



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

**ESPECIALIDAD DE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN
PÚBLICA**

**Estilos de gestión escolar y desempeño motivacional en docentes
de una institución educativa de Chiclayo, 2023**

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN
PÚBLICA**

AUTORA:

Paredes Cardoso, Karina Giovana (orcid.org/0009-0008-3019-8771)

ASESOR:

Dr. Blaz Sialer, David Isaac (orcid.org/0000-0001-6920-3736)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos
sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

A Dios que me brinda las fuerzas necesarias para seguir adelante y es mi guía en cada momento de mi vida.

A mis padres Delfín y Marina por su inmenso amor y dedicación y a mi amada hija Brianna quien es mi gran motivo de superación.

Karina.

AGRADECIMIENTO

A mis padres por su apoyo constante para poder terminar esta investigación, por ser mi fuente de inspiración e inculcarme siempre el camino de la superación en mi vida personal y profesional.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y
GESTIÓN PÚBLICA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BLAZ SIALER DAVID ISAAC, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN PÚBLICA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico titulado: "ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023", cuyo autor es PAREDES CARDOSO KARINA GIOVANA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 11%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 18 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BLAZ SIALER DAVID ISAAC DNI: 42061603 ORCID: 0000-0001-6920-3736	Firmado electrónicamente por: DBLAZS el 01-08- 2024 22:16:37

Código documento Trilce: TRI - 0821933





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y
GESTIÓN PÚBLICA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, PAREDES CARDOSO KARINA GIOVANA estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN PÚBLICA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico titulado: "ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
KARINA GIOVANA PAREDES CARDOSO DNI: 16730421 ORCID: 0009-0008-3019-8771	Firmado electrónicamente por: PCARDOSOK el 18-07- 2024 20:06:25

Código documento Trilce: TRI - 0821935



ÍNDICE

CARÁTULA	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	
ÍNDICE.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRACT	iv
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCOTEÓRICO	4
III. MÉTODO	9
3.1. Tipo y diseño de investigación	9
3.2. Variables y operacionalización	9
3.3. Población, muestra y muestreo	10
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	11
3.5. Procedimiento	11
3.6. Método de análisis de datos	12
3.7. Aspectos éticos	12
IV. RESULTADOS	13
V. DISCUSIÓN	19
VI. CONCLUSIONES	24
VII. RECOMENDACIONES	25
REFERENCIAS.....	26
ANEXOS.....	32

RESUMEN

Este estudio examina la influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante 2023. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño explicativo-correlacional, utilizó una muestra censal de 80 docentes. Se emplearon cuestionarios para evaluar los estilos de gestión escolar y el desempeño motivacional. Los resultados revelan una predominancia de los estilos democrático (36.25%) y paternalista (33.75%) en la gestión escolar. El desempeño motivacional mostró niveles medios en motivación intrínseca, con áreas de mejora en la inmersión en tareas, mientras que la motivación extrínseca presentó niveles medios a altos. Se encontró una relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño motivacional, donde el estilo democrático se asocia con niveles generalmente positivos de motivación, y el autoritario, aunque menos frecuente, muestra una fuerte asociación con altos niveles de desempeño motivacional. El estudio concluye que existe una clara influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional docente, subrayando la importancia del liderazgo directivo. Se recomienda implementar un estilo de gestión integrado que combine elementos democráticos y autoritarios, desarrollar programas de capacitación en liderazgo educativo, y establecer sistemas de evaluación periódica de la motivación docente.

Palabras clave: Estilos de gestión escolar, desempeño motivacional docente, liderazgo educativo, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

ABSTRACT

This study examines the influence of school management styles on the motivational performance of teachers at an educational institution in Chiclayo during 2023. The research, with a quantitative approach and explanatory-correlational design, used a census sample of 80 teachers. Questionnaires were used to evaluate school management styles and motivational performance. The results reveal a predominance of democratic (36.25%) and paternalistic (33.75%) styles in school management. Motivational performance showed medium levels in intrinsic motivation, with areas for improvement in task immersion, while extrinsic motivation presented medium to high levels. A significant relationship was found between management styles and motivational performance, where the democratic style is associated with generally positive levels of motivation, and the authoritarian style, although less frequent, shows a strong association with high levels of motivational performance. The study concludes that there is a clear influence of school management styles on teacher motivational performance, underlining the importance of directive leadership. It is recommended to implement an integrated management style that combines democratic and authoritarian elements, develop educational leadership training programs, and establish systems for periodic evaluation of teacher motivation.

Keywords: School management styles, teacher motivational performance, educational leadership, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

I. INTRODUCCIÓN

Los entornos educativos conforman retos a nivel de los canales de gestión, ello compone diversos procesos, acciones, así como tácticas vinculadas para administrar adecuadamente los lugares en los que se imparte educación tal como se aprecia en institutos y centros educativos (Santos, 2019). Fuentes internacionales nos presentan diferentes aspectos en los que se muestra los sistemas mencionados, así como los lineamientos públicos, culturas, así como elementos propios de las necesidades comunales (Adams, 2018). Lo detallado sobre gestión a nivel de estándares escolares busca incorporar el talento humano enfocado en liderazgo y pedagogía, así como estrategias que permitan que la institución educativa cuenta con recursos humanos involucrados (Ortega – Rodríguez, 2022).

Norteamérica marca un modelo en gestión educativa denominado “charter”, cual viene siendo utilizado continuamente en dicha nación, se aprecia que los centros educativos llevan financiación con fondo público generando acciones autónomas en su correspondiente toma de decisiones sobre elementos estructurales; de la misma forma el país de Canadá, se resalta la función permanente del estudiante en el proceso de gestión incluyéndolos en dicho proceso (Crouch L, 2020). Alemania como un país europeo usan enfoques más descentralizados, donde las autoridades locales de manera directa juegan roles principales en la gestión, los centros educativos cuentan con mayor autonomía en la implementación del currículo y recursos. Un ejemplo propio se observa en Suecia, así como Holanda, donde los “charter schools”, son sistemas de alta autonomía en enseñanza, adquisición de recursos humanos y materiales (Muñoz, 2022).

De manera más cercana a nuestra realidad observamos el modelo latinoamericano muestra variedad continua en dichos procesos, dónde se modulan aspectos asociados a la calidad y gestión procurando que trabajen de manera integrativa (Cabrera – Pinargote, 2022). A su vez en el país brasilero, marcan gestiones enfocadas de manera local no solo con personas capacidades como docentes, sino invitan la presencia de los pares y miembros de diversas comunidades dónde de forma activa toman decisiones; progresivamente en Chile, sus modelos representan aspectos de tiempo

completo que ofrecen servicios académicos diversos, así como actividades extracurriculares en beneficio de los estudiantes para reforzar el bienestar y el aprendizaje (Barrenechea, 2022). Variedad de naciones en Latinoamérica, marcan un rol importante sus sistemas de formación educativa, donde la gestión académica está centrada que los ambientes educativos sean accesibles y atiendan una amplia gama de estudiantes, generando acceso a la inclusión considerando las necesidades especiales y habilidades diferentes (Crouch L, 2020).

En Perú la gestión enfocada en áreas educativas ha generado cambios a nivel de reforzar políticas públicas (Rivas, 2023). El Programa de Gestión Escolar, presenta un punto de partida desde el Ministerio de Educación, el cual desea integrar la gestión de manera participativa, así como descentralizada como se aprecia en los sistemas norteamericanos y europeos, mostrando participación de padres, estudiantes y los mismos facilitadores, teniendo como propósito lograr la autonomía del sector educativo. (Álvarez, 2022). Sin embargo, dicho proceso a nivel Público enfrenta aspectos problemáticos que han sido el eje de diversos debates. Sin embargo los desafíos que presenta hoy nuestro sistema peruano son enfoque de atención, los propios esfuerzos para sacar adelante la calidad en espacios educacionales, es inevitable observar dificultades entre los colegios rurales y urbanos, así como las zonas geográficas, es por ello que sigue siendo imperioso observar como el sector vulnerables y de riesgo tienen recursos mínimos en comparación a otros establecimientos educativos.

Donde se aprecia la autonomía en sus propios recursos de gestión son los Colegios de Alto Rendimiento – COAR, instituciones que presentan altos grados de rendimiento académico así como estar orientados a los estudiantes que presentan coeficientes y rendimiento alto en comparación a su edad cronológica (Sucari, 2019), en función a ellos se marca la motivación la cual componen el nivel de compromiso, entusiasmos y sobre energía que se imprime para realizar diversas tareas y solución de problemas para lograr objetivos concretos, es por ello que la motivación representa el motor hacia el rendimiento y por ende hacia la eficiencia académica de los jóvenes, por lo que los profesores representan un rol trascendental en dicho espacio (Ramírez- Vielma, 2019).

Ante lo anteriormente descrito se formuló el problema: ¿De qué manera influyen los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa pública de Chiclayo durante el año 2023? Donde para poder solucionarlo se implementó el Objetivo General del trabajo académico: determinar la influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023; cuyos objetivos específicos son: identificar los estilos de gestión escolar de los docentes de una institución educativa de Chiclayo, conocer el nivel de desempeño motivacional de los docentes de esta institución educativa pública de Chiclayo y establecer la relación de los estilos de gestión escolar con el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa pública de Chiclayo.

El trabajo académico se justificó en función a un marco científico, considerando que la presente tarea académica proporciona evidencia empírica sobre la metodología para asentar el proceso de gestión generando marcos referenciales que permitan enlazar cuadros comparativos y análisis de dirección en diversas instituciones, brindando a demás interesados en investigación. De la forma práctica la justificación marca la posibilidad de brindar elementos propios para su mejor funcionamiento y estructura académica. A su vez la justificación educativa muestra que los modelos identificados pueden influenciar en el clima, ambiente y cultura escolar, para contribuir procesos. Posteriormente la forma social de justificación estaría enmarcada por el impacto social, de igual manera por la igualdad de oportunidades que se brindan en dichos entornos, así como la equidad.

