



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Liderazgo del director y la calidad educativa de las
instituciones educativas públicas del nivel inicial de la
Provincia de Calca**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTOR:

BR. ERIKA CALDERÓN HUAMÁN

ASESOR:

DR ZEGARRA SALAS WILBERT

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LINEA DE INVESTIGACIÓN

GESTIÓN E INNOVACIONES EDUCATIVAS

PERU-2019

DRA. MARMANILLO MANGA ROSA ELVIRA
PRESIDENTE

DRA. GIL AQUINO LILIAM DEL ROCIO
SECRETARIO

DR. ZEGARRA SALAS WILBER
VOCAL

DEDICATORIA

A mi esposo que en todo momento me apoyo moral y económicamente.

Br. Erika Calderón Huamán

AGRADECIMIENTO

A toda la plana docente de nuestra Universidad que nos apoyó todo el proceso
de avance de nuestra tesis.

Br. Erika Calderón Huamán

DECLARACIÓN JURADA

Yo, ERIKA CALDERON HUAMAN estudiante del Programa de maestría en Administración de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, con la tesis titulada "Liderazgo del director y la calidad educativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la Provincia de Calca"

Declaro Bajo Juramento:

La tesis es de mi autoría

He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.

La tesis no ha sido auto plagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.

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 falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (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 acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Trujillo Marzo 2019.


ERIKA CALDERON HUAMÁN

Presentación

Señores miembros del jurado:

Cumpliendo con las normas y disposiciones de la Universidad César Vallejo para optar el Grado de Maestra en Administración de la Educación, pongo a consideración el presente trabajo de Investigación “Liderazgo del director y la calidad educativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la Provincia de Calca”.

El presente trabajo es el resultado del reconocimiento previo de la situación problemática in situ, en cuanto se refiere a la relación entre el Liderazgo Transformacional del Director(a) y la Calidad Educativa de las instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad del Calca.

Consideramos que el estudio constituye un valioso aporte para mejorar el Liderazgo de los Equipos Directivos, especialmente del Director(a) y por ende mejorar la calidad educativa del nivel inicial, específicamente en el aspecto pedagógico, Institucional, Administrativo y Comunitario.

Esperamos constituya una motivación para futuras investigaciones y sea experimentado en los demás ciclos de la Educación Básica Regular y en otras instituciones educativas.

La autora

Índice

PÁGINAS PRELIMINARES

Página del Jurado

Dedicatoria

Agradecimiento

Declaratoria de autenticidad

Presentación

RESUMEN

ABSTRACT

Antecedentes..... 14

A NIVEL INTERNACIONAL 14

A NIVEL NACIONAL..... 19

Fundamentación científica, técnica o humanística 32

Teoría del Liderazgo Transformacional de Bass y Burns 44

Justificación científica 81

Problema 89

Específicos 89

CAPÍTULO II..... 91

MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 91

2.1 Variables 91

2.1.1 Definición conceptual..... 91

2.2 Operacionalización de variables 91

2.2. Nivel de investigación 96

2.3. Diseño de investigación 97

2.4. Población y muestra 97

2.4.1. Población..... 97

2.4.2. Muestra 98

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... 98

2.6. Métodos de análisis de datos y contrastación de hipótesis 100

CAPÍTULO III.....	104
PROCESAMIENTO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	104
3.1. DESCRIPCIÓN:.....	104
3.1.1. ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES:	104
3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:.....	107
4.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS	123
4.1.1. Prueba de Hipótesis Específica 1:	127
4.1.2. Prueba de Hipótesis Específica 2:	128
4.1.3. Prueba de Hipótesis Específica 3:	129
4.1.4. Prueba de Hipótesis General:.....	138
Determinación de la intensidad de la relación entre las variables liderazgo transformacional del director y calidad educativa.....	138
CAPÍTULO IV	140
CAPÍTULO V	146
VII. RECOMENDACIONES.....	147
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
Anexos	

Presentación

Presentamos ante los señores miembros del Jurado de Tesis de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, el presente trabajo de investigación titulado: **“Liderazgo del director y la calidad educativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la Provincia de Calca”**.

Ha sido desarrollada con el propósito de determinar la correlación entre las variables liderazgo transformacional del director y la calidad educativa, determinándose que existe una correlación positiva, directa, moderada y significativa.

Como finalidad del estudio queda demostrado la concurrencia del liderazgo transformacional del director con la calidad educativa, estableciéndose que a mayor liderazgo transformacional del director mejor calidad educativa en las instituciones educativas públicas iniciales del cercado del Calca. Por tanto la tesis en estudio ha sido constituida por el Capítulo I Introducción, Capítulo II del Marco Metodológico, Capítulo III Resultados, Capítulo IV Discusión, Capítulo V Conclusiones, Capítulo VI Recomendaciones; y el Capítulo VII de Referencias Bibliográficas y Anexos.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

Erika Calderón Huamán

RESUMEN

El presente trabajo de investigación está orientado a determinar el grado o nivel de relación del liderazgo del director y su concurrencia con la calidad educativa, en el que la intensidad de la concurrencia de las variables determina el comportamiento de ambas variables en las instituciones educativas iniciales públicas del cercado del Calca.

La investigación es de tipo básico, con diseño no experimental correlacional en una muestra de 30 docentes de las instituciones educativas iniciales públicas del cercado de Calca, 2014; elegidos a través del muestreo no probabilístico a quienes se les aplicó las encuestas para describir y analizar la percepción del comportamiento del liderazgo del director y la calidad educativa, para lo cual se utilizó el software estadístico SPSS v18, determinados los cuadros y gráficos estadísticos se realizó una mejor presentación en el programa Excel, también realizaron las pruebas de hipótesis planteadas en la matriz de consistencia.

Se logró demostrar el grado de relación o correlación entre las variables liderazgo del director y la calidad educativa, donde el tabla N° 33 y gráfico N° 24 nos muestra un consolidado de los resultados globales y pruebas de hipótesis el cual evidencia buena, directa, positiva y significativa correlación entre ambas variables, dado por el coeficiente de correlación $Rho=0.552$ de Spearman, además determina que a mayores nivel del liderazgo transformacional del director es posible establecer mejores niveles de calidad educativa, determinando la afinidad directa entre ambas variables.

PALABRAS CLAVE:

Liderazgo, Liderazgo transformacional del director, calidad educativa

ABSTRACT

The present investigation is aimed at determining the degree or level of relationship of principal leadership and its concurrence with the quality of education, in which the intensity of the competition variable determines the behavior of both variables in the initial public educational institutions fence in Calca.

Research is basic type, correlational non-experimental design with a sample of 30 teachers in public educational institutions initial Calca Croft, 2014; selected through non-probability sampling was applied to surveys to describe and analyze the perception of principal leadership behavior and the quality of education, for which the statistical software SPSS v18 was used, certain statistical tables and graphs are made better display in the Excel program, also conducted testing hypotheses in the matrix of consistency.

It was possible to demonstrate the degree of relationship or correlation between variables of principal leadership and the quality of education, where the table No. 33 and Chart 24 shows a consolidated overall results and hypothesis testing which good evidence, direct, significant positive correlation between the two variables, given by the correlation coefficient of Spearman $Rho = 0.552$, further determined that higher levels of transformational leadership director may establish higher standards of educational quality, determining the direct affinity between the two variables.

KEYWORDS:

Leadership, Transformational Leadership director, educational quality

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, nuestro país están siendo testigo de una serie de cambios estructurales tanto internos como externos, esto ha conllevado a reestructuraciones significativas y a una reorientación del sistema educativo, que exige un cambio de fondo así como de forma, convirtiéndose así en un verdadero reto en la gestión de las Instituciones Educativas de todos los niveles y modalidades, particularmente el de la gerencia educativa, enfocando a las personas y sus relaciones, considerando qué se debe aprender, cómo trabajar en grupo y en forma cooperativa, como intermediar en la solución de conflictos, y como liderar pedagógicamente la institución educativa entre otros.

Castro (2004) reportó que en la formación de los futuros educadores se debe hacer un gran énfasis en su preparación para desempeñar el rol del líder educativo emergente requerido por la sociedad, redefiniendo su rol docente, desarrollando políticas coherentes de formación permanente, que permitan mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones educativas.

Para Guedez (1995), dentro del campo de la educación, se espera que el líder educativo posea el entendimiento, el conocimiento, la visión de futuro, los hábitos de pensamiento y la acción, la disposición de indagar, cuestionar, problematizar, creando espacios sanos de trabajo, donde se practique la responsabilidad, el respeto, la confianza, el estímulo, cultivando comunidades de aprendizaje que avancen hacia la democracia, la equidad, la diversidad y la justicia social.

Según Salazar (2006) el liderazgo es un término que ha estado muy cargado de adherencias gerenciales bastante alejadas de los valores de las instituciones educativas y las primeras aportaciones estuvieron orientadas por la consideración de que éste estaba ligado a los rasgos y características del líder.

En el ámbito de las Instituciones Educativas ha sido difícil su conceptualización, quizás por la estructura organizacional, la débil autonomía en la gestión escolar o las características propias del producto educativo “el alumno”. Además, de por sí el concepto liderazgo, trae una carga de calificativos y viene asociada a “autoritarismo”, “abuso de poder”, conceptos psicológicos que subyacen en el subconsciente colectivo, así como estereotipos y mitos comunes.

En el último informe de Seguimiento de la Educación para Todos “El Imperativo de la Calidad” (UNESCO 2005), la escuela y su cultura, son vistos como espacios de interacción clave y unidad de análisis fundamental para identificar focos de diagnósticos, acompañamiento e intervención socio y psicoeducativos. Uno de estos focos corresponde al liderazgo, entendido como la disposición de poderes públicos centrales a dar mayor libertad y autonomía a las escuelas, con tal que dispongan de recursos adecuados y definan claramente sus funciones y responsabilidades, de tal manera que directores y equipos directivos pueden influir en la calidad de estos.

Por otro lado, el modelo de la evaluación de la calidad de la gestión impulsado por el Ministerio de Educación (MED) a partir del Proyecto Educativo Nacional al 2021, también toma en cuenta la variable liderazgo como uno de los componentes principales en los procesos de calidad educativa. El proceso de descentralización educativa en curso, que se generalizará a partir del 2010 en todas las instituciones educativas del país, también considera que tareas y funciones fundamentales de mejora le corresponden directamente a las escuelas, como espacios privilegiados donde las acciones deben ser dirigidas a lograr resultados óptimos.

Partiendo de planteamientos concretos se abordó el tema en estudio, puesto que el liderazgo ejercido de modo transformacional puede contribuir a transformar la cultura escolar incrementando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, puede conducirnos a tener una perspectiva más amplia de cómo es la organización por dentro y en qué medida es capaz de organizar sus propios cambios para superar las limitaciones del sistema educativo.

El liderazgo es un tema estudiado en las organizaciones a fin de establecer roles definidos en cada uno de los trabajadores de manera eficiente y relevante para beneficio mutuo.

Reconocemos el liderazgo transformacional a través de las diversas coordinaciones entre el/la directora/a con cada uno de los docentes de las instituciones educativas del nivel inicial elegidos. A su vez los docentes reconocen en la persona del/la directora/a, a la autoridad de la organización del proceso educativo.

Describimos en el presente trabajo de investigación cuáles fueron las características del liderazgo transformacional del/a director/a de las Instituciones Educativas Públicas del nivel inicial del cercado de Calca. Debemos considerar que las investigaciones sobre el liderazgo transformacional de los directivos no se han realizado en escuelas públicas del nivel inicial razón por la cual nuestro trabajo busca encontrar dichas características en la figura del director.

Mencionaremos a las investigaciones de Ángel Gonzales Calle denominada “Estilos de liderazgo docente en una institución educativa pública del distrito de Magdalena” y Patricia Medina Zuta denominada “El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio cooperativo de la ciudad de Lima” las cuales dirigen el tema a los docentes y solo consideran al director como una figura administrativa. Además, revisamos las bibliotecas de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Universidad del Pacífico (UP) Universidad de Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV) a fin de encontrar trabajos anteriores a la investigación realizada, no encontramos investigaciones similares.

Planteamos en la investigación la utilidad para los futuros investigadores de la línea de investigación de gestión en la educación así como aquellos especialistas o consultores quienes valoran la función del liderazgo transformacional de los directores del sector estatal.

Buscamos revalorar la imagen del directivo como promotor importante del liderazgo en la institución educativa.

Antecedentes

A NIVEL INTERNACIONAL

“**Liderazgo en los Centros Educativos**” (1995), Universidad de Navarra, Gorrochategui Alfredo, tesis para optar el Grado de Doctor en Educación, estudio

de tipo descriptivo y diseño transversal; describe como el liderazgo debe ser entendido en el contexto específico de la escuela. Para llegar a entenderlo de un modo real y profundo se analizó la naturaleza del centro educativo y de su liderazgo. De dicho análisis se alcanzaron estas conclusiones:

1. Que la escuela es una empresa de servicio de mejoramiento espiritual.
2. Que el liderazgo es una dimensión de la dirección cuya principal meta es establecer y enriquecer valores en la empresa a través del ejemplo personal y del logro del mejoramiento continuo en relación con la misión de la escuela.

“El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de los centros educativos de enseñanza obligatoria” (1998), Universidad de Santiago de Compostela, González Rufino, tesis para optar el Grado de Doctor en Educación, población compuesta por los directores con primer año de ejercicio efectivo de su función, la muestra fue con 8 directores, con una visión global de la evolución profesional, funcional, funcionarial y emocional, a lo largo del primer año de ejercicio efectivo de la función directiva. El estudio de tipo aplicada y diseño pre-experimental. Entre las aportaciones más notables se aprecia que al finalizar ese primer año, por factores muy diversos (choque de realidad, falta de dominio de la incertidumbre, urgencia de resolver de golpe todas las disfuncionalidades detectadas, falta de dominio de las fuentes de informales de poder y otros), han rebajado sus pretensiones hacia el desarrollo de un liderazgo menor. Son los propios protagonistas del mismo, que llegan a la conclusión de que la función directiva no debe efectuarse, a plena responsabilidad, de un día para otro.

“Modelo de liderazgo transformacional aplicable a directivos docentes, de acuerdo con las políticas educativas del actual contexto”, (2008), Universidad de Medellín, Ana Catalina Acosta Zapata, Daniel Alexander Bedoya Bedoya, Claudia Inés Ospina Castrillón; Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Especialista en gestión del talento humano y la productividad. Población compuesta por docentes directivos de las instituciones educativas de la secretaria de educación del municipio de Medellín, el instrumento utilizado es el Cuestionario de Koontz sobre liderazgo. Como principales conclusiones indica que el liderazgo transformacional tiene una fuerte base humanista, no somete a sus colaboradores sino que busca el compromiso personal, que se identifiquen con la

institución y rindan más de lo esperado. Este tipo de liderazgo forma nuevos líderes en la organización, busca un liderazgo compartido, que cualquier trabajador pueda ser líder y aportar al desarrollo de la escuela y al cambio que ello implica. Como conclusión final hay reiteradas evidencias que el factor liderazgo es determinante en la creación de culturas de calidad.

“El liderazgo transformacional en directores de tres liceos bicentenarios y tres liceos regulares de la región metropolitana” (2012), Universidad de Chile, Armando Rojas Jara, tesis para optar el grado de Magister en ciencias sociales, mención en sociología de la Modernización. Se aplicó el cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ por sus siglas en inglés) a una muestra de 28 docentes de los Liceos *Bicentenario* y a 26 de los Liceos Regulares (54 docentes en total). Estos datos fueron procesados utilizando el software estadístico SPSS (versión 18.0). Para el análisis de resultados y para cumplir con el primer objetivo se usó **estadística descriptiva**. Por su parte para cumplir con el segundo objetivo se aplicó una **prueba t de student** para determinar la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre *el liderazgo transformacional del director* en los docentes de 3 Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de los docentes de 3 Liceos Regulares. Los resultados obtenidos tras el *primer análisis* permiten concluir que los directores de los liceos bicentenario son percibidos por sus docentes con un mayor liderazgo que los directores de los liceos regulares.

Con respecto a los resultados tras el *segundo análisis*, la principal conclusión es que existen diferencias significativas *en tres de las cinco dimensiones del liderazgo transformacional del director* al contrastar la percepción de docentes de los Liceos Bicentenario con respecto a la percepción de docentes de los Liceos Regulares.

“Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural” (2008), Universidad de Granada, Mag. Mercedes Cuevas López (Directora). Revista de curriculum y formación del profesorado. Es un estudio exploratorio. Se apoyó en el *Cuestionario sobre liderazgo y clima* utilizado por Cuevas (2002) y en el *Cuestionario de autoevaluación para la gestión de la calidad en centros multiculturales* (Hidalgo, 2004) que se basa en el Modelo de Reflexión de Gestión de la Calidad que nos

proponen Hidalgo, González, López y García (1999) y en los estudios de Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Oliveras (2000), Jordán (1996) Resumen: La importancia del liderazgo de los directivos como uno de los elementos que contribuyen a la calidad de la educación hace que su valoración resulte un asunto de enorme interés. Este artículo, partiendo de los criterios que contempla el Modelo de Excelencia, presenta un cuestionario de liderazgo que permite analizar la actuación de los directivos con relación a la planificación y estrategia, el personal, los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados; incluyendo, además, un bloque específico para evaluar el ejercicio del liderazgo en contextos multiculturales. Mediante su aplicación se ha podido constatar que los directores de Ceuta alcanzan una alta valoración en el ejercicio del liderazgo, aunque se han encontrado diferencias significativas relacionadas con variables tales como la titularidad, el tipo o el tamaño del centro. También se ha podido observar que cuando se considera el sexo como variable de agrupación, las directoras alcanzan mejores resultados. Las conclusiones de la presente investigación se describen de la siguiente manera: Una de las características del ejercicio de la dirección es la multiplicidad de tareas a las que hay que atender y ello puede llevarse a cabo de diferentes formas. El gestor o director gerencialista es una persona imitativa, con falta de visión de futuro, centrado en el control, es una persona que administra, acepta las cosas como son y están. Sin embargo, el director líder, es él mismo, original, no imita, es innovador, creador, inspira confianza a sus compañeros y tiene una visión de futuro que se plasma en un determinado proyecto de escuela. El estudio realizado con los directores de Ceuta ha pretendido conocer cómo se refleja ese liderazgo en cada uno de los diferentes ámbitos que contribuyen a la calidad y la mejora de la escuela en vez de prestar atención a sus rasgos de personalidad.

En consonancia con los resultados obtenidos y los análisis realizados se pueden extraer una serie de conclusiones que podemos agrupar en dos grandes bloques. El primero de ellos ofrece la posibilidad de determinar el liderazgo incorporando una serie de indicadores del funcionamiento de los centros educativos sobre los que el director deja su impronta. En este sentido, se ha podido constatar que el liderazgo de los directores puede ser determinado valorando (además del criterio específico incluido en el Modelo de Excelencia) otros criterios como la planificación, la gestión del personal,

la de los colaboradores y recursos, los procesos y los resultados. Al mismo tiempo, el grado de implicación de los directores en la contextualización de los Proyectos Curriculares que contemplen medidas de atención a la multiculturalidad también puede considerarse como otro indicador del liderazgo.

El segundo bloque de conclusiones permite a cada director conocer cuáles son los puntos fuertes y débiles de su actuación en el centro y a las autoridades los aspectos que deberían considerarse prioritarios en las actuaciones formativas que se diseñen para el ejercicio de la dirección.

Como característica general se puede afirmar que el liderazgo ejercido por todos los directores de Ceuta es valorado muy positivamente por los profesores de sus respectivos centros, lo que les sitúa en una posición privilegiada para dinamizar los procesos de cambio tendentes a mejorar la escuela. Sin embargo, esta afirmación puede matizarse teniendo en cuenta que como grupo destacan los de los centros privados y los de aquellos que solamente imparten Educación Infantil y Primaria, que viene a coincidir con los de tamaño mediano (entre 30 y 50 profesores). Mención especial merece la alta valoración que alcanzan las directoras frente s sus compañeros varones, lo que nos hace confirmar que en la situación actual de desventaja de las mujeres para acceder a puestos directivos, las que lo consiguen tienen unas cualidades excepcionales. Al mismo tiempo se ha comprobado que la mayor valoración del liderazgo de los directores se obtiene en relación con los resultados del centro.

Este aspecto resulta especialmente importante en un contexto como la ciudad de Ceuta en el que el índice de fracaso escolar puede considerarse algo más elevado que la media nacional. Tal vez sea el conocimiento de esta realidad el que impulsa a los directores a preocuparse prioritariamente por los resultados. Como puntos débiles de la actuación de los directores evaluados destaca su menor implicación en lo que se refiere a la planificación, la atención a la multiculturalidad y la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua. Para finalizar este apartado de conclusiones queremos señalar que los

resultados de este estudio han sido presentados públicamente a los directores participantes en presencia de las autoridades académicas y ministerial y ha permitido la reflexión conjunta sobre la importancia de la función directiva y de los procesos formativos y de colaboración entre instituciones necesarios para conseguir un mejor ejercicio de la dirección. Por todo ello, sería deseable que esta experiencia se llevara a cabo en otros contextos pues en el momento presente no se dispone de datos que permitan comparar la actuación de los directores de Ceuta con la de otras comunidades autónomas. La única información que tenemos al respecto es la derivada de un estudio realizado con directores de la comunidad andaluza según el cual los ámbitos donde el liderazgo ejerce mayor influencia son la planificación y el relacionado con el personal, aspectos que se han mostrado como debilidades en el modo de liderar sus centros los directores de Ceuta.

A NIVEL NACIONAL

“El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco” (2007), Pontificia Universidad Católica del Perú, presentado por Ysrael Martínez Contreras, Tesis para obtener el grado académico de Magister en educación con mención en gestión la educación. Tipo de investigación de nivel descriptivo, de tipo ex post facto y modalidad de estudio de caso determinada por criterios pertinentes en la realidad peruana y contextualizada dentro del plan piloto de municipalización de la gestión educativa 2007. Se utilizan dos instrumentos: el cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ-5s) formulario para profesores y director; y la entrevista. El liderazgo transformacional del director en una I.E. Pública es importante porque contribuye en el desarrollo de las potencialidades de los docentes y favorece al vínculo interpersonal con ellos.

A continuación presentamos las conclusiones de la investigación:

1. Mientras que el director de la I.E. Pública estudiada se reconoce todas las características del liderazgo transformacional, los docentes solo le reconocen algunas principalmente vinculadas a la dirección de la organización y en la forma como se vincula con ellos.
2. Todos los docentes participante identificaron tres de 10 características del liderazgo transformacional en el director: la influencia en el docente (91.5%),

la motivación en el docente (93.5%) y la estimulación del docente (96.1%). Un grupo de ellos le reconocieron otras características como su autoridad, poder de convencimiento y apoyo en el trabajo.

3. Todos los docentes opinaron que la atención en el docente por parte del director es una característica a desarrollar porque es necesario mejorar el trato personal a fin de armonizar el trabajo diario con una relación comunicativa horizontal.

4. Todos los docentes concuerdan que tres características del liderazgo transformacional del director de una institución educativa pública de la UGEL 07 facilitan las relaciones institucionales.

“El Liderazgo Transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima” (2010), Pontificia Universidad Católica del Perú, presentado por Patricia Medina Zuta, Tesis para optar el grado de magister en educación con mención en gestión de la educación. La investigación es de nivel descriptivo y de tipo exploratorio, considerando cinco variables de estudio: la motivación que inspira el líder docente, la estimulación intelectual del líder docente hacia sus seguidores, el acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales, la influencia ética del líder docente en los seguidores y la tolerancia psicológica del líder docente. Las conclusiones de la presente investigación son:

1. La investigación efectuada nos permite determinar qué características del Liderazgo Transformacional son percibidas en los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima; sin embargo, no todos los aspectos encontrados han sido percibidos de manera potencial, existiendo un nivel de jerarquía con diferencias importantes, como describimos a continuación:

- El acompañamiento del líder docente en el desarrollo de capacidades individuales, es la característica del Liderazgo Transformacional, con más alta percepción en el colegio de gestión cooperativa. Se percibe mayoritariamente la confianza como un aspecto predominante y un sello institucional; establecido a partir de las relaciones de cercanía en el ámbito social. Se aprecia una “coalición interna” y una “cooperación mutua” que convergen en las relaciones interpersonales y traslucen una marcada tendencia al **modelo adhocrático** en la estructura organizativa de la institución. Son los docentes con mayor permanencia, quienes acompañan los procesos de inserción y adaptación de las

nuevas generaciones de docentes; enseñándoles las prácticas propias de la cultura organizacional y del modelo pedagógico del centro. Entonces, se favorece la rotación y promoción interna de los miembros del equipo docente en la ocupación de cargos directivos. Los docentes con mayor permanencia en el centro, y por ende, con mayor conocimiento y experiencia sobre el contexto, proyectan hacia los nuevos docentes una mayor apertura, confianza y cercanía; favoreciendo así su disposición en dejarse guiar y orientar. Es así, como en un colegio de gestión cooperativa, tan sujeto a cambios en el ápice estratégico, que son determinados desde la autoridad ejercida por los padres de familia; se propicia la continuidad a través de los años, de algunos elementos propios de la dinámica organizacional y que son tan característicos en la línea axiológica que marcara sus inicios.

- La influencia ética del líder docente es una de las características del Liderazgo Transformacional con moderada percepción en los docentes del colegio de gestión cooperativa; principalmente cuando se devela que el liderazgo docente se ejerce en la estructura organizativa interna desde “el reconocimiento y la autoridad social”. Se perciben docentes que son respetados y considerados por su conocimiento y experiencia en la realidad del contexto, y que a su vez, denotan gran facilidad y libertad para expresar sus opiniones y creencias como producto de una práctica continua de reflexión crítica. Sin embargo, son los docentes con mayor permanencia, quienes mayoritariamente, aprecian una falta de coherencia entre el “decir” y el “actuar”; refrendada por la limitación existente de su intervención en las decisiones al interior de la gestión. El nivel ético del liderazgo docente presenta un riesgo potencial, que afecta la percepción en la transmisión de elevados valores e ideales institucionales por encima de los llamados “intereses individuales o de pequeños grupos”

- Con respecto a la segunda característica del Liderazgo Transformacional con percepción moderada, tenemos a la motivación que inspira el líder docente. La oportunidad de reflexión crítica conjunta en el centro y la confluencia de relaciones sobre un clima distendido y cercano, constituyen elementos de importante motivación en docentes de menor permanencia; a diferencia del bajo entusiasmo percibido en docentes de mayor permanencia. Las nuevas metas y desafíos configuran una condición de avance en toda institución educativa; pero en un centro educativo de gestión cooperativa, representan para los docentes con mayor tiempo, cambios de dirección y reiniciación que desestabilizan la línea de gestión. Es entendible la disposición de los docentes de mayor permanencia a

tener sentimientos de decepción o de frustración; ocasionados esencialmente por la falta de consistencia en las resoluciones administrativas de los socios con autoridad formal y con poco conocimiento del tema educativo y de la gestión cooperativa. Los docentes llegan a denotar insatisfacción laboral y se ocasiona una tendencia a la disminución de su autoexigencia en la calidad del desempeño. Esta situación también afectaría la solidez y sostenibilidad de una visión compartida útil y necesaria en toda realidad educativa. Niveles como el Inicial, se perciben poco integrados a los intereses y a la Visión institucional. Por ende, todo esto, actualmente reduce el reconocimiento y prestigio de las instituciones de gestión cooperativa como opciones educativas de calidad.

- La tolerancia psicológica del líder, es una tercera característica del Liderazgo Transformacional con moderada percepción en los docentes, que releva su disposición a la heterogeneidad de las respuestas y a tolerar el error de sus colegas, animándolos a seguir intentando mejores resultados, todo ello como potencial del factor humano presente en el Liderazgo Transformacional orientado al interés por el desarrollo profesional del otro. Los docentes con mayor conocimiento y experiencia acompañan a los nuevos docentes como una especie de “mentores”. Contradictoriamente, los docentes de mayor permanencia perciben mayoritariamente diferencias en la dinámica social que denota bajo control emocional de algunos de los docentes; mientras otros, serían percibidos por presentar una notable predisposición a enfrentar con sentido del humor situaciones de tensión o de conflicto social.

- A pesar de haberse percibido a la estimulación intelectual como una característica del Liderazgo Transformacional presente en los docentes del colegio de gestión cooperativa, podemos afirmar que la misma, denotaría una menor percepción en relación a las otras características; de manera específica, cuando se describe la poca flexibilidad y la actitud inconformista de los docentes en la búsqueda de nuevas formas. Si bien todavía se estarían propiciando oportunidades de razonamiento y de reflexión crítica conjunta, impulsadas por los docentes con mayor permanencia, las mismas no estarían generando el replanteamiento de los modelos ya existentes. No solo se necesita identificar y cuestionar los problemas propios del contexto. Es posible, que dada la insatisfacción laboral, se prioricen temas relacionados principalmente a la misma y no temas propiamente de revisión y replanteamiento del modelo de gestión cooperativa o de innovación, mejora y desarrollo del centro; lo que produciría su estancamiento en el tiempo y un perceptible nivel de resistencia al cambio por

parte de los docentes con más años de permanencia. Contrapuestamente, los docentes con menor tiempo de permanencia, estarían siendo percibidos con una mayor predisposición a la innovación y a la práctica creativa, generado desde el impulso del acompañamiento y la oportunidad de reflexión crítica.

2. Podemos explicar la importancia que tiene el Liderazgo Transformacional en la gestión educativa, considerando la percepción de los docentes de un colegio de gestión cooperativa de la ciudad de Lima y los aportes teóricos presentados, de la siguiente forma:

- El Liderazgo Transformacional como herramienta de gestión promueve procesos de acompañamiento personal entre docentes con diferentes niveles de experiencia y formación; lo cual repercute positivamente en los niveles internos de la organización ayudando a dar continuidad al modelo y cultura organizacional a pesar de los cambios administrativos al interior de una institución de gestión cooperativa. Al mismo tiempo, constituye una oportunidad para adquirir nuevas prácticas que puedan fomentar la calidad de la línea institucional sabiendo que los cambios deben ser progresivos y orientados a la mejora continua.
- Considerando que la estructura interna de una organización le da soporte, estabilidad e influye en su propio desarrollo; y evidenciando la tendencia de una adhocracia colaborativa como sistema característico del modelo de gestión cooperativa estudiado; podemos afirmar que el Liderazgo Transformacional se convierte en una oportunidad viable para formar permanentemente nuevos líderes de gestión conducidos por más de un líder a la vez. El Liderazgo Transformacional en una realidad educativa de gestión cooperativa no se suscribe tan solo a la figura directiva sino que se extiende a los propios docentes con mayor conocimiento y experiencia, quienes ejercen un liderazgo de autoridad informal para formar a las nuevas generaciones de futuros directivos del centro.
- La confianza como elemento preponderante en el Liderazgo Transformacional permite la confluencia en las relaciones interpersonales como base del clima institucional y propicia una mayor disposición al aprendizaje cuando los docentes se dejan guiar y orientar por otros docentes con mayor conocimiento y experiencia, que los acogen y los acompañan en su proceso de inserción y adaptación a la cultura organizacional del centro.
- El Liderazgo Transformacional, en relación a los aspectos de una mayor “confianza” y “disposición a ser escuchados” en sus ideas u aportes; repercute favorablemente en la motivación de los docentes, quienes se sienten más

animados a desarrollar sus tareas, como se ha podido apreciar en los docentes con menor permanencia; cuando son asesorados, orientados y acogidos por los docentes de mayor conocimiento y experiencia en el centro. Esto es relevante para la gestión, en tanto, se tenga en cuenta que una mayor motivación del docente posibilita el incremento de la productividad en su desempeño como requisito de calidad en el servicio educativo.

“Estilo de liderazgo y la gestión institucional de los centros educativos nacionales y particulares del Distrito y Provincia del Callao”(2008), Universidad Nacional de Educación, Huari Valencia Jeannine, para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación - Gestión Educacional, llegó a las siguientes conclusiones. Los directores de las Instituciones Educativas del Callao, perciben que sus características, que corresponden a los estilos de liderazgo facilitador, transformacional, transaccional y controlador en relación a su gestión institucional, es calificada por ellos mismos como una gestión buena o excelente. Los docentes de las Instituciones Educativas Estatales o Particulares del Callao consideran que entre los diferentes estilos de liderazgo facilitador, controlador, transaccional y transformacional si existe asociación significativa en relación a la Gestión Institucional.

“Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión institucional de los directores del nivel secundario de las Instituciones Educativas Públicas de la Región Callao” (2008), Universidad Enrique Guzmán y Valla - La Cantuta, Calle Cleto, tesis para optar el Grado de Magíster en Educación, investigación de tipo descriptivo y diseño correlacional, habiéndose aplicado un cuestionario a 45 directores y llegó a la siguiente conclusión: Las instituciones educativas de la Región Callao requieren de directores con rasgos de liderazgo transformacional porque estos tiene objetivos y metas coherentes, una filosofía de gestión de calidad, una cultura de innovación y de comunicación, la toma de sus decisiones son colectivas, tiene una visión de futuro definido y forman otros líderes en los diferentes espacios de gestión.

“Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte” (2011), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, autor Gilmar Daniel Ruiz de la Cruz, tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención

en Gestión de la Educación. La población objeto de investigación está constituida por la totalidad del personal docente del nivel inicial, primaria y secundaria que laboran en las instituciones educativas del Consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte en el año 2010. Tamaño de la muestra es 175, que fue seleccionado mediante la aplicación del programa STATS. La técnica de colecta de datos que se utilizó en la investigación es la encuesta y como instrumento el cuestionario; el cual fue adaptado del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ) elaborado por Bernard Bass y Bruce Avolio. Los ítems correspondientes a la variable dependiente, *eficacia de la institución educativa*, son de elaboración propia. Las conclusiones de la presente investigación son las siguientes:

En los resultados se aprecia, que los estilos de liderazgo del director se correlacionan con la Eficacia de las instituciones educativas; en forma moderada, positiva y significativa con el estilo de liderazgo transformacional (0,57), mientras que con el estilo de liderazgo transaccional se correlaciona en forma moderada, positiva y significativa (0,56).

Considerando las sub dimensiones del estilo de liderazgo transformacional del director, se encontró los coeficientes que más resaltan son las que corresponden a la sub dimensión Influencia Idealizada (0,65) y la Estimulación Intelectual (0,70).

Respecto a la sub dimensión influencia idealizada se encontró una correlación positiva, moderada y significativa con el atributo (0,57) y con la conducta (0,67). Con relación a la sub dimensión Inspiración Motivacional se aprecia que existe una correlación positiva, moderada y significativa con el indicador institucional (0,58) y el Indicador Individual (0,60).

En la sub dimensión Estimulación Intelectual se aprecia que sobresale el indicador promoción del cambio (0,63); en relación a la sub dimensión consideración individual (0,63) resalta el indicador apoyo (0,70) y en la sub dimensión tolerancia psicológica (0,55) se aprecia que sobresale el indicador uso del humor (0,50).

Analizando la dimensión transaccional encontramos que los indicadores que sobresalen es la recompensa contingente con un coeficiente de correlación moderada, positiva y significativa (0,66), de la misma manera, sobresale el indicador dirección por excepción activa con un coeficiente de correlación moderada, positiva y significativa (0,66).

En la contratación de la primera hipótesis específica, se observa que existe una correlación moderada, positiva y significativa (0,72) entre las variables predictoras: Tolerancia Psicológica, Inspiración Motivacional, Influencia Idealizada, Estimulación Intelectual y Consideración Individual y la variable dependiente Eficacia de las instituciones educativas en su dimensión pedagógica, asimismo, se encontró que el 52% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas en su dimensión pedagógica, es explicada por las variables predictoras. También se demuestra que el Estilo Transformacional influye en la eficacia de las instituciones educativas en su Dimensión Pedagógica ($P=0,000<0,05$), resaltando que la sub dimensión Inspiración Motivacional ($P=0,000<0,05$), Estimulación Intelectual ($P=0,000<0,05$) y Consideración Individual ($P=0,006<0,05$) son las que influyen significativamente.

