodríguez, M. C. (2012). *Percepción del liderazgo del director y desempeño laboral en las docentes de cuatro instituciones educativas públicas del nivel inicial en el Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Callao.
- Roo, A. (2013). *Influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente*. (Tesis de maestría). Universidad de Zulia, Venezuela.
Recuperado de http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6190
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261- 302.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 149-156.
- Yabar, I. (2013). *La gestión educativa y su relación con la práctica docente en la institución educativa privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima-Cercado* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1680>.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

CUESTIONARIO LIDERAZGO DIRECTIVO

Estimado(a) profesor(a):

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre el liderazgo directivo en las instituciones públicas - UGEL 7-San Luis. Por lo que se le suplica responder los ítems con la sinceridad y objetividad del caso, ya que la información proporcionada tiene un fin netamente académico. Asimismo, debe responder todo el cuestionario y tener en cuenta que es anónimo y sus respuestas son absolutamente confidenciales.

Agradezco de antemano por su colaboración.

A continuación, complete los datos o marque con un aspa "X" la opción más apropiada que se presenta en el siguiente cuadro:

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
Institución Educativa:	
Distrito:	Fecha:
Ubicación:	
Nivel:	

DATOS DEL DOCENTE	
Sexo: Masculino ()	Femenino ()
Dedicación a la institución: () Jornada parcial () Jornada completa	
Experiencia docente en la Institución educativa:	
() menos de 1 año	() de 1 a 2 años
() más de 7 a 12 años	() más de 12 años

INSTRUCCIONES: A continuación se te presentan 24 ítems (afirmaciones). Juzgue la frecuencia en que cada situación es realizada por el/la Director/a de la Institución donde labora. Responda por favor, marcando con una equis "X" el recuadro que contiene el número de su respuesta de acuerdo con la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

LIDERAZGO DIRECTIVO

N°	Afirmaciones	1 NUNCA	2 CASI NUNCA	3 A VECES	4 CASI SIEMPRE	5 SIEMPRE
1	El directivo comparte con el personal la responsabilidad de los sucesos de la institución.					
2	El directivo aporta ideas, tiempo y energías más allá de los normalmente requeridos.					
3	El directivo está dispuesto a colaborar en las actividades programadas en las reuniones.					
4	El directivo propone acciones para superar las áreas y actividades críticas.					
5	El directivo se muestra orgulloso de representar a la institución.					
6	El directivo se preocupa porque los planes y proyectos de la I.E. se cumplan en los plazos establecidos.					
7	El directivo comprende las necesidades y metas de cada uno de sus docentes.					
8	El directivo se esfuerza por ayudar a cada docente en alcanzar sus objetivos.					
9	El directivo motiva a las docentes para lograr un nivel intelectual destacable.					
10	El directivo felicita la iniciativa y el desempeño laboral de los docentes.					
11	El directivo promueve un clima institucional adecuado a través del ejemplo.					
12	El directivo toma en cuenta las sugerencias e ideas del personal.					
13	Las relaciones interpersonales entre el personal son de importancia para el director.					
14	El directivo delega tareas a los docentes de acuerdo a sus fortalezas.					
15	El directivo aporta ideas en grandes proyectos institucionales.					
16	El directivo reestructura las jerarquías y funciones de acuerdo a las necesidades de la institución.					
17	El directivo gestiona adecuadamente los recursos aportados por la comunidad.					
18	El directivo busca alternativas y sugerencias para mantener y conservar las buenas relaciones humanas.					
19	El directivo evalúa el cumplimiento de las comisiones de trabajo.					
20	El directivo procura que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución supere los estándares mínimos exigidos.					
21	El directivo aprueba y apoya las visitas de estudio, excursiones y demás actividades.					
22	El directivo procura que los docentes cuenten con los materiales y recursos básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
23	El directivo diseña talleres de actualización y capacitación docente en la misma I.E.					
24	El directivo promueve la asistencia a cursos de capacitación y actualización a instituciones externas.					

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

CUESTIONARIO MOTIVACIÓN

Estimado(a) profesor(a):

El presente cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre la motivación de los docentes en las instituciones públicas, UGEL 7 - San Luis. Por lo que se le suplica responder los ítems con la sinceridad y objetividad del caso, ya que la información proporcionada tiene un fin netamente académico. Asimismo, debe responder todo el cuestionario y tener en cuenta que es anónimo y sus respuestas son absolutamente confidenciales.