La realidad problemática se resaltó en los estilos diversos de manejo de la gestión escolar y desempeño motivacional en profesionales de una institución de formación académico - educativa de Chiclayo. La línea enfocada en investigación estuvo concentrada en la calidad educativa y la unidad de análisis estuvo concentrada en profesores que enfrentaron directamente el problema indicado. Dicho centro educativo es público donde se ejecutó el trabajo académico, cuyo tiempo estuvo enmarcado en 4 meses. La hipótesis presentada fue: "Los estilos de gestión escolar influyen en el desempeño motivacional de los profesores de una institución educativa pública de Chiclayo durante el año 2023"

II. MARCO TEÓRICO

Entre los estudios más importantes se pueden mencionar los siguientes: En primer lugar, Chandolia, E. (2020) presenta un estudio sobre el liderazgo instruccional de los funcionarios y las prácticas de enseñanza efectivas de los maestros en escuelas de Turquía. El propósito fue determinar el efecto del liderazgo instruccional del funcionario a cargo en acciones pedagógicas centradas en los profesores. Se utilizaron cuestionarios para evaluar las percepciones. Usando 245 directivos de donde se obtuvo su muestra generada con 102 funcionarios de instituciones de carácter educativo en la región. Se concluye que el liderazgo instruccional efectivo de los directores escolares es esencial en función a reforzar la metodología de adquisición del aprendizaje. En función a ello, Gong, M.Z. (2020) presenta un estudio que analizó el impacto del estilo de gestión por liderazgo del director en la motivación de los maestros en Australia. Siendo su meta calcular la relación respecto al liderazgo del director, así como la motivación intrínseca docente. Se aplicaron cuestionarios a una muestra de 344 directivos de instituciones educativas tanto públicas como privadas; para evaluar percepciones. Se concluye que los directores deben adoptar estilos de liderazgo que inspiren y empoderen a los maestros intrínsecamente.

De modo similar, Burger, C. (2022). Este estudio analizó la influencia del liderazgo donde los hallazgos indicaron que compartir las responsabilidades de liderazgo entre el director y los maestros tenía un efecto positivo en la confianza del personal docente, en un contexto de relativas agresiones y bajo clima escolar. El autor concluye que distribuir el liderazgo promueve un sentido de propósito compartido en cualquier contexto. En otra investigación, Baños, R. (2018). Este estudio examinó la motivación autónoma, controlada y desmotivación en relación al engagement y burnout docente en una muestra de 187 maestros. Los resultados revelaron que la motivación autónoma predecía positivamente el engagement, mientras que la desmotivación predecía negativamente el burnout la muestra incluyó a docentes de escuelas primarias y secundarias. Los autores concluyeron que promover la autonomía y el significado en la labor docente es clave para un alto engagement y bienestar.

En este sentido Muwonge, C.M. (2019) quien examinó la contribución de la autoeficacia y motivación autónoma del docente al bienestar laboral en una muestra de maestros australianos. Los resultados evidenciaron que la motivación autónoma predecía más fuertemente la realización y disfrute en la enseñanza. La muestra fue de 238 maestros sudafricanos, de diversas nacionalidades. Concluyo que la motivación autónoma tuvo un efecto más fuerte. Sugiere además enfocarse en estrategias que incrementen la motivación intrínseca de los maestros para mejorar su bienestar.

Barber, O. (2019). investigó la contribución de las motivaciones intrínseca y extrínseca a la satisfacción laboral y desgaste profesional en una muestra de 229 docentes. Los resultados confirmaron que la motivación intrínseca predecía la satisfacción laboral, mientras que la extrínseca predecía el agotamiento emocional. Los análisis de trayectorias confirmaron que la motivación intrínseca predecía positivamente la satisfacción laboral, mientras que la motivación extrínseca predecía positivamente el agotamiento emocional. El estudio previo mencionado representa una valiosa contribución para el presente trabajo académico, ya que centra la idea específica de la motivación forjada en el desempeño, un aspecto clave vinculado a las estrategias de enseñanza.

Como bases teóricas se puede afirmar que la motivación suele centrarse como un elemento propio del bienestar y desempeño de los docentes. Según Skaalvik y Skaalvik (2017), la motivación se refiere a “las razones internas que impulsan a una persona a poner esfuerzo y energía en su trabajo”. En los docentes, una alta motivación se asocia con mayor compromiso, productividad y satisfacción laboral. Existen distintas teorías que explican la motivación en el contexto laboral. La teoría de la autodeterminación (Hartinah, S., 2020) plantea que hay motivaciones intrínsecas, como el interés por la labor en sí, y extrínsecas, como el salario. Esta teoría enmarca el lugar que presenta la satisfacción de las necesidades, así como la competencia así como autonomía. Otra teoría relevante es la del establecimiento de metas (Tsai, M.N.; 2020). Establecer metas claras, específicas y desafiantes incrementa la motivación y el esfuerzo. En el caso de los profesores, fijarse metas sobre el aprendizaje de los estudiantes y su propio desarrollo profesional puede ser una fuente de

motivación. Asimismo, la teoría de la expectativa x valor (Ramos, R. Trigueros; 2019) plantea que la motivación depende de las expectativas de éxito en la tarea y del valor que se le otorga. Otros factores contextuales también inciden en la motivación, como el clima escolar, el liderazgo, las políticas educativas y la cultura de la institución (Lazarides, R; 2018).

Dentro de los elementos del desempeño motivacional, este último representa un proceso central que influye sobre el desempeño de los docentes en los salones de clase. Según la teoría de la autodeterminación, los profesores que están motivados intrínsecamente muestran mayor compromiso, iniciativa y desempeño efectivo (Sarnacchiaro, P; 2019). La motivación intrínseca se nutre de experiencias positivas de competencia, autonomía y relación con otros (Iqbal, N; 2020). Otras teorías como la del establecimiento de metas (Suparno; 2019) y la de expectativa- valor (Istanti, E; 2020), también resaltan que los docentes motivados se trazan metas, creen en sus capacidades y valoran su trabajo. A nivel organizacional, el liderazgo directivo y el clima escolar positivo promueven la motivación y el desempeño docente (Papilaya, J; 2019). Los directores que brindan retroalimentación, reconocimiento y apoyo, logran profesores más comprometidos.

Asimismo, las condiciones laborales como salario, carga horaria y políticas educativas, deben ser propicias para impulsar la motivación de los profesores (Bergold, S; 2023). Según la teoría de la autodeterminación, satisfacer diversas necesidades asociadas a la salud mental, la competencia y autonomía es fundamental para desarrollar la motivación intrínseca (Sarnacchiaro, P; 2019). Otra estrategia es establecer metas que representen desafíos óptimos para los profesores, generen compromiso y den sentido de eficacia cuando se alcanzan (Hartinah, S., 2020). Las metas deben ser específicas, medibles y con plazos definidos. A nivel organizacional, un liderazgo directivo de apoyo que brinde coaching y retroalimentación constructiva también es clave para motivación y desempeño docente (Bergold, S; 2023). Asimismo, las políticas educativas deben asegurar condiciones laborales adecuadas en términos de compensación, horas de trabajo y recursos (Lazarides, R; 2018). En conclusión, se debe optimizar la motivación docente requiere estrategias integrales a nivel individual, organizacional y de política educativa, que

potencien tanto la motivación interna como un entorno laboral propicio para el buen desempeño.

Las principales fuentes teóricas de la motivación que pueden enriquecer este trabajo son: aspectos propios de la Teoría de la jerarquía - Maslow (1943): Establece de que todo ser humano está motivada a satisfacer 5 niveles de necesidades, desde las fisiológicas básicas, hasta las de autorrealización. La Teoría X, así como Teoría Y de McGregor (1960): La primera de ellas permite que los trabajadores son perezosos, rehúyen la responsabilidad y deben ser controlados. La Teoría Y asume que los empleados son proactivos y con autorrealización, por lo que las organizaciones deben delegar autoridad y responsabilidad. La Teoría de la equidad de Adams (1963): Plantea que los empleados buscan mantener equidad entre sus aportes laborales (esfuerzo, experiencia, etc.) y los resultados obtenidos (salario, reconocimientos, etc.). La percepción de inequidad genera desmotivación. Los gerentes deben asegurar que los empleados reciban resultados equitativos a sus contribuciones.

Teoría de las expectativas de Vroom (1964): Sostiene procesos alojados en la motivación, la cual dependerá de los siguientes factores: que la motivación depende de dos factores: 1) La expectativa de que el esfuerzo permitirá alcanzar el objetivo deseado; 2) La valencia, que es el valor que la persona otorga a ese resultado. Los gerentes deben ayudar a sus trabajadores a establecer metas alcanzables y resultados atractivos. Y por último: Teoría de fijación de metas, generadas por Locke (1968): Indica que establecer metas claras y desafiantes lleva a un mejor desempeño. Los gerentes deben definir metas específicas y con plazos con los empleados para optimizar su motivación y productividad. (Bergold, S; 2023). Aplicando integralmente estas teorías e investigaciones sobre motivación, es posible promover altos niveles de desempeño en los profesores, al alimentar tanto sus motivaciones intrínsecas como las condiciones extrínsecas propicias para su óptimo desempeño profesional. (Lazarides, R; 2018). El proceso motivacional es esencial para influir en el comportamiento humano. (Hartinah, S., 2020).

En cuanto al sustento de las dimensiones del desempeño motivacional es importante destacar que estas son dos; primero la motivación intrínseca se refiere a la motivación que surge del interés, disfrute y satisfacciones

inherentes a la propia tarea. Incluye el interés por la tarea/actividad en sí misma, la competencia percibida en la habilidad para realizarla, la autodeterminación o sensación de control sobre la actividad, y la inmersión o estado de flujo al realizarla (Hartinah, 2020; Tsai, 2020). También se encuentra la motivación extrínseca que hace referencia a la motivación impulsada por recompensas o castigos externos. Incluye la regulación externa por recompensas/castigos tangibles, la regulación introyectada basada en culpa/orgullo, la regulación identificada por valores personales, y la regulación integrada en la identidad (Sarnacchiaro, 2019; Iqbal, 2020; Suparno, 2019). La regulación identificada surge cuando las personas reconocen y adoptan un comportamiento como expresión de sus valores y necesidades personales (Lazarides, 2018).