En la contratación de la segunda hipótesis específica observamos que existe una correlación moderada, positiva y significativa (0,68) entre las variables predictoras: Tolerancia Psicológica, Inspiración Motivacional, Influencia Idealizada, Estimulación intelectual y Consideración Individual y la variable dependiente Eficacia de las instituciones educativas en su dimensión institucional; se encontró que el 46% de la variación de la Eficacia de las instituciones educativas en su dimensión institucional, es explicada por las variables predictoras. Asimismo, se demuestra que el estilo de liderazgo transformacional influye en la Eficacia de las instituciones educativas en su Dimensión Institucional ($P=0,000<0,05$), y que únicamente la sub dimensión Estimulación Intelectual ($P=0,000<0,05$) es la que influye significativamente.

Respecto a la tercera hipótesis específica, se observa que existe correlación moderada, positiva y significativa (0,65) entre las Variables predictoras: Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa y Recompensa Contingente y la variable dependiente eficacia de las instituciones educativas en su dimensión pedagógica, asimismo, se encontró que el 43% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas es explicada por las variables predictoras. Además se probó que el estilo de liderazgo transaccional influye en la eficacia de las instituciones educativas en su dimensión pedagógica ($P=0,000<0,05$), y que las sub dimensiones Recompensa Contingente ($P=0,000<0,05$) y Dirección por Excepción Activa ($P=0,000<0,05$) son las que influyen significativamente.

En la cuarta hipótesis específica, observamos que existe una correlación moderada, positiva y significativa (0,68) entre las variables predictoras: Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa y Recompensa Contingente, y la variable dependiente Eficacia de las instituciones educativas en su dimensión institucional, además, se encontró que el 46% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas en su dimensión institucional es explicada por las variables predictoras. También se demuestra que el estilo de liderazgo transaccional influye en la eficacia de las instituciones educativas en su Dimensión Institucional ($P=0,000<0,05$). Las sub dimensiones Recompensa Contingente ($P=0.000<0,05$) y Dirección por Excepción Activa ($P=0,000<0,05$) influyen significativamente.

En la quinta hipótesis específica se observa que existe correlación moderada, positiva y significativa (0,68) entre las variables predictoras, Tolerancia Psicológica, Inspiración Motivadora, Influencia Idealizada, Estimulación Intelectual, Consideración Individual y la variable dependiente Eficacia de las instituciones educativas; lo cual nos permite demostrar que el modelo de regresión lineal múltiple es adecuado para realizar estimaciones, esto también nos indica que cuando mejor es la Tolerancia Psicológica, Inspiración Motivadora, Influencia Idealizada, Estimulación Intelectual y la Consideración Individual mejor es la eficacia de las instituciones educativas. Asimismo, se encontró que el 46% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas es explicada por las variables predictoras. Las sub dimensiones Influencia Idealizada ($P=0.033<0,05$) y Estimulación Intelectual ($P=0,000<0,05$) influyen significativamente en la eficacia de las instituciones educativas. Estos resultados nos permiten aseverar que cuando existe una buena promoción del cambio, es decir, el director proporciona nuevas formas de enfocar el problema, considera diferentes perspectivas, es creativo y reflexiona sobre las consecuencias; mejora la eficacia de las instituciones educativas.

Por otro lado, si el director mejora la potencialización de esfuerzo mayor, es decir, estimula nuevas formas de hacer el trabajo, es creativo planteando alternativas para la solución de problemas y reflexiona sobre las consecuencias de las decisiones tomadas; entonces mejora la eficacia de la institución educativa. Se encontró también, que la influencia idealizada influye significativamente en la eficacia de la institución educativa, esto nos permite

aseverar que cuando el director tiene atributos de líder y mejora sus conductas, también mejora la eficacia de las instituciones educativas.

En la sexta hipótesis específica, se observa que existe correlación moderada, positiva y significativa (0,66) entre las variables predictoras, Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa, Recompensa Contingente y la variable dependiente Eficacia de las instituciones educativas, lo cual nos permite demostrar que el modelo de regresión lineal múltiple es adecuado para realizar estimaciones, esto también nos indica que cuando mejor es la Dirección por Excepción Pasiva, Dirección por Excepción Activa y la Recompensa Contingente, mejor es la eficacia de las instituciones educativas. Asimismo, se encontró que el 44% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas es explicada por las variables predictoras.

Las sub dimensiones, Recompensa Contingente ($P=0.000<0,05$) y Dirección por Excepción Activa ($P=0,000<0,05$) influyen significativamente a la eficacia de las instituciones educativas. Estos resultados nos permiten aseverar que cuando existe una buena recompensa contingente, es decir, cuando el director ayuda, incentiva y reconoce el esfuerzo de los docentes mejora la eficacia de las instituciones educativas. Asimismo, si mejora la dirección por excepción activa, es decir, el director en cuanto mejora su atención, se concentra para resolver los problemas y es oportuno frente a los problemas entonces podemos aseverar que aumenta la eficacia de las instituciones educativa.

Con respecto a la hipótesis general observamos que existe una correlación moderada, positiva y significativa (0,64) entre las variables predictoras, estilo de liderazgo transformacional y estilo de liderazgo transaccional y la variable dependiente eficacia de las instituciones educativas, lo cual nos permite demostrar que el modelo de regresión lineal múltiple es adecuado para realizar estimaciones; esto nos permite aseverar que cuando los directores ponen en práctica estos estilos, mejora la eficacia. Asimismo, se encontró que el 41% de la variación de la eficacia de las instituciones educativas es explicada por las variables predictoras.

La dimensión transformacional ($P=0.000<0,05$) y la dimensión transaccional $P=0,000<0,05$ influyen significativamente en la eficacia de las instituciones educativas. Estos resultados nos permiten aseverar que a mayor estilo de

liderazgo transformacional y transaccional del director, mayor eficacia en la institución educativa.

Estos resultados se aproximan al estudio de Rincón (2005) siendo una de sus principales conclusiones: "(T) entre el estilo de liderazgo del director y el desempeño docente existe un alto grado de correlación (T).

También podemos comparar con la investigación de Sorados (2010), "La dimensión que más influencia en la Calidad de la Gestión Educativa, es el pedagógico (0.619)".

"Liderazgo Transformacional del Director y su relación con el clima organizacional en las Instituciones Educativas del Distrito de Los Olivos"

(2012), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, autora Luz Emérita Cervera Cajo, tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Educación. El objetivo central de este estudio fue analizar las relaciones que pudieran existir entre el Liderazgo Transformacional y el Clima Organizacional en las instituciones educativas del distrito de Los Olivos. Los instrumentos que se utilizaron fueron: Escala de Liderazgo Transformacional y el Inventario de Clima Organizacional de Halpin y Croft. Estos instrumentos fueron sometidos a los análisis respectivos que determinaron que las pruebas son válidas y confiables.

La muestra estuvo constituida por 171 docentes de cinco instituciones educativas del distrito de Los Olivos, a quienes se les aplicó los instrumentos indicados y luego se correlacionaron utilizando la prueba estadística Rho de Spearman. Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre el Liderazgo Transformacional y el Clima Organizacional.

Las conclusiones de la presente investigación son las siguientes:

1. Los resultados logrados nos permiten concluir que existe una relación significativa entre el Liderazgo Transformacional del Director y el Clima Organizacional en las Instituciones Educativas del distrito de Los Olivos.
2. El análisis de los resultados nos muestra que las diversas áreas del Liderazgo Transformacional del Director están relacionadas significativamente con las diversas áreas del Clima Organizacional en las Instituciones Educativas del distrito de Los Olivos.
3. El análisis de la diferencias entre los docentes varones y mujeres respecto del Liderazgo Transformacional, indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Influencia Idealizada, Motivación Inspiracional,

Estimulación Intelectual y en el Total del Liderazgo Transformacional apreciándose que las mujeres presentan valores más altos que los varones.

4. El análisis de la diferencias entre los docentes varones y mujeres, respecto del Clima Organizacional, indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Unión, Colaboración, Entusiasmo, Amistad, Contacto, Énfasis en el Rendimiento, Ejemplaridad, Consideración y en el Total del Clima Organizacional, apreciándose que las mujeres presentan valores más altos que los varones.

5. El análisis de varianza de un Factor del Liderazgo Transformacional por I.E. indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Influencia Idealizada, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual, Consideración Individualizada y en el Total Liderazgo Transformacional, notándose que los docentes de la I.E. “Palmas Reales” y de la I.E. N° 3087 superan a los docentes de las otras instituciones educativas.

6. El análisis de varianza de un Factor del Clima Institucional por I.E. indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Unión, Colaboración, Entusiasmo, Amistad, Contacto, Énfasis en el Rendimiento, Ejemplaridad, Consideración y en el Total del Clima Organizacional, notándose que en todos los casos los docentes de la I.E. “Palmas Reales” y de la I.E. “Andrés Avelino Cáceres” superan a los docentes de los otras instituciones educativas.

7. El análisis de varianza de un Factor del Liderazgo Transformacional por rango de edad indica que no existen diferencias estadísticas significativas en caso alguno.

8. El análisis de varianza de un Factor del Clima Institucional por Rango de Edad indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Unión, Colaboración, Entusiasmo, Amistad, Contacto, Énfasis en el Rendimiento, Ejemplaridad, Consideración y en el Total del Clima Organizacional, notándose que en el análisis de las comparaciones por pares a posteriori efectuada a través del test de Scheffé, que los docentes del rango de edad de 26 – 30 y del rango de edad de 31 – 35 superan a los docentes de los otros rangos de edad.

9. El análisis de varianza de un Factor del Liderazgo Transformacional por rango de tiempo de servicios indica que no existen diferencias estadísticas significativas en caso alguno.

10. El análisis de varianza de un Factor del Clima Organizacional por Tiempo de Servicios indica que existen diferencias estadísticas significativas en los casos de Unión, Colaboración, Entusiasmo, Amistad, Contacto, Ejemplaridad, Consideración y en el Total del Clima Organizacional, notándose que los docentes del rango de tiempo de servicios de 1 – 5 y del rango de tiempo de servicios de 6 – 10 superaron a los docentes de los otros rangos de tiempo de servicios.

“Liderazgo transformacional en directoras de educación inicial de instituciones educativas públicas de la unidad de gestión educativa local nº 02. Lima – Perú” (2010), Universidad Privada Norbert Wiener, presentada por GOÑI AVILA Lucy Marden en Congreso Iberoamericano de Educación Metas al 2021 – Argentina. El presente estudio reporta los resultados de la investigación que tuvo como objetivo: determinar el auto percepción y percepción del liderazgo transformacional en directoras de las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la UGEL 02. Se utilizó el método cuantitativo y el diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo con una muestra de 32 directoras y 164 profesoras, a quienes se les administró el Cuestionario Multifactorial de liderazgo educativo validado por Bernal (1997) en base a los trabajos de investigación desarrollados por Bass acerca del liderazgo transformacional, tomando en cuenta las dimensiones propuestos en su modelo: carisma, consideración individualizada, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica. Los datos fueron procesados mediante el uso de la estadística descriptiva a través del programa Excel y el programa SPSS, donde se obtuvieron los patrones de regularidad o frecuencia para todos los ítems del cuestionario. El análisis de los resultados se hizo por contraste con los postulados teóricos que sustentan la investigación, encontrando que las dimensiones de carisma y consideración individual del liderazgo transformacional son predominantes en las Directoras de dicha entidad, ya que el puntaje más alto de la población demuestra que se desempeñan de acuerdo a las características de las dimensiones postuladas por este modelo.

Las conclusiones de la presente investigación fueron las siguientes:

- a) Las directoras del nivel inicial, a través de su propia autopercepción, manejan un estilo de liderazgo con características transformacionales, y esto se ve reforzada por la percepción de las docentes, ya que la mayor parte de la población encuestada manifiesta que las directoras poseen condiciones de carisma, consideración individual, estimulación intelectual, tolerancia psicológica e inspiración
- b) Más de un 80% de las respuestas de las directoras se ubican entre 4 y 5 de una escala de valoración entre 1 y 5, resultando puntajes altos relacionados con las características positivas, tales como: capacidad de escuchar, admisión de errores, comunicación horizontal con el personal docente y administrativo, lo cual indica que son personas dispuestas al cambio, como también demuestran interés en desarrollar un liderazgo en pro de las institución.
- c) De los resultados de las profesoras, se puede inferir que la información proporcionada por ellas, muestra congruencia con las aportadas por las directoras, ya que las respuestas en más de 80 % también se ubican entre 4 y 5 de una escala de valoración de 1 al 5, lo cual corrobora las conductas de características transformacionales que presentan las directoras.

Fundamentación científica, técnica o humanística

Introducción: algunas líneas para situar el liderazgo

Cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente (rol de liderazgo "profesional"), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y -como tal- una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o "funcional"). La cuestión es si el liderazgo es un rol, con determinadas funciones; o más bien (Firestone, 1995) las funciones superan su asunción por un rol específico. El dilema de un discurso crítico -por tanto, con claros referentes transformadores de la realidad- se sitúa, pues, entre la visión profesionalizada, y las propuestas de unas organizaciones escolares en que las funciones del liderazgo sean compartidas y dispersas. El problema a que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas.

Estamos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995; Smylie, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros), ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (imponer deductivamente a otros) está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones "educativas". Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995). En fin, el movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales. En este sentido el texto de Sykes y Elmore que encabeza este escrito es sumamente ilustrativo: en lugar de limitarnos a ver cómo los equipos directivos podrían funcionar mejor en papeles ya dados, la verdadera cuestión sería -al revés- cómo reestructurar los centros para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. Así, cuando se habla de que el problema es la falta de formación (o, ahora, "acreditación") de los directivos, suele servir como dispositivo para desviar entrar en el verdadero problema: cómo deban estar organizados los centros escolares.

El tema del liderazgo se presenta, entonces, con una mezcla de planos y ángulos, que impiden una reflexión seria, sobre todo cuando se sustancializa, en lugar de inscribirlo en el marco de los centros como organizaciones y en el contexto de mejora. Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el cruceentre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza. Unido a ellos, en tercer lugar, las distintas concepciones de la profesionalidad docente y el ejercicio de la enseñanza, si es que ya no vienen dadas por los anteriores ángulos. Aquí me voy a centrar en el primero, Teresa González y J.M. Escudero abordan, respectivamente, otras dimensiones.

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, entendiendo -como quiere dar a entender el texto de Sykes y Elmore- que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente lo

que deba ser el liderazgo. A menudo, como es sabido, las mayores limitaciones que presentan las teorías/propuestas del liderazgo provienen de haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo a los centros escolares, procedentes de otros contextos (políticos, industriales), ignorando su especificidad como organizaciones "educativas". Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legítimas; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución, con el riesgo de que los líderes naturales, bajo la "aureola" moral (Sergiovanni, 1992), se nos conviertan en "carismáticos", dado que no podemos presuponer unas condiciones formales de igualdad.

Por eso los problemas que plantea un enfoque crítico del liderazgo son, entre otros, (a)

El "desafío de la difusividad": eliminar el liderazgo formal para difuminarlo entre todos, en la práctica puede dar lugar a que florezcan liderazgos morales incontrolados, según las cualidades carismáticas de imponerse a los restantes miembros del grupo. (b) Lograr una comunidad ideal de comunicación, en que todos los miembros tengan igual grado de competencia comunicativa para consensuar constructivamente valores e intereses de lo que deba ser el centro, es más bien un ideal contrafáctico (como en la propuesta de Habermas) que una utópica realización real.

No obstante apostar por unos valores educativos en sí mismos como guía para la acción, en un proceso dialéctico, dialógico y deliberativo representa una apuesta legítima por sus intereses generalizables. Dialéctica en el sentido de construir y reconstruir el conocimiento mediante un proceso, generado y usado en el contexto de la práctica. Dialógica y deliberativa, más que como una colección de "profesionales reflexivos" individuales, como un colectivo reflexivo de profesionales. Para ello es necesario explorar las condiciones y circunstancias de la escuela que interfieren la competencia comunicativa y las transformaciones requeridas para alcanzar más altos niveles. Entre estos cambios fundamentales se cuentan la distribución del poder entre los afectados en la toma de decisiones, revisar los conceptos y prácticas habituales de

liderazgo y dirección, y reconstruir las condiciones insulares en que trabajan los profesores.

Si bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo. Cuando hablamos de liderazgo múltiple de profesores nos referimos a que, al margen de la posición formal ocupada administrativamente,

Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación hay profesores que actúan de facilitadores y apoyo/ayuda a otros profesores, generadores de nuevas ideas o proyectos, aportan cooperativamente conocimientos, hacen materiales curriculares innovadores, toman -a su nivel- decisiones administrativas o de gestión, tienen iniciativas y se responsabilizan de proyectos particulares, promueven desarrollos curriculares alternativos para determinados grupos o niveles, actúan -en fin- de "catalítico" para la mejora individual de otros profesores (Smylie y Denny, 1990) y para que el centro escolar "se mueva".

En este último sentido más que pensar, idealmente (pues iría contra la que nos dice la propia psicología social), que cada profesor llegue a ser un líder; se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo van generando procesos hacia la mejora y cambio, cuyo "testigo" es tomado por distintos profesores. Como señala Fullan (1993: 127):

"En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder". Precisamente la ausencia de tales procesos dinámicos es lo que, normalmente, posibilita que tenga que existir un liderazgo personalizado.

Los propósitos de incrementar el liderazgo de los profesores, en nuestras coordenadas actuales, son congruentes (Hart, 1995) con un sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza. A su vez estaríamos aprovechando los recursos internos del personal del centro para la mejora, constituyendo el centro escolar como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los profesores. El desarrollo del curriculum e innovaciones

funciona mejor cuando, en lugar de ser dirigido por líderes o administración externa, se capacita a los propios profesores para tomar decisiones sobre cómo implementarlo. En último extremo querer tener unos centros docentes profesionalmente más preparados significa promover el desarrollo del conjunto del profesorado.

CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO

Con motivo de la reunión, en forma de "panel", de importantes miembros del Centro Nacional para el Liderazgo Educativo en USA, Bolman y Deal (1994) han sumariado un conjunto de caracteres consensuados por dichos expertos, que configuran lo que solemos entender hoy por liderazgo:

1. Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.
2. Liderazgo y gestión son diferentes
3. El liderazgo es inevitablemente político
4. El liderazgo es inherentemente simbólico
5. El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas

Voy a tomarlas como hilo conductor para ir comentando algunos de los aspectos que estimamos inicialmente relevantes en el liderazgo. Así desde una perspectiva burocrática, o por una vivencia de relaciones jerárquicas, se tiende a igualar liderazgo con ocupar determinadas posiciones formales (director, jefe de estudios, etc.) en la organización, o con la autoridad ejercida en función de un nombramiento oficial. Aparte de restringir el liderazgo a puestos directivos, la experiencia que tenemos muestra que la organización "se mueve" no por la Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación posición ocupada, sino por la capacidad para implicar a otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales, en un nivel de símbolos, creencias o cultura escolar.

Desde una concepción ampliada, que aquí vamos a sostener, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos.

Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales.

Pero el cambio y la renovación en una organización implican que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Por otra parte el gestor suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige -por definición- ir más allá de la propia gestión. No obstante, a veces, es difícil distinguir cuándo una práctica se limita a la mera gestión, o se realiza con un sentido o finalidad ulterior. Precisamente en la medida en que en nuestro contexto el término "líder", "liderazgo" tiene unas connotaciones específicas, distintas de la dirección, cabe emplear éste último refiriéndose exclusivamente a la posición institucional ocupada o a la función técnica de gestión administrativa, reservando "liderazgo" cuando además ejerce algunas de las funciones (humana, política o cultural) con que solemos caracterizarlo.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias - consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas.

Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico -en sentido negativo- como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración. A nivel general, por otro lado, la propia Administración les otorga un papel político.

Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones. El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. En fin, como hemos aprendido desde un enfoque cultural y por transferencia de nuevos modos de gestionar

las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.

Por último se ha resaltado, por la llamada "teoría de los rasgos" (estilo, conducta, contingencia), el lado humano del líder (teoría de las relaciones interpersonales) por medio de la que llega a ejercer influencia en sus seguidores/subordinados. Si bien hemos solido criticar, por las consecuencias que tendría, que sólo las personas (normalmente hombres, pues ha sido dominante el modelo masculino) con especiales rasgos o cualidades puedan ejercer el liderazgo; hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas cualidades humanas y éticas, inmanejables, como compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etc... Desde una "ética del cuidado/solicitud" (ethics of care) por el otro, que reivindican, entre otras, Gilligan (1985) y Noddings (1984) como sensibilidad más propia de las mujeres, cabría retomar algunas de estas cualidades (afecto, simpatía, preocupación por los otros, sentido comunitario y negociador), para acoger otra "voz" diferente, del modelo dominante en el liderazgo (Dunlap y Schmuck, 1995).

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El liderazgo transformacional es un tipo de liderazgo que conduce a cambios positivos entre aquellos que rodean al líder. **Los líderes transformacionales son generalmente enérgicos, entusiastas y apasionados.** No sólo están interesados e involucrados en el proceso sino que también se centran en ayudar a todos los miembros del grupo a tener éxito también.

La historia del Liderazgo Transformacional

El concepto de liderazgo transformacional fue introducido inicialmente por el experto en liderazgo presidencial y biógrafo **James MacGregor Burns**. Según Burns, el liderazgo transformacional puede ser visto cuando *“los líderes y seguidores trabajan juntos para avanzar a un nivel más alto de moral y motivación”*. A través de la fuerza de su visión y de la personalidad, los líderes transformacionales son capaces de inspirar a sus seguidores para cambiar las

expectativas, percepciones y motivaciones y trabajar en pro de objetivos comunes.

El investigador **Bernard M. Bass** desarrolló las ideas originales de Burns y elaboró lo que hoy se conoce como **Teoría del Liderazgo Transformacional de Bass**. Según Bass, el liderazgo transformacional puede ser definido en base al impacto que tiene sobre los seguidores. Los líderes transformacionales ganan la confianza, el respeto y la admiración de sus seguidores.

Según Bass, creador del liderazgo transformacional en su libro *Leadership and Performance beyon Expectations* analiza el liderazgo según el efecto que tiene en las personas a las que lidera. Bass define el liderazgo transformacional como aquel que motiva para que las personas hagan más que aquello que originariamente se espera de ellas. Este liderazgo tiene su origen en los conceptos fundamentales que Burns planteó en 1978, donde distinguió dos tipos de liderazgo opuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional. Pero, es Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado Liderazgo Transformacional.

Para Gutiérrez (2001) Bernard Bass habla de "liderazgo transformacional" como opuesto al "liderazgo transaccional" que es más rutinario y diario. El liderazgo transformacional logró sus excepcionales efectos sobre los subordinados cambiando las bases motivacionales sobre las cuales operan. El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso.

De esta manera, el liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso. Lo ejercen aquellas personas que consideran que es necesario realizar una transformación en la organización o institución en un momento como el actual, en el que se está en continuo cambio; defienden que no sólo es necesario adaptarse a estos cambios para cambio, hay que provocarlo. Para realizar estas transformaciones, es necesario tener en cuenta

la visión de la organización, que tal vez tenga que modificarse, para que se puedan llevar a cabo las transformaciones deseadas.

Teoría que sustenta el liderazgo transformacional

Según Gonzáles (2008), Burns con su obra "Leadership" marca una nueva forma de concepción del liderazgo, en ella introduce la distinción entre el liderazgo transaccional y transformacional. Pero es Bass (1985) quién recoge el planteamiento de Burns y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado liderazgo transformacional. Bass se sustenta en el trabajo de Burns, operativiza la influencia transaccional y desarrolla el modelo transformacional en base a tres dimensiones:

1. Recompensa contingente, que promueve el intercambio de recompensas por buen rendimiento, reconoce logros y los estimula.
2. Dirección por excepción (activa), controla y busca que no existan desviaciones que se alejen de las normas establecidas, toma medidas correctivas.
3. Dirección por excepción (pasiva), interviene cuando no se satisfacen los estándares.

Según Maureira (2005), para Bass el aspecto transaccional descansa esencialmente en que su influencia se centra prioritariamente en las necesidades materiales del subordinado, pero agrega, que existe otro tipo de influencia, al que Bass denomina transformadora, la cual se basa principalmente en el autoconcepto y la autoestima del empleado, de manera que el líder transformacional anima al seguidor a construir un autoconcepto que se identifique con la autoconcepción y misión del líder.

Características del liderazgo transformacional

Para Pedraja-Rejas (2008), el liderazgo transformacional es una relación de mutua estimulación entre el líder y los seguidores de tal manera que se produce una transformación y una elevación de la moral interna en procura de lograr resultados importantes para la organización. Visto de esta manera, podemos decir que el liderazgo transformacional se caracteriza por la capacidad para producir cambios sustantivos en los seguidores, tiene una connotación participativa, comunitaria, democrática y flexible, centrada en generar cambios en la visión, la estrategia y la cultura de un grupo humano u organización; y con capacidad de afrontar situaciones de conflicto y también promover innovaciones en la dinámica institucional.

Según Estepa Quiroz (2009) las características de liderazgo transformacional pueden sintetizarse:

Tabla Nº 3 Características del liderazgo transformacional (Estepa, 2009)

Autor	Características de liderazgo transformacional
Bernard Bass (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar más de lo esperado • Ampliar más los intereses • Atención personalizada a cada seguidor en el grupo • Necesidad de cambio, • Crea nuevas visiones • Satisfacción con las decisiones tomadas
Bryman(1996)	<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos para hombres comunes · Se centra más en dar significado a la tarea visión amplia · Cultura y el compromiso social
Kennet Leithwood (1996), Tomlinson y Genge	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer metas claras • Tener visión para situar los objetivos prácticos • Crear culturas de colaboración.

Kouses (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirar a los seguidores a superarse • Proporcionar reconocimiento individual • Estimulan a los seguidores a buscar nuevas alternativas o formas de pensar • Subordinación de intereses propios por los objetivos del grupo
Hackman y Jonson (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar el “statu quo” • Innovar y dar nuevas orientaciones a los problemas o situaciones • Mantener una postura abierta de participación y comunicación con los seguidores
Cardona (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la relación líder seguidor
Mendonca (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso la estrategia de empowerment y el poder referente y experto para provocar cambios en los seguidores acerca de sus creencias y valores • Líderes más éticos sin ofender la dignidad de los seguidores • Visión clara del estado futuro de la organización.
Bennis & Nanus.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar directrices que transformen los valores y normas de la organización. • Crear confianza en su organización, profesando ante todos su posición de manera clara y luego actuando conforme a ella. • Conocimiento de fortalezas y debilidades en el grupo, ocupándose de enfatizar las fortalezas y minimizar sus debilidades.
Tichy & DeVanna	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la necesidad de un cambio. • Creación de una visión que actúe como mapa conceptual acerca del posicionamiento de la organización en el futuro y cómo ésta será vista. • Institucionalizar el cambio. • Derribar las viejas estructuras y establecer otras nuevas, encontrando los seguidores apropiados para implementar las nuevas ideas.

Características del líder transformacional

Para Burns (1978), los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollos de los seguidores, promueven el desarrollo de grupos y organizaciones, los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización, mientras aumentan la confianza de los seguidores, gradualmente los mueven desde los intereses para la existencia hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo.

Para Bass (1985), el líder transformacional se distingue por **cinco características básicas**, que pueden ser relacionadas con la labor desempeñada en sus competencias docentes: la consideración Individual, la estimulación intelectual, la motivación inspiracional, la tolerancia psicológica.

- 1. Influencia idealizada o Carisma:** El líder actúa de modo que sus seguidores le admiran y le quieren imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico, se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas. El carisma es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.
- 2. Motivación inspiradora:** El líder crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo.
- 3. Estímulo intelectual:** El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.
- 4. Consideración individual:** El líder tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, escucha y sabe delegar, dando luego feedback constructivo al subordinado.

5. Tolerancia psicológica: Coherentemente con el modelo planteado, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

Logra importantes efectos en los que dirige, logrando motivarlos de tal manera que los lleva a asumir compromisos frente a la institución, promueve el auto desarrollo, a la vez promueve el desarrollo de los grupos y de la institución. El líder transformacional tiene un alto conocimiento de los temas, lo que aumenta la confianza de quienes lo siguen. Moviendo intereses hacia lo logros, crecimiento y desarrollo de la organización.

Teoría del Liderazgo Transformacional de Bass y Burns

El modelo de liderazgo transformacional de Bernard Bass (1981) (1), habla de "liderazgo transformacional" como opuesto al "liderazgo transaccional" que es más rutinario y diario. El liderazgo transformacional logró sus excepcionales efectos sobre los subordinados cambiando las bases motivacionales sobre las cuales operan.

El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso. Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollos de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones.

En vez de responder al auto-interés inmediato de los seguidores como resultado del palo o la zanahoria, los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización, mientras aumentan la confianza de los seguidores, gradualmente los mueven desde los intereses para la existencia hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo (Burns, 1978).

De acuerdo con Bass y Avolio (1990), tales líderes logran estos resultados en una o más de las siguientes maneras: son carismáticos a los ojos de sus seguidores y son una fuente de inspiración para ellos; pueden tratar

individualmente para satisfacer las necesidades de cada uno de sus subordinados; y pueden estimular intelectualmente a sus subordinados.

Estos factores representan los **cuatro componentes básicos del liderazgo transformacional**.

1. Influencia Idealizada (Liderazgo Carismático): Este es fuerte entre líderes que tienen una visión y sentido de misión; que se ganan el respeto, confianza y seguridad; y que adquieren una identificación individual fuerte de sus seguidores. Los líderes que presentan influencia idealizada son capaces de obtener el esfuerzo extra requerido de los seguidores para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño.

2. Consideración Individualizada. Los líderes se concentran en diagnosticar las necesidades y capacidades de los seguidores. Diagnostican las necesidades de los seguidores y atienden a ellas individualmente. También delegan, entrenan, aconsejan y proveen retroalimentación para el uso en el desarrollo personal de los seguidores. Elevan el nivel de necesidad y seguridad de los seguidores para adquirir mayores niveles de responsabilidad. La responsabilidad de los seguidores no sólo cubre simplemente sus requisitos de trabajo ni está dirigida exclusivamente a maximizar el desempeño; por el contrario, los seguidores están adquiriendo mayor responsabilidad para su desarrollo personal, que pueden incluir tales actividades como los desafíos del trabajo mismo (2).

3. Estimulación Intelectual: Los líderes activamente fomentan una nueva mirada a viejos métodos/problemas. Fomentan la creatividad, y enfatizan un repensamiento y re-examinación de suposiciones subyacentes a los problemas. Utilizan la intuición así como una lógica más formal para solucionar los problemas. Los líderes que estimulan intelectualmente desarrollan seguidores que atacan los problemas usando sus propias perspectivas únicas e innovativas. Los seguidores se transforman en solucionadores de problemas más efectivos con y sin la facilitación del líder. Llegan a ser más innovativos con respecto a su análisis de problemas y de las estrategias que usan para resolverlos.

4. Liderazgo Inspiracional: Los líderes dan ánimo, aumentan el optimismo y entusiasmo, y comunican sus visiones de futuros realizables con fluidez y seguridad. (Bass, 1985; Burns, 1978). Proveen visión la cual estimula la energía para lograr altos niveles de desempeño y desarrollo.

Finalmente, hay varias maneras de ser transformacional. El líder carismático puede infundir un sentido de misión, especialmente en situaciones de alta ansiedad, condiciones de crisis y cambio que intensifican procesos de protección, transferencia y atribución; el líder que es considerado por los individuos puede elevar los intereses de los subordinados a intereses de mayor nivel; el líder que estimula intelectualmente puede articular una visión compartida de posibilidades conjuntas aceptables.

De acuerdo a Bass, "los problemas, cambios, inseguridades, y organización flexible llaman a líderes con visión, seguridad, y determinación que pueden mover a los subordinados para hacerse valer y unirse con entusiasmo en esfuerzos de equipo y metas organizativas compartidas (3).

En un mundo cambiante, los líderes más valiosos, son aquellos que pueden despertar las conciencias de los subordinados acerca de lo que están haciendo" (Bass, 1987:163).

Este tipo de liderazgo ocurre cuando el líder cambia a sus subordinados en 3 formas:

- Hacerlos conscientes de que tan importante es su trabajo para la organización para que se alcancen las metas.
- Hacerlos conscientes de sus propias necesidades para su crecimiento personal, desarrollo y logro.
- Motivarlos para que trabajen bien, y que piensen no sólo en su beneficio personal sino en el de toda la organización.

Resumen del Liderazgo Transformacional:

- La gente sigue a la persona que los inspira.
- Una persona con visión y pasión puede lograr grandes cosas.
- El modo de obtener las cosas es mediante una inyección de entusiasmo y energía.
- Trabajar para un líder transformacional puede ser una experiencia maravillosa, edificante e inspiradora, ellos ponen pasión y energía en cada cosa, ellos cuidan de su personal y desean que el personal alcance el éxito.

- El líder transformacional arranca con la construcción y desarrollo de una visión, un panorama del futuro que excitará y convertirá a los potenciales seguidores.
- La visión puede ser desarrollada por el líder, por el miembro mayor del grupo o puede emerger de una amplia discusión. El factor más importante es que el líder “compra” esa visión, la engancha, la encuadra y talla en el grupo.
- El paso siguiente, cual hecho que nunca se detiene, es la constante venta de la visión. Esto requiere energía y compromiso. Unas cuantas personas inmediatamente “comprarán” la visión radical y algunos otros se unirán a ella suavemente. El líder transformacional entonces toma cada oportunidad y se aprovechará de cualquier trabajo para convencer a otros de abordar el vagón.
- Para aglutinar seguidores, el líder transformacional tiene mucho cuidado en crear y consolidar “confianza”, en la integridad de su persona como la parte más crítica del paquete que él está vendiendo y que los demás también deben vender. En efecto, los seguidores, están “vendiéndose” ellos mismos así como a la visión.
- La ruta del progreso puede no ser obvia ni estar dibujada en detalles, pero con una clara visión, la dirección siempre será conocida.
- Entonces se hallarán las formas de progresar y de continuar sin interrupción el proceso de corrección del curso.
- El líder transformacional aceptará que existan fallas y cañones ciegos en el camino, pero mientras que los seguidores sientan que el progreso está siendo alcanzado, ellos estarán felices.
- El escenario final permanece al frente durante la acción. Los líderes transformacionales están siempre de pie para ser contados en lugar de permanecer ocultos detrás de las tropas.
- Los líderes transformacionales muestran sus actitudes y acciones como cualquier otro, hacen continuos esfuerzos para motivar a sus seguidores, hacen rondas, escuchan, tranquilizan y entusiasman.
- Poseen un inquebrantable compromiso para conservar a la gente en movimiento, particularmente durante los tramos oscuros, cuando alguien puede cuestionar si la visión puede ser alcanzada; si la gente no cree que ellos pueden obtener el éxito, entonces sus esfuerzos fracasarán. El líder transformacional busca infectar y reinfectar a sus seguidores con un alto nivel de compromiso con la visión.
- Uno de los métodos de los líderes transformacionales es sustentar la motivación en el uso de las ceremonias, rituales y otros actos simbólicos. Pequeños cambios obtendrán grandes porras, incrementando el significado como indicadores de progreso real.

- Todo, el líder transformacional balancea su orientación entre los actos de generación de progreso y el estado mental de sus seguidores. Quizás más que otros enfoques, los líderes transformacionales están orientados a la gente y creen que el éxito es el resultado de profundas y sostenibles compromisos.