Agradezco de antemano por su colaboración.

A continuación, complete los datos o marque con un aspa "X" la opción más apropiada que se presenta en el siguiente cuadro:

DATOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
Institución Educativa:	
Distrito:	Fecha:
Ubicación:	
Nivel:	

DATOS DEL DOCENTE	
Sexo: Masculino ()	Femenino ()
Dedicación a la institución: () Jornada parcial () Jornada completa	
Experiencia docente en la Institución educativa:	
() menos de 1 año	() de 1 a 2 años
() más de 7 a 12 años	() más de 12 años

INSTRUCCIONES: Cada uno de los siguientes enunciados son preguntas sobre los factores que usted siente o percibe en la institución educativa donde labora. En la medida en que se identifique con el enunciado, coloque una "X" donde corresponda tomando en cuenta esta propuesta:

1	2	3	4	5
Nunca pienso eso	Casi nunca pienso eso	A veces pienso eso	Casi siempre pienso eso	Siempre pienso eso

MOTIVACIÓN

N.º	Afirmaciones	1	2	3	4	5
		Nunca pienso eso	Casi nunca pienso eso	A veces pienso eso	Casi siempre pienso eso	Siempre pienso eso
1	Considero que con esta experiencia laboral podré solicitar un mejor cargo.					
2	Considero que con esta experiencia laboral podré dictar, en el futuro, en una I.E. más reconocida.					
3	Considero que al laborar en esta I.E. mejorará mi prestigio académico en el futuro.					
4	Las exigencias académicas de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.					
5	Las exigencias laborales de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.					
6	Solucionar problemas en la institución educativa me demuestra que soy un profesional inteligente.					
7	Laboro en la I.E. porque me permitirá avanzar en el mercado laboral dentro de mi especialidad.					
8	La aceptación de los estudiantes sobre mi labor docente consolida mi vocación.					
9	Cuando me asignan actividades académicas en la I.E., siento que estoy desarrollando mis competencias profesionales.					
10	Me satisface aprender aspectos nuevos relacionados con mi profesión en la I.E. donde laboro.					
11	Me satisface adquirir más conocimientos y experiencias en mi profesión en la I.E. donde laboro.					
12	Me satisface continuar aprendiendo diversos aspectos interesantes de mi carrera en la I.E. donde laboro.					
13	Me satisface saber que me supero día a día en mi ámbito profesional en la I.E. donde laboro.					
14	Me satisface saber que puedo superar cada uno de mis objetivos personales en la I.E. donde laboro.					
15	Me satisface poder realizar mi labor a pesar de los obstáculos en la I.E. donde laboro.					
16	Me satisface poder expresar mis propias ideas a los miembros de esta comunidad educativa donde laboro.					
17	Me satisface compartir con mis colegas información importante para nuestra profesión en la I.E. donde laboro.					
18	Me satisface comprobar que mucho de lo que aprendí (en la universidad y/o en actualizaciones) lo puedo aplicar en la I.E. donde laboro.					

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES																		
<p>Problema general ¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?</p> <p>Problemas específicos ¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?</p> <p>¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016?</p>	<p>Objetivo general Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p> <p>Objetivos específicos Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p> <p>Determinar que existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación intrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p> <p>Existe relación entre el liderazgo directivo y la motivación extrínseca en los docentes en las instituciones públicas - UGEL 7 – San Luis, 2016.</p>	<p>Variable Liderazgo Directivo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Establecer direcciones</td> <td>Asumir compromiso institucional</td> </tr> <tr> <td>Responsabilidad para el mejoramiento institucional</td> </tr> <tr> <td>Identificación con la institución educativa</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Desarrollar personas</td> <td>Apoyo individual al docente</td> </tr> <tr> <td>Estimulación intelectual</td> </tr> <tr> <td>Modelo de virtudes</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Rediseñar la organización</td> <td>Fortalecimiento de la cultura profesional</td> </tr> <tr> <td>Capacidad de reestructura organizacional</td> </tr> <tr> <td>Fomentación de relaciones interinstitucionales</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Gestionar la enseñanza - aprendizaje</td> <td>Supervisión a docentes</td> </tr> <tr> <td>Provisión de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje</td> </tr> <tr> <td>Fomentación de capacitaciones y actualizaciones a los docentes</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Establecer direcciones	Asumir compromiso institucional	Responsabilidad para el mejoramiento institucional	Identificación con la institución educativa	Desarrollar personas	Apoyo individual al docente	Estimulación intelectual	Modelo de virtudes	Rediseñar la organización	Fortalecimiento de la cultura profesional	Capacidad de reestructura organizacional	Fomentación de relaciones interinstitucionales	Gestionar la enseñanza - aprendizaje	Supervisión a docentes	Provisión de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje	Fomentación de capacitaciones y actualizaciones a los docentes
Dimensiones	Indicadores																				
Establecer direcciones	Asumir compromiso institucional																				
	Responsabilidad para el mejoramiento institucional																				
	Identificación con la institución educativa																				
Desarrollar personas	Apoyo individual al docente																				
	Estimulación intelectual																				
	Modelo de virtudes																				
Rediseñar la organización	Fortalecimiento de la cultura profesional																				
	Capacidad de reestructura organizacional																				
	Fomentación de relaciones interinstitucionales																				
Gestionar la enseñanza - aprendizaje	Supervisión a docentes																				
	Provisión de recursos para el proceso enseñanza-aprendizaje																				
	Fomentación de capacitaciones y actualizaciones a los docentes																				