La gestión escolar se ha transformado en un punto clave para reforzar la calidad educativa, al involucrar procesos vistos en la planificación, organización, liderazgo y control de los recursos de las escuelas (Chandolia, E.; 2020). Según Gong, M.Z. (2020), la gestión escolar abarca cinco dimensiones: gestión administrativa, gestión de recursos, gestión pedagógica, gestión de la convivencia y gestión comunitaria (Burger, C; 2022). Existen diversos estilos de gestión escolar que pueden adoptar los directivos para liderar sus instituciones educativas. Existe la propuesta de Ball de 1984 (Chand, V; 2019): centrada en la gestión participativa: involucra a la comunidad educativa en la toma de decisiones, la teoría de Ball resalta que el estilo de gestión democrático, basado en las acciones que forma y genera la toma de decisiones, generando influencia positiva en el marco del desempeño docente. (Netshitangani, T; 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo académico es de carácter cuantitativo por presentar una aproximación al enfoque positivista de medición de las variables.

3.1.1. Tipo de Investigación:

Es de tipo básica al desarrollar más fundamentos teóricos sobre la gestión escolar a una realidad organizacional educativa (Hernández et al., 2014), presento como nivel de investigación un carácter descriptivo de corte transversal (Supo, 2014; Valderrama, 2002). Según Hernández et al. (2014) presento un propósito funcional de describir la realidad sin intervenir en ella.

3.1.2. Diseño de Investigación:

Presento un diseño de corte explicativo-correlacional, en la cual se sigue el siguiente modelo: $M \ O1 \ O2 \ r$. Donde M es la muestra de docentes, O1 y O2 son la medición de las variables estilos de gestión escolar y desempeño motivacional docente respectivamente, siendo "r" la relación establecida entre ambas (Supo et al., 2014). Por lo que se persigue demostrar una asociación funcional entre ambas variables (Hernández et al., 2014)

Ver en anexo "05"

3.2. Variables y operacionalización

Variable Independiente: Estilos de Gestión

- ✓ **Definición conceptual:** Los estilos de gestión escolar se refieren a las diferentes formas en que los directivos y autoridades escolares ejercen el liderazgo y la conducción de una institución educativa. (Chandolia, E. 2020).
- ✓ **Definición operacional:** Operacionalmente los estilos de gestión

escolar serán medidos a través de un cuestionario que evaluará la percepción de los docentes sobre las actitudes y comportamientos del equipo directivo en áreas.

Variable Dependiente: Desempeño motivacional

- ✓ **Definición conceptual:** El desempeño motivacional en docentes se refiere a la capacidad del profesor para influir positivamente en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. (Hartinah, S., 2020).
- ✓ **Definición operacional:** Operacionalmente El desempeño motivacional docente se medirá a través de un cuestionario a estudiantes consultando su percepción sobre las estrategias que utiliza el profesor para alcanzar niveles altos de motivación laboral.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población: La población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes de una Institución Educativa de Chiclayo.

Criterios de inclusión:

Todos los docentes de una Institución Educativa que se encontraron activos en el año 2024 y los docentes que hayan dado su consentimiento a través de la firma del documento respectivo.

Criterios de exclusión:

Docentes que no se encontraron activos en una Institución Educativa durante el año 2024 y los docentes que desistieron de participar durante la recolección de datos.

Unidad de análisis: Los participantes de la presente investigación fueron docentes de una Institución Educativa de Chiclayo, cuyas edades oscilaron en promedio entre los 25 y 65 años, quienes se encuentran activos durante el periodo del presente estudio.

3.3.2. Muestra: Debido a los factores de accesibilidad se consideró una muestra de carácter censal, es decir, se tomaron a los 80 docentes activos de la Institución Educativa (Supo, 2014). En este

sentido, no se empleó la técnica de muestreo, siendo muestra censal.

3.3.3. Muestreo: No se realizó por la consideración mencionada anteriormente.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Como técnicas de investigación se emplearon técnicas de gabinete, como el fichaje y análisis documental, para medir los estilos de gestión escolar se utilizó un cuestionario de estilos de gestión escolar diseñado por la autora con tres dimensiones: liderazgo, clima organizacional y toma de decisiones; cada una con tres indicadores y con una escala Likert de 5 grados desde muy bajo hasta muy alto con 18 ítems. Este instrumento presentó una validez de contenido y una confiabilidad, determinada mediante el estadístico alfa de Cronbach, de 0,81 para liderazgo; 0,79 para clima organizacional y 0,82 para toma de decisiones. Para medir el desempeño motivacional docente se empleó un cuestionario de desempeño motivacional también diseñado por la autora, que tuvo dos dimensiones: satisfacción laboral y competencia, cada una con tres indicadores, con la misma escala Likert en 5 grados desde muy bajo hasta muy alto con 18 ítems. Este instrumento presentó una validez de contenido y una confiabilidad mediante el alfa de Cronbach de 0,78 para satisfacción laboral y 0,80 para competencia.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento que se siguió en la investigación constó de varias etapas: En primer lugar, se cursó una solicitud formal al director de la Institución Educativa especificando los objetivos, alcances, importancia y aspectos metodológicos del estudio que se pretendía realizar con los docentes de dicha institución. Una vez obtenido el permiso correspondiente, antes de la aplicación se realizaron las explicaciones pertinentes sobre el llenado anónimo y otras consideraciones importantes, resolviendo cualquier interrogante. Culminada la aplicación de los instrumentos, se recolectaron y organizaron adecuadamente para su posterior procesamiento. Finalmente, con la base de datos completa se realizó el análisis estadístico descriptivo e inferencial mediante

software especializado, interpretando los resultados en función de las hipótesis y objetivos del estudio.

3.6. Método de análisis de datos

En primera instancia, se realizó un análisis exploratorio con estadística descriptiva para tabular y presentar la información de las variables estilos de gestión escolar y desempeño motivacional docente. Para ello se utilizó el software estadístico como SPSS v.27 y Excel. Posteriormente, con la finalidad de determinar la relación entre las variables del estudio, se aplicaron pruebas de correlación no paramétricas como Rho de Spearman y Chi cuadrado con bondad de ajuste.

3.7. Aspectos éticos

Para el presente trabajo académico se consideraron aspectos fundamentales de ética, tales como la confidencialidad de datos personales y respuestas de los participantes, establecida en el código de ética del investigador de la UCV. Asimismo, se implementó el consentimiento informado con la finalidad de comunicar los fines del estudio, uso de la información provista voluntariamente por los docentes y la posibilidad de retirarse de la investigación si así lo consideraban. (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2017).

IV. RESULTADOS

En relación al objetivo conocer el nivel de desempeño motivacional de los docentes de esta institución educativa pública de Chiclayo

Tabla 1.

Desempeño motivacional de acuerdo con la dimensión motivación intrínseca en docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023

Indicadores de la dimensión motivación intrínseca	Nivel alcanzado		
	Alto	Medio	Bajo
Interés por la tarea/actividad	12	45	23
Competencia percibida	18	38	24
Autodeterminación	15	41	24
Inmersión	11	32	37

Nota: *elaboración propia*

La tabla 1 ofrece una visión detallada del desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023, centrándose específicamente en la dimensión de motivación intrínseca. Al analizar los datos, se observa una tendencia general hacia niveles medios de motivación en la mayoría de los indicadores evaluados. En cuanto al interés por la tarea o actividad, una cantidad significativa de docentes (45) se ubica en el nivel medio, seguido por 23 en el nivel bajo y solo 12 en el nivel alto. Esto sugiere que, si bien existe un interés moderado por las tareas docentes, hay un margen considerable para mejorar el entusiasmo y la pasión por la enseñanza. La competencia percibida muestra una distribución similar, con 38 docentes en el nivel medio, 24 en el bajo y 18 en el alto, indicando que la mayoría de los educadores tiene una percepción moderada de sus habilidades y capacidades profesionales. En el aspecto de autodeterminación, se mantiene la tendencia con 41 docentes en el nivel medio, 24 en el bajo y 15 en el alto, lo que refleja un grado moderado de autonomía y control sobre sus actividades pedagógicas. Sin embargo, el indicador de inmersión presenta un panorama ligeramente diferente y potencialmente preocupante, ya que es el único donde el nivel bajo (37 docentes) supera al medio (32 docentes), con solo 11 docentes en el nivel alto.

Tabla 2.

Desempeño motivacional de acuerdo con la dimensión motivación extrínseca en docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023

Indicadores de la dimensión motivación extrínseca	Nivel alcanzado		
	Alto	Medio	Bajo
Regulación externa	24	40	16
Regulación introyectada	30	46	4
Regulación identificada	29	42	9
Regulación integrada	25	39	16

Nota: *elaboración propia*

La tabla 2 proporciona información valiosa sobre el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023, esta vez enfocándose en la dimensión de motivación extrínseca. Al examinar los datos, se observa una tendencia general hacia niveles medios y altos en los diferentes indicadores de motivación extrínseca, lo cual contrasta con los resultados de la motivación intrínseca. En cuanto a la regulación externa, 40 docentes se ubican en el nivel medio, seguidos por 24 en el nivel alto y 16 en el nivel bajo, lo que sugiere que los factores externos, como recompensas o presiones, tienen una influencia moderada a alta en la motivación de los educadores. La regulación introyectada muestra una distribución aún más favorable, con 46 docentes en el nivel medio, 30 en el alto y solo 4 en el bajo, indicando que una gran mayoría de los docentes han internalizado en cierto grado las motivaciones externas, posiblemente actuando por un sentido de deber o para evitar sentimientos de culpa. En el aspecto de regulación identificada, se mantiene una tendencia similar con 42 docentes en el nivel medio, 29 en el alto y 9 en el bajo, lo que refleja que muchos docentes han reconocido la importancia y el valor de sus tareas, aunque la motivación siga siendo en parte externa. Por último, la regulación integrada presenta una distribución más equilibrada, con 39 docentes en el nivel medio, 25 en el alto y 16 en el bajo, sugiriendo que un número significativo de educadores ha logrado integrar las motivaciones externas con sus valores y metas personales, aunque aún hay espacio para mejorar.