Tabla Resumen del Liderazgo Transformacional

Aspectos Relevantes del Liderazgo Transformacional	
Liderazgo Transformacional	Mientras que el líder transformacional busca transformar la organización, hay también tácitas promesas a los seguidores de que ellos también serán transformados de alguna manera, quizás se lleguen a parecer al líder, en algunos aspectos, los seguidores son el producto de la transformación.
	Los líderes transformacionales son a menudo carismáticos, pero no son narcisistas en ser carismáticos líderes, ellos excitan a creer en uno mismo, más que creer en otros.
	Una de las trampas del liderazgo transformacional es la pasión y la confianza que pueden ser errores de la verdad y de la realidad. Mientras es verdad que grandes cosas pueden ser alcanzadas a través de un liderazgo entusiasta, es también verdad que mucha gente apasionada pone la carga en el acantilado y caen en un abismo sin fondo.
	Paradójicamente, la energía que obtiene la gente puede también causarles a ellos la rendición. El líder transformacional a menudo tiene grandes cantidades de entusiasmo, lo cual inexorablemente puede desgastar a sus seguidores.
	El líder transformacional también tiende a ser visto en una gran fotografía, pero sin detalles, donde a menudo el demonio puede estar agazapado. Si la gente no tiene el suficiente cuidado, entonces ellos van a ir al fracaso.
	Finalmente, un líder transformacional busca por definición la transformación, cuando la organización no necesita transformarse, la gente está feliz como está, en tal caso el líder está frustrado. Pero en tiempos de guerra, estos líderes encuentran la correcta situación para dar lo que poseen dentro de su interior y pueden ser personalmente responsables de salvar a compañías enteras de la quiebra y el desastre.

Fuente: Elaborado por Méndez Esquivel con datos extraídos de Bass, B. M. (1995). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press. Bass, B. M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row, cit. por... David Straker, op. cit., *Transformational Leadership [en línea]*. *Changing Minds*: http://changingminds.org/disciplines/leadership/styles/transformational_leadership.htm [Consulta: 20 de agosto de 2005]

El carisma es visto como muy necesario, pero no suficiente para caracterizar a un líder transformacional, por ejemplo, el carisma puede mover estrellas, pero no necesariamente buenos líderes (4).

Hay dos llaves carismáticas efectivas que el líder transformacional utiliza y son evocar fuertes emociones y causar identificación de los seguidores con el líder, con las cuales puede apasionadamente atraer, esto también puede ocurrir a través de silenciosos métodos tales como el entrenamiento y la tutoría.

Bass notó que un auténtico líder transformacional está sustentado en fundamentos decorosos, los cuales se componen de cuatro elementos:

- Influencia idealizada.
- Motivación inspiracional.
- Simulación intelectual.
- Consideración individualizada.

...y tres aspectos morales a tomar en cuenta son:

- El carácter moral del líder.
- Los valores éticos encajados, articulados y programados en la visión del líder, los cuales los seguidores los abrazarán o los rechazarán.
- La ética en los procesos de escogencia y su respectiva moralidad, que tanto líderes como seguidores comprometen colectivamente perseguir.

Se verifica esto con las señales que suministran los pseudos-líderes transformacionales, donde e.g. con las relaciones y comportamiento dentro del grupo y fuera del grupo –juego de nosotros y ellos- que son utilizados para atar seguidores al líder.

En contraste Burns observó que los líderes transformacionales están atados a los más altos valores, pero Bass observa esto como amoral y atribuye habilidades de líder transformacional a tipos como Adolfo Hitler y Jim Jones.

Las ocho dimensiones de liderazgo que conforma la base del modelo FRL, según Bass y Avolio son las siguientes:

Laissez-Faire o dejar hacer. Este líder realmente no es un líder y ofrece muy poco en términos de dirección y soporte. Evita tomar decisiones, es desordenado y permite a los demás hacer lo que les parece. La frase que lo representa es: “Es indiferente si lo hace o no lo hace...”

Administración pasiva por excepción. El líder por excepción tiende hacia el laissez faire pero es activo cuando se presentan dificultades o errores que requieren su atención. Evita cualquier cambio en el statu quo y solo interviene cuando las circunstancias son excepcionales. La frase que lo representa es: “Si no se llevara a cabo...”

Administración activa por excepción. El líder activo por excepción pone atención a algunos problemas y tiene sistemas de monitoreo y control que le suministran alertas. Su estilo tiende a generar un desempeño moderado. La frase que lo representa es: “Si observo que no se está haciendo algo...”

Reconocimiento contingente. Es el estilo transaccional clásico. El líder establece objetivos claros y recompensas variadas. Esto significa que sus empleados alcanzarán los niveles de desempeño esperados, aunque no será fácil que “caminen el kilómetro extra” ya que para esto se requiere un estilo más transformacional. La frase que lo representa es: “Si se hace como se espera...”

Consideración individual. En esta dimensión se incluyen el cuidado, la empatía y el proveer retos y oportunidades para los otros. El líder típico es un escucha activo y comunicador fuerte. Este es el primero de los estilos transformacionales. La frase representativa es: “Me interesa que usted se desarrolle profesionalmente y haga carrera en esta organización...”

Estímulo intelectual. Lleva al líder a empoderar a otros para que piensen acerca de los problemas y desarrollen sus propias habilidades. Este estilo es frecuentemente utilizado por los padres, pero es menos común en las organizaciones. La frase representativa es: “¿Qué piensa hacer frente a...?”

Motivación e inspiración. Este tipo de líder tiene la habilidad de motivar a la gente para alcanzar un desempeño superior, ya que es bueno para lograr esfuerzos extras y convencer a los seguidores de sus habilidades. El crea la disposición para el cambio y alienta un amplio rango de intereses. La frase representativa es: “Espero su mejor esfuerzo...”

Influencia idealizada o carisma. Tiene un sentido de propósito. Los líderes de este tipo son descritos como carismáticos y son percibidos por los seguidores como poseedores de un grado alto de moralidad, confianza e integridad. Se colocan a la cabeza de las crisis y celebran el éxito con su gente. Por eso este estilo aparece con dos dimensiones que comprenden los atributos o características personales del líder y la conducta de ese líder. La frase representativa es: “Si cree que es correcto, entonces...”

LIDERAZGO DIRECTIVO

A través de diferentes trabajos relativos a la problemática de los factores que contribuyen a la mejora de la eficacia de los centros, hemos encontrado el germen de la necesidad de estudios como el que presentamos. Así, revisando una de las investigaciones más relevantes en relación al rendimiento académico en nuestro contexto, conducida por Álvaro Page (1990), señala, refiriéndose a la actuación de los directores (pág. 75); *“que resultaría de gran utilidad fomentar investigaciones que estudiaran este ámbito, con objeto de subsanar los problemas de índole institucional, procedentes de la dirección y organización de centros, que pueden estar obstaculizando el rendimiento escolar de los alumnos”*. También la tesis doctoral de Fuentes (1988), además de haber sido de gran ayuda metodológica, señala en el apartado referido a las líneas de investigación futura (pág. 418), que; *“es en este contexto en el que hay que plantear hoy las líneas de investigación que interesa desarrollar. Teniendo en cuenta que esta visión amplia y compleja de los procesos educativos que tienen lugar en los centros escolares se sitúa todavía a un nivel demasiado genérico y abstracto, interesa sin duda plasmarla en modelos explicativos lo más precisos posibles que permitan su contrastación empírica”*.

Desde hace ya un largo tiempo, se viene reflexionando e investigando acerca del liderazgo. Son innumerables los autores (Stogdill, Hommans, Likert, Fiedler, Hersey y Blanchard, House, Bryman, Bolman y Deal, etc.) que en distintas épocas, han dedicado mucho esfuerzo a esclarecer este elusivo y polisémico concepto. A partir de esta última década, el tema sigue

siendo relevante y se han articulado formulaciones teóricas principalmente desde la psicología social, tratando de superar los enfoques tanto personalistas como conductuales y situacionales del liderazgo, para así, acercarse a modelos cognitivos (Ruiz Olabuénaga, 1995).

En el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse (modelos burocráticos de organización, anarquía organizada, débil autonomía en la gestión escolar, celularismo de la acción docente, etc.) y por la compleja caracterización del producto educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización. Abundan una amplia gama de enfoques y diversos calificativos (liderazgo visionario, liderazgo simbólico, liderazgo educativo, liderazgo efectivo, liderazgo instruccional, etc.). Además, en muchos profesores produce una cierta incomodidad por la asociación del concepto de liderazgo con autoritarismo y abuso de poder. Subyacen en el subconsciente colectivo europeo, distintos estereotipos y mitos en torno al liderazgo (Suárez-Zuloaga y Gáldiz, 2000).

Desde el movimiento de investigación de las escuelas eficaces, aparece como factor relevante el liderazgo instructivo o pedagógico del director, tanto en el estudio denominado de los *cinco factores* (Edmonds, 1979), como también en el de *los doce* de Mortimore y colaboradores (Creemers, 1997). Los modelos iniciales integrados de eficacia escolar de Scheerens (1990) vuelven a remarcar esta función o proceso de gestión escolar como factor relevante para la eficacia e incremento de la calidad educativa entre las variables de funcionamiento del Centro.

También, desde el movimiento de la mejora escolar se hace énfasis en el liderazgo, especialmente en el impulso y facilitación de los cambios considerados necesarios por el centro educativo, para llevar adelante proyectos de mejoramiento de la acción educativa. Actualmente la fusión de ambos movimientos, denominada *mejora de la eficacia escolar*, presenta en su modelo de desarrollo escolar a nivel de planificación de éste e indica como un ámbito relevante, la dirección participativa con un sentido del cambio que impulsa todo el proceso.

Un modelo de liderazgo, que se viene usando desde la última década y que en los últimos congresos de dirección de centros educativos a nivel internacional (Deusto, 2000) sigue teniendo vigencia y completa actualidad, es el liderazgo transformacional de Bass (1985), cuyo significado esencial está en hacer de los colaboradores verdaderos líderes. Son importantes las investigaciones empíricas realizadas por Pascual y colaboradores (1993) y Bernal (2000) en el ámbito español, como las de, Geijsel y colaboradores (2000) y Borrrel y Severo (2000) en el campo internacional, que están empleando este modelo, como base de sus planteamientos de liderazgo en las instituciones educativas. Esta adscripción no es fruto de la casualidad. Bass (Pascual, 1993) sostiene tres premisas clave de por qué el liderazgo es un indicador fundamental en la mejora de la eficacia de los centros docentes, por un lado existe en la bibliografía pedagógica muchos ejemplos positivos de escuelas que han logrado promover y obtener niveles elevados de calidad de enseñanza. Por otro, gran parte de los éxitos de los que dan cuenta estos estudios se atribuyen a un liderazgo eficaz del director. Por último, se pueden mejorar las expectativas del personal administrativo, profesores y alumnos adoptando un nuevo enfoque de liderazgo del director, y éste es el liderazgo transformacional. Bass (Pascual, 1993), distingue teóricamente dos grandes estilos en el liderazgo, lo que se denomina *Liderazgo transformacional* y *Liderazgo transaccional*, asimismo, habla de un tercer comportamiento directivo al que da el nombre de *No liderazgo*. Así, define el liderazgo transformacional como aquel formado por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y en el caso de la organización escolar agrega un quinto factor denominado *tolerancia psicológica*. Factores todos interdependientes, que se manifiestan en conductas tales como el hecho de que motivan a sus colaboradores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos en beneficio de la misión y/o visión de la organización.

Vista la riqueza conceptual que encierra el modelo de liderazgo transformacional y el apoyo empírico que posee, nos planteamos la siguiente interrogante global ¿Con qué otras variables relevantes relacionadas con el funcionamiento del centro se asocia el liderazgo, de manera que

conjuntamente afecten a la mejora de la eficacia escolar?. Así, en primer lugar damos respuesta a esto, a través de una serie de argumentaciones desde la literatura de investigación. Posteriormente, planteamos un modelo causal que sea una explicación plausible del conjunto de asociaciones de variables incluidas en el modelo. Finalmente, procedemos a validar empíricamente dicho modelo.

Teniendo presente, por un lado el enfoque teórico de Bass (Pascual, 1993), y por otro, aquellas variables más relevantes que se asocian con el liderazgo en los centros docentes, se trata de establecer ***un modelo causal que sea una explicación plausible de los efectos del liderazgo sobre la eficacia escolar.***

El enfoque teórico propuesto por Bass (1985), señalado como un nuevo paradigma en la comprensión de los estudios sobre liderazgo contemporáneo, aporta una serie de evidencias empíricas procedentes de una diversidad de organizaciones y culturas (Howell y Avolio, 1993; Davis, 1997; Den Hartog, 1997, García, 1995; Dvir, 1998). Naturalmente las mayores aplicaciones e investigaciones se han centrado en el ámbito anglosajón (Bass, 1997). Pero, al margen de la riqueza teórica que ofrece el enfoque de liderazgo transformacional, uno de los elementos clave que consideramos relevante para adscribirnos al enfoque teórico de Bass (1985), fue el hecho de haber tenido interesantes investigaciones empíricas de trascendencia en el ámbito español (Pascual y colaboradores, 1993; Bernal, 1997) , además de ser uno de los modelos que forma parte de la formación directiva en distintas comunidades autónomas (Madrid, País Vasco, etc.)

Respecto de las variables que hemos tenido en cuenta para asociar los efectos del liderazgo transformacional, nos encontramos con una gran variedad de ellas. Pudiendo ser clasificadas a grosso modo en tres niveles. Por un lado variables relativas al nivel de colaboradores, como, por ejemplo: la satisfacción de los colaboradores con el líder, la disposición a realizar un mayor esfuerzo por incrementar la calidad del trabajo, etc. En otro estadio estarían variables relativas a los efectos directos en la organización, como pueden ser; la eficacia global del centro, el clima del centro, la eficacia

organizativa del centro, la capacidad de cambio en el centro, etc. Por último, podríamos haber también considerado los efectos que puede tener el liderazgo en las actitudes de los alumnos. Pero hemos considerado el centro como unidad de análisis, de modo que nuestras propuestas se dirigen a este nivel. Así, nos orientamos a analizar cuáles eran las variables relevantes a nivel de organización que aglutinan un serie de otras variables más específicas y que pudieran ser efectos directos relacionados con el ejercicio de un liderazgo transformacional. Siendo la participación en la organización una de las más significativas en cuanto al efecto que puede tener ésta como proceso fundamental para potenciar el trabajo educativo, existiendo una serie de autores tanto del ámbito educativo como de la organización general que argumentan los beneficios que tiene la implicación de los colaboradores con una impronta colaborativa para la eficacia de la organización. En el contexto educativo, las orientaciones dadas a raíz del encuentro sostenido en Tokio en 1995, sobre “Reforma Educacional e Investigación Educativa”, patrocinada por la Unesco, señalan que el trabajo con otros, es decir, en colaboración, se ha convertido en una exigencia ineludible.

A través del siguiente apartado presentamos la especificación inicial del modelo relacional de liderazgo y eficacia escolar que pretendemos validar.

CONSTRUCTOS Y DIMENSIONES DEL MODELO DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE BASS

Carisma personalizante	Consideración Individual	Estimulación Intelectual	Inspiración	Tolerancia Psicológica
Entusiasmo	Trato personal	Animación al cambio	Implicación	Humor
Credibilidad	Apoyo	Potenciación de un mayor esfuerzo	Identidad	

Otras variables y dimensiones que se incluyen en el estudio como productos intermedios y productos finales son las siguientes:

CONSTRUCTOS E INDICADORES DE PRODUCTOS INTERMEDIOS Y FINALES DE NUESTRO MODELO

Participación	Satisfacción con el trabajo docente	Eficacia pedagógica percibida
Grado de Colaboración en el Centro	Nivel de agrado con el trabajo pedagógico desarrollado en el Centro	Nivel de percepción sobre la concreción de objetivos generales en el centro

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2006). Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales. Acudir a lo que la investigación internacional pone de manifiesto puede contribuir decididamente para señalar modos de actuar en esta área estratégica.

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. Si, como primera responsabilidad del establecimiento educacional, es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda conflictiva, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. No obstante, preciso es reconocerlo, tanto en Chile como en España tenemos un conjunto de retos pendientes para poder pasar de la actual modo de ejercer la dirección al liderazgo para el aprendizaje (Maureira, 2006).

En lugar de esta gestión meramente burocrática, como sucede igualmente en otras organizaciones no educativas, se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Por eso, como hemos analizado en otros escritos

(Bolívar, 2000), las organizaciones con futuro son aquellas que tengan capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio. Para lograrlo precisan, entre otras, de autonomía que les permitan poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. Al tiempo, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, aportando los recursos necesarios e impulsando un compromiso por la mejora. Todo lo cual no será posible si no se rediseñan o reestructuran las escuelas para que lleguen a ser organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los alumnos sino para los propios profesores.

Como dicen Stoll y Temperley (2009):

La propia OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado Mejorar el liderazgo escolar (Improving school leadership), en el que participan entre otros Chile (Mineduc, 2007) y España (Ministerio de Educación, 2007). Justifica entrar en esta dimensión dado que, como afirma al comienzo de su estudio:

“El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable (Pont, Nusche y Moorman, 2008, pp. 9- 9).

Para la presente investigación se ha tomado la teoría de liderazgo transformacional de BERNAL AGUDO, José Luis, quien partiendo de los trabajos de Bernard M. Bass, sea tenido en cuenta siete factores del liderazgo Transformacional y son los siguientes:

1. Carisma: Capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.

Las conductas que definen este factor son las que podrían caracterizar de forma especial al liderazgo transformacional, se trata de concretar conductas del directivo que transmiten entusiasmo, confianza y respeto. No se debe confundir este factor con la idea Weberiana de carisma como un tributo personal que surge sobre todo en tiempo de crisis en nuestra sociedad. Se debe de entender

más bien como una serie de comportamientos y capacidades que se van desarrollando e interiorizando desde la relación con los demás, en la relación con los otros. “Demostrar autoconfianza, generar lealtad y compromiso, comportarse de forma honesta y coherente, ser respetado por lo que se hace y no por su cargo, producir satisfacción en los colaboradores”, podrían ser aquellas conductas que caracterizarían de forma especial este factor.

2. Consideración Individual: Presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación, aconseja.

Este factor entra en aquellas conductas que entrañan una relación directa entre el directivo y los profesores, prestando atención personal a cada miembro, tratando individualmente a cada uno, aconsejando. Aquí se desarrolla el concepto de empatía de forma muy importante, se trata de que los profesores perciban de que se les tienen en cuenta, que no son unos números en la organización, que sus propuestas pueden ser interesantes. “Apoyar las propuestas, demostrar empatía, estar accesible, tener en cuenta a las personas, ser sensible a las necesidades e intereses” podrían ser conductas del directivo que estructurarían este factor.

3. Estimulación intelectual: Favorece nuevos enfoques para viejos problemas, hace hincapié en la inteligencia, racionalidad y solución de problemas.

Su aspecto esencial reside en favorecer nuevos enfoques para viejos problemas, hacer hincapié en la inteligencia y racionalidad para la solución de problemas por parte del directivo. Se trata de estimular la actuación del profesorado, pero no desde una postura autoritaria, sino desde la propia voluntad del profesorado. “Animar a generar nuevas ideas y a tomar responsabilidades, proporcionar nuevos enfoques a los problemas, desarrollar las posibilidades y capacidades, facilitar las cosas e imponerlas, motivar” serían conductas que formalizarían este factor.

4. Inspiración: Aumenta el optimismo, el entusiasmo y logra una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro.

En este factor está imbricada la idea de “visión de futuro del centro”. Se trata de aumentar el optimismo, de lograr el entusiasmo y una mayor implicación en la idea centro como organización y como visión de futuro. La implicación en la

elaboración de cualquier proceso que se genere en el centro para establecer objetivos importantes y desarrollar un fuerte sentido de identidad con el centro, serían las conductas básicas de este factor. Este vínculo debe ser afectivo y racional al mismo tiempo, y que no se debe trabajar solamente en el campo de las emociones que, por otra parte, si deben formar parte de esa conducta.

5. Tolerancia Psicológica: Usa el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

Coherentemente con el modelo, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros. Es lo que el propio Bernard Bass denomina tolerancia psicológica. Tolerar los errores de los demás y utilizar los propios para mejorar, tratar sin dramas los problemas más complejos, ser tolerante, en fin, disponer de un sentido del humor que permita al directivo crear atmosferas adecuadas para tratar innumerables problemas y conflictos que deben surgir en cualquier centro, serian ls conductas que caracterizarían esta factor.

6. Participación: Capacidad de construir un “Liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación, crea condiciones para que sus seguidores colaboren con el en la definición de la misión, les hace partícipe de su visión y crea consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.

Entramos en un factor que pienso es muy importante en la actuación del directivo para los centros en nuestro sistema educativo, ya que contamos en un principio con un modelo muy participativo para su gestión. Se trata de desarrollar una capacidad para construir un “liderazgo compartido” fundamentado en la cultura de la participación, crear condiciones para que los profesores colaboren con el directivo en la definición de los grandes objetivos del centro, facilitar un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Asimismo, este factor considera “el trabajo en equipo” como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización. “Mantener unas buenas relaciones con la

administración y Comité directivo, potenciar el trabajo en equipo, implicar al profesorado en la gestión y dinámica de funcionamiento del centro y desarrollar tanto la comunicación horizontal como la vertical”, serían conductas básicas de este factor.

7. Actuación del/a directivo/a: Riesgo, comunicación, sentido del cambio, eficacia, etc..., en suma se trata de concretar aquellas actuaciones que se entiende que un liderazgo transformacional lleva a cabo. Serían variables que podrían estar incluidas en los tres primeros factores pero que en nuestro sistema educativo tienen una importancia esencial como para elaborar un nuevo factor.

Finalmente, añadimos un último factor que conlleva actuaciones relacionadas con el riesgo, la comunicación, el sentido del cambio, la eficacia, etc..., en suma se concretar aquellas conductas que se entiende que un liderazgo transformacional lleva a cabo. Serían variables que podrían ser incluidas en los tres primeros factores, pero que en nuestro sistema educativo tienen una importancia esencial como para elaborar un nuevo factor. “Adaptarse a los cambios, tener en cuenta los riesgos, disponer de habilidades para la comunicación, ser eficaz en la toma y puesta en práctica de las decisiones, dominar el estrés propio del cargo” podrían ser aquellas conductas que determinarían las características de este factor.

Hay que entender que las conductas que reflejan cada uno de estos factores no son independientes unas de otras, sino que están todas interrelacionadas. Es muy difícil decir dónde está el límite de cada una. El estructurarlas por factores se hace para lograr una mejor comprensión de lo que significa este liderazgo, pero no debemos perder de vista su interdependencia. Dicho de otro modo, los resultados de cada uno de los factores deben estar equilibrados, un directivo no puede valorarse muy alto y muy bajo en otro, ya sería totalmente contradictorio.

Es así pues que el presente trabajo pretende establecer un conjunto de conocimientos que podrían mejorar el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial, tanto en el aspecto institucional, pedagógico y administrativo, ya que el éxito o el fracaso dependerán en gran medida lo que hagan o dejen de hacer los

directivos de las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

CALIDAD EDUCATIVA

Para entender el sentido que tiene la calidad educativa, consideramos necesario definir qué entendemos por "Educación". En tal sentido asumimos la definición que nos brinda el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba a través de un folleto titulado "Grupo Pedagogía" y editado en 1997, cuando nos dicen que: "La educación es un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral" (p. 29).

¿Cómo surge el concepto de calidad educativa?

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente en la literatura pedagógica. A través de la historia, se han ido realizando mejoras en la educación, pero muchos de estos cambios han carecido de continuidad y han quedado sólo en propuestas, debido principalmente a las políticas educativas y a los diversos métodos utilizados para ellos. Estos cambios educativos no han buscado solamente cubrir criterios cuantitativos (número de alumnos beneficiados, mayor número de escuelas, etc.), sino también han considerado aspectos cualitativos que permitan ir mejorando los niveles de enseñanza y aprendizaje adaptándolos a las nuevas exigencias de la sociedad.

A partir de la 2° Guerra Mundial se produce en los países desarrollados, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación tomando en cuenta los nuevos desafíos de la sociedad. Esto hizo que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la "calidad educativa". Sin embargo, a pesar de que el término se había acuñado, carecía de un concepto unificador.

Definiciones de Calidad Educativa:

Lo que sucede con el concepto general de calidad también se produce cuando nos referimos a calidad de la educación: es relativo, subjetivo y disperso.

A continuación, ofrecemos algunas definiciones que hemos intentado clasificar en función a tres preferencias claramente diferenciadas en que se le aborda en literatura especializada: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual, o sea, busca definirlo teóricamente; la segunda trata de definirlo operacionalmente, es decir a través de un conjunto de indicadores y la tercera elude definirlo. Simultáneamente haremos un análisis, de ellas basado en ejemplos concretos.

1ª propensión:

El autor argentino Pedro Lafourcade (1988), en su obra "Calidad de la Educación" señala que:

"Una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber desinteresado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria, la que desarrolla la máxima capacidad para generar riquezas o convertir a alguien en un recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo; la que promueve el suficiente espíritu crítico y fortalece el compromiso para transformar una realidad social enajenada por el imperio de una estructura de poder que beneficia socialmente a unos pocos, ..." (p. 1).

Este autor se inscribe en la primera tendencia a la que hacíamos referencia anteriormente, es decir, procura ofrecer una definición teórica del concepto calidad de la educación. Ahora bien, en nuestra opinión, al hacerlo comete el error de darle un carácter adjetivo a la calidad cuando habla de "educación de calidad", presuponiendo entonces la existencia de otra educación "sin calidad". Comete así un error conceptual, pues la calidad de todo objeto, en este caso la educación, está enlazada como un todo, lo engloba por completo y es inseparable de él. El concepto calidad se vincula con el ser del objeto, que, siendo el mismo, no puede perder su calidad. Por lo tanto, toda educación tiene una determinada calidad, ahora bien, esta puede ser de mejor o peor nivel, en la medida en que sus características se acercan o se alejan de los paradigmas

antropológicos, filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que imperen en una sociedad histórico-concreta.

Por otra parte, para nuestra sociedad no es la formación de un "recurso humano" idóneo el objetivo esencial de la educación, sino el que cada hombre y mujer se desarrolle plenamente en correspondencia con sus potencialidades y esté en capacidad y disposición de poner su talento y energías al servicio de la sociedad a partir de los valores universales y nacionales de los cuales se ha apropiado. Además, la educación no sólo debe posibilitar el dominio de un "saber", sino también de un "saber hacer" y de "saber ser". Esto último está determinado por la formación de un conjunto de cualidades de la personalidad que no se reducen a poseer un determinado espíritu crítico, y que posibilita que el individuo aprenda a "vivir junto a los demás seres humanos", aceptándolos como legítimos "otros".

Al interior de esta primera tendencia, podemos significar la existencia de varias subtendencias, la principal de las cuales es sin duda definiciones centradas en el proceso versus definiciones centradas en el producto.

La mayor parte de las definiciones teóricas, relacionan la calidad con los resultados. Una de ellas es la siguiente:

"Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible" (Cobo, J, 1985, p. 358).

A nuestro entender, una educación vista como una simple revisión de los productos finales hace perder de vista la consideración de la institución educativa como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos mediante los que se desarrolla la actividad docente.

Esteban y Montiel (1990), nos muestran un ejemplo de definición teórica del concepto calidad de la educación, centrada en el producto, cuando la definen como un "Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores

resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen" (p. 75).

Otra importante subtendencia agrupa a un conjunto de autores, que en el intento por brindar una definición teórica de calidad de la educación, proponen centrarla en uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje o influyen en él. Así, encontramos definiciones que otorgan la primacía al currículum, al alumno, al docente, a la institución en su conjunto, etc. Algunos ejemplos de estas son las siguientes:

Centradas en el profesorado:

"El propósito del estudio de la calidad de la educación, consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar un nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo" (Wilson, J., 1992, p. 34).

"La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno" (Carr, W. y Kemmis, S., 1988, p. 48).

Nuestra opinión es que, sin duda, el gran artífice o guía de una enseñanza de calidad es el profesor, pero este profesional no es un ente en abstracto que trabaja aisladamente sino que lo hace en condiciones temporales e ideológicas y con una determinada formación. Por ello hay que reflexionar acerca de la tendencia a culpabilizar a los profesores (Actitud muy fuerte actualmente en muchos lugares) de todos los males del sistema educativo porque quizás todos seamos, al fin, responsables del modo en que se ejerce la docencia.

Centradas en el alumno

"El esfuerzo por mejorar la calidad de la educación tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos,

desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma" (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, 1994. Centro de publicaciones, p. 33).

Nuestra opinión es que al centrarnos en el alumno corremos el peligro de acabar valorando sólo los resultados que éste alcanza dejando de lado las otras variables intervinientes en el logro de la calidad educativa.

Centradas en el currículum

"La calidad consiste en planificar y evaluar el currículum óptimo (según los criterios de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (Wilson, J., 1992, p. 34).

Centradas en el centro educativo

"La calidad de la educación, en cuanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas" (De la Orden, A., 1993, p. 264).

Nuestra opinión es que si tomamos a un centro educativo como una unidad y hablamos de la calidad de la escuela en su conjunto podemos caer en una falsa apreciación en tanto que se puede conducir a realizar listados de centros de mayor o menor calidad sin aclarar los indicadores por los que se rigen para tales clasificaciones.

Cada una de las definiciones anteriores da luz sobre esencialidades que deben lograrse en el quehacer de cada agente educativo y en los elementos vitales propio sistema como son la escuela y el currículum. Pero resulta necesario, construir una visión holística de lo que es la calidad de la educación, para poder lograr "incluir" a sus elementos esenciales "como un todo".

2ª propensión

La autora mexicana Silvia Schmelkes (1997) asegura:

"En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

a) La relevancia: Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que estos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

b) La eficacia: Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos - suponiendo que estos son relevantes - con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

c) La equidad: Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más, apoyar más, a los que lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

d) La eficiencia: Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logra resultados similares con menores recursos". (Págs. 4 - 5).

Esta autora comete el mismo error, ya comentado anteriormente, en relación con el uso de la expresión "educación de calidad". Además, partir de una

definición operacional del concepto calidad de la educación, sin una precedencia de su definición teórica, nos hace perder el vínculo entre teoría y práctica, y quedan por lo tanto muchas preguntas esenciales sin respuesta. Por ejemplo, cuándo podemos decir que es relevante un aprendizaje, un objetivo o un logro educativo.

3ª propensión

En su libro "Claves para una educación de calidad", los autores chilenos Juan Casassus y Violeta Arancibia (1997) plantean:

"Calidad de la educación es uno de esos conceptos significantes, movilizadores y cargados de fuerza emotiva que se manejan extensivamente en la sociedad. Su riqueza radica precisamente en su ambigüedad" (p. 9).

Desde el punto de vista filosófico en general y lógico en particular, consideramos inadecuada esta definición a los efectos de poder penetrar en la esencia de este complejo objeto que es la calidad de la educación. Definir, caracterizar, ejemplificar, dividir, limitar y generalizar un concepto son operaciones lógicas que se deben realizar con el mismo para poder conocerlo con profundidad y no cabe dudas de que si no hay suficiente claridad acerca de la esencia de este concepto, poco puede hacerse para diseñar un adecuado sistema que permita evaluarlo.

¿Por qué centrarse en la calidad educativa?

En los últimos 30 años en el mundo entero se ha buscado incorporar al sistema educativo básico y superior el mayor número de niños y jóvenes dejando de lado otras variables importantes que intervienen en este proceso. Se hizo hincapié en el objetivo del acceso universal a la educación. Confundiéndose cantidad (matrícula, cobertura, egresados, gasto nacional y mundial) con calidad. Pero, a nuestro entender, el logro de la participación universal en la educación dependerá fundamentalmente de la calidad de la educación ofrecida.

Por ejemplo, la calidad de la enseñanza impartida a los alumnos y la cantidad de conocimientos que éstos adquieren pueden influir decisivamente en la duración de su escolaridad y en su asistencia a la escuela. Además, el que los

padres decidan o no escolarizar a sus hijos depende probablemente de su opinión sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje ofrecidos, es decir de que valga la pena que la familia invierta el tiempo y el dinero que suponen para ella el hecho de enviar a los niños a la escuela. La función instrumental de la educación – ayudar a las personas a alcanzar sus propios objetivos económicos, sociales y culturales y contribuir al logro de una sociedad mejor protegida, mejor servida por sus dirigentes y más equitativa en aspectos importantes - se fortalecerá si su calidad es mejor. La escolarización permite a los niños desarrollar sus facultades creativas y emocionales y adquirir los conocimientos, competencias, valores y actitudes necesarios para convertirse en ciudadanos responsables, activos y productivos. El grado en que la educación consigue esos resultados es importante para sus usuarios. En consecuencia, se tiene que tener muy en cuenta la cuestión de la calidad.

Más fundamentalmente, la educación es un conjunto de procesos y resultados definidos cualitativamente. La cantidad de niños que aprenden es, por definición, un aspecto secundario: contentarse con llenar de niños unos espacios llamados "escuelas" ni siquiera responde a los objetivos cuantitativos, a no ser que se imparta en las aulas una educación efectiva. Por eso, el número de años de escolaridad es una medición de aproximación – útil en la práctica, pero discutible en teoría - de los procesos que tienen lugar en las escuelas y de los resultados obtenidos. En este sentido, cabe lamentar que en los últimos años los aspectos cuantitativos hayan acaparado la atención no sólo de los encargados de elaborar las políticas de educación, sino también de muchos especialistas en ciencias sociales que tienden a dar prioridad al aspecto cuantitativo.

Un concepto multidimensional:

La calidad en el contexto educativo, debe ser entendida como un concepto multidimensional cuya definición requiere la determinación de sus componentes y la selección de aquellos elementos que pueden ser considerados como indicadores de tales componentes. Al ser multidimensional exige que tener en cuenta lo siguiente:

En primer lugar, entender la calidad como tendencia, como trayectoria, como proceso de construcción continuo más que como resultado.

En segundo lugar, creer en la calidad como filosofía en tanto que implica y compromete a todos los miembros de la comunidad educativa en un proyecto común que asumen con convicción de hacer bien las cosas, de mejorar.

En tercer lugar, buscar que los componentes contribuyan al efecto global de un modo integrado.

En cuarto lugar, no equipararla con eficiencia. Huimos de conceptos estereotipados del tipo "conseguir los máximos resultados con los mínimos recursos". A nuestro juicio, la calidad va más allá de un rendimiento más o menos alto (si, por ejemplo, éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio).

En quinto lugar, considerar que el desarrollo cognitivo es un importante objetivo explícito de todos los sistemas educativos. El grado en que éstos logran realmente ese objetivo constituye un indicador de su calidad. Aunque ese indicador puede medirse con relativa facilidad – por lo menos dentro de cada sociedad, y a veces mediante comparaciones internacionales –, es mucho más difícil determinar cómo mejorar los resultados. Así pues, si la calidad se define en términos de adquisiciones en el plano cognitivo, los modos de incrementarla no son ni sencillos ni universales.

En sexto lugar, considerar el papel de la educación en: el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos; la contribución a los objetivos de paz, civismo y seguridad; la promoción de la igualdad; y la transmisión de valores culturales, tanto universales como locales, a las generaciones futuras. Muchos de esos objetivos se definen y enfocan de diversas maneras en el mundo. El grado de su consecución es más difícil de determinar que el desarrollo cognitivo.

Finalmente, apostar por la calidad como una espiral ascendente. Un moviendo de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como "niveles aceptables" de calidad. Siempre

tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos.

Por ello, entendemos calidad educativa como el proceso consensuado (por todos los miembros implicados) de construcción de objetivos para cada contexto y momento y como la trayectoria o tendencia que realizamos para conseguirlo. Es un proceso de construcción y/o fijación (por miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa) de objetivos educativos, no sólo referidos a los logros de los alumnos, sino también a cuestiones curriculares y organizativas, a la vida del centro y el camino que recorreremos para lograrlos.

Aparte de estas consideraciones, creemos necesario incluir y lograr otros indicadores. Porque, si bien es cierto que una infinidad de cosas influyen en la calidad, cada uno puede entender que unas lo hacen más que otras y por ello se requiere explicitar la opción que cada persona toma para cada contexto y momento, aclarando así a qué nos referimos.

No podemos señalar aspectos muy concretos porque para ello tendríamos que situarnos en un centro y un momento determinados, pero podemos trazar las grandes líneas o los aspectos que consideramos y, que por todo lo explicado, serán totalmente discutibles y rebatibles. Éstos son, según nuestro punto de vista, los siguientes:

1. Cumplimiento de la normativa: respetar y fomentar los mandatos constitucionales (derecho a la educación de todos...); coberturar al cien por ciento la educación básica; seguir procesos de matrícula y selección que respeten la igualdad de oportunidades, terminar con el analfabetismo entre otros.