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	Variable motivación										
<p>Enfoque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuantitativo <p>Método de investigación</p> <p>Hipotético deductivo</p> <p>Tipo:</p> <p>Descriptivo correlacional</p> <p>Diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No experimental Correlacional. (Hernández et al, 2014, p. 155) <p>Esquema del diseño</p> $m = \begin{matrix} & O1 \\ & \\ & r \\ & \\ & O2 \end{matrix}$	<p>Población:</p> <p>La población está conformada por los docentes de las instituciones públicas del distrito de San Luis en la UGEL 7. En su totalidad, existen 111 docentes de tres instituciones públicas del distrito de San Luis en la UGEL 7.</p> <p>Muestra:</p> <p>En base al muestreo probabilístico, la muestra será de 86 docentes</p>	<p>Instrumento:</p> <p>El cuestionario</p> <p>Validez:</p> <p>Por Juicio de expertos</p>	<table border="1" data-bbox="1021 320 1570 959"> <thead> <tr> <th data-bbox="1021 320 1216 352">Dimensiones</th> <th data-bbox="1216 320 1570 352">Indicadores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1021 352 1216 671" rowspan="3">Motivación extrínseca</td> <td data-bbox="1216 352 1570 464">Regulación externa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1216 464 1570 576">Regulación de defensa</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1216 576 1570 671">Regulación identificada</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1021 671 1216 959" rowspan="3">Motivación intrínseca</td> <td data-bbox="1216 671 1570 759">Nivel de conocimiento</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1216 759 1570 863">Nivel de logro</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1216 863 1570 959">Nivel de experiencias estimulantes</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Motivación extrínseca	Regulación externa	Regulación de defensa	Regulación identificada	Motivación intrínseca	Nivel de conocimiento	Nivel de logro	Nivel de experiencias estimulantes
Dimensiones	Indicadores												
Motivación extrínseca	Regulación externa												
	Regulación de defensa												
	Regulación identificada												
Motivación intrínseca	Nivel de conocimiento												
	Nivel de logro												
	Nivel de experiencias estimulantes												

Estadísticos

		Establecer direcciones	Desarrollar personas	Rediseñar la organización	Gestionar la enseñanza - aprendizaje	LIDERAZGO DIRECTIVO
N	Válido	86	86	86	86	86
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	20,51	17,52	18,63	19,29	75,95
	Desviación estándar	4,450	5,194	4,787	4,578	17,157
	Mínimo	7	7	7	7	32
	Máximo	30	30	30	30	116
Percentiles	1	7,00	7,00	7,00	7,00	32,00
	5	12,35	8,35	10,70	9,70	44,00
	10	15,00	9,70	13,00	14,00	55,70
	15	17,00	12,00	14,00	15,00	57,05
	20	17,00	13,00	14,00	15,00	60,00
	25	18,00	14,75	15,00	16,00	63,00
	30	18,00	15,00	15,00	17,00	67,10
	35	18,45	15,00	16,00	18,00	69,00
	40	19,00	17,00	16,80	18,00	74,00
	45	20,00	18,00	17,00	19,00	75,15
	50	20,50	18,00	18,00	19,00	76,00
	55	21,85	18,00	20,85	20,85	78,85
	60	23,00	19,00	21,00	21,00	80,00
	65	23,00	19,00	21,00	21,00	82,00
	70	23,90	19,00	21,00	21,90	85,00
	75	24,00	20,00	22,25	22,00	86,00
	80	24,00	22,00	23,00	22,60	89,60
	85	25,00	23,90	24,00	24,00	92,00
	90	26,00	25,00	24,30	24,30	100,60
	95	27,00	26,30	27,00	27,00	105,25