En relación al objetivo identificar los estilos de gestión escolar de los docentes de una institución educativa de Chiclayo.

Tabla 3.

Estilos de gestión según S. Ball (1984) percibidos por los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023

Tipos de estilo de gestión percibido sobre los directivos	Casos	
	n	%
Autoritario	11	13,75
Democrático	29	36,25
Laisser faire	13	16,25
Paternalista	27	33,75

Nota: *elaboración propia*

La tabla 3 presenta una distribución de los estilos de gestión percibidos por los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023, basándose en la clasificación propuesta por S. Ball en 1984. Al analizar los datos, se observa una diversidad en la percepción de los estilos de gestión de los directivos, con una clara inclinación hacia dos estilos predominantes. El estilo democrático emerge como el más frecuentemente percibido, con 29 casos que representan el 36,25% del total. Esto sugiere que una proporción significativa de docentes considera que la dirección fomenta la participación y la toma de decisiones colectivas. Muy cerca le sigue el estilo paternalista, identificado por 27 docentes, lo que constituye el 33,75% de los casos. Esta cifra indica que un tercio de los educadores percibe un enfoque de gestión que, si bien puede ser protector y benevolente, también podría implicar cierto grado de control y dependencia. En contraste, el estilo *laisser-faire*, caracterizado por una menor intervención directiva, fue percibido por 13 docentes, representando el 16,25% de los casos. Esta proporción sugiere que existe un grupo menor pero significativo que experimenta una gestión más distante o menos estructurada. Por último, el estilo autoritario fue identificado por 11 docentes, constituyendo el 13,75% de los casos, lo que indica que una minoría percibe un enfoque de liderazgo más controlador y jerárquico.

En relación al objetivo establecer la relación entre los estilos de gestión escolar con el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa publica de Chiclayo

Tabla 4

Estilos de gestión según S. Ball (1984) y desempeño motivacional a nivel global percibidos por los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023

Tipos de estilo de gestión percibido sobre los directivos	Desempeño motivacional global		
	Alto	Medio	Bajo
Autoritario	10	1	0
Democrático	19	8	2
Laisser faire	5	7	1
Paternalista	4	18	5

Nota: *elaboración propia*

La tabla 4 proporciona una visión cruzada entre los estilos de gestión percibidos por los docentes y su desempeño motivacional global en una institución educativa de Chiclayo durante el año 2023. En el caso del estilo autoritario, se observa una tendencia marcada hacia un alto desempeño motivacional, con 10 docentes en el nivel alto, 1 en el medio y ninguno en el bajo. Esto podría sugerir que, paradójicamente, un estilo de gestión más directivo está asociado con una mayor motivación en algunos docentes, posiblemente debido a la claridad en las expectativas y la estructura proporcionada. El estilo democrático muestra una distribución más variada pero igualmente positiva, con 19 docentes en el nivel alto de motivación, 8 en el medio y solo 2 en el bajo. Esta distribución respalda la idea de que un enfoque participativo en la gestión tiende a favorecer la motivación de la mayoría de los docentes. En contraste, el estilo *laisser-faire* presenta una distribución más equilibrada, con 5 docentes en el nivel alto, 7 en el medio y 1 en el bajo. Esto podría indicar que un estilo de gestión menos intervencionista tiene efectos variados en la motivación del personal docente, posiblemente beneficiando a aquellos que prefieren mayor autonomía, pero dejando a otros sin la dirección o el apoyo que necesitan. El estilo paternalista muestra una tendencia hacia niveles medios de motivación, con 4 docentes en el nivel alto, 18 en el medio y 5 en el bajo. Esta distribución sugiere que, si bien el enfoque paternalista puede proporcionar un ambiente de apoyo, podría no

ser el más efectivo para impulsar altos niveles de motivación en la mayoría de los docentes.

Para desarrollar la prueba de hipótesis se realizó la prueba de independencia de chi-cuadrado. Esta prueba ha permitido determinar si hay una relación significativa entre los tipos de estilo de gestión percibido sobre los directivos y el desempeño motivacional global percibido por los docentes.

Planteamiento de la hipótesis:

Hipótesis nula (H_0): No hay relación entre los estilos de gestión percibidos y el desempeño motivacional global (las variables son independientes).

Hipótesis alternativa (H_a): Existe una relación entre los estilos de gestión percibidos y el desempeño motivacional global (las variables no son independientes).

El estadístico es:

Ver en anexo "06"

Valor de Chi χ^2 : 24.560

Valor p: 0.000411

Grados de libertad (df): 6

Frecuencias observadas (tabla de contingencia):

Ver en anexo "07"

Frecuencias esperadas:

Ver en anexo "08"

El valor p obtenido (0.000411) es menor que el nivel de significancia usual ($\alpha=0.05$). Esto nos lleva a rechazar la hipótesis nula (H_0), concluyendo que existe una relación significativa entre los estilos de gestión percibidos y el desempeño motivacional global. En este sentido los estilos de gestión de los directivos percibidos por los docentes tienen un impacto significativo en el desempeño motivacional global percibido por los mismos docentes de la institución educativa de Chiclayo durante el año 2023.

V. DISCUSIÓN

El presente trabajo aborda la compleja interacción entre la motivación docente y los estilos de gestión percibidos en el ámbito educativo. Se observa una tendencia hacia niveles medios de motivación intrínseca en la mayoría de los indicadores, lo que sugiere un margen significativo para mejorar el entusiasmo y la pasión por la enseñanza. Este hallazgo se alinea con la investigación de Baños (2018), quien encontró que "la motivación autónoma predecía positivamente el engagement docente". Sin embargo, es preocupante que el indicador de inmersión presente niveles bajos, lo cual podría estar relacionado con el fenómeno de burnout descrito por el mismo autor. En cuanto a la motivación extrínseca, los resultados muestran una tendencia hacia niveles medios y altos en todos los indicadores. Esto contrasta con los hallazgos de Barber (2019), quien encontró que "la motivación extrínseca predecía positivamente el agotamiento emocional". La alta presencia de regulación introyectada e identificada sugiere que los docentes han internalizado en gran medida las motivaciones externas, lo que plantea interrogantes sobre sus efectos a largo plazo en el bienestar docente.

La distribución de los estilos de gestión percibidos revela una predominancia de los estilos democrático y paternalista. Esto se alinea parcialmente con los hallazgos de Chandolia (2020), quien enfatizó "la importancia del liderazgo instruccional efectivo para reforzar la metodología de adquisición del aprendizaje". El estilo democrático, en particular, muestra una asociación favorable con altos niveles de desempeño motivacional, lo que concuerda con las conclusiones de Gong (2020), quien afirmó que "los directores deben adoptar estilos de liderazgo que inspiren y empoderen a los maestros intrínsecamente". Sorprendentemente, el estilo autoritario, aunque percibido por una minoría, muestra una fuerte asociación con altos niveles de desempeño motivacional. Este hallazgo contrasta con las conclusiones de Burger (2022), quien encontró que "compartir las responsabilidades de liderazgo tenía un efecto positivo en la confianza del personal docente, incluso en contextos desafiantes". Por otro lado, el estilo *laissez-faire* muestra una distribución más equilibrada en términos de motivación, subrayando la importancia de

considerar las necesidades individuales de los docentes al implementar estrategias de gestión.

Existe una clara oportunidad para fortalecer la motivación intrínseca de los docentes, especialmente en lo que respecta a la inmersión en las tareas. Esto se basa en los hallazgos de Muwonge (2019), quien encontró que "la motivación autónoma predecía más fuertemente la realización y disfrute en la enseñanza". Se sugiere que la institución podría beneficiarse de implementar estrategias que incrementen la motivación intrínseca de los maestros para mejorar su bienestar y desempeño, lo que a su vez podría tener un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados sugieren que los estilos democrático y autoritario se asocian con niveles más altos de motivación, pero se enfatiza la importancia de fomentar la motivación intrínseca y la autonomía. Siguiendo las recomendaciones de varios autores, se propone que la institución adopte un enfoque de liderazgo que combine elementos instruccionales efectivos con prácticas que empoderen a los docentes. La teoría de la autodeterminación se presenta como un marco útil para interpretar los niveles medios de motivación intrínseca observados. Como señala Hartinah (2020), "la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía es crucial para el desarrollo de la motivación intrínseca". Los resultados indican que hay margen para mejorar, especialmente en el aspecto de inmersión en las tareas. Tsai (2020) aporta otra perspectiva relevante con la teoría del establecimiento de metas, sugiriendo que la baja inmersión podría estar relacionada con la falta de metas claras y desafiantes. Esto implica que la institución podría beneficiarse de ayudar a los docentes a establecer objetivos profesionales más concretos y motivadores.

En cuanto a la motivación extrínseca, los niveles medios y altos observados se alinean con lo que Sarnacchiaro (2019) e Iqbal (2020) describen en relación a la regulación identificada y la regulación integrada. Esto sugiere que los docentes han internalizado en gran medida las motivaciones externas. Sin embargo, Ramos y Trigueros (2019) advierten que "la motivación también depende de las expectativas de éxito en la tarea y del valor que se le otorga", lo que subraya la importancia de explorar cómo los docentes perciben sus probabilidades de éxito y el valor que atribuyen a sus responsabilidades. La

distribución de los estilos de gestión percibidos se analiza a la luz de la teoría de Ball de 1984, mencionada por Chand (2019). La predominancia del estilo democrático se alinea con lo que Ball describe como gestión participativa. Netshitangani (2018) resalta que "este estilo de gestión democrático tiende a tener una influencia positiva en el desempeño docente", lo cual se refleja en los niveles generalmente positivos de motivación observados. Es necesario e importante un enfoque flexible y adaptativo en el liderazgo educativo. Como sugiere Burger (2022), "distribuir el liderazgo y promover un sentido de propósito compartido podría ser beneficioso en cualquier contexto". Para esta institución, esto podría implicar combinar los aspectos más efectivos de los diferentes estilos de gestión percibidos, adaptándolos a las necesidades específicas de su cuerpo docente y contexto institucional.