2. Selección y formación del profesorado. Desde nuestra perspectiva, tanto la selección de estudiantes que deseen cursar estudios de magisterio como el desarrollo de los estudios deberían estar sometido a unos baremos muy rigurosos, debido a la repercusión social y a la trascendencia de la profesión.

Por otra parte, en relación a la formación permanente del profesorado, ésta debiera ser contextualizada, en el centro y ligada a las necesidades concretas de cada grupo de docentes.

3. Escuchar la voz de los padres. Se han de crear canales para fomentar la participación de los padres y su implicación activa conjugándola con el respeto por la actuación de los profesionales de la educación. Los padres (a quienes, según algunos, podemos considerar "clientes") tienen una opinión acerca del servicio educativo ofertado y acerca de cuál es la enseñanza más conveniente para sus hijos. Deberíamos de escuchar más su voz, articulando sus demandas con las del profesorado y todo ello con las condiciones y recursos existentes para lograr un proyecto de escuela compartido.

4. Importancia del clima entre el profesorado, del clima del aula y del ambiente escolar en general. Un clima de colaboración revertirá en una mayor satisfacción y en un mejor desarrollo de las tareas docentes. Por otra parte, dicho clima puede traspasarse al aula y, como propone la Calidad Total aplicada a la educación en su ámbito más académico, crear una dinámica de cooperación a través de comunidades de investigación y trabajo continuos.

Desde nuestra perspectiva, éstas son medidas a las que debiéramos adherirnos completamente puesto que, pese a resultar sencillas e incluso sobradamente conocidas, aún distamos mucho de ponerlas en práctica de forma óptima.

La característica propia de este concepto es su carácter social e históricamente situado.

Las cualidades que se le exigen a la educación responden a los sentidos que se le asignan a ésta en un momento dado y en una sociedad concreta. Dado que estos factores son dinámicos y cambiantes, la definición de este concepto polisémico varía en distintos períodos.

La concepción tradicional de la calidad educativa, basada en una visión tecnocrática de rendición de cuentas, la reduce a las dimensiones de eficiencia y eficacia, medidas a través del rendimiento de los alumnos en las pruebas de aprendizaje.

Sin embargo, ya en 1996, el "Informe *Delors*" de la UNESCO subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y*

aprender a ser, y, con ello, deja en claro que la noción de calidad educativa no puede reducir la excelencia a una mera abstracción.

En 2005, la UNESCO define que una educación “es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas”, visión ésta en la que prevalece la reivindicación de la educación como un derecho de todas las personas.

Desde esta concepción ampliada de la calidad educativa que entiende a la educación como un “derecho” y no como un “privilegio de algunos pocos”, podemos afirmar que otras dimensiones, además de la eficiencia y la eficacia, integran este concepto. Nociones tales como igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad, justicia social, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa. En ese marco, la evaluación de desempeños es sólo un indicador de la calidad educativa.

La calidad de la educación es una de las expresiones más utilizadas en el ámbito educativo, sobre todo cuando se desea justificar cualquier proceso de evaluación o de cambio. Por eso se hace necesario abordar este tema, sobre todo porque como se señaló en un principio, este trabajo pretende contribuir a la mejora de la misma dentro de los cursos de Matemáticas de la UDLA-P a través de la toma de conciencia por parte de docentes y alumnos de la importancia del dominio afectivo para el logro matemático.

El término calidad proviene del latín “Qualis”, que significa de qué clase o tipo. Este término se produjo originalmente para hablar de calidad de resultados, o sea de calidad en el producto final refiriéndose a procesos productivos. En este aspecto podemos citar el Círculo de Deming (1989), en el cual se promueve fuertemente el uso del control estadístico de los procesos para el logro de la calidad y el cambio sistemático y planeado.

El círculo de Deming tiene cuatro fases:

1. Planear hacia dónde se desea llegar
2. Hacer (se ejecuta el plan tal y como fue diseñado)
3. Verificar (comparación de los resultados obtenidos contra lo planeado)

4. Actuar (con los resultados del paso anterior, se pueden hacer ajustes para lograr lo esperado)

Según Zilberstein (2000) “la calidad responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político, económico dado y se corresponde con la cultura acumulada de un país”

Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos.

Estas cinco dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la evaluación de la misma.

EQUIDAD

Una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, calidad y equidad son indisociables, convirtiéndose la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

Si bien equidad e igualdad son conceptos estrechamente relacionados, no significan lo mismo. La asimilación entre ambos ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos, lo que en algunos casos ha profundizado las desigualdades.

La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. Desde esta mirada, evocar la equidad y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta. La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos por lo que, para garantizar

igualdad de oportunidades, es necesario apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. El principio de diferencia de la equidad establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados.

El pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos exige garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar más a quien así lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

Sin embargo, no basta con brindar oportunidades. En este contexto, el desafío de los sistemas educativos es la generación de condiciones y recursos para que sus miembros tengan efectivamente una experiencia educativa de calidad, cuyo resultado se vea reflejado en el acceso igualitario al conjunto de oportunidades disponibles en esa sociedad. Es preciso así, generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006).

RELEVANCIA

Desde un enfoque de derechos es preciso preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad, y no sólo las de determinados grupos de poder dentro de ella. La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el contexto social y cultural en que viven.

La relevancia se refiere al 'qué' y al 'para qué' de la educación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Desde el 'para qué', la principal finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización: individual y social. Ello implica fortalecer y potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales. La pregunta entonces es qué tipo de educación permite lo anterior; pero no existe una única respuesta a esta interrogante, porque depende de lo que cada sociedad priorice o establezca

como relevante. Y porque hay contextos, tiempos e historias que enmarcan y orientan la formación de las personas.

De este modo, el juicio respecto de la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales.

PERTINENCIA

El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

En coherencia con un enfoque de derechos, la pertinencia significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se asume la diversidad de educandos que hoy integran los sistemas educativos, en sus distintos niveles, haciéndose cargo de la gran heterogeneidad de los mismos para construir una propuesta educativa que permita la apropiación de aprendizajes significativos para todos.

Es así que la educación debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de las personas, en sus diversos contextos sociales y culturales. Para ello es necesario, por ejemplo, flexibilizar el currículo y la organización del tiempo escolar para responder al hecho de que muchos jóvenes requieren y necesitan trabajar, al mismo tiempo que seguir estudiando. Así también, la presencia importante en nuestra región de grupos étnicos que se diferencian por valores, creencias, religión y lengua, demanda implementar estrategias educativas que recojan e integren esta diversidad en el ámbito del conocimiento y los derechos de las personas.

La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen. No asumir diferencias culturales en las poblaciones atendidas transforma estas diferencias culturales iniciales en desigualdades de acceso al conocimiento, de aprendizajes, de éxito escolar, de oportunidades sociales y,

por tanto, construye y legitima la exclusión social. Con esta mirada, la educación intercultural, la educación bilingüe, la educación multicultural resultan ser soluciones posibles e impostergables.

EFICACIA

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia.

Por ejemplo, la eficacia debe dar cuenta sobre en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; si son atendidas las necesidades educativas de todos, incluidos los adultos; del egreso oportuno de los estudiantes y de si éstos concluyen la educación obligatoria.

Así mismo, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada etapa educativa y de que los recursos y procesos educativos están asignados y organizados de manera en que sean favorecidos aprendizajes relevantes y pertinentes; entre ellos, que los estudiantes participen, se apropien, experimenten y promuevan valores y derechos fundamentales.

En conclusión, da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades.

EFICIENCIA

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. Compromete un atributo central de la acción pública: que se ejecute honrando los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Desde esta perspectiva, la eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas. Las dificultades expresadas en

los problemas de operación del sistema (referidas al no logro de metas e ineficiencias) se distribuyen de diferente manera entre los diversos grupos poblacionales, reproduciendo patrones de desigualdad, exclusión y marginación social que, en último término, definen una operación inequitativa de los sistemas educativos. Así, eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan de modo indisoluble con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad las que, en conjunto, definen una educación de calidad para todos.

Desde esta perspectiva, evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral, en el que la valoración de sus diferentes componentes esté interrelacionada y se alimente mutuamente.

De esta forma, una evaluación desde este enfoque implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera, el conjunto del sistema y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación.

Esta perspectiva está basada, igualmente, en el reconocimiento de que la educación es una tarea compartida y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones. De esta forma, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar.

Para los fines de nuestra investigación, vamos a asumir los conceptos calidad educativa del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de la Educación Básica (IPEBA) apuntando hacia los estándares de gestión y estándares de aprendizaje.

La matriz de evaluación que se presenta IPEBA está basada en el principio de equidad.

Cuando se habla de equidad, se alude a igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, al margen del nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de IE a la que asisten. Al respecto el Proyecto Educativo (PEN), oficializado como política de Estado en Enero 2007, enfatiza la "necesidad de lograr que todos los

niños, niñas y adolescentes peruanos tengan las mismas oportunidades educativas y alcancen resultados de igual calidad al final de la Educación Básica".

Se hace referencia a una "igualdad fundamental", que parte del reconocimiento de la diversidad, para identificar aquello irrenunciable a lo que todo estudiante tiene derecho.

Desde el punto de vista del derecho internacional, la Constitución, las leyes peruanas y los compromisos asumidos por el Estado, el sistema escolar está obligado a garantizar a todos, resultados educativos de igual calidad. Esta es la "igualdad fundamental" que debe orientar la Educación Básica y que se expresa en diversos documentos y leyes que reafirman la opción por la equidad educativa y social⁴: Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación del Foro del Acuerdo Nacional, Carta Social de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza, Plan Nacional de Acción por la Infancia, Ley de Educación de las Niñas Rurales, Ley de Integración de Personas con Discapacidad, Plan Nacional de Educación para Todos - Perú y Metas Educativas 2021.

¿Cómo entender la calidad educativa con equidad en la IE? "Una escuela comprometida con la equidad tendría que aprender a valorar la participación y el esfuerzo y reconocer el error o la dificultad como expresión del saber previo o de la parte pendiente de su tarea educativa. Pero, sobre todo, la escuela debería asumir la responsabilidad de instalar procesos de seguimiento cotidiano de logros y dificultades en el aprendizaje, acompañados de estrategias pedagógicas e institucionales orientadas a lograr que todos los y las estudiantes aprendan, respetando y valorando la diversidad de su origen étnico, cultural, social, de género o discapacidad. Este es el sentido esencial de su misión educadora".

INTERCULTURALIDAD

Desde un enfoque de interculturalidad se aspira a formar ciudadanos con competencias y capacidades para crear nuevos estilos de vida y de consumos responsables, capaces de compatibilizar el interés particular con el bien común. A partir de esta idea conviene precisar que una escuela que forma muy bien a los niños en lectoescritura tanto en castellano como en lengua vernácula, pero que no trabaja temas de interculturalidad, derechos y discriminación dista mucho de acercarse a una propuesta de Educación

Intercultural Bilingüe.

El Ministerio de Educación señala que "La educación intercultural para todos aspira a formar a los y las estudiantes de todo el país en el ejercicio de la ciudadanía y el respeto mutuo que debe haber entre todas las personas de diversas culturas. Esta es la única manera de poder asegurar en el futuro la convivencia democrática en una sociedad asimétrica y plural como el Perú. La primera se limita a diversificar la educación; la segunda busca interculturalizarla".

DIVERSIDAD

En el caso específico de la diversidad cultural, la educación tiene el reto de ofrecer una educación que responda a esa diversidad, con propuestas y experiencias pedagógicas pertinentes a las diferentes necesidades y demandas; de ofrecer "... una educación en la que la diversidad cultural sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas, que respondan a las necesidades y demandas de una sociedad pluricultural y multilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema educativo"

Incorporar la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asuma la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social que todos los sectores de la sociedad debieran hacia los otros. Esta posición debe partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país.

En cuanto a la educación en áreas rurales la diversidad cultural tiende a ser percibida como un problema, cuando en realidad lo que sucede es que el sistema educativo está estructurado como si todos los niños y niñas fueran iguales, de espaldas a sus comunidades y ambientes culturales. Es así que "...en la práctica la escuela está lejos de adaptarse eficazmente a la realidad social y cultural del espacio rural. La escuela debe lograr aprendizajes útiles para el desempeño en la comunidad y en otros ambientes culturales. Sin embargo, el sistema está estructurado como si todos los niños fuesen homogéneos, cosa que no ocurre en la realidad".

RELEVANCIA

En educación hay relevancia cuando se promueve aprendizajes significativos que responden a las aspiraciones de la sociedad y al desarrollo personal de los estudiantes.

La educación es relevante si a la vez es pertinente; es decir, si considera las diferencias para aprender y estas diferencias están en directa relación con el contexto social y cultural en el que se desarrollan los estudiantes.

“La relevancia se refiere al ‘qué’ y al ‘para qué’ de la educación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar...”

...El juicio respecto de la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales”.

PERTINENCIA

La educación es pertinente solo si se toma en cuenta la centralidad del estudiante, si se responde a su diversidad cultural, social, de intereses, características y ritmos de aprendizaje, entre otros.

“El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.”

La pertinencia constituye uno de los componentes centrales del derecho que tienen todos los estudiantes a contar con una educación de calidad.

EFICACIA

Hay eficacia en educación no sólo cuando se logran resultados de aprendizaje, sino cuando además estos responden a las necesidades de los estudiantes;

cuando todos tienen la oportunidad de concluir la educación básica y desarrollar competencias en todas las áreas, en un marco de derechos y valores.

“La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia.”

EFICIENCIA

La eficiencia en educación está relacionada con la adecuada asignación y uso de recursos, tanto financieros como pedagógicos, debiendo rendir cuentas de los resultados educativos a la sociedad.

“Así, eficiencia y eficacia como dimensiones que atañen a la instrumentación de la acción pública, se engarzan de modo indisoluble con las dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad las que, en conjunto, definen una educación de calidad para todos.”

La preocupación por la equidad en la educación y en el trabajo de evaluación y acreditación necesariamente refiere a la calidad educativa como aquello que hay que garantizar para todos y cada uno de los estudiantes. En este sentido se ubica la noción de la calidad como derecho, punto de partida del IPEBA para su planteamiento de estándares de acreditación de las escuelas e instituciones educativas.

El nexo entre calidad como derecho y equidad es entonces indisoluble. El Estado y las escuelas deben proveer a todos los estudiantes de una educación de calidad. Es derecho de cada estudiante acceder a ella, al margen de sus diferencias.

Justificación

Justificación científica

En el aspecto científico, el presente trabajo de investigación se identifica en la medida que se pretende establecer la relación entre el liderazgo transformacional del director, su tipo de gestión educativa y la calidad educativa de las Instituciones Educativas públicas del nivel inicial, de manera que los resultados sirvan para

fortalecer a cada una de dichas instituciones, haciendo que la gestión educativa sea participativa, compartida y trascendente, es decir tener un liderazgo en la conducción transformacional de la dirección.

En este sentido, se relaciona con los aportes de la teoría que indica un permanente liderazgo transformacional, ya que éste influirá directamente en la calidad educativa y la comunidad educativa de las Instituciones Educativas investigadas.

Se sigue pensando en la actualidad que calidad educativa en las escuelas del país es sinónimo de infraestructura y tecnología (TICs) y se deja de lado la esencia del sistema educativo que son los estudiantes y los maestros. Lo que se quiere demostrar en esta investigación es que lo fundamental está en el tipo de liderazgo que ejercen los directivos y maestros en la institución educativa para generar espacios de mejora de la calidad hasta en la escuela más humilde de nuestro país.

Al demostrar que existe una relación significativa entre el liderazgo transformacional y la calidad educativa en las escuelas públicas del nivel inicial las autoridades deben de enrumbar sus mejores esfuerzos a este ámbito y no solamente a mejorar infraestructura como único camino hacia la mejora de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Justificación pedagógica

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2008). De esta forma, es posible afirmar que si queremos cambiar las escuelas y, con ello, mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior de la escuela que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación. Personas con una preparación técnica adecuada pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Por otra parte, David Hopkins señala que existen cinco puntos para hacer más efectivos los sistemas educativos (Hopkins, 2009):

1. Crear una visión país para la educación.
2. Identificar prioridades para concentrarse en ellas.
3. Invertir en la calidad de los profesores.
4. Invertir en la calidad de los directores.
5. Alinear el sistema educativo.

La preocupación por obtener evidencias que contribuyan a un mejor desarrollo de la función directiva en la escuela es tan antigua como la propia investigación empírica sobre educación. Sin embargo hasta los años sesenta esa investigación apenas es una adaptación a la educación de la investigación sobre liderazgo en general (Murillo, 2008).

Justificación legal

La investigación se sustenta en las normas legales siguientes:

a) CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ

CAPÍTULO II, ARTÍCULO 13°. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

ARTÍCULO 14.-La educación promueve el conocimiento el aprendizaje y la práctica de las humanidades la ciencia la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo, fomenta la solidaridad.

Es deber del estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La formación ética y cívica y la enseñanza de la constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar la educación religiosa se imparte con respecto a la libertad de las conciencias. La enseñanza se imparte en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y los

fines de la correspondiente institución educativa .los medios de comunicación social deben colaborar con el estado en la educación y en la formación moral y cultural.

b) LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

Artículo 9º.- Fines de la educación peruana

Son fines de la educación peruana:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) La educación es una relación social entre individuos de determinadas agrupaciones humanas. Educación implica comunicación, transmisión de ideas, de conceptos, de conocimientos, técnicas, valores, formas de comportamiento, etc. La educación, espontánea o sistematizada, es una actividad relacionada con la tarea de preservar del olvido o la destrucción la riqueza de ciencia y experiencia acumuladas por las generaciones precedentes. Riqueza destinada a servir de base a ulteriores avances del conocimiento, de la producción, de la técnica, de la ciencia, del arte. “Una de las funciones esenciales de la sociedad humana es almacenar los conocimientos adquiridos por el hombre. El lenguaje, los útiles, la ciencia y la técnica, el arte, la religión, son conservados y transmitidos no por la herencia, sino por tradición visual, oral o escrita”.

ARTÍCULO 29.-“La educación básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuadamente y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad”.

c) Ley de la Reforma magisterial (Ley N° 29944) y su Reglamento.

En el art. 2 de los principios indica: a) El principio de legalidad: Los derechos y obligaciones que genera el ejercicio de la profesión docente se enmarcan dentro de

lo establecido en la Constitución Política del Perú, la Ley 28044, Ley General de Educación y sus modificatorias, la presente Ley y sus reglamentos; así como también los principios b) Principio de probidad y c) el principio de mérito y capacidad.

En el Art. 4 **Artículo 4.** “El profesor es un profesional de la educación, con título de profesor o licenciado en educación, con **calificaciones y competencias debidamente certificadas** que, en su calidad de agente fundamental del proceso educativo, presta un servicio público esencial dirigido a concretar el derecho de los estudiantes y de la comunidad a una **enseñanza de calidad**, equidad y pertinencia. Coadyuva con la familia, la comunidad y el Estado, a la formación integral del educando, razón de ser de su ejercicio profesional.”

Artículo 26. Ascenso en la Carrera Pública Magisterial

El ascenso es el mecanismo de progresión gradual en las escalas magisteriales definidas en la presente Ley, mejora la remuneración y habilita al profesor para asumir cargos de mayor responsabilidad. Se realiza a través de concurso público anual y considerando las plazas previstas a las que se refiere el artículo 30 de la presente Ley.

Artículo 27. Requisitos para ascender de escala magisterial

El Ministerio de Educación, en coordinación con los gobiernos regionales, convoca a concursos para el ascenso, los que se implementan en forma descentralizada, de acuerdo a las normas y especificaciones técnicas que se emitan.

Para postular al ascenso a una escala magisterial inmediata superior, se requiere:

- a) Cumplir el tiempo real y efectivo de permanencia en la escala magisterial previa.
- b) Aprobar la evaluación de desempeño docente previa a la evaluación de ascenso en la que participa.

Artículo 28. Evaluación para el ascenso en la Carrera Pública Magisterial

La evaluación para el ascenso en la Carrera Pública Magisterial tiene una finalidad primordialmente formativa, orientada a mejorar el desempeño docente. Considera los siguientes criterios:

- a) Evaluación previa del desempeño docente.

b) Idoneidad ética y profesional, que incluye la evaluación de competencias requeridas para ejercer la función, los conocimientos del área disciplinaria que enseña y el dominio de la teoría pedagógica.

c) Formación y méritos, que comprende estudios de actualización, perfeccionamiento y especialización, cargos desempeñados, producción intelectual y distinciones.

El valor porcentual de estos tres criterios lo establece el Ministerio de Educación. La evaluación previa de desempeño docente tiene la mayor ponderación.

Artículo 33. El acceso a cargos y período de gestión *El profesor puede acceder a otros cargos de las áreas de desempeño laboral por concurso y por un período de tres años.* Al término del período de gestión es evaluado para determinar su continuidad en el cargo o su retorno al cargo docente.

Los cargos de director de Unidad de Gestión Educativa Local y Director o Jefe de Gestión Pedagógica son evaluados anualmente para determinar su continuidad.

Excepcionalmente, dicha evaluación se puede realizar en períodos menores.

El acceso a un cargo no implica ascenso de escala magisterial.

Artículo 35. Cargos del Área de Gestión Institucional

Los cargos del Área de Gestión Institucional son los siguientes:

d) Directivos de institución educativa

Son cargos a los que **se accede por concurso**.

Para postular a una plaza de director o subdirector de instituciones educativas públicas y programas educativos, el profesor debe estar ubicado entre la cuarta y octava escala magisterial.

Artículo 38. Evaluación del desempeño en el cargo

El desempeño del profesor en el cargo es evaluado al término del período de su gestión. La aprobación de esta evaluación determina su continuidad en el cargo y la desaprobación, su retorno al cargo docente.

El profesor que no se presenta a la evaluación de desempeño en el cargo sin causa justificada retorna al cargo docente.

Artículo 40. Deberes

- a) Cumplir en forma eficaz el proceso de aprendizaje de los estudiantes, realizando con responsabilidad y efectividad los procesos pedagógicos, las actividades curriculares y las actividades de gestión de la función docente, en sus etapas de planificación, trabajo en aula y evaluación, de acuerdo al diseño curricular nacional.
- b) Orientar al educando con respeto a su libertad, autonomía, identidad, creatividad y participación; y contribuir con sus padres y la dirección de la institución educativa a su formación integral. Evaluar permanentemente este proceso y proponer las acciones correspondientes para asegurar los mejores resultados.

Artículo 41. Derechos

Los profesores tienen derecho a:

- a) Desarrollarse profesionalmente en el marco de la Carrera Pública Magisterial y sobre la base del mérito, sin discriminación por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquier otra índole que atente contra los derechos de la persona.

Artículo 53. Término de la relación laboral

El retiro de la Carrera Pública Magisterial de los profesores se produce en los siguientes casos:

- a) Renuncia.
- b) Destitución.
- c) ***No haber aprobado la evaluación de desempeño laboral de conformidad con lo establecido en el artículo 23 de la presente Ley.***
- d) Por límite de edad, al cumplir 65 años.
- e) Incapacidad permanente, que impida ejercer la función docente.
- f) Fallecimiento.

Artículo 60. Incentivo por excelencia profesional y desempeño destacado

El Ministerio de Educación establece un plan de incentivos económicos u otros, en reconocimiento a la excelencia profesional y al desempeño destacado de los profesores, vinculado principalmente, con el logro de aprendizajes de los alumnos. Es implementado en coordinación con los gobiernos regionales.

Los gobiernos regionales y locales pueden complementar con su presupuesto el financiamiento de actividades y medidas que contribuyan al fortalecimiento de capacidades de los profesores en sus diversas funciones y cargos.

Artículo 61. Incentivo por estudios de posgrado

El Ministerio de Educación establece un incentivo económico diferenciado para los profesores que obtengan el grado académico de maestría o doctorado, en educación o áreas académicas afines, con estudios presenciales en universidades debidamente acreditadas. Este incentivo se otorga por única vez.

Artículo 65. Jornada de trabajo

La jornada de trabajo del profesor se determina de acuerdo al área de gestión en la que se desempeña:

- a) En el área de gestión pedagógica, las jornadas son de veinticuatro (24), treinta (30) y cuarenta (40) horas pedagógicas semanales, según modalidad, forma, nivel o ciclo educativo en el que presta servicio. La hora pedagógica es de cuarenta y cinco (45) minutos.
- b) Cuando el profesor trabaja un número de horas adicionales por razones de disponibilidad de horas en la institución educativa, el pago de su remuneración está en función al valor de la hora pedagógica.
- c) **En el área de gestión institucional (DIRECTORES) la jornada es de cuarenta (40) horas cronológicas semanales.**

Tras la revisión, las autoras concluyen que “la revisión de las investigaciones llevadas a cabo en Chile dan cuenta de que el liderazgo ha sido un tema que no ha estado ausente en las investigaciones sobre educación y que se han encontrado resultados tanto sobre la importancia del liderazgo como acerca de aquello que

caracteriza a los directivos efectivos y su influencia en los resultados escolares, ya sean medidos en términos académicos u organizacionales” (Horn y Marfán, 2010: 18).

En este sentido y a modo de reflexión final, señalan que “falta avanzar en la realización de investigación cuantitativa sobre muestras de mayor tamaño para permitir que sus resultados sean generalizables a la población, idealmente nacional. Así, se podría hacer referencia al fenómeno de manera genérica y, al mismo tiempo, brindar la oportunidad para centrar la mirada en realidades más específicas, permitiendo visualizar fenómenos relevantes, establecer comparaciones y dar cuenta de los contextos particulares”.

Problema

General

¿Cómo es la relación del liderazgo transformacional y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?

Específicos

¿Cuál es el nivel de liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?

¿Cuál es el nivel de calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca o?

¿Cuál es el nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director y las dimensiones y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?

Hipótesis

General

Existe relación significativa entre el liderazgo transformacional y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

Específicos

El nivel de liderazgo transformacional del director es óptimo y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

El nivel de calidad educativa es óptimo y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca

El nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director es directa con las dimensiones de la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

El nivel liderazgo Educativo es óptimo y significativo en las Instituciones Educativas del nivel Inicial del Distrito de San Sebastián - Calca.

El nivel de calidad educativa es óptimo y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca

El nivel de relación de las dimensiones del liderazgo educativo es directa con las dimensiones del desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca

Objetivos

Determinar el nivel de liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

Determinar el nivel de calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

Establecer el nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformación del director y las dimensiones del desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Variables

Variable correlacional “1”: Liderazgo del director.

Variable correlacional “2”: Clima institucional.

2.1.1 Definición conceptual

Variable correlacional “1” Liderazgo del director.

El liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso. Lo ejercen aquellas personas que consideran que es necesario realizar una transformación en la organización o institución en un momento como el actual, en el que se está en continuo cambio; defienden que no sólo es necesario adaptarse a estos cambios para que la organización siga siendo competitiva sino que además hay que adelantarse al cambio, hay que provocarlo. Para realizar estas transformaciones, es necesario tener en cuenta la visión de la organización, que tal vez tenga que modificarse, para que se puedan llevar a cabo las transformaciones deseadas.

Variable correlacional “2”: Clima institucional.

La calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”. Preparar a las personas para que hagan frente a los retos planteados supone formarlas integralmente en todos los campos del saber: las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte y la educación física.

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 3.

Operacionalización de la Variable correlacional “1” Liderazgo transformacional del director.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	CRITERIO DE EVALUACIÓN
VARIABLE DE ESTUDIO 1: Liderazgo transformacional del director	<p>El liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.</p>	<p>Lo ejercen aquellas personas que consideran que es necesario realizar una transformación en la organización o institución en un momento como el actual, en el que se está en continuo cambio; defienden que no sólo es necesario adaptarse a estos cambios para que la organización siga siendo competitiva sino que además hay que adelantarse al cambio, hay que provocarlo.</p>	<p>1. CARISMA</p> <p>El líder actúa de modo que sus seguidores le admiran y le quieren imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico, se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas. El carisma es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Destacan por tener una visión clara; 2) Ganarse el respeto y la confianza; 3) Dar seguridad; y provocar identificación y 4) Compromiso de sus colaboradores. 	<p>1=Nunca</p> <p>2=A veces</p> <p>3=Casi siempre</p> <p>4=Siempre</p>
			<p>2. CONSIDERACIÓN PERSONAL</p> <p>El líder tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, escucha y sabe delegar, dando luego feedback constructivo al subordinado.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Prestan atención a cada uno de sus colaboradores de forma individual y personal, y 2) les otorgan responsabilidades diferentes 	
			<p>3. ESTIMULACIÓN INTELECTUAL</p> <p>El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Anima, estimula y 2) propicia la innovación y 3) creatividad de sus colaboradores 4) solución de problemas y el 5) planteamiento de estrategias. 	

			<p>4. INSPIRACIÓN</p> <p>El líder crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dan ánimo y 2) generan entusiasmo 3) genera altas expectativas 4) modifica actitudes/comportamientos 	
			<p>5. TOLERANCIA PSICOLÓGICA</p> <p>Coherentemente con el modelo planteado, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Es tolerante 2) Sabe comprender 3) Tiene maneras de indicar y orientar equivocaciones. 4) Colabora en la resolución de conflictos. 	
			<p>6. PARTICIPACIÓN</p> <p>La participación es la cual las personas toman parte consiente de un espacio por determinadas causas.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) El director participa activamente en las actividades escolares. 2) Se involucra en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. 3) Orienta en el desarrollo pedagógico. 	
			<p>7. ACTUACIÓN DE LA DIRECTIVA</p> <p>La dirección es resultado de combinar elementos las habilidades y virtudes de quien dirige. No solamente se trata de conjuntar actividades, sino también de armonizar roles.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Es estrategia, 2) para el diagnóstico, 3) la decisión y el proyecto; 4) Constructor de la organización y 5) Operador, para ejecutar y realizar. 	

Fuente: Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden"

Tabla 4.

Operacionalización de la Variable correlacional "2": Clima institucional.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
----------	-----------------------	------------------------	-------------	-------------	--------------------

Calidad educativa	<p>La calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”. Preparar a las personas para que hagan frente a los retos planteados supone formarlas integralmente en todos los campos del saber: las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte y la educación física.</p> <p>Congreso de la República del Perú. Ley General de Educación 28044. (2003) [artículo 31]</p>	<p>Nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida.</p> <p>Congreso de la República del Perú. Ley General de Educación 28044. (2003) [artículo 31]</p>	<p>Equidad</p> <p>Se refiere a la igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, al margen del nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de IE a la que asisten.</p> <p>IPEBA-Matriz y Guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular.</p>	<p>1.1. Contexto social y cultural. 1.2. Contexto político. 1.3. Cantidad de educación recibida. 1.4. Calidad de educación recibida. 1.5. Desigualdades entre individuos. 1.6. Desigualdades entre categorías. 1.7. Consecuencias individuales de las desigualdades educativas. 1.8. Consecuencias colectivas de las desigualdades educativas.</p>	<p>0=No cumple 1=Cumple</p>
			<p>Interculturalidad</p> <p>Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente al logro de las competencias establecidas en el currículo. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>3.1. Proceso de asimilación. 3.2. Orgullo, símbolo y creencia. 3.3. Variación e interacción. 3.4. Conocimientos, experiencias. 3.5. Opinión equivocada.</p>	

			<p>Diversidad</p> <p>Acciones de cooperación con la familia y la comunidad, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>4.1. Participación de las familias en la evaluación inicial.</p> <p>4.2. Número y tipo de recursos para la integración familia-escuela en caso de barrera lingüística.</p> <p>4.3. Tipo de Información ofrecida a la familia sobre la evaluación de su hijo/ a.</p> <p>4.4. Número de reuniones de la familia con el orientador, y tutor de aula.</p>	
			<p>Relevancia</p> <p>Aprovechamiento de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.1. La planificación de los procesos pedagógicos aseguran:</p> <p>1.2. Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa.</p> <p>1.3. A contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.</p>	
			<p>Pertinencia</p> <p>Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.1. Atender las necesidades, demandas y características físicas, cognitivas, intelectuales, afectivas, morales de los estudiantes.</p> <p>1.2. Responder a las demandas sociales y culturales del contexto y consecuentemente a la multiplicidad de lenguas, cosmovisiones, costumbres, tradiciones, comidas, música, danzas y vestimentas de los grupos culturales.</p> <p>1.3. Tomar en cuenta la diversidad del espacio geográfico que se manifiesta en sus paisajes, su diversidad biológica, su riqueza mineral, su clima, sus pisos ecológicos y sus zonas de producción.</p>	

			<p>Eficacia Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.1. Grado de cumplimiento de los objetivos definidos en los resultados de aprendizaje (logros de aprendizaje) Logro destacado Logro previsto En proceso En inicio</p>	
			<p>Eficiencia Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.1. Grado de aprovechamiento o uso óptimo de los recursos financieros y pedagógicos en los resultados de aprendizaje: Ejecución presupuestal Calidad de insumos Cantidad de insumos 1.2. Oportunidad de entrega de los insumos</p>	

Fuente: IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.

2.1. Tipo de investigación

La metodología a utilizar es: No experimental. Se presenta mediante la manipulación de una variable no comprobada, en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo se relaciona una situación o acontecimiento particular.

Parte de estudiar dos variables sin necesidad de aplicar un programa experimental para encontrar una diferencia y establecer la relación entre ambos, y busca qué es lo que hace la diferencia para establecer la relación de una hacia la otra.

2.2. Nivel de investigación

Teniendo en cuenta los tipos de investigación considerados se definió como una investigación de tipo BÁSICA (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2006). En este caso nuestra investigación es de tipo aplicada, por cuanto busca incrementar sobre nuevos conocimientos acerca del comportamiento del liderazgo transformacional del director generando un conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos que involucra al director y su relación con la calidad educativa.

2.3. Diseño de investigación

Consideramos que sigue un diseño correlacional por cuanto este tipo de estudio está interesado en la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existentes entre fenómenos o eventos observados, según explica Castro (1999:147). El siguiente esquema corresponde a este tipo de diseño:

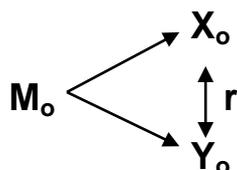


Figura 3. Esquema del diseño descriptivo correlacional, transversal.

Donde "M" es la muestra de la población donde se realiza el estudio.

Los subíndices "x,y," en cada "O" nos indican las observaciones obtenidas en cada de dos variables distintas (x,y), y "r" hace mención a la posible relación existentes entre variables estudiadas.

El diseño aplicado en la investigación responde a la determinación del grado de relación existente entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa en las instituciones educativas del nivel inicial del cercado de Calca.

2.4. Población y muestra

2.4.1. Población

Constituyen la población, la totalidad de Directores y docentes de las instituciones educativas públicas de educación inicial del cercado de Calca. Siendo la composición la siguiente:

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	2,885	1,659	1,226	2,874	11	1,648	11	1,226	0
Básica Regular	2,213	1,283	930	2,202	11	1,272	11	930	0
Inicial 1/	268	104	164	267	1	103	1	164	0
Primaria	884	551	333	874	10	541	10	333	0
Secundaria	1,061	628	433	1,061	0	628	0	433	0
Básica Alternativa 2/	191	159	32	191	0	159	0	32	0
Básica Especial	21	14	7	21	0	14	0	7	0
Técnico-Productiva	143	62	81	143	0	62	0	81	0
Superior No Universitaria	317	141	176	317	0	141	0	176	0
Pedagógica	34	23	11	34	0	23	0	11	0
Tecnológica	165	0	165	165	0	0	0	165	0
Artística	118	118	0	118	0	118	0	0	0

Siendo la población de docentes y directores de un total de 104, del nivel inicial de gestión pública del cercado del Calca.

2.4.2. Muestra

La muestra de los docentes será No Probabilística Intencionada, dicha representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra. En consecuencia la muestra queda conformada 30 docentes. (Entre directores y docentes).

Se ha considerado la técnica muestral no probabilística debido a que se tiene poca población entre docentes y directores de instituciones educativas de nivel inicial del cercado de Calca y la poca disponibilidad de tiempo que tienen los docentes debido a la labor que ejercen.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el desarrollo de ésta investigación se aplicó las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Las técnicas utilizadas corresponden a la **técnica de encuestas**, con la que se obtuvo el comportamiento y percepción de la asociación entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa las instituciones educativas del nivel inicial del cercado de Calca.