Estadísticos

		Motivación extrínseca	Motivación intrínseca	MOTIVACIÓN
N	Válido	86	86	86
	Perdidos	0	0	0
Media		33,36	37,42	70,78
Desviación estándar		7,398	7,136	13,658
Mínimo		16	14	32
Máximo		45	45	90
Percentiles	1	16,00	14,00	32,00
	5	19,00	21,00	40,00
	10	22,50	27,00	52,80
	15	25,05	31,05	57,15
	20	27,00	33,00	62,00
	<u>25</u>	28,50	34,00	64,00
	30	29,00	36,00	64,10
	35	32,00	36,45	68,00
	40	32,00	38,00	69,00
	45	33,15	38,00	71,00
	50	34,00	39,00	73,50
	55	35,00	39,00	75,00
	60	36,00	41,00	77,00
	65	37,00	41,00	77,00
	70	37,00	42,00	79,00
	75	39,00	43,00	81,25
	80	40,00	43,60	84,00
85	42,00	44,00	84,95	
90	43,00	45,00	86,00	
95	44,65	45,00	87,65	



PERU

Ministerio de
Educación

Dirección Regional de
Educación de Lima
Metropolitana

Unidad de Gestión
Educativa Local N° 07

"Año de la consolidación del mar de Grau"

CONSTANCIA

El/La Director/a de la Institución Educativa San Juan Macías del distrito de San Luis, correspondiente a la jurisdicción de la UGEL N° 07 de San Borja, suscribe y

DEJA CONSTANCIA QUE:

Don FERNANDO PACHAS VÉLEZ, identificado con DN N° 07463696, estudiante de la Escuela de Post Grado de la Universidad CÉSAR VALLEJO (UCV) aplicó los instrumentos de su tesis de Maestría: "LIDERAZGO DIRECTIVO Y LA MOTIVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LA UGEL 07 SAN LUIS - 2016".

Se expide la presente constancia para fines estrictamente académicos.

San Luis, 31 de octubre de 2016



ROBERTO G. RUIZ YANGLE
DIRECTOR/A



PERU Ministerio de Educación

I.E. N° 0082

I.E. N° 0082 "La Cantuta"

"AÑO DE LA CONSOLIDACIÓN DEL MAR DE GRAU"

CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 0082 "LA CANTUTA", DISTRITO DE SAN LUIS, JURISDICCIÓN DE LA UGEL N° 07, SAN BORJA QUE ATIENDE LOS NIVELES EDUCATIVOS DE INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA DE EBR QUE SUSCRIBE;

HACE CONSTAR:

Que, el profesor FERNANDO PACHAS VELEZ aplicó un instrumento de tesis en esta Institución Educativa N° 0082 "LA CANTUTA" en el año 2016 titulada "LIDERAZGO DIRECTIVO Y LA MOTIVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LA UGEL. 07 SAN BORJA".

Se expide la presente a solicitud del profesor para los fines que crea conveniente

San Luis, 28 de octubre de 2016

Atentamente



Elizbeth Santos Alata
ELIZABETH SANTOS ALATA
DIRECTORA (e) DE LA I.E. N° 0082 "LA CANTUTA"



MINISTERIO DE EDUCACION
UGEL Nº 07-SAN BORJA
INSTITUCION EDUCATIVA "LOS EDUCADORES"
Av. Del Aire 1249 - San Luis

MINISTERIO DE EDUCACION

"Educadores,
Colegio de
Triunfadores"

CONSTANCIA

EL Director (e) de la Institución Educativa "Los Educadores", del Distrito de San Luis; correspondiente a la jurisdicción de la UGEL Nº 07 – San Borja; suscribe y;

DEJA CONSTANCIA QUE:

Don: FERNANDO PACHAS VELEZ, identificado con DNI Nº 07463696; Estudiante de la Escuela de Post Grado de la Universidad "Cesar Vallejo" aplico los instrumentos de su Tesis de Maestría: "**Liderazgo Directivo y la Motivación Docente en las II.EE Publicas, de la UGEL 07-San Luis-2016**"

Se expide la presente constancia para los fines que estime conveniente.