El estilo paternalista, aunque significativo (33.75%), se asocia con niveles medios de motivación, lo que sugiere que podría no satisfacer plenamente las necesidades de autonomía y competencia que Hartinah (2020) identifica como "cruciales para la motivación intrínseca". El estilo autoritario, aunque minoritario (13.75%), muestra una fuerte asociación con altos niveles de desempeño motivacional. Bergold (2023) explica esto a través de la teoría X de McGregor, sugiriendo que algunos docentes podrían responder positivamente a un estilo más directivo. Sin embargo, este enfoque podría no ser sostenible a largo plazo y podría entrar en conflicto con las necesidades de autonomía. El estilo democrático muestra una distribución favorable en términos de motivación, alineándose con la Teoría Y de McGregor, que según Bergold (2023), "asume que los empleados son proactivos y buscan la autorrealización". La variabilidad en la motivación asociada con el estilo *laisser-faire* se interpreta a través de la teoría de la equidad de Adams, también mencionada por Bergold (2023). Algunos docentes podrían ver este estilo como una oportunidad para mayor autonomía, mientras que otros podrían sentir falta de apoyo. Lazarides (2018) enfatiza "la importancia de factores contextuales como el clima escolar, el liderazgo y las políticas educativas en la motivación docente". Papilaya (2019) resalta que "el liderazgo directivo y el clima escolar positivo promueven la motivación y el desempeño docente". La teoría de fijación de metas de Locke, mencionada por Bergold (2023), sugiere que la institución podría beneficiarse

de establecer metas claras y desafiantes para los docentes, abordando así la baja inmersión observada en los resultados de motivación intrínseca. Chandolia (2020) y Gong (2020) recomiendan un enfoque más integral de la gestión escolar, abordando no solo los aspectos de liderazgo, sino también la gestión administrativa, de recursos, pedagógica, de convivencia y comunitaria. Istanti (2020) señala que "la motivación docente es un fenómeno multifacético influenciado por factores tanto internos como externos". Esto implica que cualquier estrategia para mejorar la motivación y el desempeño docente debe ser holística, abordando tanto los aspectos intrínsecos de la motivación como las condiciones extrínsecas del entorno laboral. Estos hallazgos estadísticos respaldan y complementan las observaciones previas sobre la complejidad de la interacción entre estilos de gestión y motivación docente. La relación significativa encontrada se alinea con lo que Lazarides (2018) enfatiza sobre "la importancia de factores contextuales como el clima escolar, el liderazgo y las políticas educativas en la motivación docente". Asimismo, refuerza lo señalado por Papilaya (2019), quien resalta que "el liderazgo directivo y el clima escolar positivo promueven la motivación y el desempeño docente".

La inferencia estadística que soporta la relación entre variables da mayor peso a la interpretación de los diferentes estilos de gestión observados. Por ejemplo, la asociación del estilo democrático con niveles favorables de motivación, que se alinea con la Teoría Y de McGregor mencionada por Bergold (2023), ahora tiene un respaldo estadístico más sólido. Del mismo modo, la variabilidad en la motivación asociada con el estilo *laissez-faire*, interpretada a través de la teoría de la equidad de Adams (Bergold, 2023), adquiere mayor relevancia a la luz de estos resultados estadísticos. La relación significativa encontrada sugiere que esta variabilidad no es aleatoria, sino que está sistemáticamente relacionada con el estilo de gestión percibido. Los resultados de la prueba Chi cuadrado también refuerzan la importancia de considerar el enfoque integral de gestión escolar recomendado por Chandolia (2020) y Gong (2020). La relación estadísticamente significativa entre estilos de gestión y desempeño motivacional subraya la necesidad de abordar no solo los aspectos de liderazgo, sino también la gestión administrativa, de recursos, pedagógica, de convivencia y comunitaria. Además, se sustenta la observación de Istanti

(2020) de que "la motivación docente es un fenómeno multifacético influenciado por factores tanto internos como externos". La relación significativa encontrada entre estilos de gestión y desempeño motivacional respalda la idea de que los factores externos, como el estilo de liderazgo, juegan un papel crucial en la motivación docente. En el contexto de la teoría de la autodeterminación mencionada por Hartinah (2020), estos resultados sugieren que los diferentes estilos de gestión podrían estar influyendo en la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia de los docentes, que son "cruciales para la motivación intrínseca".

VI. CONCLUSIONES

Se evidencia una clara influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de la institución educativa "Elvira García y García" de Chiclayo durante el año 2023. Los diferentes estilos de gestión percibidos están asociados con distintos niveles de motivación, lo que subraya la importancia del liderazgo directivo en la motivación docente.

Se identificaron cuatro estilos de gestión escolar percibidos por los docentes, con predominancia del estilo democrático (36.25%) y paternalista (33.75%), seguidos por el *laisser-faire* (16.25%) y el autoritario (13.75%). Esta diversidad de estilos sugiere un entorno de gestión complejo y multifacético en la institución.

El desempeño motivacional de los docentes muestra una tendencia hacia niveles medios en la motivación intrínseca, con áreas de mejora significativas, especialmente en la inmersión en las tareas. Por otro lado, la motivación extrínseca presenta niveles medios a altos, indicando una buena internalización de motivadores externos.

Se establece una relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño motivacional. El estilo democrático se asocia con niveles generalmente positivos de motivación, mientras que el estilo autoritario, aunque menos frecuente, muestra una fuerte asociación con altos niveles de desempeño motivacional. El estilo paternalista tiende a asociarse con niveles medios de motivación, y el *laisser-faire* presenta resultados más variados.

VII. RECOMENDACIONES

A los directivos se sugiere implementar un estilo de gestión integrado que combine elementos democráticos y autoritarios, para optimizar el desempeño motivacional de los docentes. Esto se alinea con el objetivo general de determinar la influencia de los estilos de gestión en el desempeño motivacional.

A los directivos se sugiere desarrollar un programa de capacitación en liderazgo educativo que permita a los directivos comprender y aplicar efectivamente diferentes estilos de gestión según las necesidades del contexto. Esto se relaciona con el objetivo de identificar los estilos de gestión escolar.

A los directivos se sugiere establecer un sistema de evaluación periódica de la motivación docente, utilizando instrumentos validados que midan tanto la motivación intrínseca como extrínseca. Esto se vincula al objetivo de conocer el nivel de desempeño motivacional de los docentes.

A los directivos se sugiere crear espacios y oportunidades para la colaboración entre docentes, fomentando la autonomía y el sentido de competencia. Esto se relaciona con el objetivo de mejorar el desempeño motivacional, especialmente en su dimensión intrínseca

REFERENCIAS

- Adams, Samantha; Brown, Malcom; Dahlstrom, Eden; Davis, Annie; DePaul, Kristi; Diaz, Veronica; Pomerantz, Jeffrey (2018). NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. Louisville, CO: EDUCAUSE.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/242258f>
- Alene, A.A. (2022). The influence of distributed leadership style on educational crisis management (the case of TPLF war) in government secondary schools of Bahir Dar City Administration, Ethiopia. *Management in Education*, ISSN 0892-0206, 29(5), 396-414.
<https://doi.org/10.1177/08920206221139636>
- Álvarez, P. M. B., Cueva, A. F., Larrea, Á. J. C., y Cucho, L. I. L. (2022). Factores de gestión escolar en el compromiso organizacional en una Red educativa en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 145-157.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471680>
- Al-Mahrooqi, R. (2019). Coping styles and satisfaction with classroom management techniques among Oman public school EFL teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(4), 2401-2415, ISSN 0128-7702
- Anderson, M. (2019). Habilidades interpersonales del director y compromiso de los maestros: la función mediadora de la confianza organizacional. *Journal of School Leadership*, 29(5), 396-414.
<https://doi.org/10.1177/1052684619856322>
- Avivar-Cáceres, S. (2022). Effectiveness of the FHaCE Up! Program on School Violence, School Climate, Conflict Management Styles, and Socio-Emotional Skills on Secondary School Students. *Sustainability (Switzerland)*, 14(24), ISSN 2071-1050, 14(24), 4241-4253.
<https://doi.org/10.3390/su142417013>

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Routledge.
- Baños, R. (2018). Effect of teachers' gender on the importance of physical education, motivational climate, disruptive behaviors, future practice intentions, and academic performance. *Retos*(33), 252-257, ISSN 1579-1726
- Barber, O. (2019). Low-Ability Secondary School Students Show Emotional, Motivational, and Performance Benefits when Reading to a Dog Versus a Teacher. *Anthrozoos*, 32(4), 503-518, ISSN 0892-7936, <https://doi.org/10.1080/08927936.2019.1621522>
- Bergold, S. (2023). Teacher Judgments Predict Developments in Adolescents' School Performance, Motivation, and Life Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642-664, ISSN 0022-0663, <https://doi.org/10.1037/edu0000786>
- Burger, C. (2022). School Bullying Is Not a Conflict: The Interplay between Conflict Management Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), ISSN 1661-7827, <https://doi.org/10.3390/ijerph191811809>
- Cabrera-Pinargote, E. S., y Palma-Macías, G. R. (2022). Auditoría educativa y su relación con la calidad de educación en América Latina. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun*- ISSN: 2697-3456, 6(10Ed.esp),65-84. <http://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/210>
- Crouch, L. (2020). Systems Implications for Core Instructional Support Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya. *RISE Insight Series*.2020/020. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/020
- Chand, V. (2019). Does implementing problem-solving projects affect decisional style? Developing governance capabilities in school management

committees. *Journal of Development Effectiveness*, 11(1), 1-14, ISSN 1943-9342, <https://doi.org/10.1080/19439342.2018.1551920>

Chandolia, E. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of epirus, nw Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455-468, ISSN 2174-8144, <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>

Clark, K.N. (2023). Profiles of teachers' classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100, ISSN 0022-4405, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101239>