En el caso de los instrumentos, como unidad de recopilación de la información son las:

Escalas: Se ha utilizado este tipo de instrumento documental para recopilar información de las variables liderazgo transformacional del director y la calidad educativa, de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla N° 1

VARIABLES/DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN	INSTRUMENTO DE MEDICIÓN
Liderazgo transformacional del Director	Frecuencia del liderazgo transformacional del Director	Encuesta	Escala Ordinal
Carisma	Frecuencia del carisma		
Consideración personal	Frecuencia de la consideración personal		
Estimulación intelectual	Frecuencia de la estimulación intelectual		
Inspiración	Frecuencia de la inspiración		
Tolerancia psicológica	Frecuencia de la tolerancia psicológica		
Participación	Frecuencia de la participación		
Actitud de la directiva	Frecuencia de la actitud directiva		
Calidad educativa	Niveles de la calidad educativa	Cuestionario	Nominal Dicotómico

Equidad	Frecuencia de la equidad		
Interculturalidad	Frecuencia de la interculturalidad		
Diversidad	Frecuencia de la diversidad		
Relevancia	Frecuencia de la relevancia		
Pertinencia	Frecuencia de la pertinencia		
Eficacia	Frecuencia de la eficacia		
Eficiencia	Frecuencia de la eficiencia		

2.6. Métodos de análisis de datos y contrastación de hipótesis

Para ambas variables se realizó el análisis estadístico respectivo con el software estadístico PASW SPSS Statistics v18 (idioma español) y con ayuda de la Diversidad de Microsoft Office Excel 2010 se rediseñó las tablas y gráficos correspondientes con una mejor presentación según el cuadro de Operacionalización de variables y dimensiones, se ha realizado previamente el análisis estadístico descriptivo de ambas variables con sus respectivas dimensiones, y luego el análisis estadístico de las dimensiones estudiadas y la prueba de hipótesis respectiva, según la naturaleza cualitativa de ambas variables y sus dimensiones, siguiendo la siguiente secuencia:

a) Para variable categórica:

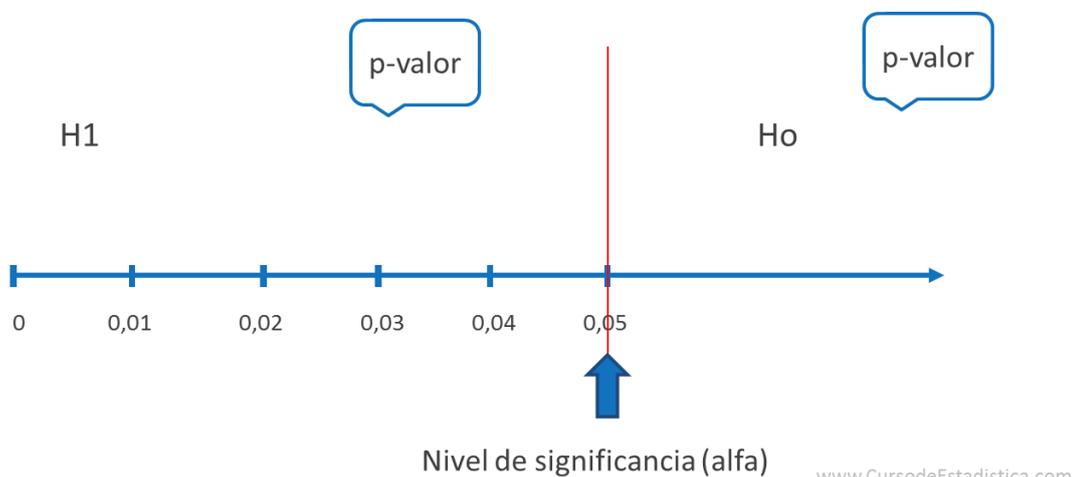
Los datos de las variables **liderazgo transformacional del director** y **calidad educativa**, se realizó el análisis estadístico descriptivo según los datos obtenidos de las instituciones educativas iniciales del distrito de San Sebastián, ciudad del Calca año 2014, donde cada tabla contiene:

- ❖ Frecuencia absoluta (N)
- ❖ Frecuencia relativa (%)
- ❖ Gráfico de sectores circulares y barras según la cantidad de categorías analizadas.

b) Para la prueba de hipótesis:

Luego del procesamiento de datos de las variables independiente y dependiente se realizó la prueba de hipótesis mediante el coeficiente de correlación “Rho” de Spearman, este coeficiente indica la magnitud de la correspondencia directa; también las dimensiones han sido correlacionadas mediante el coeficiente de correlación “Rho” de Spearman determinando la validez de los valores obtenidos siempre y cuando sean significativos o menores al 5%, donde se cumple que:

Regla de decisiones para la prueba de hipótesis



H_0 : P-valor > 5% (Hipótesis de trabajo o nula)

H_1 : P-valor < 5% (Hipótesis del investigador o alterna)

2.7. Fiabilidad de los instrumentos para las variables liderazgo transformacional del director y calidad educativa.

Coeficiente de fiabilidad

En el caso del cálculo del índice o coeficiente de confiabilidad, que cuanto más cerca este a la unidad el instrumento presentará muy alta confiabilidad, pero bastará que el instrumento presente alta confiabilidad, solo que en este caso la no cercanía a la unidad es indicador de podría presentar datos heterogéneos que nos podría llevar a cometer ciertos errores, pero para evitar estos errores recurriremos a los estadísticos de prueba correspondientes para demostrar la hipótesis del investigador.

Para tomar una decisión más acertada interpretaremos el valor del coeficiente de confiabilidad mediante el siguiente cuadro.

Tabla N° 2

Interpretación del Coeficiente de confiabilidad

Rangos	Magnitud
0.81 a 1.00	Muy alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy baja

Fuente: (Ruiz Bolivar, 2002, pág. 74)

2.7.1. Cálculo del Índice de consistencia interna: Alfa de Cronbach

Para calcular el valor de α , utilizaremos la fórmula:

Mediante la varianza de los ítems

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left| 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right|$$

α = Alfa de Cronbach

K = Número de Ítems

V_i = Varianza de cada ítem

V_t = Varianza total

Para tal efecto de la confiabilidad se ha sometido a la prueba respectiva mediante la varianza de los ítems a ambos instrumentos aplicados, tanto para la variable independiente y dependiente.

i. DETERMINACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA LA VARIABLE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR

Previamente se ha realizado el cálculo de la varianza de cada ítem, para evaluar la fiabilidad del instrumento. (Ver Anexo N° 001)

Reemplazando en la fórmula:

Resultados de Alfa de Cronbach

Medidas	Total
ΣV_i	141.975

Vt	7213.775
Alfa de Cronbach	0.988

$$\alpha = \frac{124}{124-1} \left| 1 - \frac{141.975}{7213.775} \right|$$

Valor Calculado:

$$\alpha = 0.988$$

Interpretación

El valor de alfa calculado se encuentra en el intervalo de confianza $0.8 < \alpha = 0.988 < 1$, por tanto el instrumento aplicado presenta **muy alta confiabilidad** y recoge datos confiables.

ii. DETERMINACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO PARA LA VARIABLE CALIDAD EDUCATIVA

Previamente se ha realizado el cálculo de la varianza de cada ítem, para evaluar la fiabilidad del instrumento. (Ver Anexo N° 002)

Reemplazando en la fórmula:

Resultados de Alfa de Cronbach

Medidas	Total
ΣV_i	13.543
Vt	254.340
Alfa de Cronbach	0.964

$$\alpha = \frac{57}{57-1} \left| 1 - \frac{13.543}{254.340} \right|$$

Valor Calculado:

$$\alpha = 0.964$$

Interpretación

El valor de alfa calculado se encuentra en el intervalo de confianza $0.8 < \alpha = 0.964 < 1$, por tanto el instrumento aplicado presenta **muyalta confiabilidad** y recoge datos confiables.

Conclusiones

Los instrumentos aplicados presentan fiabilidad, por tanto el análisis realizado nos lleva a conclusiones válidas.

CAPÍTULO III

PROCESAMIENTO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos producto del análisis cualitativo y cuantitativo ejecutado. Así también la prueba de hipótesis.

3.1. DESCRIPCIÓN:

Para presentar descriptivamente el comportamiento de las frecuencias de cada variable con sus respectivas dimensiones, se realizará los cuadros de la organización de resultados, como se detalla a continuación:

3.1.1. ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS VARIABLES:

A. En la variable liderazgo transformacional del director

La variable en mención y sus dimensiones han sido operacionalizadas estadísticamente como se muestra en el Anexo N° 003, respectivamente se ha determinado la magnitud de la variable y sus dimensiones, según el escalonamiento planteado por Guttman se ha establecido la misma magnitud pero con categorías escalonadas que mejor califican la frecuencias de la variable y dimensiones, que a continuación se describen:

Tabla N° 3

Organización de resultados variable liderazgo transformacional del director con sus dimensiones

Variable/Dimensiones	N° de ítems	Puntaje	Rangos	Magnitud
Carisma	31	36 Máximo	[0-31]	Nunca = 1
			[32-62]	A veces = 2
			[63-93]	Casi siempre = 3
			[94-124]	Siempre = 4
Consideración personal	18	Máximo	[0-18]	Nunca = 1
			[19-36]	A veces = 2
			[37-54]	Casi siempre = 3
			[55-72]	Siempre = 4
Estimulación intelectual	13	32 Máximo	[0-13]	Nunca = 1
			[14-26]	A veces = 2
			[27-39]	Casi siempre = 3
			[40-52]	Siempre = 4
Inspiración	9	36 Máximo	[0-9]	Nunca = 1
			[10-18]	A veces = 2
			[19-27]	Casi siempre = 3
			[38-36]	Siempre = 4
Tolerancia psicológica	11	44 Máximo	[0-11]	Nunca = 1
			[12-22]	A veces = 2
			[23-33]	Casi siempre = 3
			[34-44]	Siempre = 4
Participación	17	32 Máximo	[0-17]	Nunca = 1
			[18-34]	A veces = 2
			[35-51]	Casi siempre = 3
			[52-68]	Siempre = 4

Actitud de la directiva	25	32 Máximo	[0-25]	Nunca = 1
			[26-50]	A veces = 2
			[51-75]	Casi siempre = 3
			[76-100]	Siempre = 4
Liderazgo transformacional del director	124	120 Máximo	[0-124]	Nunca = 1
			[125-248]	A veces = 2
			[249-372]	Casi siempre = 3
			[373-496]	Siempre = 4

Se han considerado los tamaños muestrales representativos para efectuar las magnitudes mencionadas en el cuadro.

B. En la variable calidad educativa

La variable en mención y sus dimensiones han sido operacionalizadas estadísticamente como se muestra en el Anexo N° 003, respectivamente se ha determinado la magnitud de la variable y sus dimensiones, según el escalonamiento planteado por Guttman se ha establecido la misma magnitud pero con categorías escalonadas que mejor califican la frecuencias de la variable y dimensiones, que a continuación se describen:

Tabla N° 4

Organización de resultados variable Calidad educativa y sus dimensiones

Variable/Dimensiones	N° de ítems	Puntaje	Rangos	Magnitud
Equidad	14	14 Máximo	[0-7]	No cumple= 0
			[8-14]	Cumple = 1
Interculturalidad	5	5 Máximo	[0-2]	No cumple= 0
			[3-5]	Cumple = 1
Diversidad	4	4 Máximo	[0-2]	No cumple= 0
			[3-4]	Cumple = 1
Relevancia	9	9 Máximo	[0-4]	No cumple= 0
			[5-9]	Cumple = 1
Pertinencia	6	6 Máximo	[0-3]	No cumple= 0

			[4-6]	Cumple = 1
Eficacia	8	8 Máximo	[0-4]	No cumple= 0
			[5-8]	Cumple = 1
Eficiencia	11	11 Máximo	[0-5]	No cumple= 0
			[6-11]	Cumple = 1
Calidad educativa	57	57 Máximo	[0-28]	No cumple= 0
			[29-57]	Cumple = 1

Se han considerado los tamaños muestrales representativos para efectuar las magnitudes mencionadas en el cuadro.

3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:

Análisis descriptivo de cada variable y su dimensión.

3.2.1. Variable Liderazgo transformacional del director y sus dimensiones

A. Dimensión Carisma

Según la variable y dimensiones, en las cuales se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla N° 5

Frecuencia del carisma

Categorías	fi	%
Nunca	3	10.0
A veces	10	33.3
Casi siempre	13	43.3
Siempre	4	13.3
Total	30	100.0

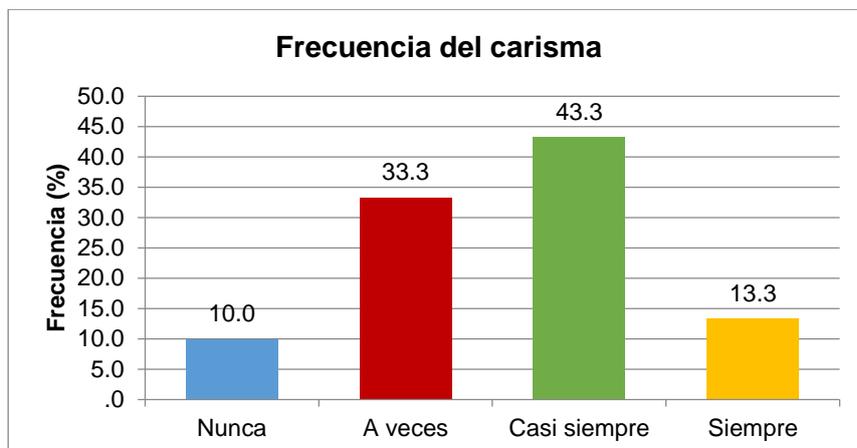
Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión Carisma en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría casi siempre es del 43.3%, mientras que en la categoría a veces es del 33.3%. La frecuencia de la dimensión Carisma es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es

del 10%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 1



Interpretación:

De las proporciones estimadas el comportamiento de las categorías indican una conducta de a veces (33.3%) a casi siempre (43.3%), en la frecuencia del carisma, el líder se convierte en un modelo bueno e idealizado con un medio grado de poder simbólico, se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas.

B. Dimensión consideración personal

Tabla N° 6

Frecuencia consideración personal

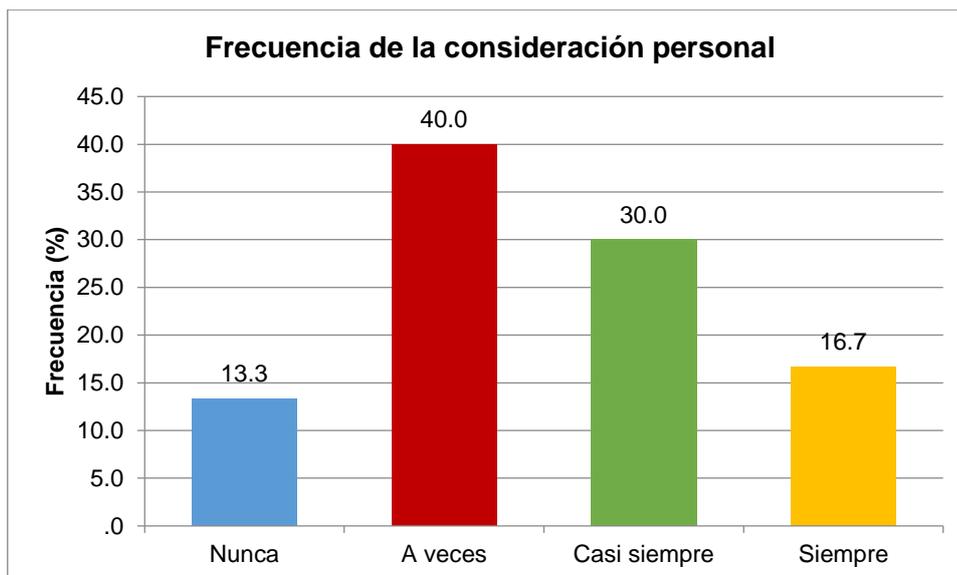
Categorías	fi	%
Nunca	4	13.3
A veces	12	40.0
Casi siempre	9	30.0
Siempre	5	16.7
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión consideración personal en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría casi siempre es del 30%, mientras que en la categoría a veces es del 40%. La frecuencia de la consideración personal es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 13.3%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 2



Interpretación:

De las proporciones estimadas se indica que la consideración personal presenta un comportamiento entre las categorías a veces (40%) y casi siempre (30%), donde el líder tiene en cuenta a veces las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa a veces como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, escucha y sabe delegar, dando luego feedback constructivo al subordinado.

C. Dimensión Estimulación intelectual

Tabla N° 7

Frecuencia de la Estimulación intelectual

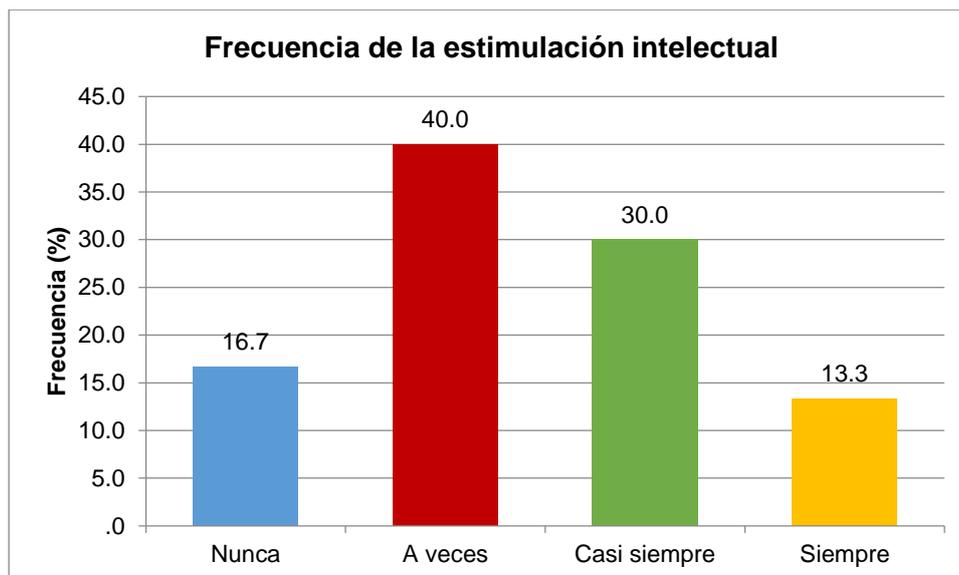
Categorías	fi	%
Nunca	5	16.7
A veces	12	40.0
Casi siempre	9	30.0
Siempre	4	13.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión Estimulación intelectual en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 40%, mientras que en la categoría casi siempre es del 30%. La frecuencia de la Estimulación intelectual es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 16.7%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 3



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la dimensión estimulación intelectual, se establece que presenta categorías de a veces (40%) con tendencia a casi siempre (30%), indicando que en la institución educativa el líder a veces promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, pocas veces provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.

D. Dimensión Inspiración

Tabla N° 8

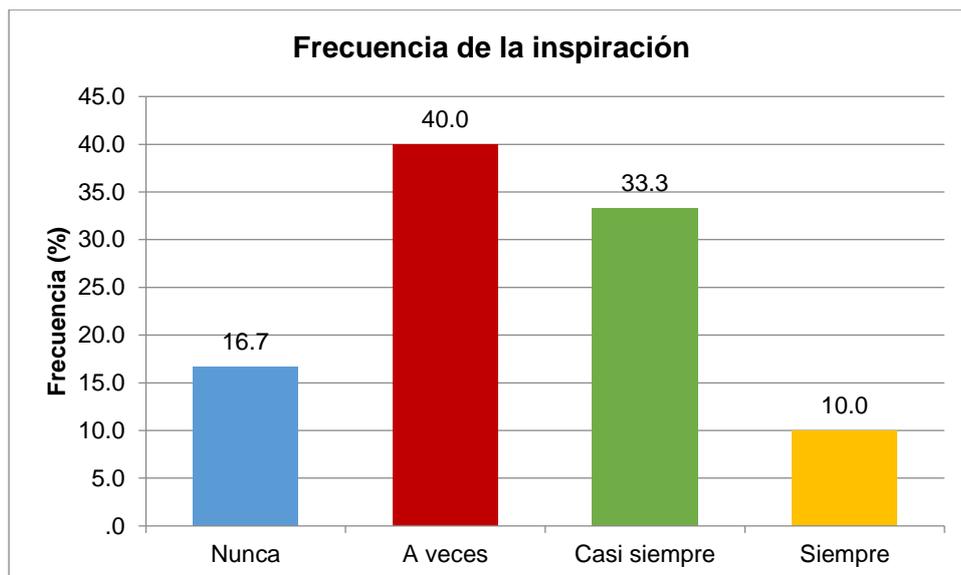
Frecuencia de la Inspiración		
Categorías	fi	%
Nunca	5	16.7
A veces	12	40.0
Casi siempre	10	33.3
Siempre	3	10.0
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión inspiración en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 40%, mientras que en la categoría casi siempre es del 33.3%. La frecuencia de la inspiración es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 16.7%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 4



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la dimensión inspiración indican que la relación del entorno social e interinstitucional es a veces (40%) a casi siempre (33.3%), determinando que el líder a veces crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar casi siempre su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo.

E. Dimensión tolerancia psicológica

Tabla N° 9

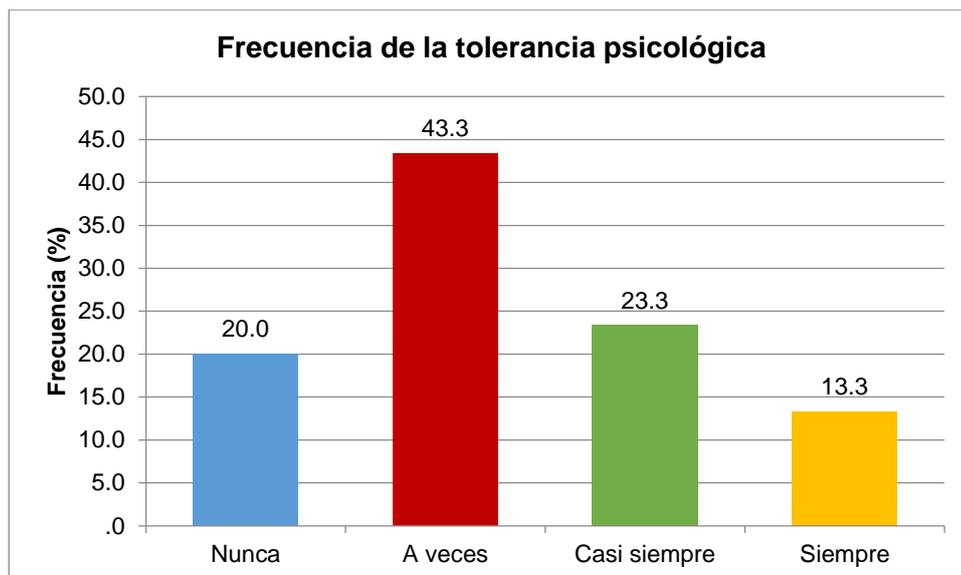
Categorías	fi	%
Nunca	6	20.0
A veces	13	43.3
Casi siempre	7	23.3
Siempre	4	13.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión tolerancia psicológica en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 43.3%, mientras que en la categoría casi siempre es del 23.3%. La frecuencia de la tolerancia psicológica es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 20%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 5



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la dimensión tolerancia psicológica indican que la relación del entorno social e interinstitucional es a veces (43.3%) a casi siempre (23.3%), determinando que un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros, donde el director a veces muestra estas características.

F. Dimensión participación

Tabla N° 10

Frecuencia de la participación

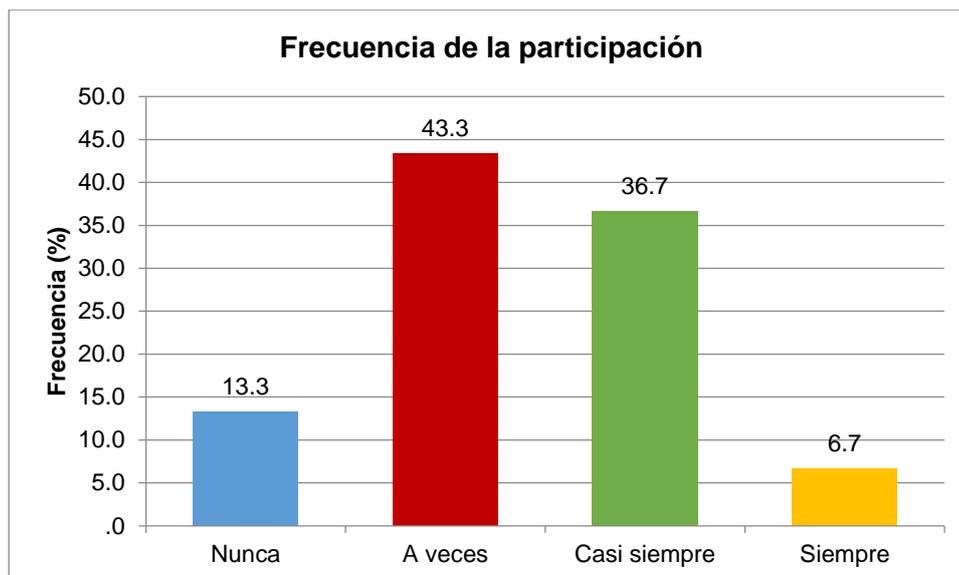
Categorías	fi	%
Nunca	4	13.3
A veces	13	43.3
Casi siempre	11	36.7
Siempre	2	6.7
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión participación en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 43.3%, mientras que en la categoría casi siempre es del 36.7%. La frecuencia de la participación es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 13.3%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 6



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la dimensión participación indican que la relación del entorno social e interinstitucional es a veces (43.3%) a casi siempre (36.7%), determinando que los directores a veces participan en reuniones con los docentes que toman parte consiente de un espacio por determinadas causas.

G. Dimensión actuación de la directiva

Tabla N° 11

Frecuencia de la actuación de la directiva

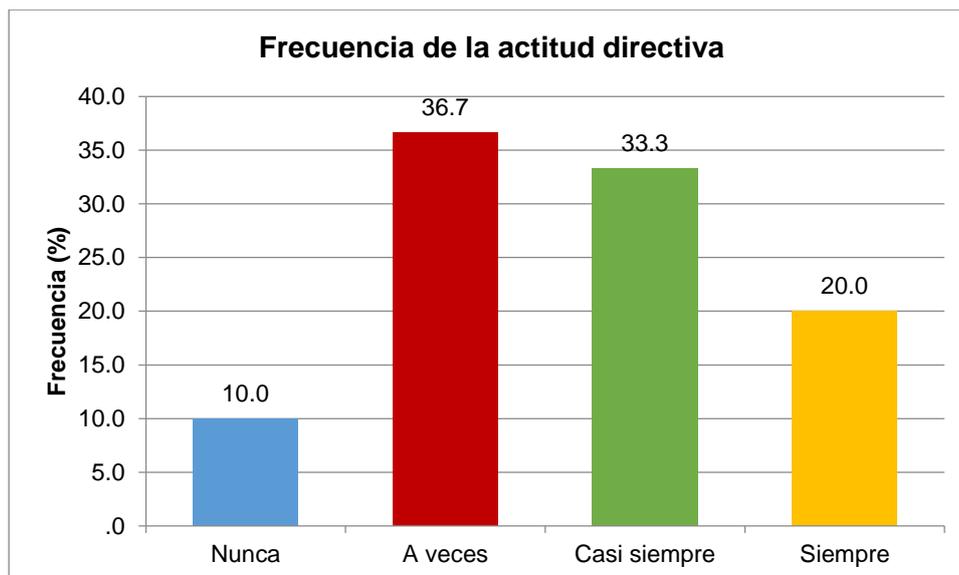
Categorías	fi	%
Nunca	3	10.0
A veces	11	36.7
Casi siempre	10	33.3
Siempre	6	20.0
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión participación de la directiva en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 36.7%, mientras que en la categoría casi siempre es del 33.3%. La frecuencia de la participación de la directiva es numéricamente distinta en cada categoría, donde la categoría nunca es del 10%, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 7



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la dimensión Inspiración indican que la relación del entorno social e interinstitucional es a veces (36.7%) a casi siempre (33.3%), determinando que la dirección es resultado de combinar elementos las habilidades y virtudes de quien dirige. No solamente se trata de conjuntar actividades, sino también de armonizar roles, pero la frecuencia con la que ocurre es a veces.

H. Variable liderazgo transformacional del director

Tabla N° 12

Niveles del liderazgo transformacional del director

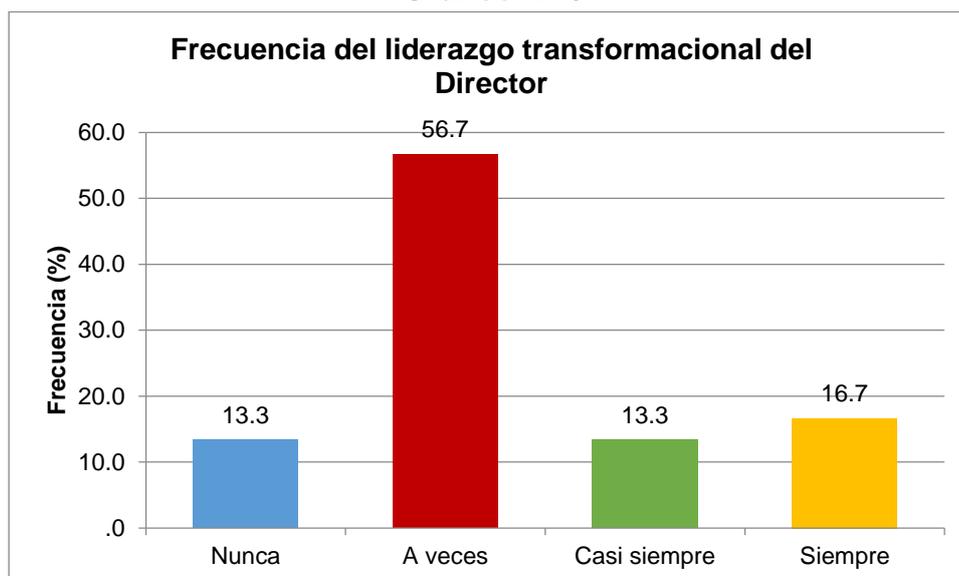
Categorías	fi	%
Nunca	4	13.3
A veces	17	56.7
Casi siempre	4	13.3
Siempre	5	16.7
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la variable liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría a veces es del 56.7%, mientras que en la categoría casi siempre es del 13.3%. La frecuencia de la variable liderazgo transformacional del director es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría siempre.

Gráfico N° 8



Interpretación:

Del comportamiento de la proporciones del los niveles de liderazgo, se estima que los directores presentan niveles de a veces (56.7%) a casi siempre (13.3%), orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso.

3.2.2. Variable calidad educativa y sus dimensiones

Según la variable y dimensiones, en las cuales se obtuvo los siguientes resultados:

A. Dimensión Equidad

Tabla N° 13

Nivel de Equidad

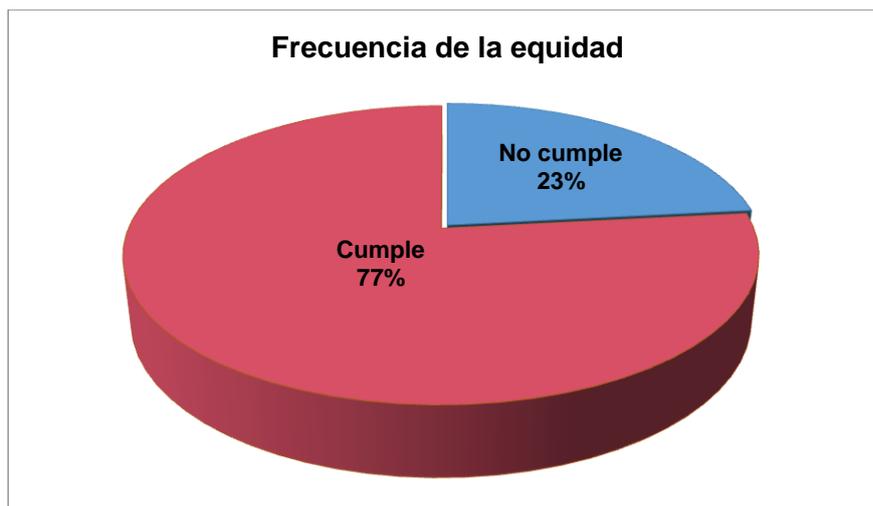
Categorías	fi	%
No cumple	7	23.3
Cumple	23	76.7
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión equidad en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría cumple es del 76.7%, mientras que en la categoría no cumple es del 23.3%. La frecuencia de la equidad es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 9



Interpretación:

El comportamiento de las proporciones de la dimensión, indican que la equidad que manifiesta el director tiene una tendencia de cumple (77%), determinando que la frecuencia del nivel de equidad del directo se cumple en la igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, al margen del nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de IE a la que asisten.

B. Dimensión Interculturalidad

Tabla N° 14

Nivel de Interculturalidad

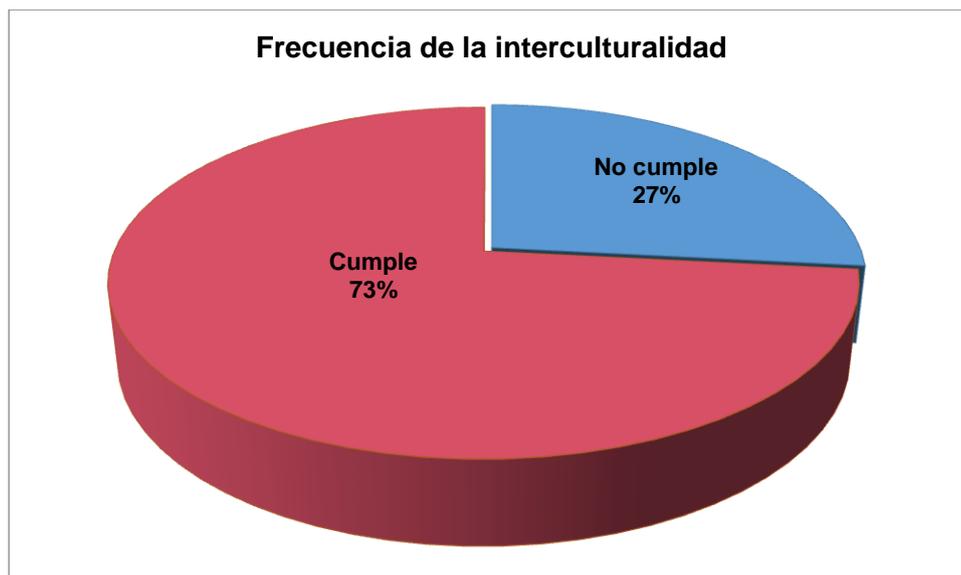
Categorías	fi	%
No cumple	8	26.7
Cumple	22	73.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión interculturalidad en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría cumple es del 73.3%, mientras que en la categoría no cumple es del 26.7%. La frecuencia de la interculturalidad es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 10



Interpretación:

De las proporciones estimadas de la dimensión los niveles establecidos nos indican que se cumple (73%), donde existe buena intención en la conducción de mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente al logro de las competencias establecidas en el currículo. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. Dimensión Diversidad

Tabla N° 15

Nivel de Diversidad

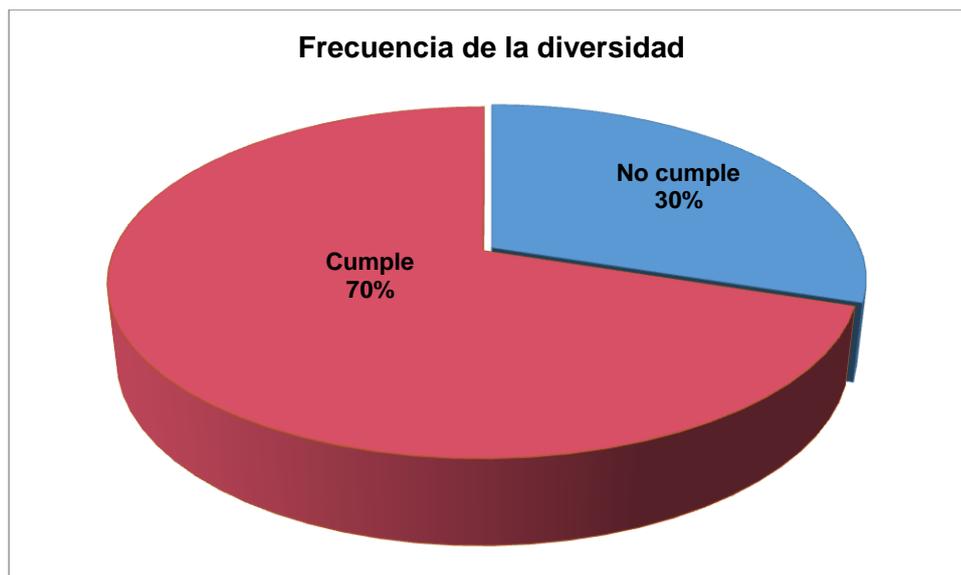
Categorías	fi	%
No cumple	9	30.0
Cumple	21	70.0
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión diversidad en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría cumple es del 70%, mientras que en la categoría no cumple es del 23.3%. La frecuencia de la diversidad es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 11



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones del nivel de diversidad en la gestión de la institución educativa indica que se cumple (70%) que existe acciones de cooperación con la familia y la comunidad, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.