San Luis; 26 de setiembre de 2016



Samudio A. Garcia Alegre
D.L. SAMUDIO A. GARCIA ALEGRE
Director (e)

educadores@educares.net
www.educadores.educadores.triunfadores.net



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

fb/ucv.peru
@ucv_peru
#saliradelante
ucv.edu.pe

Escuela de Postgrado

"Año de la Consolidación del Mar de Grau"

Lima, 02 de setiembre de 2016

Carta P. 515 – 2016 EPG – UCV L

Señor(a)

Wilmer Amésquita Nervi

Director de la I.E. N° 0083 San Juan Macías

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FERNANDO PACHAS VÉLEZ** identificado(a) con DNI N.° **07463696** y código de matrícula N.° **7000339813**; estudiante del Programa de **Maestría en Educación** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

"Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas de la Red 2 - Ugel 7 - San Luis, 2016 "

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,

Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Director de la Escuela de Postgrado - Filial Lima

SCVM



LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2650.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

fb/uev.peru
@ucv_peru
#saliradelante
ucv.edu.pe

Escuela de Postgrado

"Año de la Consolidación del Nivel de Grado"

Lima, 02 de setiembre de 2016

Carta P. 515 – 2016 EPG – UCV L

Señor(a)

Priska Helena Peralta Santa Cruz

Director de la I.E. N° 0082 La Cantuta

Centro Educativo N° 0082 La Cantuta	
RECIBIDO	
Fecha	23-09-16
Hora	2:30 PM
Resp	J.F. / A

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FERNANDO PACHAS VÉLEZ** identificado(a) con DNI N.° 07463696 y código de matrícula N.° 7000339813; estudiante del Programa de **Maestría en Educación** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

"Liderazgo directivo y la motivación en las instituciones públicas de la Red 2 - Ugel 7 - San Luis, 2016 "

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,

Df. Carlos Ventura Orbegoso
Director de la Escuela de Postgrado - Filial Lima

SCUM

LIMA NORTE Av. Alfredo Méndiola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax:(+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.:(+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2650.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

fb/ucv.peru
@ucv_peru
#saliradelante
ucv.edu.pe

Escuela de Postgrado

"Año de la Consolidación del Maná de Guano"

MINISTERIO DE EDUCACION
UGEL. 07
INSTITUCION EDUCATIVA
"LOS EDUCADORES"
TRAMITE DOCUMENTARIO
RECEPCION.
EXPEDIENTE N.º 101
FECHA: 21 SEPT 2016
FOLIOS: 01 HORAS:
LA RECEPCION DEL DOCUMENTO NO

Lima, 01 de setiembre de 2016

Carta P. 474 – 2016 EPG – UCV L

Señor(a)

RÍOS RUIZ LAURA

DIRECTORA DE LA I. E. LOS EDUCADORES

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **FERNANDO PACHAS VÉLEZ** identificado(a) con DNI N.º **07463696** y código de matrícula N.º **7000339813**; estudiante del Programa de **Maestría en Educación** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

"LIDERAZGO DIRECTIVO Y LA MOTIVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LA RED 2 - UGEL 7 - SAN LUIS, 2016"

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda desarrollar su investigación.

Con este motivo, le saluda atentamente,

Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Director de la Escuela de Postgrado - Filial Lima

SCVM

LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: B1B4
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2650.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA Considero que con esta experiencia laboral podré solicitar un mejor cargo.	✓		✓		✓		
2	Considero que con esta experiencia laboral podré dictar, en el futuro, en una I.E. más reconocida.	✓		✓		✓		
3	Considero que al laborar en esta I.E. mejorará mi prestigio académico en el futuro.	✓		✓		✓		
4	Las exigencias académicas de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.	✓		✓		✓		
5	Las exigencias laborales de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.	✓		✓		✓		
6	Solucionar problemas en la institución educativa me demuestra que soy un profesional inteligente.	✓		✓		✓		
7	Laboreo en la I.E. porque me permitirá avanzar en el mercado laboral dentro de mi especialidad.	✓		✓		✓		
8	La aceptación de los estudiantes sobre mi labor docente consolida mi vocación.	✓		✓		✓		
9	Cuando me asignan actividades académicas en la I.E., acuto que estoy desarrollando mis competencias profesionales.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	SI	No	SI	No	SI	No	
10	Me satisface aprender aspectos nuevos relacionados con mi profesión en la I.E. donde laboro.	✓		✓		✓		
11	Me satisface adquirir más conocimientos y experiencias en mi	✓		✓		✓		