Díaz, DB, López, CA, & Chauca, CM (2021). Estilos de liderazgo y desempeño laboralen las instituciones educativas particulares de la ciudad de Huaraz. Llalliq, revistas.unasam.edu.pe: <https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/llalliq/article/view/827>

Febriana, B.W. (2020). Application of somatic, auditory, visual, and intellectual (SAVI) learning in management and quality assurance courses of school laboratories to student learning styles. *AIP Conference Proceedings*, 2229, ISSN 0094-243X, <https://doi.org/10.1063/5.0002815>

Garcia Caucha, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(2), 123-138. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00123.pdf>

Gong, M.Z. (2020). Principal leadership style and school performance: mediating roles of risk management culture and management control systems use in Australian schools. *Accounting and Finance*, 60(3), 2427-2466, ISSN 0810-5391, <https://doi.org/10.1111/acfi.12416>

Hartinah, S. (2020). Teacher's performance management: The role of principal's leadership, work environment and motivation in Tegal City, Indonesia. *Management Science Letters*, 10(1), 235-246, ISSN 1923-9335, <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.7.038>

- Iqbal, N. (2020). The Impact of in-Service Training and Motivation on Job Performance of Technical & Vocational Education Teachers: Role of Person-Job Fit. *Public Organization Review*, 20(3), 529-548, ISSN 1566-7170, <https://doi.org/10.1007/s11115-019-00455-3>
- Istanti, E. (2020). The influences of motivation, work milieu, and organizational commitment on teacher performance in MTS Negeri 4 (Public Islamic School), Surabaya East Java. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(2), 629-642, ISSN 2201-1315
- Lazarides, R. (2018). Teacher ability evaluation and changes in elementary student profiles of motivation and performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 67, 245-258, ISSN 1041-6080, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.010>
- MacBeath, J. (2022). Estudio de casos sobre liderazgo escolar distribuido. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009262438>
- Mulawarman, W.G. (2021). Women and leadership style in school management: Study of gender perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 594-611, ISSN 1305-9076, <https://doi.org/10.18844/CJES.V16I2.5638>
- Muñoz, M. N. G. (2022). Descentralización educativa. Competencias y función supervisora en países europeos altamente descentralizados. *Avances en Supervisión Educativa*, (37). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/75>
- Muwonge, C.M. (2019). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, 49(1), 122-135, ISSN 0081-2463, <https://doi.org/10.1177/0081246318775547>
- Najah, T.S. (2021). Headmaster's Leadership Style in the Implementation of School- Based Management at Madrasa. *Review of International Geographical Education Online*, 11(5), 4427-4435, ISSN 2146-0353, <https://doi.org/10.48047/rigeo.11.05.321>

Netshitangani, T. (2018). Management style and school violence: South African perspectives. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106, ISSN 0951-354X, <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2016-0136>

Oketcho, E.J. (2020). Headteachers' Management Styles and Teachers' Role Performance in Secondary Schools in Tororo District, Uganda. *Journal of Education*, 200(2), 111-119, ISSN 0022-0574, <https://doi.org/10.1177/0022057419877393>

Ortega Rodríguez, P. J. (2022). La autonomía escolar en Europa: aportaciones para la innovación educativa. *Revista española de educación comparada* <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/242258>

Papilaya, J. (2019). Compensation, transparency, and motivation effects on the performance of junior high school teachers in Western Seram, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(3), 439-458, ISSN 1694-609X, <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12327a>

Ramírez-Vielma, R., y Nazar, G. (2019). Factores motivacionales de diseño del trabajo y su relación con desempeño laboral. *Revista Psicología Organizacional e Trabalho*, 19(4), 791-799. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572019000400008&script=sci_arttext

Ramos, R. Trigueros (2019). The influence of the teacher on the motivation, learning strategies, critical thinking and academic performance of high school students in Physical Education. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 137-150, ISSN 2171-2085, <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>

Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99–120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

Sarnacchiaro, P. (2019). How does public service motivation affect teacher self-reported performance in an education system? Evidence from an empirical

analysis in Italy. *Quality and Quantity*, 53(5), 2521-2533, ISSN 0033-5177, <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0772-z>

Santos Hermosa, Gema (2019). "L'educació oberta a Europa : avenços, integració amb la ciència oberta i rol bibliotecari". *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 43 (desembre). <<https://bid.ub.edu/43/santos.htm>>. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.43.14>

Sergiovanni, T. J. (2020). *Fortaleciendo el corazón de la escuela*. Corwin Press.

Soeprayitno (2020). The relationship between knowledge management, leadership style, and work motivation: Evidence from an islamic boarding school. *International Journal of Business and Society*, 21(2), 945-954, ISSN 1511-6670

Sucari, W., y Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 1(2), 156-171. <https://www.aacademica.org/wilsonsucari/4.pdf>

Suparno (2019). The effect of participative leadership of principal of private school on work motivation of teacher and their performance in Tangerang City. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(6), 1058-1065, ISSN 2249-8958, <https://doi.org/10.35940/ijeat.F1319.0886S219>

Taun, K. (2022). Management Skills and Styles of School Principals during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 12(11), ISSN 2227-7102, <https://doi.org/10.3390/educsci12110794>

Tsai, M.N. (2020). A brainstorming flipped classroom approach for improving students' learning performance, motivation, teacher-student interaction and creativity in a civics education class. *Thinking Skills and Creativity*, 38, ISSN 1871-1871, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

<p>- Objetivo general: Determinar la influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de la institución educativa “Elvira García y García” de Chiclayo durante el año 2023</p>		
Variables	Dimensiones	Indicadores
Desempeño motivacional	Motivación Intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por la tarea/actividad - Competencia percibida - Autodeterminación - Inmersión
	Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación externa
		<ul style="list-style-type: none"> - Regulación introyectada - Regulación identificada - Regulación integrada
Estilos de gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de estilo de gestión según S. Ball (1984) 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritario - Democrático - laissez-faire - paternalista
	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia de estilo predominante 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de directivos y gestores de acuerdo a los estilos
<p><i>Fuente:</i> Elaboración propia.</p>		

ANEXO 2

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INSTRUMENTO 1

ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES Elaborado por Karina Paredes Cardoso (2024)

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su experiencia motivacional como docente. Por favor, lea cada enunciado e indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con él, marcando con una X en la casilla correspondiente.

Utilice la siguiente escala:

- (1) Totalmente en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Totalmente de acuerdo

N°	Reactivos	Escala				
		1	2	3	4	5
MOTIVACION INTRINSECA						
1	Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí misma					
2	Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.					
3	Tengo un alto sentido de competencia al desempeño					
4	Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.					
5	Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza					
6	Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia					
7	Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.					
8	Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes					
MOTIVACION EXTRINSECA						
9	Ejercer la docencia para obtener ingresos económicos					
10	Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles					
11	Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes					
12	Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.					
13	Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.					
14	Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores					

	personales.					
15	Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador					
16	Ser docente es una parte esencial de quien soy.					
17	Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes					
18	Enseñar me da un sentido de propósito y significado					
19	Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.					
20	La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad					

Muchas gracias por su colaboración.

Clave de Respuestas:

Motivación Intrínseca:

Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Motivación Extrínseca:

Ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

Para calcular el puntaje total de Desempeño Motivacional, siga estos pasos:

Sume los puntajes de los ítems correspondientes a Motivación Intrínseca (1 al 8).

Sume los puntajes de los ítems correspondientes a Motivación Extrínseca (9 al 20).

Sume ambos subtotales para obtener el puntaje total de Desempeño Motivacional.

Niveles de Desempeño Motivacional:

Bajo: Puntaje total entre 20 y 46 puntos.

Medio: Puntaje total entre 47 y 73 puntos.

Alto: Puntaje total entre 74 y 100 puntos.

INTERPRETACIÓN DE LOS NIVELES:

Desempeño Motivacional Bajo (20-46 puntos):

Los docentes con este nivel de desempeño motivacional pueden presentar una baja motivación intrínseca y extrínseca en su labor educativa. Pueden experimentar poco disfrute o interés en las actividades de enseñanza y una baja identificación con su rol docente. Es posible que requieran apoyo y estrategias motivacionales para mejorar su compromiso y satisfacción laboral.

Desempeño Motivacional Medio (47-73 puntos):

Los docentes con un nivel medio de desempeño motivacional muestran una motivación moderada tanto intrínseca como extrínseca. Pueden disfrutar de ciertos aspectos de su trabajo, pero también pueden experimentar momentos de desafío o desmotivación. Es importante fortalecer los factores motivacionales positivos y abordar aquellas áreas que puedan estar afectando su desempeño.

Desempeño Motivacional Alto (74-100 puntos):

Los docentes con un alto desempeño motivacional exhiben una sólida motivación intrínseca y extrínseca en su labor educativa. Encuentran un gran sentido de propósito y satisfacción en la enseñanza, y están fuertemente comprometidos con su rol docente. Tienden a mostrar entusiasmo, iniciativa y resiliencia en su trabajo. Es fundamental reconocer y valorar su dedicación, así como proporcionarles oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional.

INSTRUMENTO 2

ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTIÓN EN DIRECTIVOS Elaborado por Karina Paredes Cardoso (2024)

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre los estilos de gestión escolar en su institución educativa. Por favor, lea cada enunciado e indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con él, marcando con una X en la casilla correspondiente.

Utilice la siguiente escala:

- (1) Totalmente en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) De acuerdo
- (5) Totalmente de acuerdo

N°	Reactivos	Escala				
		1	2	3	4	5
ESTILOS DE GESTIÓN SEGÚN S. BALL (1984)						
1	Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.					
2	No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.					
3	Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.					
4	Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.					
5	Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.					
6	Evito intervenir en las actividades docentes a menos que sea estrictamente necesario.					
7	Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.					
8	Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.					
9	Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.					
10	Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.					
11	Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.					
12	Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.					
13	Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.					
14	Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.					
15	Me preocupo por el bienestar integral de los					

	profesores, más allá de su desempeño laboral.					
16	Procuro establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.					
FRECUENCIA DE ESTILO PREDOMINANTE						
17	Mi estilo directivo predominante es el autoritario					
18	La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.					
19	Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.					
20	Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.					
21	Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.					
22	Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.					
23	En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.					
24	Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los profesores.					
25	Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.					
26	Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.					
27	Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.					
28	En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.					
29	Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.					
30	Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.					
31	Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.					
32	Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.					
33	No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.					
34	Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.					
35	A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.					
36	Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.					
37	El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión					
38	La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.					