D. Dimensión relevancia

Tabla N° 16

Nivel de Relevancia

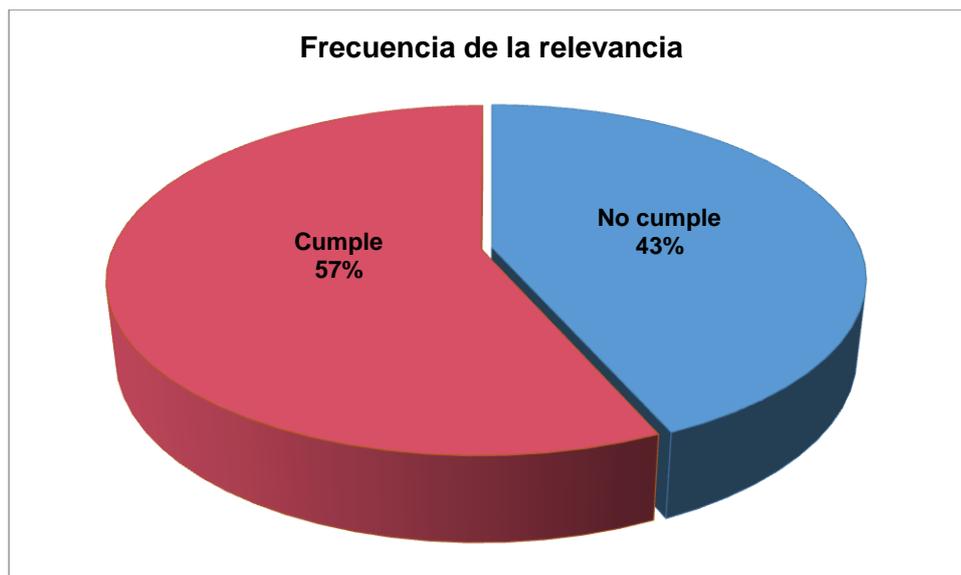
Categorías	fi	%
No cumple	13	43.3
Cumple	17	56.7
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión relevancia en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría cumple es del 56.7%, mientras que en la categoría no cumple es del 43.3%. La frecuencia de la relevancia es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 12



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones del nivel de relevancia se tiene que se cumple (57%), determinando que en su mayoría existe un aprovechamiento de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

E. Dimensión pertinencia

Tabla N° 17

Nivel de pertinencia

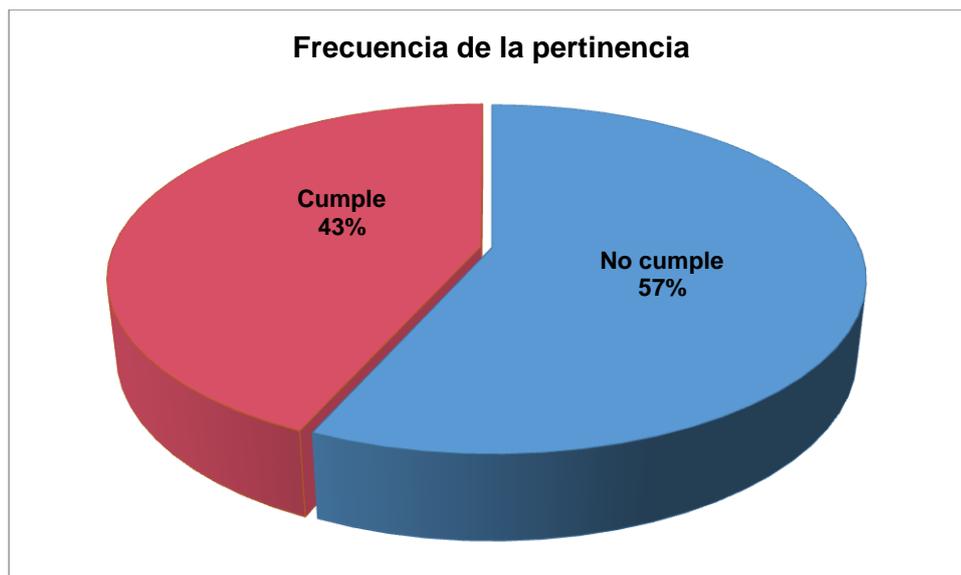
Categorías	fi	%
No cumple	17	56.7
Cumple	13	43.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión pertinencia en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría no cumple es del 56.7%, mientras que en la categoría cumple es del 43.3%. La frecuencia de la pertinencia es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 13



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones del nivel de relevancia se tiene que no se cumple (57%), determinando que en su mayoría no existe un conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.

F. Dimensión eficacia

Tabla N° 18

Nivel de eficacia

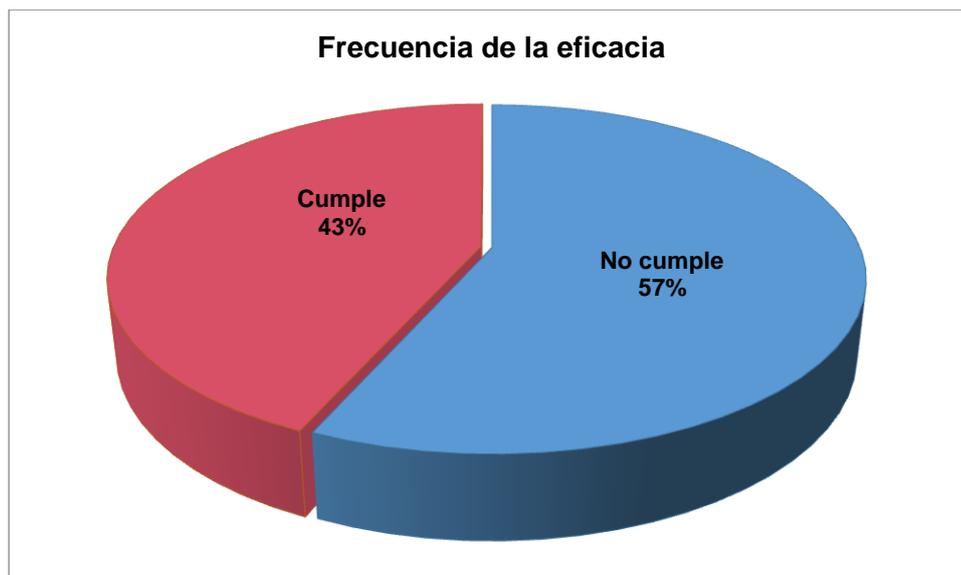
Categorías	fi	%
No cumple	17	56.7
Cumple	13	43.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión eficacia en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría no cumple es del 56.7%, mientras que en la categoría cumple es del 43.3%. La frecuencia de la eficacia es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que no presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 14



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones del nivel de relevancia se tiene que no se cumple (57%), determinando que en su mayoría no existe un conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.

G. Dimensión eficiencia

Tabla N° 19

Nivel de eficiencia

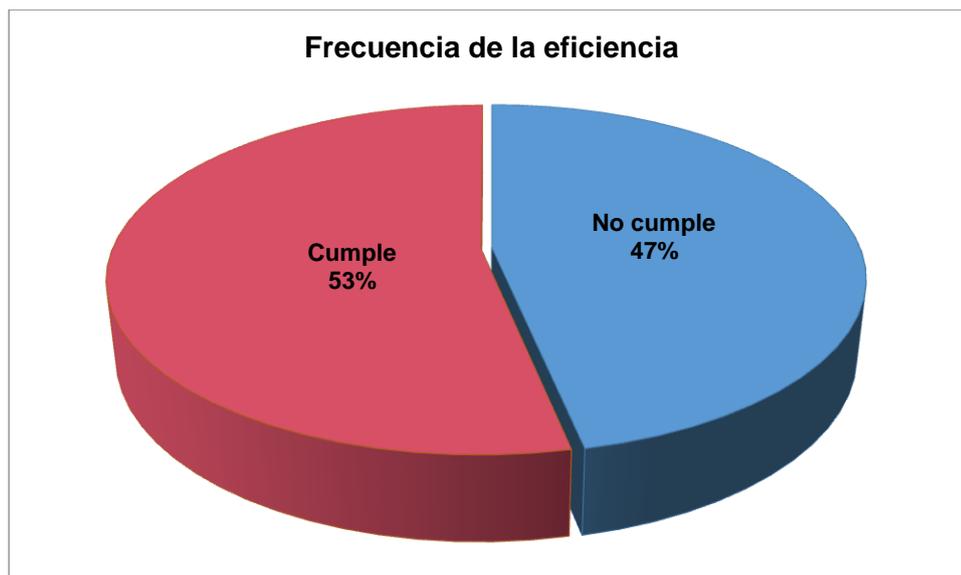
Categorías	fi	%
No cumple	14	46.7
Cumple	16	53.3
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la dimensión eficiencia en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del mercado de Calca, en la categoría cumple es del 53.3%, mientras que en la categoría no cumple es del 46.7%. La frecuencia de la eficiencia es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas o superiores al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 15



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones del nivel de relevancia se tiene que se cumple (53%), determinando que en su mayoría existe un Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.

H. Variable calidad educativa

Tabla N° 20

Distribución de los niveles de calidad educativa

Categorías	fi	%
No cumple	15	50.0
Cumple	15	50.0
Total	30	100.0

Fuente: Resultados del instrumento aplicado

Descripción:

La frecuencia de la variable calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca, en la categoría cumple es del 50%, mientras que en la categoría no cumple es del 50%. La frecuencia de la variable calidad educativa es numéricamente distinta en cada categoría, se observa que presenta proporciones cercanas al 50% en la categoría cumple.

Gráfico N° 16



Interpretación:

Del comportamiento de las proporciones de la variable calidad educativa, indica que se cumple (50%) y no determina su mayoría, determinando que el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida” no es de calidad porque no existe proporciones superiores al 50%.

4.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Estadísticamente una hipótesis es una aseveración o afirmación acerca de una propiedad de una población (Triola, 2004, pág. 368), porque los resultados obtenidos infieren a toda la población en estudio.

A. Variables ordinales

Según (McGuigan, 1993) y (Siegel, 1956) sostienen que algunas escalas ordinales pueden ser consideradas por convención como numéricas y; por lo tanto, podría usarse una prueba paramétrica. Ejemplo: El rendimiento académico. Siempre y cuando cumplan que:

- ❖ Deben tener muchas categorías
- ❖ Deben tener distribución normal

Por tanto se debe intentar demostrar distribución normal en las variables ordinales. Se hace referencia a estos autores y las definiciones para aclarar que los datos analizados corresponden a variables ordinales, en las que también pueden aplicarse pruebas paramétricas así como la correlación de Pearson.

Observaciones: La investigación realizada presenta cuatro categorías en la que posiblemente sin realizar pruebas estadísticas es posible indicar que no existe una distribución normal de las variables; pero en adelante se realizará la prueba de Kolmogorov Smirnov, para no generar suspicacias.

B. Distribución normal y pruebas de normalidad

Distribución normal, **distribución de Gauss** o distribución gaussiana, es la distribución de probabilidad para variables continuas que aparece con más frecuencia en los fenómenos naturales.(Supo, 2012).

i. Contraste de hipótesis

Planteamiento de hipótesis

H_0 : La distribución de las variables liderazgo transformacional del director e calidad educativa no es distinta a la distribución normal.

H_1 : La distribución de las variables liderazgo transformacional del director e calidad educativa es distinta a la distribución normal.

Prueba estadística

La prueba de hipótesis se realiza con el estadístico: Kolmogorov-Smirnov

Los valores calculados son:

Tabla N° 21

Dimensiones/Variables	N	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
Carisma:	30	1.351	0.052
Consideración personal:	30	1.295	0.070
Estimulación intelectual:	30	1.275	0.078

Inspiración:	30	1.241	0.092
Tolerancia psicológica:	30	1.407	0.038
Participación:	30	1.323	0.060
Actitud de la directiva:	30	1.201	0.112
Liderazgo transformacional del Director:	30	1.868	0.002
Equidad:	30	2.590	0.000
Interculturalidad:	30	2.590	0.000
Diversidad:	30	2.501	0.000
Relevancia:	30	2.318	0.000
Pertinencia:	30	2.130	0.000
Eficacia:	30	2.036	0.001
Eficiencia:	30	2.318	0.000
Calidad educativa:	30	2.318	0.000

Fuente: Elaboración propia en SPSS v.18

En los valores descritos del P-Valor son puestos a **prueba de significancia**, para todo valor de P menor al 5% = 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Elección de la hipótesis

H_0 : La distribución de las variables liderazgo transformacional del director no es distinta a la distribución normal. ($P < 5\%$)

Observación: En el caso de las dimensiones de la variable liderazgo del director presentan normalidad, más la variable misma y la variable calidad educativa y sus dimensiones no presentan distribución normal. Por tanto no es posible realizar la correlación de Pearson.

Conclusión

En la prueba de normalidad realizada se tiene que tanto como las variables y dimensiones no presentan distribución normal, por tanto no es posible la aplicación de pruebas paramétricas en las variables ordinales, entonces elegimos la prueba estadística no paramétrica "Rho" de Spearman. Existe que solamente la dimensión Carisma, presenta distribución normal de los datos, lo que nos es suficiente para realizar un análisis estadístico paramétrico.

C. Prueba no paramétrica correlación por rangos de Spearman

Esta prueba la realizaremos mediante el estadístico de prueba no paramétrico, pues las variables de estudio no corresponden a las variables numéricas por no presentar intervalo ni rango ni mucho menos normalidad, nuestros datos corresponden a variables ordinales, correspondiendo adecuadamente a lo planteado por Spearman, y se hallará el valor de “Rho” mediante la siguiente fórmula estadística:

$$Rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Rho = Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

d = Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n = Número de datos

Valor de “Rho” de Spearman: Medida no paramétrica de asociación para variables numéricas que no presentan normalidad. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la magnitud de la misma, de tal modo que los mayores valores absolutos indican relaciones más fuertes. Los valores posibles varían de -1 a 1, pero un valor de -1 o +1 sólo se puede obtener a partir de tablas cuadradas (Martín Pliego, 1994).

Para completar la descripción, análisis e interpretación y la prueba de hipótesis se ha utilizado el ritual de la significancia estadística planteada por (Aylmer Fisher, 1949).

1. Planteamiento de la hipótesis Ho y H1.
2. Nivel de significancia: 5% = 0,05
3. Estadístico de prueba: Correlación “Rho” de Spearman
4. Estimación del p-valor:
5. Toma de decisiones:
6. Interpretación:

Este ritual planteado por Fisher es utilizado para las pruebas estadísticas empleadas.

4.1.1. Prueba de Hipótesis Específica 1:

A) Prueba de Hipótesis de la variable liderazgo transformacional del director

La hipótesis específica 1 para ser demostrada se ha aplicado el Chi cuadrado de Bondad de Ajuste, determinando previamente las proporciones para indicar que existe tendencia de niveles altos en el liderazgo transformacional del director, comparativamente se tiene:

Proporciones esperadas para cada categoría:			
Deficiente	Regular	Bueno	Siempre
5%	10%	70%	15%

Niveles de dominio del liderazgo transformacional del director:

Categorías	N observado	N esperado	Residual
Nunca	4	1.5	2.5
A veces	17	3.0	14.0
Casi siempre	4	21.0	-17.0
Siempre	5	4.5	.5
Total	30		

Fuente: Elaboración en base a los datos

Descripción:

Como se observa las frecuencias residuales de las frecuencias observadas menos las esperadas no presentan cantidades superiores o cercanas a las unidades esperadas, posiblemente indique que en alguna medida existen proporciones diferentes a las proporciones esperadas, para indicar un alto nivel de la variable.

Planteamiento de hipótesis:

En este caso se pone a prueba si existe **relación** entre las frecuencias observadas y esperadas, de esta manera se concluye la verdad o falsedad de la hipótesis.

- Hipótesis nula (H_0):

Las proporciones observadas corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de liderazgo transformacional del director.

- Hipótesis alterna (H_1):

Las proporciones observadas **NO** corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de liderazgo transformacional del director.

Prueba estadística: Chi cuadrado de Bondad de Ajuste

$$\chi^2 = 83.317$$

Valor de $P = 0.000$

Para determinar si es verdadera la Hipótesis alterna (H_1) del investigador observamos el valor P , el mismo que bastante menor al margen de error o nivel de significancia $\alpha = 0.05$ equivalente al 5%, hecho confirmado por el valor P pequeño.

Elección de la hipótesis:

H_1 : Las proporciones observadas NO corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de liderazgo transformacional del director. ($0.000 < 0.05$)

Se acepta que: El nivel de liderazgo transformacional del director es poco frecuente o a veces y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

4.1.2. Prueba de Hipótesis Específica 2:

B) Prueba de Hipótesis de la variable calidad educativa

La hipótesis específica 2 para ser demostrada se ha aplicado el Chi cuadrado de Bondad de Ajuste, determinando previamente las proporciones para indicar que existe tendencia de niveles altos en el calidad educativa, comparativamente se tiene:

Proporciones esperadas para cada categoría:	
No cumple	Cumple
30%	70%

Niveles de dominio de habilidades sociales:

Categorías	N observado	N esperado	Residual
No cumple	15	9.0	6.0
Cumple	15	21.0	-6.0
Total	30		

Fuente: Elaboración en base a los datos

Descripción:

Como se observa las frecuencias residuales de las frecuencias observadas menos las esperadas no presentan cantidades superiores o cercanas a las dos unidades esperadas, posiblemente indique que en alguna medida existen proporciones diferentes a las proporciones esperadas, para indicar un alto nivel de la variable.

Planteamiento de hipótesis:

En este caso se pone a prueba si existe **relación** entre las frecuencias observadas y esperadas, de esta manera se concluye la verdad o falsedad de la hipótesis.

- Hipótesis nula (H_0):

Las proporciones observadas corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de la calidad educativa.

- Hipótesis alterna (H_1):

Las proporciones observadas **NO** corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de la calidad educativa.

Prueba estadística: Chi cuadrado de Bondad de Ajuste

$$X^2 = 5.714$$

Valor de $P = 0.017$

Para determinar si es verdadera la Hipótesis alterna (H_1) del investigador observamos el valor P , el mismo que bastante menor al margen de error o nivel de significancia $\alpha = 0.05$ equivalente al 5%, hecho confirmado por el valor P pequeño.

Elección de la hipótesis:

H_1 : Las proporciones observadas NO corresponden a las proporciones de las frecuencias esperadas de los niveles de la calidad educativa. ($0.000 < 0.05$)

Se acepta que: El nivel de calidad educativa es regular y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.

4.1.3. Prueba de Hipótesis Específica 3:

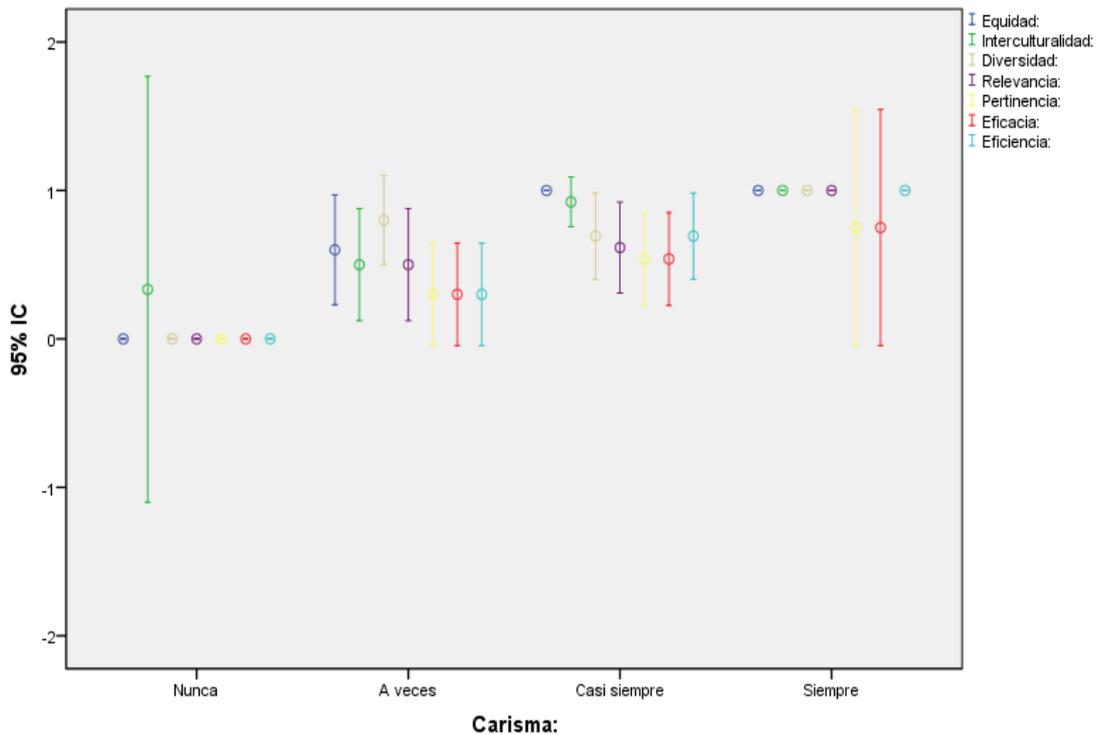
Prueba de Hipótesis entre las dimensiones de las variables liderazgo transformacional del director y calidad educativa

Para determinar la verdad o falsedad de hipótesis específica primero se debe probar que las dimensiones de la variable liderazgo transformacional

del director se **correlaciona** con las dimensiones de la variable calidad educativa, probando se tiene:

1. Dimensiones carisma con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Gráfico N° 17
Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según carisma



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento del carisma presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento del carisma

Análisis

H₀: No existe correlación entre el Carisma con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H₁: Existe correlación entre el Carisma con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Carisma:	Coeficiente de correlación	0.665	0.534	0.327	0.439	0.410	0.410	0.589
	Sig. (bilateral)	0.000	0.002	0.078	0.015	0.024	0.024	0.001
	N	30	30	30	30	30	30	30

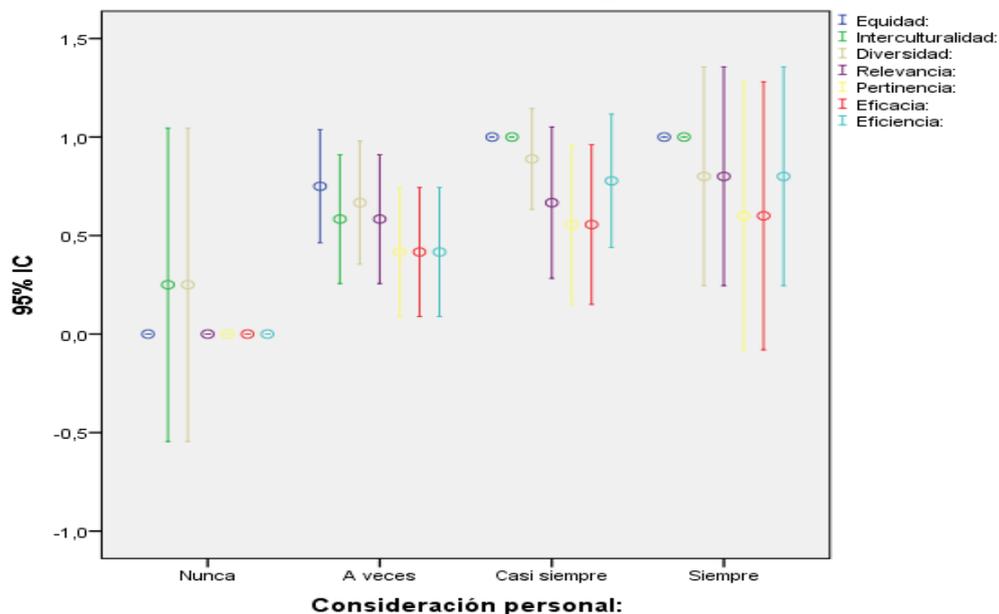
Interpretación

Existe correlación entre el Carisma con la equidad, interculturalidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. ($P < 5\%$)

2. Dimensiones consideración personal con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 18

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según consideración personal



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la consideración personal presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento del carisma, pero la equidad muestra baja tendencia.

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la consideración personal con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la consideración personal con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Consideración personal:	Coeficiente de correlación	0.642	0.587	0.363	0.393	0.327	0.327	0.516
	Sig. (bilateral)	0.000	0.001	0.049	0.032	0.078	0.078	0.004
	N	30	30	30	30	30	30	30

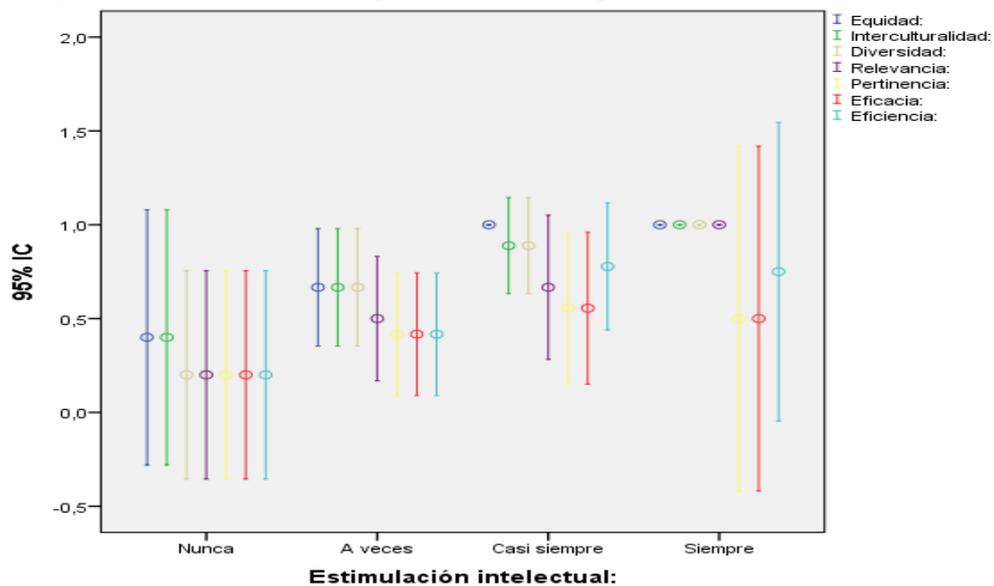
Interpretación

Existe correlación entre la consideración personal con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, y eficiencia. ($P < 5\%$)

3. Dimensiones estimulación intelectual con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 19

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según estimulación intelectual



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la estimulación intelectual presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento de la estimulación intelectual.

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la estimulación intelectual con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la estimulación intelectual con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Estimulación intelectual:	Coeficiente de correlación	0.513	0.431	0.526	0.446	0.213	0.213	0.422
	Sig. (bilateral)	0.004	0.017	0.003	0.014	0.259	0.259	0.020
	N	30	30	30	30	30	30	30

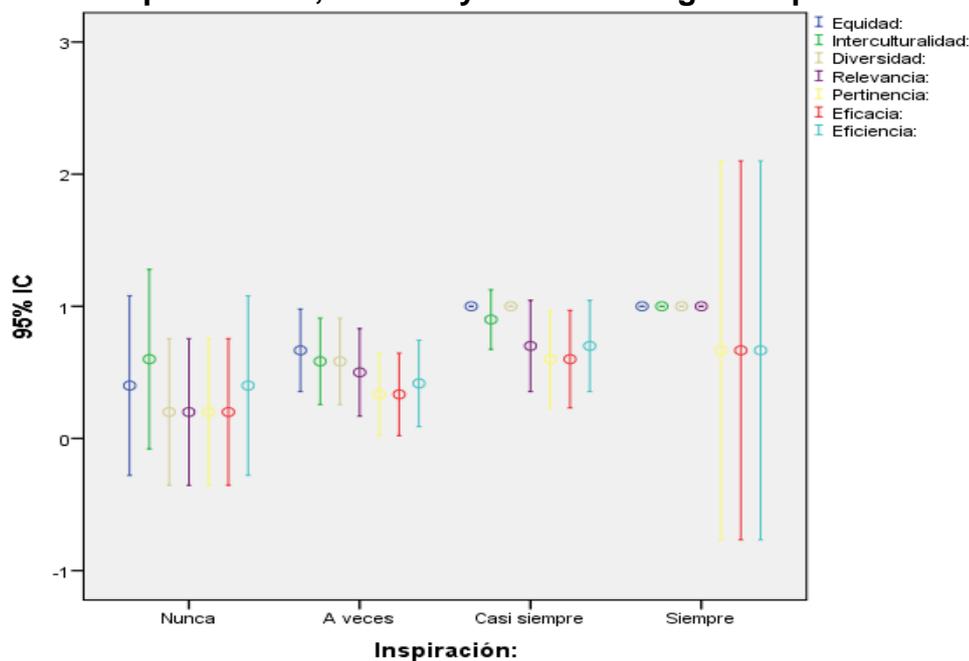
Interpretación

Existe correlación entre la estimulación intelectual con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, y eficiencia. ($P < 5\%$)

4. Dimensiones inspiración con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 20

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según inspiración



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la inspiración presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento de la inspiración.

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la inspiración con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la inspiración con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman	Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Inspiración: Coeficiente de correlación	0.515	0.350	0.622	0.436	0.333	0.333	0.253
Sig. (bilateral)	0.004	0.058	0.000	0.016	0.072	0.072	0.177
N	30	30	30	30	30	30	30

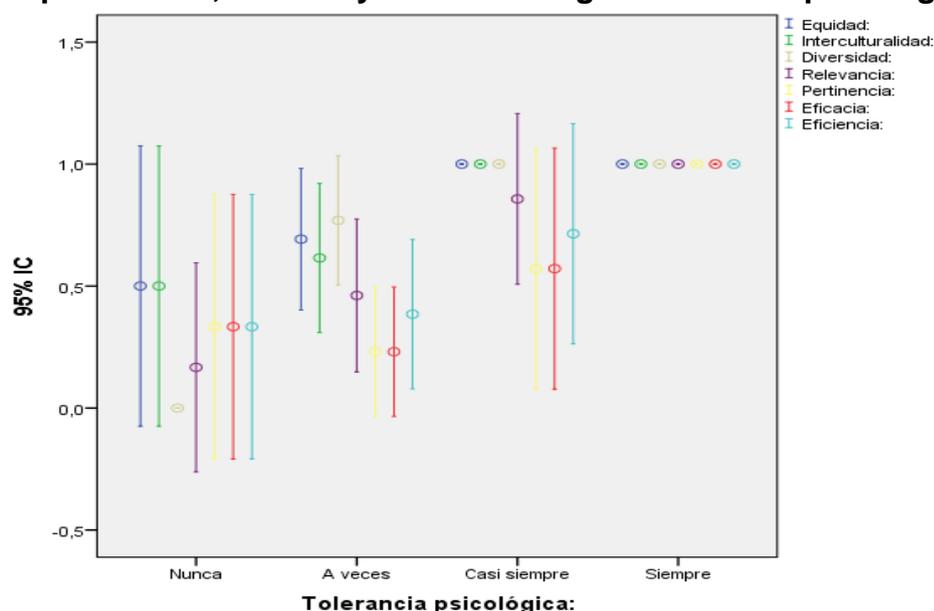
Interpretación

Existe correlación entre la inspiración con la equidad, diversidad, y relevancia. ($P < 5\%$)

5. Dimensiones tolerancia psicológica con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 21

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según tolerancia psicológica



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la tolerancia psicológica presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento de la tolerancia psicológica.

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la tolerancia psicológica con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la tolerancia psicológica con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Tolerancia psicológica:	Coeficiente de correlación	0.442	0.446	0.706	0.575	0.414	0.414	0.432
	Sig. (bilateral)	0.014	0.013	0.000	0.001	0.023	0.023	0.017
	N	30	30	30	30	30	30	30

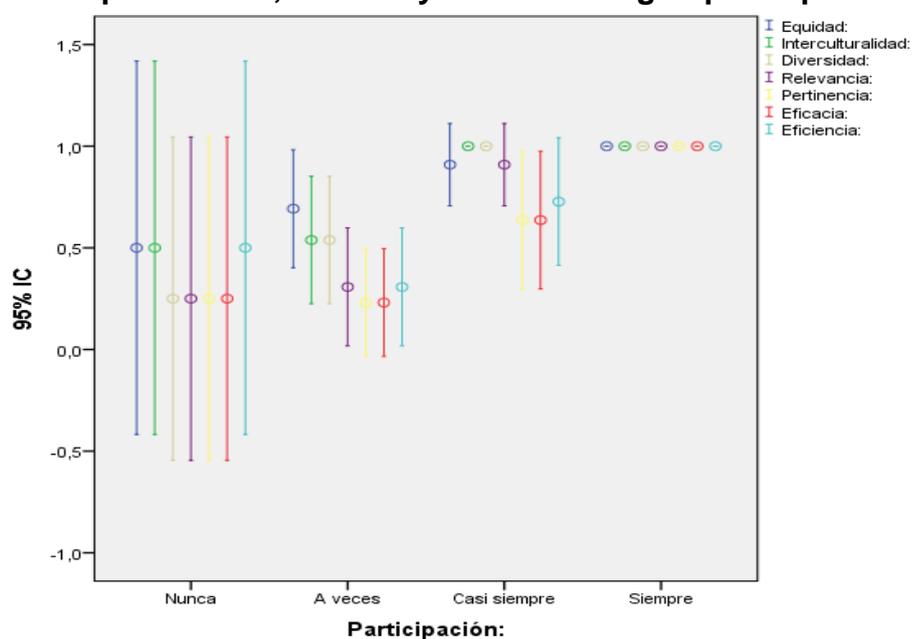
Interpretación

Existe correlación entre la tolerancia psicológica con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. ($P < 5\%$)

6. Dimensiones participación con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 22

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según participación



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la participación presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento de la participación.