	profesión en la I.E. donde laboro.						
12	Me satisface continuar aprendiendo diversos aspectos interesantes de mi carrera en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓
13	Me satisface saber que me supero día a día en mi ámbito profesional en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓
14	Me satisface saber que puedo superar cada uno de mis objetivos personales en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓
15	Me satisface poder realizar mi labor a pesar de los obstáculos en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓
16	Me satisface poder expresar mis propias ideas a los miembros de esta comunidad educativa donde laboro.	✓		✓			✓
17	Me satisface compartir con mis colegas información importante para nuestra profesión en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓
18	Me satisface comprobar que mucho de lo que aprendí (en la universidad y/o en actualizaciones) lo puedo aplicar en la I.E. donde laboro.	✓		✓			✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Existe sujeción

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: SARITA TABAROSA J. OLIVERA DNI: 90131287

Especialidad del validador: Psicología y Ciencias Sociales en educación

...08...de...09...del 2015.


 M^{te}. Sara Tabarosa J. Olivera
 Psicóloga
 OBSERVÉ UNIVERSIDAD VIRTUAL

Firma del Experto Informante.

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Referencia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Superficies	
		SI	No	SI	No	SI	No	SI	No
1	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA Considero que con esta experiencia laboral podré solicitar un mejor cargo.	✓		✓		✓			
2	Considero que con esta experiencia laboral podré dictar, en el futuro, en una I.E. más reconocida.	✓		✓		✓			
3	Considero que al laborar en esta I.E. mejorará mi prestigio académico en el futuro.	✓		✓		✓			
4	Laboro en la I.E. porque al cumplir las exigencias académicas de ella, me considera un personal importante.	✓		✓		✓			
5	Laboro en la I.E. para demostrarme que soy un profesional inteligente en solucionar problemas.	✓		✓		✓			
6	Laboro en la I.E. porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mi profesión.	✓		✓		✓			
7	Laboro en la I.E. porque me permitirá avanzar en el mercado laboral dentro de mi especialidad.	✓		✓		✓			
8	Laboro en la I.E. porque me ayudará a consolidar mi vocación.	✓		✓		✓			
9	Laboro en la I.E. porque al laborar en ella desarrollaré mis competencias profesionales.	✓		✓		✓			
	DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	SI	No	SI	No	SI	No		
10	Considero que laborar en esta I.E. me permite aprender aspectos nuevos relacionados con mi profesión.	✓		✓		✓			
11	Considero que laborar en esta I.E. adquiero más conocimientos y experiencias en mi profesión.	✓		✓		✓			
12	Considero que laborar en esta I.E. me permite continuar aprendiendo diversos aspectos interesantes de mi carrera.	✓		✓		✓			
13	Laboro en la I.E. por la satisfacción que siento cuando me supero en mi ámbito profesional.	✓		✓		✓			
14	Laboro en la I.E. por saber que puedo superar cada uno de mis objetivos personales.	✓		✓		✓			
15	Laboro en la I.E. por la alegría que siento cuando realizo mi labor a pesar de los obstáculos.	✓		✓		✓			
16	Laboro en la I.E. por los emotivos momentos cuando expreso mis propias ideas a los miembros de esta comunidad educativa.	✓		✓		✓			

17	Laboro en la I.E. por el gusto de compartir con mis colegas información importante para nuestra profesión.	/	/	/	
18	Laboro en la I.E. por el placer que experimento al comprobar que mucho de lo que aprendí (en la universidad y/o en actualizaciones) lo puedo aplicar aquí.	/	/	/	
DIMENSIÓN 3: AMOTIVACIÓN					
19	Laboro en la I.E. simplemente por ganar un sueldo.	/	/	/	
20	Considero que me da lo mismo trabajar aquí o en otra I.E.	/	/	/	
21	No me siento comprometido con la I.E.	/	/	/	
22	Enseño la clase sin ánimos.	/	/	/	
23	Realizo las funciones encargadas sin importar que estén bien.	/	/	/	
24	No me entusiasma realizar actividades por mi propio deseo.	/	/	/	
25	Tengo la impresión de perder el tiempo en este trabajo.	/	/	/	
26	Me pregunto si debería continuar en la I.E.	/	/	/	
27	No me siento satisfecho cuando logro un objetivo.	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []

Apellidos y nombres del Juez validador: Dra Mg. Virginia Alejandra Canales Urbano DNI: 8.168.3051
 Especialidad del validador: Mg. Dra. Virginia Canales Urbano Especialidad: Matemática y Computación

9 de 9 del 2016


 Mg. Virginia A. Canales Urbano
 Docente Universitario

Firma del Experto Informante.

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto técnico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LIDERAZGO DIRECTIVO

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
DIMENSION 1: ESTABLECER DIRECCIONES								
1	El directivo comparte con el personal la responsabilidad de los sucesos de la institución.	/		/		/		
2	El directivo aporta ideas, tiempo y energías más allá de los normalmente requeridos.	/		/		/		
3	El directivo está dispuesto a colaborar en las actividades programadas en las reuniones.	/		/		/		
4	El directivo propone acciones para superar las áreas y actividades críticas.	/		/		/		
5	El directivo se muestra orgulloso de representar a la institución.	/		/		/		
6	El directivo se preocupa porque los planes y proyectos de la I.E.se cumplan en los plazos establecidos.	/		/		/		
DIMENSION 2: DESARROLLAR PERSONAS								
7	El directivo comprende las necesidades y metas de cada uno de sus docentes.	SI	No	SI	No	SI	No	
8	El directivo se esfuerza por ayudar a cada docente en alcanzar sus objetivos.	/		/		/		
9	El directivo motiva a los docentes para lograr un nivel intelectual destacable.	/		/		/		
10	El directivo felicita la iniciativa y el desempeño laboral de los docentes.	/		/		/		
11	El directivo promueve un clima institucional adecuado a través del ejemplo.	/		/		/		
12	El directivo toma en cuenta las sugerencias e ideas del personal.	/		/		/		
DIMENSION 3: REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN								
13	Las relaciones interpersonales entre el personal son de importancia para el director.	SI	No	SI	No	SI	No	
14	El directivo delega tareas a los docentes de acuerdo a sus fortalezas.	/		/		/		
15	El directivo aporta ideas en grandes proyectos institucionales.	/		/		/		
16	El directivo reestructura las jerarquías y funciones de acuerdo a las necesidades de la institución.	/		/		/		
17	El directivo gestiona adecuadamente los recursos aportados por la comunidad.	/		/		/		
18	El directivo busca alternativas y sugerencias para mantener y conservar las buenas relaciones humanas.	/		/		/		

DIMENSIÓN 4: GESTIONAR LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE		SI	NO	SI	NO	SI	NO
19	El directivo evalúa el cumplimiento de las comisiones de trabajo.	/		/		/	
20	El directivo procura que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución supere los estándares mínimos exigidos.	/		/		/	
21	El directivo aprueba y apoya las visitas de estudio, excursiones y demás actividades.	/		/		/	
22	El directivo procura que los docentes cuenten con los materiales y recursos básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	/		/		/	
23	El directivo diseña talleres de actualización y capacitación docente en la misma I.E.	/		/		/	
24	El directivo promueve la asistencia a cursos de capacitación y actualización a instituciones externas.	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

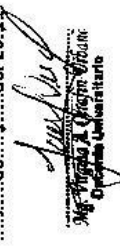
Apellidos y nombres del juez validador: Dr Mg. Virginia Abunada Carvajal Vahano DNI: 31683051

Especialidad del validador: Mgtr. Orientación Educativa de Matemática y Computación

9 de 9 del 2016

- *Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Mg. Virginia Abunada Carvajal Vahano
Directora Ejecutiva