39	El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.					
40	La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.					

Muchas gracias por su colaboración.

Clave de Respuestas:

Estilo Autoritario: Ítems 1, 2, 9, 10, 17, 21, 29, 30, 37, 38.

Estilo Democrático: Ítems 3, 4, 11, 12, 18, 22, 31, 32, 39, 40.

Estilo Laissez-faire: Ítems 5, 6, 13, 14, 19, 23, 25, 26, 33, 34.

Estilo Paternalista: Ítems 7, 8, 15, 16, 20, 24, 27, 28, 35, 36.

Para calificar el test, se sugiere seguir estos pasos:

1. Sumar los puntajes de los ítems correspondientes a cada estilo de gestión.
2. Identificar el estilo con el puntaje total más alto.
3. Considerar como estilos secundarios aquellos que obtuvieron puntajes relativamente altos.
4. Analizar la frecuencia de cada estilo según los puntajes obtenidos en los ítems de frecuencia.

INTERPRETACIÓN

Estilo Autoritario:

Los directivos que obtienen un puntaje alto en este estilo tienden a centralizar el poder y la toma de decisiones. Suelen ejercer un control estricto sobre el personal docente y las actividades escolares, dejando poco espacio para la participación o el disenso. Establecen metas y directrices de manera unilateral y esperan obediencia y cumplimiento por parte de los profesores. La comunicación tiende a ser vertical y descendente. Un puntaje muy elevado en este estilo puede indicar un liderazgo rígido y poco flexible, que puede generar resistencia o desmotivación en el equipo docente. Por otro lado, un puntaje moderado puede sugerir que el directivo ejerce un liderazgo firme y directivo, pero sin llegar a ser absolutamente impositivo. **Estilo Democrático:**

Estilo Democrático:

Los directivos con altos puntajes en este estilo promueven la participación y el consenso en la toma de decisiones. Valorán las opiniones y sugerencias del personal docente, y buscan generar espacios de diálogo y colaboración. Delegan responsabilidades y confían en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas. La comunicación es abierta y bidireccional. Un puntaje muy alto en este estilo indica un liderazgo altamente participativo y colaborativo, que puede favorecer el compromiso y la motivación del equipo docente. Sin embargo, es importante asegurar que el proceso de toma de decisiones sea eficiente y que las responsabilidades estén claramente definidas. **Estilo Laissez-faire:**

Estilo Laissez-faire:

Los directivos que puntúan alto en este estilo tienden a adoptar un enfoque de "dejar hacer", con poca intervención directa en las actividades docentes. Otorgan un alto grado de autonomía a los profesores y evitan involucrarse en sus decisiones pedagógicas cotidianas. La supervisión y el control son mínimos, y se espera que los docentes sean autosuficientes en su trabajo. Un puntaje muy elevado en este

estilo puede sugerir un liderazgo demasiado pasivo o desinteresado, que puede generar falta de dirección y apoyo para el equipo docente. Es importante encontrar un equilibrio entre la autonomía y la orientación, para garantizar la calidad educativa y el logro de los objetivos institucionales.

Estilo Paternalista:

Los directivos con altos puntajes en este estilo priorizan el bienestar y la satisfacción emocional de los docentes, por encima de otros objetivos institucionales. Asumen un rol protector y buscan generar un clima de armonía y confianza en el equipo. Suelen establecer vínculos cercanos y personales con los profesores, y se preocupan por su bienestar integral. Un puntaje muy alto en este estilo puede indicar un liderazgo excesivamente indulgente o permisivo, que puede dificultar la toma de decisiones objetivas y el manejo de situaciones conflictivas. Es importante equilibrar la preocupación por el bienestar docente con la exigencia y el cumplimiento de las metas educativas.

NOTA:

Es fundamental recordar que estos estilos no son mutuamente excluyentes y que un mismo directivo puede presentar características de diferentes estilos en distintas situaciones. Lo ideal es que los líderes escolares sean capaces de adaptar su estilo de gestión según las necesidades y el contexto específico de su institución, buscando siempre el equilibrio y la efectividad en su labor directiva.

ANEXO

ANEXO 3

Matriz de consistencia

Título: “ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2024”

Autor: Karina Giovanna Paredes Cardoso

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES				
Problema General	Objetivo General	Hipótesis general	Variable(X): Desempeño motivacional				
¿De qué manera influyen los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa pública de Chiclayo durante el año 2024?.	<p>Determinar la influencia de los estilos de gestión escolar en el desempeño motivacional de los docentes de una institución educativa de Chiclayo durante el año 2024;</p> <p>Objetivo específico 1: Identificar los estilos de gestión escolar de los docentes de una institución educativa de Chiclayo,</p> <p>Objetivo específico 2: Conocer el nivel de desempeño motivacional de los docentes de esta institución educativa pública de Chiclayo</p> <p>Objetivo específico 3: Establecer la relación de los estilos de gestión escolar con el desempeño motivacional de los docentes</p>	“Los estilos de gestión escolar influyen en el desempeño motivacional de los profesores de una institución educativa pública de Chiclayo durante el año 2024”	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
			Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> mociones Limitaciones Desarrollo Sentimientos Capacidad Oportunidades Retos Control - Alternativas 	1 - 8	Escala: ordinal (1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo	Bajo: Puntaje total entre 20 y 46 puntos. Medio: Puntaje total entre 47 y 73 puntos. Alto: Puntaje total entre 74 y 100 puntos
			Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Capacidad Comprensión Compartir Involucramiento 	9 - 20		
			Variable(Y): Estilos de gestión				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
			Tipos de estilo de gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Autoritario - Democrático - laissez-faire - paternalista 	1 - 46	Escala nominal Estilo Autoritario: Ítems 1, 2, 9, 10, 17, 21, 29, 30, 37, 38. Estilo Democrático:	Es nominal

	de una institución educativa pública de Chiclayo		Frecuencia de estilo de gestión	- Cantidad de directivos y gestores de acuerdo a los estilos	17 - 40	Ítems 3, 4, 11, 12, 18, 22, 31, 32, 39, 40. Estilo Laissez-faire: Ítems 5, 6, 13, 14, 19, 23, 25, 26, 33, 34. Estilo Paternalista: Ítems 7, 8, 15, 16, 20, 24, 27, 28, 35, 36.	

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	DESCRIPTIVA		
<p>TIPO: Básico. DISEÑO: No experimental, transversal, Descriptivo, Correlacional. MÉTODO: Hipotético, Deductivo DISEÑO: No experimental, transversal, Descriptivo, Correlacional.</p> <p>O_x M — \updownarrow r O_y \</p> <p>M=muestra O_x y O_y= observaciones en cada variable r= correlaciones en cada variable</p> <p>MÉTODO: Hipotético, Cuantitativo, estadístico, Deductivo.</p>	<p>POBLACIÓN: 80 docentes</p> <p>TIPO DE MUESTRA: muestra censal</p> <p>TAMAÑO DE MUESTRA: 80</p>	<p>Variable X: Desempeño motivacional Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario - ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES Elaborado por Karina Paredes Cardoso (2024) Procedencia: Perú Año: 2024 Estructura. Está conformada por 20 ítems.</p> <p>Variable Y: Estilos de gestión Técnicas: Encuesta Instrumentos: ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS Elaborado por Karina Paredes Cardoso (2024) Año: 2024 Forma de Administración: Encuesta Estructura. Está conformada por 40 ítems.</p>	<p>DESCRIPTIVA Se usarán tablas de frecuencias</p> <p>INFERENCIAL: Se usará la prueba de Chi cuadrado.</p> $\chi^2 = \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$ <p>Donde O_{ij} es la frecuencia observada en la celda E_{ij} es la frecuencia esperada en la celda i</p>		

ANEXO 4

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

- - Nombre del juez:	- Elizabeth Amalia Calderón Fernández
- Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
- Área de formación académica:	Clínica () Social () - Educativa (X) Organizacional ()
- Áreas de experiencia profesional:	- 25
- Institución donde labora:	- I, E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA
- Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
- Experiencia en Investigación Psicométrica: - (si corresponde)	- No corresponde

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES
- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 30 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

4. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir el desempeño organizacional se basa en una rica tradición de investigación

en teoría organizacional y gestión estratégica. Este marco conceptual busca proporcionar una comprensión integral de cómo las organizaciones logran sus objetivos y crean valor en un entorno complejo y dinámico. Una de las teorías fundamentales que subyace a la medición del desempeño organizacional es la Teoría de Sistemas, propuesta por Ludwig von Bertalanffy. Esta teoría concibe a las organizaciones como sistemas abiertos que interactúan con su entorno, sugiriendo que el desempeño debe evaluarse no solo en términos de resultados internos, sino también en relación con la adaptabilidad y la interacción con el entorno externo.

La Teoría de la Contingencia, desarrollada por autores como Paul Lawrence y Jay Lorsch, complementa este enfoque al argumentar que no existe una única mejor manera de organizar y que el desempeño óptimo depende de la alineación entre la estructura organizacional y las condiciones ambientales. Esta perspectiva implica que una escala de desempeño efectiva debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a diferentes contextos organizacionales. El Enfoque de Recursos y Capacidades, propuesto por Jay Barney, ofrece otra perspectiva valiosa. Esta teoría sostiene que el desempeño superior de una organización se basa en sus recursos y capacidades únicos e inimitables. Por lo tanto, una escala de desempeño comprehensiva debería incluir medidas que evalúen la calidad y la utilización de estos recursos y capacidades distintivos.