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la participación con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la participación con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman	Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Coeficiente de correlación	0.357	0.496	0.595	0.601	0.451	0.451	0.365
Participación: Sig. (bilateral)	0.053	0.005	0.001	0.000	0.012	0.012	0.048
N	30	30	30	30	30	30	30

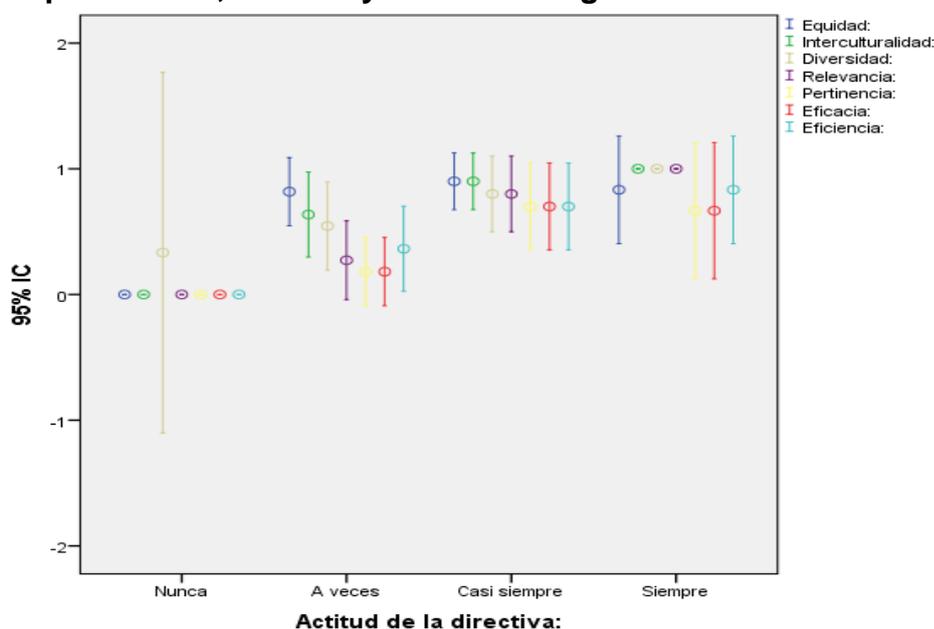
Interpretación

Existe correlación entre la participación con la interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. ($P < 5\%$)

7. Dimensiones actitud de la directiva con equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

Gráfico N° 23

Barras de error de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia según actitud de la directiva



Fuente: Elaboración según resultados

Descripción

Se observa el comportamiento de la actitud de la directiva presenta tendencia al cumplimiento de la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, según los niveles de comportamiento del carisma

Análisis

H_0 : No existe correlación entre la actitud de la directiva con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

H_1 : Existe correlación entre la actitud de la directiva con la equidad, interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Prueba estadística: Correlación de Spearman

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Actitud de la directiva:	Coeficiente de correlación	0.359	0.572	0.455	0.690	0.514	0.514	0.503
	Sig. (bilateral)	0.052	0.001	0.012	0.000	0.004	0.004	0.005
	N	30	30	30	30	30	30	30

Interpretación

Existe correlación entre la actitud de la directiva con la interculturalidad, diversidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. ($P < 5\%$)

Resumen del análisis bivariado:

Cuadro N° 22

Matriz de correlaciones de las variables liderazgo transformacional del director y calidad educativa

Coeficiente de correlación Rho de Spearman		Equidad:	Interculturalidad:	Diversidad:	Relevancia:	Pertinencia:	Eficacia:	Eficiencia:
Carisma:	Coeficiente de correlación	0.665	0.534	0.327	0.439	0.410	0.410	0.589
	Sig. (bilateral)	0.000	0.002	0.078	0.015	0.024	0.024	0.001
	N	30	30	30	30	30	30	30
Consideración personal:	Coeficiente de correlación	0.642	0.587	0.363	0.393	0.327	0.327	0.516
	Sig. (bilateral)	0.000	0.001	0.049	0.032	0.078	0.078	0.004
	N	30	30	30	30	30	30	30
Estimulación intelectual:	Coeficiente de correlación	0.513	0.431	0.526	0.446	0.213	0.213	0.422
	Sig. (bilateral)	0.004	0.017	0.003	0.014	0.259	0.259	0.020
	N	30	30	30	30	30	30	30
Inspiración:	Coeficiente de correlación	0.515	0.350	0.622	0.436	0.333	0.333	0.253
	Sig. (bilateral)	0.004	0.058	0.000	0.016	0.072	0.072	0.177
	N	30	30	30	30	30	30	30
Tolerancia psicológica:	Coeficiente de correlación	0.442	0.446	0.706	0.575	0.414	0.414	0.432
	Sig. (bilateral)	0.014	0.013	0.000	0.001	0.023	0.023	0.017
	N	30	30	30	30	30	30	30
Participación:	Coeficiente de correlación	0.357	0.496	0.595	0.601	0.451	0.451	0.365
	Sig. (bilateral)	0.053	0.005	0.001	0.000	0.012	0.012	0.048
	N	30	30	30	30	30	30	30
Actitud de la directiva:	Coeficiente de correlación	0.359	0.572	0.455	0.690	0.514	0.514	0.503
	Sig. (bilateral)	0.052	0.001	0.012	0.000	0.004	0.004	0.005
	N	30	30	30	30	30	30	30

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación:

De la matriz de correlaciones de Spearman, se observa que las dimensiones de la variable liderazgo transformacional del director y las dimensiones de la variable calidad educativa, son significativas (P -valor calculado $< 5\%$ en cada caso), por lo que se acepta la correlación directa y positiva entre estas dimensiones.

Conclusión: Se acepta la hipótesis del investigador

El nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director es moderado, bueno, positivo y directo con las dimensiones de la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

4.1.4. Prueba de Hipótesis General:

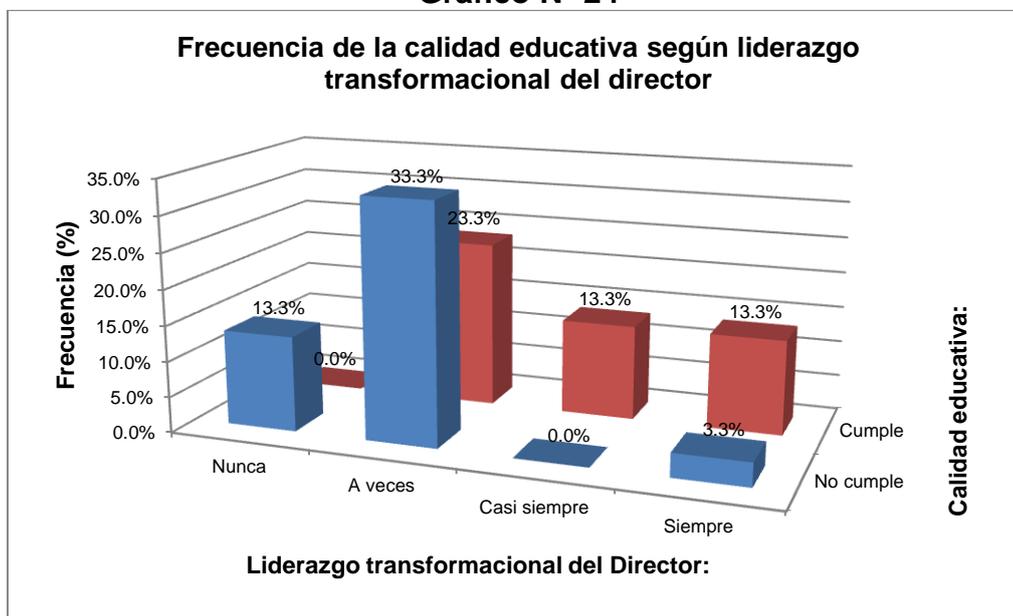
Determinación de la intensidad de la relación entre las variables liderazgo transformacional del director y calidad educativa.

Tabla N° 33

Liderazgo transformacional del Director:	Calidad educativa:				Total	
	No cumple		Cumple			
	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	4	13.3%	0	0.0%	4	13.3%
A veces	10	33.3%	7	23.3%	17	56.7%
Casi siempre	0	0.0%	4	13.3%	4	13.3%
Siempre	1	3.3%	4	13.3%	5	16.7%
Total	15	50.0%	15	50.0%	30	100.0%

Fuente: Instrumento aplicado.

Gráfico N° 24



Se observa el comportamiento de los atributos de ambas variables y es resaltante indicar que el liderazgo transformacional del director presenta diferencias estadísticas entre las proporciones, en el que la afinidad según cada escala es gradual indicando según la intensidad con la que se comporte el liderazgo transformacional del director el calidad educativa se comportará incrementado o

disminuyendo sus niveles, esto denota la afinidad directa, así por ejemplo en las categorías a veces del liderazgo transformacional del director y no cumple de la calidad educativa presentan una proporción del 33.3%, también en las categorías siempre con cumple con el 13.3%.

Se concluye que ambas variables presentan dependencia, siendo esta una Correlación Bivariada, determinaremos el grado de dependencia, el mismo que lo cuantificaremos mediante el valor de Rho de Spearman, con sus respectivos niveles de significación.

Veamos que nos indica la significancia estadística:

1. Planteamiento de la hipótesis.

- Hipótesis nula (H₀):

No existe correlación entre el liderazgo transformacional del director y el calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

- Hipótesis alterna (H₁):

Existe correlación entre el liderazgo transformacional del director y el calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

2. Nivel de significancia(alfa): $\alpha = 5\%$ (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se acepta H₁ y se rechaza H₀.

3. Prueba estadística: Rho de Spearman

Valores calculados:

Valor de "Rho": 0.552

Valor de p = 0.002 = 0.2% < 5%

4. Lectura del p-valor (a priori):

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis del investigador.

H₁: *Con una probabilidad de error del 0.0% existe correlación entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.*

5. Elección de la Hipótesis:

“Existe correlación entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca”

Este contraste, trata de probar la hipótesis de que el coeficiente de correlación sea nulo ($Rho=0$), esto es, que no exista relación alguna entre las variables cuyo coeficiente de correlación estamos cuantificando.

Interpretar el valor de “Rho”:

- a) De 0.00 a 0.19 Muy baja correlación
- b) De 0.20 a 0.39 Baja correlación
- c) De 0.40 a 0.59 Moderada correlación**
- d) De 0.60 a 0.79 Buena correlación
- e) De 0.80 a 1.00 Alta correlación

Análisis:

El nivel de correlación es moderada ($Rho = 0.552$) entre el liderazgo transformacional del director y el calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca. (Valor de $P < 0,05$).

Interpretación:

Existe buena relación directa, positiva y significativa entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Los resultados alcanzados en la presente investigación denominada “Liderazgo transformacional del director y calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca”, permiten afirmar:

- a) En referencia a la correlación entre el liderazgo transformacional del director y el calidad educativa.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Sucede que, así como, cuando la dirección se limita a una mera Estimulación intelectual las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central. Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un "liderazgo para el aprendizaje", que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar (Bolívar, 2010).

Uno de los primeros argumentos esgrimidos para impulsar el enfoque por competencias es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente mayor información, entre otros factores gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que paradójicamente también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran a lograr un crecimiento económico con equidad. El reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005) (Rueda Beltrán, 2009).

En base a los constructos vertidos en la fundamentación científica y de los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación se diseñaron y aplicaron dos encuestas para cada una de las variables, producto de la cual se obtuvieron los resultados sobre la correlación entre el liderazgo transformacional del director y el calidad educativa, donde el índice de correlación de Spearman es $Rho=0.704$ lo que indica una buena afinidad positiva entre ambas variables. Además afirma la existencia de la correlación directa y positiva, e indica que según los niveles de liderazgo transformacional del director presentes en la institución educativa, entonces en la misma intensidad se presentará la calidad educativa.

Al entender el liderazgo en términos de influencia estamos aceptando que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común. Muchos autores en la actualidad enfatizan la noción de liderazgo distribuido dando a entender que se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad escolar, más allá de su posición formal. Esto significa adicionalmente que el liderazgo es fluido, en el sentido que quienes son líderes y están en la posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia (Horn & Marfán, 2010).

En función de la fundamentación de la investigación y los resultados obtenidos, se confirma la validez de la hipótesis planteada, con un P valor de 0,000 menor al nivel de significación del 0,05 demostrándose así: Existe relación significativa entre el liderazgo transformacional del director y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

b) Niveles de liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas iniciales del distrito de San Sebastián.

En otras revisiones (Robinson, Hohepa, y Lloyd., 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo transformacional del director puede contribuir decididamente a incrementar sus

índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los investigadores han identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010):

1. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84)
2. Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
3. Establecer metas y expectativas (0.35)
4. Empleo estratégico de los recursos (0.34)
5. Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

En base a los constructos vertidos en la fundamentación científica y de los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación se diseñaron y aplicaron dos encuestas para cada una de las variables, producto de la cual se obtuvieron los resultados sobre los niveles de liderazgo transformacional del director, niveles comparados con las proporciones de ajuste de bondad de $X^2=22.317$ lo que indica que existe niveles buenos a altos en el liderazgo transformacional del director. La comparación de las proporciones afirma que en su mayoría se encuentra presente el liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas iniciales del distrito de San Sebastián.

En función de la fundamentación de la investigación y los resultados obtenidos, se confirma la validez de la primera hipótesis específica planteada, con un P valor de 0,000 menor al nivel de significación del 0,05 demostrándose así: El nivel liderazgo

transformacional del director es regular y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

c) Nivel de calidad educativa en las instituciones educativas iniciales del distrito de San Sebastián

(Fernández Arata, 2008) Los maestros juegan un rol importante en la determinación de la orientación a la meta de sus estudiantes, dado que tienen la posibilidad de enfatizar la orientación a la meta de aprendizaje o de rendimiento en los estudiantes. La orientación a la meta del propio profesor influye en su forma de enseñar, más aún si se tiene en cuenta que él es considerado un importante actor en el proceso de crear un clima escolar especial en el salón de clase (Matos, 2005).

Maestros con orientación a la meta de aprendizaje consideran que es muy importante tener en cuenta los errores como parte del aprendizaje, que es necesario destacar la importancia de trabajar fuerte y de lograr una comprensión real de las tareas o actividades a las que se enfrenta el alumno.

Estos maestros proporcionan a los estudiantes tareas novedosas y desafiantes, suelen explicar por qué las tareas son importantes, hacen que ellas sean significativas, reconocen el esfuerzo de los estudiantes, dan retroalimentación fuera del aula, pueden otorgar oportunidades de mejorar un trabajo y proporcionan diferentes posibilidades de tareas de tal manera que los estudiantes puedan elegir (Kaplan, 2002; Roeser, 2002 citados en Matos, 2005).

En base a los constructos vertidos en la fundamentación científica y de los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación se diseñaron y aplicaron dos encuestas para cada una de las variables, producto de la cual se obtuvieron los resultados sobre los niveles de calidad educativa, niveles comparados con las proporciones de ajuste de bondad de $X^2=8.079$ lo que indica que existen niveles buenos a altos en el calidad educativa. La comparación de las proporciones afirma que en su mayoría de las instituciones educativas del distrito de San Sebastián se encuentra presente la buena calidad educativa.

En función de la fundamentación de la investigación y los resultados obtenidos, se confirma la validez de la segunda hipótesis específica planteada, con un P valor de 0,044 menor al nivel de significación del 0,05 demostrándose así: El nivel de calidad educativa es regular y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

d) Respecto a la correlación entre las dimensiones de la variable liderazgo transformacional del director y el calidad educativa.

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).

En base a los constructos vertidos en la fundamentación científica y de los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación se diseñaron y aplicaron dos encuestas para cada una de las variables, producto de la cual se obtuvieron los resultados sobre la correlación entre las dimensiones del liderazgo transformacional del director del director y la calidad educativa, según los valores obtenidos del índice de correlación de Spearman, establecidos en la matriz de correlaciones según tabla N° 32 muestran que son significativos, donde los valores Rho indican correlaciones de nivel bueno a alto. Determinando que a mayores niveles de las dimensiones Carisma, Consideración personal, Estimulación intelectual e Inspiración, se tendrá mejores niveles en las dimensiones Equidad, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión escolar articulada a la comunidad educativa, Relevancia que contribuyan al mejor desarrollo del calidad educativa.

En función de la fundamentación de la investigación y los resultados obtenidos, se confirma la validez de la tercera hipótesis específica planteada, con un P valor de 0,00 menor al nivel de significación del 0,05 demostrándose así: El nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director es directa con las dimensiones del calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Primero:

Se ha encontrado niveles significativos de correlación entre el liderazgo transformacional del director con la calidad educativa, en el que el grado de relación es moderado, positivo y directo, según los valores calculados por el coeficiente de correlación $Rho=0.552$ de Spearman, afirmando que según en los niveles que concurre el liderazgo transformacional del director la calidad educativa también es concurrente en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

Segundo:

Los niveles significativos de liderazgo transformacional del director hallado es tendiente a ser a veces y directo según los valores de comparación establecidos mediante el X^2 de ajuste de bondad, donde el valor $X^2=83.317$, es superior al valor de distribución de Chi cuadrado, determinando así la validez de los niveles encontrados en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

Tercero:

Los niveles de calidad educativa hallado es tendiente a ser regular y directo según los valores de comparación establecidos mediante el X^2 de ajuste de bondad, donde el valor $X^2=5.714$, es superior al valor de distribución de Chi cuadrado, determinando así la validez de los niveles encontrados en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

Cuarto:

Los niveles de correlación hallados son significativos en las dimensiones del liderazgo transformacional del director y el calidad educativa, donde estos tienden de bajos, moderados a buenos en el grado de afinidad según los coeficientes de correlación de Rho de Spearman (Según matriz de correlaciones de la tabla N° 22), determinando así que a mayores niveles, Relevancia que contribuyan al mejor desarrollo del calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del cercado de Calca.

VII. RECOMENDACIONES

Primero:

Se recomienda tener en cuenta las dimensiones del liderazgo transformacional para evaluar el desempeño del director, y a su vez contribuir con incrementar la calidad educativa en las instituciones educativas públicas de nivel inicial del cercado de Calca.

Segundo:

Dado el moderado o la frecuencia de a veces con la que se desarrolla el liderazgo es necesario elaborar estrategias para incrementar los niveles de liderazgo transformacional en los docentes y directores de las instituciones educativas iniciales públicas del cercado de Calca.

Tercero:

Se recomienda revisar los indicadores de calidad educativa en las instituciones educativas del nivel inicial del cercado de Calca, para esto podemos aprovechar los estándares de calidad de la gestión educativa según IPEBA.

Cuarto:

De la matriz de correlaciones se observa que se necesita una revisión completa de los indicadores concernientes a eficacia y eficiencia ya que son estos los que faltan en desarrollo de la gestión de la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel inicial del cercado del Calca; dado por valores de significancia superiores al 5%.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO Alicia. (2001). La excelencia gerencial en educación. Lima: Derrama Magisterial. Pág. 13. (B. Publica de Lima). C 371.1 E.

ANDER-EGG Ezequiel (1997). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Magisterio Pág. 110 (BC de San Marcos) R/L B 15 A57

ARAQUE Julián y RIVERA Nicomedes (2005). Psicología Organizacional e industrial. Bogotá: ECOE. Pag 201 (B. Publica de Lima) 158.7 A66.

ARAQUE Julián y RIVERA Nicomedes (2005). Psicología Organizacional e industrial. Bogotá: ECOE. Pag 201 (B. Publica de Lima) 158.7 A66.

CERTO Samuel (2000). Administración Moderna. Octava edición. México DF: Prentice Hall. Pág. 126, 336 (B Publica de Lima) 658 C48 2001.

CERTO Samuel (2000). Administración Moderna. Octava edición. México DF: Prentice Hall. Pág. 126, 336 (B Publica de Lima) 658 C48 2001.

COLLAO Oscar (1997). Administración y gestión educativa. Lima: Asociación Grafica Educativa. Pág. 114. (BC de San Marcos) LB 2801 A1 C72.

FERNANDEZ José y ALVAREZ Manuel (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid: Síntesis. Pág. 237, 239, 276. (B. de Post Grado San Marcos) 375.2 F38

FERNANDEZ José y ALVAREZ Manuel (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Madrid: Síntesis. Pág. 237, 239, 276. (B. de Post Grado San Marcos) 375.2 F38

GALLEGOS Alberto. (2004). Gestión educativa en el proceso de descentralización. Lima: San Marcos. Pág. 112, 114, 117 (B. Publica de Lima). 371.2 G15

GARZA Juan (2000). Administración contemporánea. México DF: Mc Graw Hill. Pág. 103. (B. Publica de Lima) 658 G26 2001

GARZA Juan (2000). Administración contemporánea. México DF: Mc Graw Hill. Pág. 103. (B. Publica de Lima) 658 G26 2001

KOONTZ Harold y WEIHRICH Heinz (2001). Elementos de Administración. México DF: Mc Graw Hill. Pág. 328. (B. Publica de Lima) 658 K75 2002.

Ley General de Educación, Pág. 7

LUSSIER Robert (2002). Liderazgo. México DF: Thomson. Pág. 67 (B. Publica de Lima) 303.34 L99.

LUSSIER Robert (2002). Liderazgo. México DF: Thomson. Pág. 67 (B. Publica de Lima) 303.34 L99.

MUNCH Lourdes (2002). Más allá de la excelencia y de la calidad total. México DF: Trillas. Pág. 225, 228 (B. Publica de Lima) 658.4013 M95

MUNCH Lourdes (2002). Más allá de la excelencia y de la calidad total. México DF: Trillas. Pág. 225, 228 (B. Publica de Lima) 658.4013 M95

ROJAS Guillermo (1997). Psicología social y nuevo líder. 1era edición. Santa Fe de Bogotá: Magisterio. Pág. 104 (B. Publica de Lima) 302 R78.

ROJAS Guillermo (1997). Psicología social y nuevo líder. 1era edición. Santa Fe de Bogotá: Magisterio. Pág. 104 (B. Publica de Lima) 302 R78.

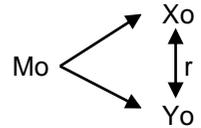
VALDIVIA Edgar (2003). Liderazgo y gestión en los centros de educación técnica. Lima: Cartolan EIRL. Pág. 10 (B.N. del Perú) 378.1543 – V19

VALDIVIA Edgar (2003). Liderazgo y gestión en los centros de educación técnica. Lima: Cartolan EIRL. Pág. 10 (B.N. del Perú) 378.1543 – V19

Zorrilla Nieto, Julio Ricardo, Enfoques Teóricos de la Educación Contemporánea, Pág., 48, 49, 50.

ANEXOS

ANEXO N° 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO: LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA				
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES /DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA GENERAL:</p> <p>¿Cómo es la relación del liderazgo transformacional y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Determinar la relación del liderazgo transformacional y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL:</p> <p>Existe relación significativa entre el liderazgo transformacional y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p>	<p>VARIABLE DE ESTUDIO 1 (VI)</p> <p>Liderazgo transformacional del Director</p> <p>Dimensiones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Carisma 2. Consideración personal 3. Estimulación intelectual 4. Inspiración 5. Tolerancia psicológica 6. Participación 7. Actitud de la directiva 	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>Básico</p> <p>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>No experimental transversal- Correlacional</p>  <p>POBLACIÓN:</p> <p>Se tiene un total de 88 instituciones educativas del nivel inicial de gestión pública, del cual se tiene un total 104 docentes (incluyendo entre ellos a los directores) del nivel inicial incluyendo promotoras educativas comunitarias según el Ministerio de Educación - Padrón de Instituciones Educativas y Censo Escolar-Calca 2013.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>Respecto a la muestra el tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia o intencional, siendo un total de 30 unidades entre Directoras y Docentes del nivel inicial del distrito del Calca.</p>

<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <p>a) ¿Cuál es el nivel de liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?</p> <p>b) ¿Cuál es el nivel de calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca o?</p> <p>c) ¿Cuál es el nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director y las dimensiones y la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>a) Determinar el nivel de liderazgo transformacional del director en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p> <p>b) Determinar el nivel de calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p> <p>c) Establecer el nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director y las dimensiones del desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</p> <p>a) El nivel de liderazgo transformacional del director es óptimo y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p> <p>b) El nivel de calidad educativa es óptimo y significativo en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca</p> <p>c) El nivel de relación de las dimensiones del liderazgo transformacional del director es directa con las dimensiones de la calidad educativa en las instituciones educativas públicas del nivel inicial del Cercado del Calca.</p>	<p>VARIABLE DE ESTUDIO 2 (VD)</p> <p>Calidad educativa.</p> <p>Dimensiones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Equidad 2. Interculturalidad 3. Diversidad 4. Relevancia 5. Pertinencia 6. Eficacia 7. Eficiencia 	<p>- Selección: No probabilística intencional</p> <p>- Tamaño: 30 unidades entre directores y docentes.</p> <p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS</p> <p>La técnica de recolección de datos corresponde a la encuesta.</p> <p>Los instrumentos utilizados son los documentales considerando a la escala</p> <p>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS</p> <p>Se considera análisis descriptivo para las variables categóricas, mediante las tablas de frecuencia absoluta y relativa en porcentaje. Para el aspecto inferencial se tiene las pruebas de hipótesis no paramétricas, realizada por la correlación de rangos de Spearman.</p>
--	---	--	---	---

ANEXO N° 02
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE 1: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR

TITULO:

LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>VARIABLE 1: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR</p> <p>El liderazgo transformacional se sitúa dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, con una connotación orientada a la participación y flexibilidad en la organización, centrándose más en dar significado al ser humano, considerando sus dimensiones teóricas más esenciales: la visión, la cultura y el compromiso. Lo ejercen aquellas personas que consideran que es necesario realizar una transformación en la organización o institución en un momento como el actual, en el que se está en continuo cambio; defienden que no sólo es necesario adaptarse a estos cambios para que la organización siga siendo competitiva sino que además hay que adelantarse al cambio, hay que provocarlo. Para realizar estas transformaciones, es necesario tener en cuenta la visión de la organización, que tal vez tenga que modificarse, para que se puedan llevar a cabo las transformaciones</p>	<p>DIMENSIÓN 1: CARISMA El líder actúa de modo que sus seguidores le admiran y le quieren imitar. El líder se convierte en un modelo idealizado con un alto grado de poder simbólico, se distingue claramente de los demás por su inusual personalidad y sus capacidades únicas. El carisma es la capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>1.1. Destacan por tener una visión clara; 1.2. Ganarse el respeto y la confianza; 1.3. Dar seguridad; y provocar identificación y 1.4. Compromiso de sus colaboradores.</p>
	<p>DIMENSIÓN 2: CONSIDERACIÓN PERSONAL El líder tiene en cuenta las necesidades de cada persona para guiar a cada una según su potencial. El líder actúa como entrenador (coach), abriendo oportunidades de aprendizaje y creando un clima de apoyo, escucha y sabe delegar, dando luego feedback constructivo al subordinado.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>1.1. Prestan atención a cada uno de sus colaboradores de forma individual y personal, y 1.2. les otorgan responsabilidades diferentes</p>

<p>deseadas. Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.</p>	<p>DIMENSIÓN 3: ESTIMULACIÓN INTELECTUAL El líder promueve nuevos enfoques y nuevas soluciones a los problemas. A la vez, provoca intelectualmente a su gente estimulándoles a hacerse preguntas, cuestionando los modos habituales de hacer las cosas, permitiendo que tengan errores.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>1.1. Anima, estimula y 1.2. propicia la innovación y 1.3. creatividad de sus colaboradores 1.4. solución de problemas y el 1.5. planteamiento de estrategias.</p>
	<p>DIMENSIÓN 4: INSPIRACIÓN El líder crea una visión estimulante y atractiva para sus seguidores. Además sabe comunicar su visión de modo convincente con palabras y también con su propio ejemplo.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>1.1. Dan ánimo y 1.2. generan entusiasmo 1.3. genera altas expectativas 1.4. modifica actitudes/comportamientos</p>
	<p>DIMENSIÓN 5: TOLERANCIA PSICOLÓGICA Coherentemente con el modelo planteado, también es muy importante considerar un factor que implica usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.</p> <p>Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden", en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>5.1. Es tolerante 5.2. Sabe comprender 5.3. Tiene maneras de indicar y orientar equivocaciones. 5.4. Colabora en la resolución de conflictos.</p>

	<p>DIMENSIÓN 6: PARTICIPACIÓN La participación es la cual las personas toman parte consiente de un espacio por determinadas causas.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>6.1.El director participa activamente en las actividades escolares. 6.2. Se involucra en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. 6.3. Orienta en el desarrollo pedagógico.</p>
	<p>DIMENSIÓN 7: ACTUACIÓN DE LA DIRECTIVA La dirección es resultado de combinar elementos las habilidades y virtudes de quien dirige. No solamente se trata de conjuntar actividades, sino también de armonizar roles.</p> <p>Bass, B.M. (2000): “El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden”, en Liderazgo y organizaciones que aprenden (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto</p>	<p>7.1. Es estrategia, 7.2. para el diagnóstico, 7.3. la decisión y el proyecto; 7.4. Constructor de la organización y 7.5. Operador, para ejecutar y realizar.</p>

ANEXO N° 03

MATRIZ DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE DATOS

VARIABLE 1: LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR

TITULO:

LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA

Variable	Dimensiones	Indicadores	Peso (%)	N° de Ítems	Ítems / Índices	Escala de valoración
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DEL DIRECTOR	CARISMA	1.1. Destacan por tener una visión clara; 1.2. Ganarse el respeto y la confianza; 1.3. Dar seguridad; y provocar identificación y 1.4. Compromiso de sus colaboradores.	25%	31	1. Demuestro una autoconfianza en mí mismo digna de resaltar. 2. Me comporto de forma honesta y sincera. 3. Soy decidido/a cuando el asunto lo requiere. 4. Soy coherente entre lo que digo y lo que hago. 5. Cuento con el respeto de los demás. 6. Suelo ser optimista. 7. Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o lo que decido 8. (Ejemplo: si hay que ser puntual, soy el primero...). 9. Tengo un sentido de la autoridad que considero adecuado. 10. Suelo ajustar mi liderazgo o modo de comportarme a las diversas situaciones y necesidades. 11. Soy capaz de escuchar. 12. Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso. 13. Logro que se entusiasmen con el trabajo. 14. Soy coherente en el modo de comportarme, no siendo caprichoso o impredecible. 15. Procuro que se sientan orgullosos de trabajar conmigo. 16. Se puede decir que soy un líder para el equipo de profesores. 17. Soy respetado por mi cordura y buen criterio. 18. Hago que se sientan a gusto de trabajar conmigo. 19. Logro la confianza de los demás sobre todo por mi propia credibilidad. 20. Género en los demás una lealtad hacia mí, ya que soy igualmente leal a los demás. 21. Se puede decir que dispongo de carisma. 22. Puedo ser riguroso y estricto; pero siempre agradable en el trato. 23. Tanto los padres, los profesores, los estudiantes, como el Comité Directivo piensan que soy competentes en mi trabajo. 24. Dispongo de puntos de vista amplios y tolerantes. 25. Muestro habilidad para encajar y recuperarme rápidamente de los contratiempos o reveses. 26. Dispongo de gran capacidad de trabajo.	1=Nunca 2=A veces 3=Casi siempre 4=Siempre

					<p>27. Estoy preparado/a para desarrollar la competencia de líder en la institución educativa.</p> <p>28. Suelo ser una persona cercana a la gente.</p> <p>29. He demostrado competencia en mi trabajo como director/a.</p> <p>30. Mi modo de dirigir no produce estrés al profesorado.</p> <p>31. Mi comportamiento hace que se sientan más satisfechos con su trabajo.</p> <p>32. Suelo dirigir de tal modo que creo que están satisfechos/as con mi labor como director/a.</p>
	CONSIDERACIÓN PERSONAL	<p>2.1. Prestan atención a cada uno de sus colaboradores de forma individual y personal, y</p> <p>2.2. les otorgan responsabilidades diferentes</p>	15%	18	<p>1. Suelo apoyar las propuestas del profesorado.</p> <p>2. Estoy dispuesto a apoyarles cuando llevan a cabo importantes cambios en su trabajo.</p> <p>3. Demuestro empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás.</p> <p>4. Trato de ponerme en el lugar de los demás para comprender su modo de pensar.</p> <p>5. Conozco los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la institución educativa.</p> <p>6. Me preocupo de comprender la manera de pensar de los demás acerca de todo aquello que sucede en la institución educativa.</p> <p>7. Animo a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas.</p> <p>8. Consulto a los demás antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que les afectan.</p> <p>9. Puedo contar con el apoyo del profesorado cuando lo necesito.</p> <p>10. Suelo estar a disposición de aquel que me necesita en cualquier momento.</p> <p>11. Suelo elogiar cuando se hace un buen trabajo.</p> <p>12. Soy accesible a los diferentes miembros de la comunidad Educativa.</p> <p>13. Suelo tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales.</p> <p>14. Soy sensible a las necesidades o aspiraciones de los demás.</p> <p>15. Trato de valorar las ideas o acciones de los demás, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución educativa.</p> <p>16. Animo a los demás a realizar una crítica constructiva de mi actuación o de mis ideas.</p> <p>17. Trato a los diferentes profesores del mismo modo, no hago</p>

					<p>distinciones por motivos personales o profesionales.</p> <p>18. Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas en la institución educativa.</p>
	ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL	<p>3.1. Anima, estimula y</p> <p>3.2. propicia la innovación y</p> <p>3.3. creatividad de sus colaboradores</p> <p>3.4. solución de problemas y el</p> <p>3.5. planteamiento de estrategias.</p>	10%	13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animo a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas. 2. Contemplo los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución educativa. 3. Animo a desarrollar el trabajo del profesorado, dejándoles tomar cada vez más responsabilidades. 4. Animo a reflexionar sobre su propio trabajo al profesorado con el fin de que se superen. 5. Proporciono nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas. 6. Animo a los demás a realizar una crítica constructiva de mi actuación o de mis ideas. 7. Consigo que sea fácil admitir los errores por los demás. 8. Consigo que desarrollen todas las posibilidades. 9. Articulo con claridad aquellos objetivos o criterios que tienen que conseguir. 10. Estímulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario. 11. Facilito que las cosas se hagan antes que imponerlas. 12. Animo a proponer ideas, a ser creativo. 13. Motivo para hacer más de lo que en principio esperaban hacer.
	INSPIRACIÓN	<p>4.1. Dan ánimo y</p> <p>4.2. generan entusiasmo</p> <p>4.3. genera altas expectativas</p> <p>4.4. modifica actitudes/comportamientos</p>	7%	9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implico a los demás en los valores clave que la institución educativa contempla en el Proyecto Educativo. 2. Implico a los demás en la realización de los grandes objetivos de la institución educativa. 3. Implico a los demás en los procesos que se generan en la institución educativa para establecer objetivos importantes (PEI, RI, PCIE, MOF...). 4. Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para la institución educativa. 5. He creado en los demás un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la institución educativa. 6. Desarrollo un sentido de identidad en la institución educativa que es asumido y sentido por el profesorado. 7. Desarrollo un sentido de orgullo de pertenecer a la institución educativa. 8. Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en la institución educativa.