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN

N°	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN EXTRINSECA Considero que con esta experiencia laboral podré solicitar un mejor cargo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Considero que con esta experiencia laboral podré dictar, en el futuro, en una I.E. más reconocida.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Considero que al laborar en esta I.E. mejorará mi prestigio académico en el futuro.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Las exigencias académicas de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Las exigencias laborales de la institución educativa me alientan a ser un profesional competente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Solucionar problemas en la institución educativa me demuestra que soy un profesional inteligente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7	Laboro en la I.E. porque me permitirá avanzar en el mercado laboral dentro de mi especialidad.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8	La aceptación de los estudiantes sobre mi labor docente consolida mi vocación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9	Cuando me asignan actividades académicas la I.E., siento que estoy desarrollando mis competencias profesionales.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	DIMENSIÓN 2: MOTIVACIÓN INTRINSECA	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
10	Me satisface aprender aspectos nuevos relacionados con mi profesión en la I.E. donde laboro.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11	Me satisface adquirir más conocimientos y experiencias en mi	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	profesión en la I.E. donde laboro.				
12	Me satisface continuar aprendiendo diversos aspectos interesantes de mi carrera en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓
13	Me satisface saber que me supero día a día en mi ámbito profesional en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓
14	Me satisface saber que puedo superar cada uno de mis objetivos personales en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓
15	Me satisface poder realizar mi labor a pesar de los obstáculos en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓
16	Me satisface poder expresar mis propias ideas a los miembros de esta comunidad educativa donde laboro.	✓	✓	✓	✓
17	Me satisface compartir con mis colegas información importante para nuestra profesión en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓
18	Me satisface comprobar que mucho de lo que aprendí (en la universidad y/o en actualizaciones) lo puedo aplicar en la I.E. donde laboro.	✓	✓	✓	✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable No aplicable No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Mg. Menacho Vargay Isax DNI: 09968395

Especialidad del validador: Doc. Administración de la educación

09 de 09 del 2016



Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planeados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LIDERAZGO DIRECTIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	DIMENSIÓN 1: ESTABLECER DIRECCIONES El directivo comparte con el personal la responsabilidad de los sucesos de la institución.	✓		✓		✓		
2	El directivo aporta ideas, tiempo y energías más allá de los normalmente requeridos.	✓		✓		✓		
3	El directivo está dispuesto a colaborar en las actividades programadas en las reuniones.	✓		✓		✓		
4	El directivo propone acciones para superar las áreas y actividades críticas.	✓		✓		✓		
5	El directivo se muestra orgulloso de representar a la institución.	✓		✓		✓		
6	El directivo se preocupa porque los planes y proyectos de la I.E. se cumplan en los plazos establecidos.	✓		✓		✓		
7	DIMENSIÓN 2: DESARROLLAR PERSONAS El directivo comprende las necesidades y metas de cada uno de sus docentes.	✓		✓		✓		
8	El directivo se esfuerza por ayudar a cada docente en alcanzar sus objetivos.	✓		✓		✓		
9	El directivo motiva a los docentes para lograr un nivel intelectual destacable.	✓		✓		✓		
10	El directivo felicita la iniciativa y el desempeño laboral de los docentes.	✓		✓		✓		
11	El directivo promueve un clima institucional adecuado a través del ejemplo.	✓		✓		✓		
12	El directivo toma en cuenta las sugerencias e ideas del personal.	✓		✓		✓		
13	DIMENSIÓN 3: REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN Las relaciones interpersonales entre el personal son de importancia para el director.	✓		✓		✓		
14	El directivo delega tareas a los docentes de acuerdo a sus fortalezas.	✓		✓		✓		
15	El directivo aporta ideas en grandes proyectos institucionales.	✓		✓		✓		
16	El directivo reestructura las jerarquías y funciones de acuerdo a las necesidades de la institución.	✓		✓		✓		
17	El directivo gestiona adecuadamente los recursos aportados por la comunidad.	✓		✓		✓		
18	El directivo busca alternativas y sugerencias para mantener y conservar las buenas relaciones humanas.	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 4. GESTIONAR LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE						
		SI	No	SI	No	No
19	El directivo evalúa el cumplimiento de las comisiones de trabajo.	✓		✓		
20	El directivo procura que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución supere los estándares mínimos exigidos.	✓		✓		
21	El directivo aprueba y apoya las visitas de estudio, excursiones y demás actividades.	✓		✓		
22	El directivo procura que los docentes cuenten con los materiales y recursos básicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	✓		✓		
23	El directivo diseña talleres de actualización y capacitación docente en la misma I.E.	✓		✓		
24	El directivo promueve la asistencia a cursos de capacitación y actualización a instituciones externas.	✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Mg: Menacho Vargas Isabel DNI: 09968395

Especialidad del validador: Dra. Administración de la educación

09 de 09 del 2016

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
 *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.