					9. Comprendo el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento de la institución educativa.
	TOLERANCIA PSICOLÓGICA	5.1. Es tolerante 5.2. Sabe comprender 5.3. Tiene maneras de indicar y orientar equivocaciones. 5.4. Colabora en la resolución de conflictos.	9%	11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suelo tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en la institución educativa. 2. Soy capaz de modificar mis puntos de vista, después de oír los de otras personas. 3. Tengo sentido del humor. 4. Discuto abiertamente con los docentes los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias. 5. Soy creativo/a, planteando varias alternativas coherentes y validas de solución a los problemas de la institución educativa. 6. Soy capaz de organizar y dominar mi tiempo de forma eficaz. 7. Soy tolerante con los errores o defectos de los demás. 8. Soy capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando las circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento. 9. Suelo utilizar los errores para aprender y mejorar. 10. No proyecto sobre los demás los efectos de mi posible estrés. 11. Afronto y trato los conflictos de forma profesional.
	PARTICIPACIÓN	6.1. El director participa activamente en las actividades escolares. 6.2. Se involucra en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje. 6.3. Orienta en el desarrollo	14%	17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy capaz de seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo. 2. Soy hábil para obtener el apoyo de las personas clave de la institución educativa con el fin de conseguir los diversos objetivos de la organización. 3. Soy hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera de la institución educativa. 4. Logro que lo que se hace en nuestra institución educativa sea conocido fuera. 5. Mantengo interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo. 6. Mantengo informados a los demás de lo que sucede en la

		pedagógico.			<p>institución educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Suelo ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo. 8. Implico al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen. 9. He establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos u otros fuera de la institución educativa. 10. Tomo mi tiempo para discutir los problemas o proyectos con los demás aunque este muy ocupado. 11. Estoy al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que he delegado, siempre en una actitud de apoyo. 12. Consigo mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades de la institución educativa y los intereses/necesidades personales del profesorado. 13. Estoy deseando siempre discutir o confrontar mis decisiones con el profesorado, los padres o personas que tengan que ver con mis decisiones. 14. Mantengo el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo. 15. Mantengo una relación adecuada con el Comité Directivo, Sub direcciones y coordinaciones. 16. Procuro que tanto la comunicación horizontal como la vertical en la institución educativa funcionen adecuadamente. 17. Consigo que el profesorado trabaje en equipo. 	
	ACTUACIÓN DE LA DIRECTIVA	<ol style="list-style-type: none"> 7.1. Es estratega, 7.2. para el diagnóstico, 7.3. la decisión y el proyecto; 7.4. Constructor de la organización y 7.5. Operador, para ejecutar y realizar. 	20%	25	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en la propia institución educativa. 2. Tengo en cuenta la realidad y el contexto de la institución educativa antes de plantear posibles cambios. 3. Domino sin dificultad el estrés que conlleva mi cargo. 4. Suelo calcular los riesgos antes de tomar decisiones. 5. Suelo admitir si he cometido algún error o he hecho algo mal. 6. Soy consciente de las consecuencias que mis acciones provocan. 7. Soy capaz de comunicar de forma efectiva mis ideas a la comunidad escolar. 8. Tengo en cuenta en mis actuaciones lo que es bueno para la institución educativa por encima de mis ambiciones o necesidades personales. 9. Soy tenaz en las tareas o proyectos que empiezo hasta que se llevan a cabo. 10. Soy capaz de admitir que no se de todo o que no soy capaz de solucionar todo. 11. Logro excelentes resultados en general en la institución 	

					<p>educativa.</p> <p>12. Soy eficaz llevando a cabo en la práctica las decisiones.</p> <p>13. Estoy preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad.</p> <p>14. Dispongo de capacidad para negociar temas complejos.</p> <p>15. Cuando analizo un problema o una situación, puedo moverme fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa.</p> <p>16. Dispongo de buenas habilidades para la comunicación.</p> <p>17. Tengo en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones.</p> <p>18. Muestro determinación para llevar las cosas a la práctica.</p> <p>19. Soy consciente de mis propias posibilidades y limitaciones.</p> <p>20. Tengo muy claro que es lo que le institución educativa debe conseguir y hacer.</p> <p>21. Puedo hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres de familia, estudiantes...).</p> <p>22. Trato de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso.</p> <p>23. Me adapto fácilmente a los cambios.</p> <p>24. Identifico con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.</p> <p>25. Mantengo un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en la institución educativa.</p>	
		Totales	100%	124		

ANEXO N° 04
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE 2: CALIDAD EDUCATIVA

TÍTULO: LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA		
VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>CALIDAD EDUCATIVA La calidad educativa es el “nivel óptimo de formación que debieran alcanzar las personas para hacer frente a los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y aprender a lo largo de toda la vida”. Preparar a las personas para que hagan frente a los retos planteados supone formarlas integralmente en todos los campos del saber: las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte y la educación física.</p> <p>Congreso de la República del Perú. Ley General de Educación 28044. (2003) [artículo 31]</p>	<p>DIMENSIÓN 1: Equidad Se refiere a la igualdad de oportunidades y logros de igual calidad para todos los estudiantes, al margen del nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, lengua de los estudiantes, género, discapacidad o el tipo de IE a la que asisten.</p> <p>IPEBA-Matriz y Guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular.</p>	<p>1.1. Contexto social y cultural. 1.2. Contexto político. 1.3. Cantidad de educación recibida. 1.4. Calidad de educación recibida. 1.5. Desigualdades entre individuos. 1.6. Desigualdades entre categorías. 1.7. Consecuencias individuales de las desigualdades educativas. 1.8. Consecuencias colectivas de las desigualdades educativas.</p>
	<p>DIMENSIÓN 2: Interculturalidad Mecanismos que establece la IE para orientar la labor docente al logro de las competencias establecidas en el currículo. Implementa estrategias para identificar potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.1. Proceso de asimilación. 1.2. Orgullo, símbolo y creencia. 1.3. Variación e interacción. 1.4. Conocimientos, experiencias. 1.5. Opinión equivocada.</p>
	<p>DIMENSIÓN 3: Diversidad Acciones de cooperación con la familia y la comunidad, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de su comunidad.</p>	<p>6.4. Participación de las familias en la evaluación inicial. 6.5. Número y tipo de recursos para la integración familia-escuela en caso de barrera lingüística. 6.6. Tipo de Información ofrecida a la familia sobre la evaluación de su hijo/ a. 6.7. Número de reuniones de la familia con el orientador, y tutor de aula.</p>

	IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.	
	<p>DIMENSIÓN 4: Relevancia Aprovechamiento de la información obtenida a partir de procesos de evaluación y monitoreo, para identificar los aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas, y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>6.8. La planificación de los procesos pedagógicos aseguran: - Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa.</p> <p>6.9. A contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.</p>
	<p>DIMENSIÓN 5: Pertinencia Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>5.1. Atender las necesidades, demandas y características físicas, cognitivas, intelectuales, afectivas, morales de los estudiantes.</p> <p>5.2. Responder a las demandas sociales y culturales del contexto y consecuentemente a la multiplicidad de lenguas, cosmovisiones, costumbres, tradiciones, comidas, música, danzas y vestimentas de los grupos culturales.</p> <p>5.3. Tomar en cuenta la diversidad del espacio geográfico que se manifiesta en sus paisajes, su diversidad biológica, su riqueza mineral, su clima, sus pisos ecológicos y sus zonas de producción.</p>
	<p>DIMENSIÓN 6: Eficacia Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>6.1. Grado de cumplimiento de los objetivos definidos en los resultados de aprendizaje (logros de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro destacado - Logro previsto - En proceso - En inicio

	<p>DIMENSIÓN 7: Eficiencia Conjunto de componentes que dan soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a las necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad y a la zona geográfica en donde opera la institución educativa.</p> <p>IPEBA-Matriz de Evaluación para Acreditación.</p>	<p>1.6. Grado de aprovechamiento o uso óptimo de los recursos financieros y pedagógicos en los resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ejecución presupuestal- Calidad de insumos- Cantidad de insumos <p>1.7. Oportunidad de entrega de los insumos</p>
--	---	---

ANEXO N° 05
MATRIZ DEL INSTRUMENTO DE RECOJO DE DATOS

VARIABLE 2: CALIDAD EDUCATIVA

TITULO:
LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA

Variable	Dimensiones	Indicadores	Peso (%)	N° de Ítems	Ítems / Índices	Escala de valoración
CALIDAD EDUCATIVA	Equidad	1.1. Contexto social y cultural. 1.2. Contexto político. 1.3. Cantidad de educación recibida. 1.4. Calidad de educación recibida. 1.5. Desigualdades entre individuos. 1.6. Desigualdades entre categorías. 1.7. Consecuencias individuales de las desigualdades educativas. 1.8. Consecuencias colectivas de las desigualdades educativas.	25%	14	1. Como percibe las desigualdades en recursos sociales en la institución educativa. 2. Como percibe las desigualdades en recursos culturales en la institución educativa. 3. Como percibe el criterio de equidad en la institución educativa. 4. Emite o percibe juicios sobre la equidad del sistema en la institución educativa. 5. Percibe que la escolaridad cubre a toda la demanda del mercado del Calca. 6. El gasto en educación en las instituciones educativas cubre con todas las necesidades. 7. Percibe desigualdades en las condiciones de aprendizaje. 8. Percibe desigualdades en la calidad de vida de los alumnos. 9. En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se genera disparidades en las competencias. 10. Existen niveles o proporción debajo del umbral de justicia en la institución educativa. 11. Percibe que existe diferencias por el antecedente social, Logro educativo de los padres, Género, Raza y minorías étnicas 12. Observa consecuencias económicas y sociales y/o consecuencias no monetarias. 13. Percibe desigualdades de las ventajas de cada uno o de los menos favorecidos 14. Percibe alguna(s) consecuencias institucionales	0=No cumple 1=Cumple

	Interculturalidad	<p>2.1. Proceso de asimilación. 2.2. Orgullo, símbolo y creencia. 2.3. Variación e interacción. 2.4. Conocimientos, experiencias. 2.5. Opinión equivocada.</p>	9%	5	<p>15. Como percibe el aprovechamiento de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 16. Siente orgullo cuando habla y escucha el quechua o lengua materna. 17. Se comunica con sus compañeros utilizando alguna palabra en quechua. 18. En su institución educativa hace uso de algún cuento andino o cuento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 19. Emite opiniones o juicios a cerca de la utilización del idioma quechua, cuentos o creencias andinas.</p>	
	Diversidad	<p>3.1. Participación de las familias en la evaluación inicial. 3.2. Número y tipo de recursos para la integración familia-escuela en caso de barrera lingüística. 3.3. Tipo de Información ofrecida a la familia sobre la evaluación de su hijo/ a. 3.4. Número de reuniones de la familia con el orientador, y tutor de aula.</p>	7%	4	<p>20. Cuál es la frecuencia de participación de los padres de familia, en las reuniones convocadas y actividades de la institución educativa. 21. Existen recursos necesarios para la integración familia-escuela en caso de barrera lingüística. 22. La información ofrecida a los padres de familia cumple con brindar los resultados del avance curricular de sus hijos. 23. Existen reuniones necesarias de la familia con sus tutores y/o docentes a cargo del aula.</p>	
	Relevancia	<p>6.10. La planificación de los procesos pedagógicos aseguran: - Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa.</p> <p>4.1. A contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, prospera, tolerante y afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.</p>	16%	9	<p>24. La diversificación curricular se da a nivel de capacidades, conocimientos, valores y actitudes y en función al contexto. 25. El diseño de las estrategias de aprendizaje deben estar orientados a la solución de problemas de los estudiantes 26. La determinación de temas transversales y contenidos locales se hacen a nivel de institución educativa 27. El Director garantiza el desarrollo de instancias de análisis y reflexión sobre la relación entre las prácticas pedagógicas creativas y los resultados de aprendizaje 28. Los docentes aseguran la definición de unidades y sesiones de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales a utilizar,</p>	

					<p>y estrategias de evaluación, coherentes entre sí y adecuadas a las competencias a desarrollar</p> <p>29. Los docentes aseguran que los estudiantes tengan claridad sobre las expectativas de desempeño, propósitos y aplicación de su aprendizaje, y cómo progresan en el desarrollo de las competencias</p> <p>30. Los docentes desarrollan estrategias para asegurar un clima de aula de confianza y respeto que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>31. El director implementa acciones de soporte a la práctica pedagógica, el desempeño docente y desarrollo de competencias de los estudiantes, para identificar el progreso y dificultades como posibles causas.</p> <p>32. Los docentes implementan estrategias pedagógicas que aseguran que los estudiantes se involucren activamente con su aprendizaje y trabajen en equipo para identificar y resolver problemas en las áreas curriculares</p>	
	Pertinencia	<p>5.1. Atender las necesidades, demandas y características físicas, cognitivas, intelectuales, afectivas, morales de los estudiantes.</p> <p>5.2. Responder a las demandas sociales y culturales del contexto y consecuentemente a la multiplicidad de lenguas, cosmovisiones, costumbres, tradiciones, comidas, música, danzas y vestimentas de los grupos culturales.</p> <p>5.3. Tomar en cuenta la diversidad del espacio geográfico que se manifiesta en sus paisajes, su diversidad biológica, su riqueza mineral, su clima, sus pisos ecológicos y sus zonas de producción.</p>	11%	6	<p>33. Es necesario levantar una línea de base de los estudiantes</p> <p>34. Las competencias se seleccionan en función al contexto de la comunidad</p> <p>35. Los docentes deben analizar y determinar el Perfil del egresado y los objetivos por nivel de acuerdo a las demandas del contexto.</p> <p>36. El Director identifica las necesidades de capacitación, en función a las fortalezas y debilidades del equipo docente y las demanda de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>37. El Director promueve, la implementación de estrategias de enseñanza creativas que respondan a las demandas de los estudiantes y del contexto.</p> <p>38. A nivel de la institución educativa se identificarán oportunidades de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, basados en las necesidades de los estudiantes y del contexto</p>	

	Eficacia	<p>6.1. Grado de cumplimiento de los objetivos definidos en los resultados de aprendizaje (logros de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logro destacado - Logro previsto - En proceso - En inicio 	14%	8	<p>39. El Director desarrolla estrategias para que los docentes trabajen conjuntamente el diseño de sus programaciones, el análisis de la práctica pedagógica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>40. El Director promueve, entre los docentes, altas expectativas de desarrollo creativo en los estudiantes</p> <p>41. El Director promueve, entre los estudiantes, altas expectativas en cuanto al desarrollo de sus capacidades, conocimientos, actitudes y valores</p> <p>42. El Director se ocupa de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando el desarrollo de su perfil creativo.</p> <p>43. El Director promueve y acepta el surgimiento de equipos de trabajo de profesores que busquen fomentar el potencial creativo entre los docentes</p> <p>44. Los docentes aseguran que las programaciones curriculares conduzcan el desarrollo de las competencias en las áreas curriculares</p> <p>45. Los docentes aseguran que la programación curricular de cada grado/ciclo y área esté articulada.</p> <p>46. Los docentes implementan estrategias de monitoreo y evaluación de estudiantes para identificar en qué nivel se encuentran respecto al desempeño esperado y modificar la práctica pedagógica</p>	
	Eficiencia	<p>7.6. Grado de aprovechamiento o uso óptimo de los recursos financieros y pedagógicos en los resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución presupuestal - Calidad de insumos - Cantidad de insumos <p>7.7. Oportunidad de entrega de los insumos</p>	19%	11	<p>47. El Director monitorea y acompaña permanentemente la labor docente en el aula en función del desempeño de los estudiantes y del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>48. El Director proporciona orientación docente para el aprendizaje de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>49. El Director genera espacios para diseñar instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas creativas de los docentes.</p>	

					<p>50. El Director genera espacios de planificación para definir estrategias de enseñanza creativas, acorde con las necesidades de los alumnos.</p> <p>51. El Director asegura la administración de recursos a para apoyar la consecución de procesos pedagógicos creativos de los docentes.</p> <p>52. El Director asegura que la administración de los recursos apoye la consecución de proyectos creativos elaborados por los estudiantes.</p> <p>53. El Director asegura la disponibilidad de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la creatividad de profesores y alumnos.</p> <p>54. El Director obtiene recursos adicionales (humanos, financieros, materiales y técnicos) para apoyar las prácticas docentes innovadoras.</p> <p>55. El Director evalúa la adquisición de recursos pedagógicos pertinentes que complementen las prácticas creativas de los docentes.</p> <p>56. Los docentes implementan estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje adecuadas al tipo de competencias encada área curricular.</p> <p>57. Los docentes implementan estrategias conjuntas con instituciones de la comunidad, para utilizar recursos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	
		Totales	100%	57		

CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO

Estimado compañera(o) Director/a:

Este cuestionario está pensado para describir el estilo de liderazgo del/a director/a en una Institución Educativa.

Reconocemos que es muy amplio, pero que esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.

En este caso se refiere a las percepciones que tiene de su actuación como directivo/a de la Institución Educativa.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para saber cuáles son las percepciones de las relaciones del director/a con su Institución Educativa.

Las respuestas son totalmente anónimas y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o Institución Educativa quedara identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales e intervienen en la investigación varias instituciones educativas del nivel inicial del cercado del Calca.

POR FAVOR RESPONDA LA TOTALIDAD DE LOS ÍTEMS, NO HAY TIEMPO LIMITE

**¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU
COLABORACIÓN!!**

DATOS INICIALES:

1. Sexo

- Masculino ()
- Femenino ()

2. Edad

- 20 a 30 años ()
- 31 a 40 años ()
- 41 a 50 años ()
- Más de 51 años ()

3. Experiencia docente

- De 1 a 3 años ()
- De 4 a 7 años ()
- De 8 a 12 años ()
- Más de 13 años ()

4. Mi experiencia como director/a

- Menos de 6 meses ()
- De 1 a 2 años ()
- De 3 a 5 años ()
- Más de 5 años ()

5. ¿Ha tenido otros cargos directivos?

- Si ()
- No ()

En caso positivo, indique los cargos (más relevantes) y el número de años que ha estado:

Cargo _____

Años _____

Cargo _____

Años _____

6. Condición en el cargo de Director/a

- Nombrado/a
- Encargado/a
- Destacado/a

Las siguientes páginas contienen los ítems del cuestionario. Elija solamente una respuesta de las cuatro posibilidades que le ofrecemos, rodeándola un

NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4

C1	Demuestro una autoconfianza en mí mismo digna de resaltar.	1	2	3	4
C2	Me comporto de forma honesta y sincera.	1	2	3	4
C3	Soy decidido/a cuando el asunto lo requiere.	1	2	3	4
C4	Soy coherente entre lo que digo y lo que hago.	1	2	3	4
C5	Cuento con el respeto de los demás.	1	2	3	4
C6	Suelo ser optimista.	1	2	3	4
C7	Suelo comunicar con el ejemplo lo que pienso o lo que decido (Ejemplo: si hay que ser puntual, soy el primero...).	1	2	3	4
C8	Tengo un sentido de la autoridad que considero adecuado.	1	2	3	4
C9	Suelo ajustar mi liderazgo o modo de comportarme a las diversas situaciones y necesidades.	1	2	3	4
C10	Soy capaz de escuchar.	1	2	3	4
C11	Desarrollo un fuerte sentido de lealtad y compromiso.	1	2	3	4
C12	Logro que se entusiasmen con el trabajo.	1	2	3	4
C13	Soy coherente en el modo de comportarme, no siendo caprichoso o impredecible.	1	2	3	4
C14	Procuro que se sientan orgullosos de trabajar conmigo.	1	2	3	4
C15	Se puede decir que soy un líder para el equipo de profesores.	1	2	3	4
C16	Soy respetado por mi cordura y buen criterio.	1	2	3	4
C17	Hago que se sientan a gusto de trabajar conmigo.	1	2	3	4
C18	Logro la confianza de los demás sobre todo por mi propia credibilidad.	1	2	3	4
C19	Genero en los demás una lealtad hacia mí, ya que soy igualmente leal a los demás.	1	2	3	4
C20	Se puede decir que dispongo de carisma.	1	2	3	4
C21	Puedo ser riguroso y estricto; pero siempre agradable en el trato.	1	2	3	4
C22	Tanto los padres, los profesores, los estudiantes, como el Comité Directivo piensan que soy competentes en mi trabajo.	1	2	3	4
C23	Dispongo de puntos de vista amplios y tolerantes.	1	2	3	4
C24	Muestro habilidad para encajar y recuperarme rápidamente de los contratiempos o reveses.	1	2	3	4
C25	Dispongo de gran capacidad de trabajo.	1	2	3	4
C26	Estoy preparado/a para desarrollar la competencia de líder en la institución educativa.	1	2	3	4
C27	Suelo ser una persona cercana a la gente.	1	2	3	4

C28	He demostrado competencia en mi trabajo como director/a.	1	2	3	4
C29	Mi modo de dirigir no produce estrés al profesorado.	1	2	3	4
C30	Mi comportamiento hace que se sientan más satisfechos con su trabajo.	1	2	3	4
C31	Suelo dirigir de tal modo que creo que están satisfechos/as con mi labor como director/a.	1	2	3	4
CP1	Suelo apoyar las propuestas del profesorado.	1	2	3	4
CP2	Estoy dispuesto a apoyarles cuando llevan a cabo importantes cambios en su trabajo.	1	2	3	4
CP3	Demuestro empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás.	1	2	3	4
CP4	Trato de ponerme en el lugar de los demás para comprender su modo de pensar.	1	2	3	4
CP5	Conozco los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los docentes de la institución educativa.	1	2	3	4
CP6	Me preocupo de comprender la manera de pensar de los demás acerca de todo aquello que sucede en la institución educativa.	1	2	3	4
CP7	Animo a reflexionar sobre las formas tradicionales de hacer las cosas.	1	2	3	4
CP8	Consulto a los demás antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que les afectan.	1	2	3	4
CP9	Puedo contar con el apoyo del profesorado cuando lo necesito.	1	2	3	4
CP10	Suelo estar a disposición de aquel que me necesita en cualquier momento.	1	2	3	4
CP11	Suelo elogiar cuando se hace un buen trabajo.	1	2	3	4
CP12	Soy accesible a los diferentes miembros de la comunidad Educativa.	1	2	3	4
CP13	Suelo tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales.	1	2	3	4
CP14	Soy sensible a las necesidades o aspiraciones de los demás.	1	2	3	4
CP15	Trato de valorar las ideas o acciones de los demás, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en la institución educativa.	1	2	3	4
CP16	Animo a los demás a realizar una crítica constructiva de mi actuación o de mis ideas.	1	2	3	4
CP17	Trato a los diferentes profesores del mismo modo, no hago distinciones por motivos personales o profesionales.	1	2	3	4
CP18	Me mantengo al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas en la institución educativa.	1	2	3	4
EI1	Animo a solucionar los problemas y a generar ideas nuevas.	1	2	3	4

E12	Contemplo los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar la institución educativa.	1	2	3	4
E13	Animo a desarrollar el trabajo del profesorado, dejándoles tomar cada vez más responsabilidades.	1	2	3	4
E14	Animo a reflexionar sobre su propio trabajo al profesorado con el fin de que se superen.	1	2	3	4
E15	Proporciono nuevos enfoques ante situaciones que son problemáticas.	1	2	3	4
E16	Animo a los demás a realizar una crítica constructiva de mi actuación o de mis ideas.	1	2	3	4
E17	Consigo que sea fácil admitir los errores por los demás.	1	2	3	4
E18	Consigo que desarrollen todas las posibilidades.	1	2	3	4
E19	Articulo con claridad aquellos objetivos o criterios que tienen que conseguir.	1	2	3	4
E110	Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario.	1	2	3	4
E111	Facilito que las cosas se hagan antes que imponerlas.	1	2	3	4
E112	Animo a proponer ideas, a ser creativo.	1	2	3	4
E113	Motivo para hacer más de lo que en principio esperaban hacer.	1	2	3	4
I1	Implico a los demás en los valores clave que la institución educativa contempla en el Proyecto Educativo.	1	2	3	4
I2	Implico a los demás en la realización de los grandes objetivos de la institución educativa.	1	2	3	4
I3	Implico a los demás en los procesos que se generan en la institución educativa para establecer objetivos importantes (PEI, RI, PCIE, MOF.....).	1	2	3	4
I4	Suelo tener claras las prioridades que son más importantes para la institución educativa.	1	2	3	4
I5	He creado en los demás un fuerte sentido de identidad con los objetivos de la institución educativa.	1	2	3	4
I6	Desarrollo un sentido de identidad en la institución educativa que es asumido y sentido por el profesorado.	1	2	3	4
I7	Desarrollo un sentido de orgullo de pertenecer a la institución educativa.	1	2	3	4
I8	Consigo la confianza del profesorado para lograr los objetivos previstos en la institución educativa.	1	2	3	4
I9	Comprendo el impacto de un buen Proyecto Educativo para un adecuado funcionamiento de la institución educativa.	1	2	3	4
TP1	Suelo tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en la institución educativa.	1	2	3	4

TP2	Soy capaz de modificar mis puntos de vista, después de oír los de otras personas.	1	2	3	4
TP3	Tengo sentido del humor.	1	2	3	4
TP4	Discuto abiertamente con los docentes los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias.	1	2	3	4
TP5	Soy creativo/a, planteando varias alternativas coherentes y validas de solución a los problemas de la institución educativa.	1	2	3	4
TP6	Soy capaz de organizar y dominar mi tiempo de forma eficaz.	1	2	3	4
TP7	Soy tolerante con los errores o defectos de los demás.	1	2	3	4
TP8	Soy capaz de modificar ciertas decisiones o procesos cuando las circunstancias lo aconsejan, evitando ser inflexible en su comportamiento.	1	2	3	4
TP9	Suelo utilizar los errores para aprender y mejorar.	1	2	3	4
TP10	No proyecto sobre los demás los efectos de mi posible estrés.	1	2	3	4
TP11	Afronto y trato los conflictos de forma profesional.	1	2	3	4
P1	Soy capaz de seleccionar adecuadamente las personas para un equipo de trabajo.	1	2	3	4
P2	Soy hábil para obtener el apoyo de las personas clave de la institución educativa con el fin de conseguir los diversos objetivos de la organización.	1	2	3	4
P3	Soy hábil para obtener apoyo de las personas relevantes fuera de la institución educativa.	1	2	3	4
P4	Logro que lo que se hace en nuestra institución educativa sea conocido fuera.	1	2	3	4
P5	Mantengo interés en delegar distintas actuaciones en otras personas sin interferir después en su desarrollo.	1	2	3	4
P6	Mantengo informados a los demás de lo que sucede en la institución educativa.	1	2	3	4
P7	Suelo ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo.	1	2	3	4
P8	Implico al profesorado de forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen.	1	2	3	4
P9	He establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos u otros fuera de la institución educativa.	1	2	3	4
P10	Tomo mi tiempo para discutir los problemas o proyectos con los demás aunque este muy ocupado.	1	2	3	4
P11	Estoy al tanto del proceso de aquellas actuaciones en las que he delegado, siempre en una actitud de apoyo.	1	2	3	4
P12	Consigo mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades de la institución educativa y los intereses/necesidades personales del profesorado.	1	2	3	4

P13	Estoy deseando siempre discutir o confrontar mis decisiones con el profesorado, los padres o personas que tengan que ver con mis decisiones.	1	2	3	4
P14	Mantengo el equilibrio en las reuniones entre las opiniones de ciertas personas clave y los intereses del grupo.	1	2	3	4
P15	Mantengo una relación adecuada con el Comité Directivo, Sub direcciones y coordinaciones.	1	2	3	4
P16	Procuro que tanto la comunicación horizontal como la vertical en la institución educativa funcionen adecuadamente.	1	2	3	4
P17	Consigo que el profesorado trabaje en equipo.	1	2	3	4
AD1	Soy sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en la propia institución educativa.	1	2	3	4
AD2	Tengo en cuenta la realidad y el contexto de la institución educativa antes de plantear posibles cambios.	1	2	3	4
AD3	Domino sin dificultad el estrés que conlleva mi cargo.	1	2	3	4
AD4	Suelo calcular los riesgos antes de tomar decisiones.	1	2	3	4
AD5	Suelo admitir si he cometido algún error o he hecho algo mal.	1	2	3	4
AD6	Soy consciente de las consecuencias que mis acciones provocan.	1	2	3	4
AD7	Soy capaz de comunicar de forma efectiva mis ideas a la comunidad escolar.	1	2	3	4
AD8	Tengo en cuenta en mis actuaciones lo que es bueno para la institución educativa por encima de mis ambiciones o necesidades personales.	1	2	3	4
AD9	Soy tenaz en las tareas o proyectos que empiezo hasta que se llevan a cabo.	1	2	3	4
AD10	Soy capaz de admitir que no se de todo o que no soy capaz de solucionar todo.	1	2	3	4
AD11	Logro excelentes resultados en general en la institución educativa.	1	2	3	4
AD12	Soy eficaz llevando a cabo en la práctica las decisiones.	1	2	3	4
AD13	Estoy preparado para tomar decisiones que conllevan gran dificultad.	1	2	3	4
AD14	Dispongo de capacidad para negociar temas complejos.	1	2	3	4
AD15	Cuando analizo un problema o una situación, puedo moverme fácilmente de la globalidad al detalle y viceversa.	1	2	3	4
AD16	Dispongo de buenas habilidades para la comunicación.	1	2	3	4
AD17	Tengo en cuenta principios morales o éticos antes de tomar decisiones.	1	2	3	4
AD18	Muestro determinación para llevar las cosas a la práctica.	1	2	3	4
AD19	Soy consciente de mis propias posibilidades y limitaciones.	1	2	3	4

AD20	Tengo muy claro que es lo que le institución educativa debe conseguir y hacer.	1	2	3	4
AD21	Puedo hacer comprender temas complejos a diferentes audiencias (profesores, padres de familia, estudiantes...).	1	2	3	4
AD22	Trato de conseguir los objetivos propuestos siempre dentro de los límites del tiempo disponible en cada caso.	1	2	3	4
AD23	Me adapto fácilmente a los cambios.	1	2	3	4
AD24	Identifico con claridad los puntos clave de las situaciones/problemas complejos.	1	2	3	4
AD25	Mantengo un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en la institución educativa.	1	2	3	4

MUCHAS GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN
POR FAVOR CERCÍÓRESE DE HABER CONTESTADO
TODOS LOS ÍTEMS

Anexo 8

Varianzas de cada ítem de la variable liderazgo transformacional del director

Reactivos/ítems	N	Varianza
Ítem 1	30	0.800
Ítem 2	30	1.361
Ítem 3	30	0.668
Ítem 4	30	1.264
Ítem 5	30	0.810
Ítem 6	30	1.421
Ítem 7	30	1.183
Ítem 8	30	1.220
Ítem 9	30	0.930
Ítem 10	30	1.013
Ítem 11	30	1.013
Ítem 12	30	1.275
Ítem 13	30	0.930
Ítem 14	30	1.007
Ítem 15	30	1.082
Ítem 16	30	0.806
Ítem 17	30	0.999
Ítem 18	30	1.289
Ítem 19	30	0.976
Ítem 20	30	1.151
Ítem 21	30	1.151
Ítem 22	30	1.151
Ítem 23	30	1.013
Ítem 24	30	1.361
Ítem 25	30	1.016
Ítem 26	30	1.224
Ítem 27	30	0.855
Ítem 28	30	0.869
Ítem 29	30	1.155
Ítem 30	30	1.223
Ítem 31	30	1.007
Ítem 32	30	1.223
Ítem 33	30	1.085
Ítem 34	30	1.293
Ítem 35	30	1.224
Ítem 36	30	1.293
Ítem 37	30	1.168
Ítem 38	30	1.126
Ítem 39	30	1.086
Ítem 40	30	1.333
Ítem 41	30	1.289
Ítem 42	30	1.220
Ítem 43	30	1.076

Ítem 44	30	1.168
Ítem 45	30	1.223
Ítem 46	30	1.269
Ítem 47	30	1.151
Ítem 48	30	1.214
Ítem 49	30	1.206
Ítem 50	30	1.137
Ítem 51	30	1.333
Ítem 52	30	1.289
Ítem 53	30	1.223
Ítem 54	30	1.338
Ítem 55	30	1.154
Ítem 56	30	1.195
Ítem 57	30	1.321
Ítem 58	30	1.082
Ítem 59	30	1.426
Ítem 60	30	1.145
Ítem 61	30	1.214
Ítem 62	30	1.082
Ítem 63	30	1.293
Ítem 64	30	1.252
Ítem 65	30	1.145
Ítem 66	30	1.289
Ítem 67	30	1.057
Ítem 68	30	1.151
Ítem 69	30	0.944
Ítem 70	30	1.030
Ítem 71	30	0.944
Ítem 72	30	0.989
Ítem 73	30	0.764
Ítem 74	30	1.237
Ítem 75	30	0.809
Ítem 76	30	0.990
Ítem 77	30	1.085
Ítem 78	30	1.062
Ítem 79	30	1.059
Ítem 80	30	1.040
Ítem 81	30	1.131
Ítem 82	30	0.944
Ítem 83	30	1.252
Ítem 84	30	1.082
Ítem 85	30	0.944
Ítem 86	30	1.214
Ítem 87	30	0.902
Ítem 88	30	1.214
Ítem 89	30	1.223
Ítem 90	30	1.195
Ítem 91	30	1.068

Ítem 92	30	1.289
Ítem 93	30	0.875
Ítem 94	30	1.214
Ítem 95	30	1.030
Ítem 96	30	1.016
Ítem 97	30	1.082
Ítem 98	30	1.045
Ítem 99	30	0.961
Ítem 100	30	4.323
Ítem 101	30	0.875
Ítem 102	30	1.344
Ítem 103	30	1.062
Ítem 104	30	1.145
Ítem 105	30	1.007
Ítem 106	30	1.426
Ítem 107	30	1.306
Ítem 108	30	1.086
Ítem 109	30	1.045
Ítem 110	30	1.007
Ítem 111	30	1.223
Ítem 112	30	1.082
Ítem 113	30	1.357
Ítem 114	30	1.082
Ítem 115	30	0.878
Ítem 116	30	1.220
Ítem 117	30	1.293
Ítem 118	30	1.292
Ítem 119	30	0.999
Ítem 120	30	1.292
Ítem 121	30	1.082
Ítem 122	30	1.013
Ítem 123	30	1.017
Ítem 124	30	0.902
Totales	ΣVi	141.975
	Vt	7213.775

Anexo N° 9

Varianzas de cada ítem de la variable calidad educativa

Reactivos/ítems	N	Varianza
Ítem 1	30	0.230
Ítem 2	30	0.248
Ítem 3	30	0.120
Ítem 4	30	0.230
Ítem 5	30	0.240
Ítem 6	30	0.257
Ítem 7	30	0.257
Ítem 8	30	0.230
Ítem 9	30	0.185
Ítem 10	30	0.217
Ítem 11	30	0.202
Ítem 12	30	0.240
Ítem 13	30	0.202
Ítem 14	30	0.230
Ítem 15	30	0.185
Ítem 16	30	0.120
Ítem 17	30	0.202
Ítem 18	30	0.257
Ítem 19	30	0.217
Ítem 20	30	0.202
Ítem 21	30	0.230
Ítem 22	30	0.248
Ítem 23	30	0.248
Ítem 24	30	0.254
Ítem 25	30	0.248
Ítem 26	30	0.248
Ítem 27	30	0.240
Ítem 28	30	0.230
Ítem 29	30	0.259
Ítem 30	30	0.254
Ítem 31	30	0.259
Ítem 32	30	0.257
Ítem 33	30	0.254
Ítem 34	30	0.257
Ítem 35	30	0.259
Ítem 36	30	0.257
Ítem 37	30	0.259
Ítem 38	30	0.257
Ítem 39	30	0.259
Ítem 40	30	0.248
Ítem 41	30	0.254
Ítem 42	30	0.257
Ítem 43	30	0.257

Ítem 44	30	0.259
Ítem 45	30	0.254
Ítem 46	30	0.257
Ítem 47	30	0.257
Ítem 48	30	0.257
Ítem 49	30	0.257
Ítem 50	30	0.257
Ítem 51	30	0.257
Ítem 52	30	0.254
Ítem 53	30	0.248
Ítem 54	30	0.230
Ítem 55	30	0.185
Ítem 56	30	0.240
Ítem 57	30	0.259
Totales	ΣV_i	13.543
	Vt	254.340

ANEXOS



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV

Yo IRIKA CALDERÓN HUAMAN, identificado con DNI N° 42764514 egresado del Programa Académico de Maestría en Administración de la Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (x) , no autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Lineamiento del Director y su Rol Educativo de las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Inicial de la Provincia de Caica"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

FIRMA

DNI: 42764514



Trujillo _____ de _____ del 20 _____



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

Liderazgo del director y la calidad educativa de las instituciones educativas públicas del nivel inicial de la Provincia de Calca

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTOR:

BR. ERIKA CALDERÓN HUAMÁN

ASESOR:

Dra. Mamanillo Manga Rosa Elvira

SECCIÓN:

Todas las fuentes

Coincidencia 1 de 17

- 1% www.idea-educa.com
Fuente de Internet
- 1% www.cendi.org
Fuente de Internet, 4 URL
- 1% www.imagenesperu.org
Fuente de Internet
- 1% rrhmagazine.com
Fuente de Internet
- 1% www.rrhmagazine.com
Fuente de Internet
- 1% anabellafernandezmo...
Fuente de Internet
- 1% www.investigacion.us.es
Fuente de Internet, 2 URL
- 1% investigacion.us.es
Fuente de Internet

Excluir fuentes

ANEXO 1

**ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD
DE LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LA UCV**

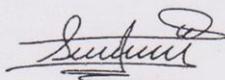
Yo, Dr. Wilbert Zegarra Salas, docente de la experiencia curricular de Asesoramiento y Elaboración de Tesis (AET); y revisor del trabajo académico titulado:

LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE CALCA

De la estudiante: CALDERON HUAMÁN ERIKA he constatado por medio del uso de la herramienta TURNITIN lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud de 23%, verificable en el reporte de originalidad del programa TURNITIN, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 01 de marzo del 2019



Dr. Wilbert Zegarra Salas
Docente de Investigación UCV
DNI: 23899890