La Teoría de los Stakeholders, desarrollada por R. Edward Freeman, amplía la concepción del desempeño organizacional más allá de los indicadores financieros tradicionales. Esta teoría argumenta que las organizaciones deben considerar y equilibrar los intereses de todos sus grupos de interés, lo que sugiere la inclusión de métricas que evalúen el impacto de la organización en diversos stakeholders, como empleados, clientes, proveedores y la comunidad en general. El Cuadro de Mando Integral, propuesto por Robert Kaplan y David Norton, ofrece un marco práctico para operacionalizar estas teorías en un sistema de medición del desempeño. Este enfoque sugiere evaluar el desempeño desde cuatro perspectivas interrelacionadas: financiera, clientes, procesos internos, y aprendizaje y crecimiento. Este modelo multidimensional refleja la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de equilibrar diferentes objetivos y stakeholders.

Teorías más recientes, como la Teoría del Capital Intelectual y la Teoría del Conocimiento Organizacional, han enfatizado la importancia de los activos intangibles en el desempeño organizacional. Estas perspectivas sugieren la inclusión de métricas que evalúen la gestión del conocimiento, la innovación y el capital humano en una escala de desempeño. Además, el creciente énfasis en la sostenibilidad y la responsabilidad social corporativa ha llevado a la incorporación de la Triple Bottom Line (económica, social y ambiental) en la evaluación del desempeño organizacional. Este enfoque, propuesto por John Elkington, sugiere que una escala de desempeño comprehensiva debe incluir métricas que evalúen el impacto de la organización en la sociedad y el medio ambiente, además de su rendimiento financiero. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para el desarrollo de una escala de desempeño organizacional que sea multidimensional, equilibrada y adaptable a diferentes contextos organizacionales. Reflejan la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de considerar múltiples perspectivas y stakeholders en su evaluación.

N°	Reactivos
MOTIVACION INTRINSECA	
1	Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí misma
2	Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.
3	Tengo un alto sentido de competencia al desempeño
4	Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.
5	Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza
6	Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia
7	Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.
8	Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes
MOTIVACION EXTRINSECA	
9	Ejercer la docencia para obtener ingresos económicos
10	Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles
11	Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes
12	Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.
13	Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.
14	Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.
15	Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador
16	Ser docente es una parte esencial de quien soy.
17	Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes
18	Enseñar me da un sentido de propósito y significado
19	Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.
20	La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL

EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<p>-</p> <p>-</p> <p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticas y semántica son adecuadas.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	-	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	2. Bajo Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	-	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	- 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	- 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	-	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial importante, es decir debe ser incluido.</p>	-	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	1. No cumple con el criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	-	El ítem es relativamente importante.
	2. Bajo Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
	3. Moderado nivel	
	4. Alto nivel	

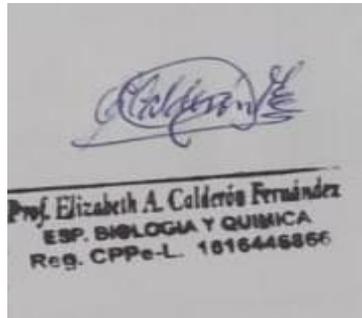
Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

- Indicadores	- Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	- Observaciones/ Recomendaciones
- Motivación intrínseca	- Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí mismo				-
	- Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.				-
	- Tengo un alto sentido de competencia al desempeño				-
	- Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.				-
	- Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza				-
	- Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia				-
	- Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.				-
	- Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes				-
- Motivación extrínseca	- Ejercicio de la docencia para obtener ingresos económicos				-
	- Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles				-
	- Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes				-
	- Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.				-
	- Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.				-
	- Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.				-
	- Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador				-
	- Ser docente es una parte esencial de quien soy.				-
	- Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes				-
- Enseñar me da un sentido de propósito y significado				-	

	- Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.				-
	- La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad				-



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

6. Datos generales del juez

-	- Nombre del juez:	Elizabeth Amalia Calderón Fernández		
-	- Grado profesional:	Maestría ()	Doctor	(X)
-	- Área de formación académica:	Clínica ()	Social	()
		-	Educativa (X)	Organizacional ()
-	- Áreas de experiencia profesional:	- 25		
-	- Institución donde labora:	- I,E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA		
-	- Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años	(X)
-	- Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	- No corresponde		

7. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

8. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALAPARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS
------------------------	---

- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 50 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

9. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir los estilos de gestión se basa en diversas teorías y modelos de liderazgo y gestión organizacional que se han desarrollado a lo largo de décadas de investigación en psicología organizacional y administración. Una de las teorías fundamentales es la Teoría del Liderazgo Situacional, propuesta por Paul Hersey y Ken Blanchard. Esta teoría sugiere que no existe un estilo de liderazgo óptimo único, sino que el estilo más efectivo depende de la madurez de los subordinados y la situación específica. Una escala basada en esta teoría evaluaría la capacidad del gestor para adaptar su estilo entre dirigir, entrenar, apoyar y delegar según las circunstancias.

La Teoría X y Teoría Y de Douglas McGregor ofrece otra perspectiva importante. Esta teoría propone que los estilos de gestión se basan en suposiciones fundamentales sobre la naturaleza humana y la motivación. Una escala derivada de esta teoría evaluaría si el estilo del gestor se inclina más hacia el control y la dirección (Teoría X) o hacia la autonomía y el desarrollo (Teoría Y). El Modelo de Liderazgo de Rango Completo, desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio, amplía estas ideas al proponer un continuo de estilos de liderazgo que van desde el liderazgo laissez-faire hasta el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Una escala basada en este modelo evaluaría la frecuencia con la que un gestor exhibe comportamientos asociados con cada uno de estos estilos. La Teoría del Intercambio Líder-Miembro (LMX), propuesta por George Graen y sus colegas, sugiere que los líderes desarrollan relaciones de intercambio únicas con cada subordinado. Una escala basada en esta teoría evaluaría la calidad de estas relaciones y cómo el gestor las maneja.

El Modelo de Liderazgo de Camino-Meta de Robert House propone que los líderes efectivos clarifican el camino hacia las metas deseadas. Una escala derivada de esta teoría evaluaría cómo los gestores proporcionan dirección, apoyo y recompensas a sus subordinados. La Teoría del Liderazgo Carismático, desarrollada por autores como Max Weber y posteriormente refinada por Robert House, sugiere que ciertos líderes tienen cualidades excepcionales que inspiran a sus seguidores. Una escala basada en esta teoría evaluaría la presencia de estas cualidades carismáticas en el estilo de gestión. El Modelo de Liderazgo Auténtico, propuesto por Bill George y otros, enfatiza la importancia de la autenticidad y la integridad en el liderazgo. Una escala basada en este modelo evaluaría la congruencia entre los valores personales del gestor y sus acciones, así como su transparencia y autoconciencia.

La Teoría del Liderazgo Servicial, introducida por Robert Greenleaf, propone que los líderes efectivos se centran primero en servir a otros. Una escala basada en esta teoría evaluaría el grado en que el gestor prioriza las necesidades de sus subordinados y de la organización por encima de las suyas propias. Más recientemente, teorías como el Liderazgo Adaptativo de Ronald Heifetz y el Liderazgo Complejo de Mary Uhl-Bien han enfatizado la importancia de la adaptabilidad y la capacidad para navegar en entornos complejos y cambiantes. Una escala que incorpore estas perspectivas evaluaría la capacidad del gestor para fomentar la adaptación y el aprendizaje organizacional. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para desarrollar una escala de estilos de gestión que sea comprehensiva y capaz de capturar la complejidad y multidimensionalidad del liderazgo organizacional. Una escala efectiva integraría elementos de estas diversas perspectivas teóricas para proporcionar una evaluación holística de cómo los gestores abordan sus roles y responsabilidades en diferentes contextos organizacionales.

N°	Reactivos
ESTILOS DE GESTIÓN SEGÚN S. BALL (1984)	
1	Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.
2	No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.
3	Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.
4	Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.
5	Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.
6	Evito intervenir en las actividades docentes a menos que sea estrictamente necesario.
7	Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.

8	Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.
9	Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.
10	Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.
11	Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.
12	Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.
13	Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.
14	Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.
15	Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.
16	Procuró establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.
FRECUENCIA DE ESTILO PREDOMINANTE	
17	Mi estilo directivo predominante es el autoritario
18	La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.
19	Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.
20	Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.
21	Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.
22	Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.
23	En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.
24	Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los profesores.
25	Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.
26	Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.
27	Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.
28	En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.
29	Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.
30	Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.
31	Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.
32	Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.
33	No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.
34	Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.
35	A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.
36	Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.
37	El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión
38	La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.
39	El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.
40	La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.

10. **Presentación de instrucciones para el juez:**

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
-	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
-	-	-
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<ul style="list-style-type: none"> - - - COHERENCIA - El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio) 	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	<ul style="list-style-type: none"> - 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo) 	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	<ul style="list-style-type: none"> - 3. Acuerdo (moderado nivel) 	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	<ul style="list-style-type: none"> - 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel) 	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<ul style="list-style-type: none"> - - - RELEVANCIA - El ítem es esencial e importante, es decir debe ser incluido. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. No cumple con el criterio 	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	<ul style="list-style-type: none"> - 2. Bajo Nivel 	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	<ul style="list-style-type: none"> 3. Moderado nivel 	El ítem es relativamente importante.
	<ul style="list-style-type: none"> 4. Alto nivel 	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

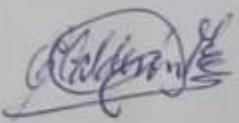
1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Estilos de gestión según Ball	Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.				-
	No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.				-
	Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.				-
	Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.				-
	Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.				-
	Evito intervenir en las actividades				-

	docentes a menos que sea estrictamente necesario.				
	- Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.				-
	- Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.				-
	- Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.				-
	- Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.				-
	- Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.				-
	- Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.				-
	- Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.				-
	- Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.				-
	- Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.				-
	- Procuro establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.				-
- Frecuencia del estilo predominante	- Mi estilo directivo predominante es el autoritario				-
	- La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.				-
	- Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.				-
	- Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.				-
	- Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.				-
	- Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.				-
	- En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.				-
	- Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los				-

profesores.				
- Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.				-
- Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.				-
- Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.				-
- En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.				-
- Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.				-
- Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.				-
- Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.				-
- Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.				-
- No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.				-
- Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.				-
- A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.				-
- Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.				-
- El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión				-
- La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.				-
- El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.				-
- La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.				-



Prof. Elizabeth A. Calderón Fernández
 ESP. BIOLOGÍA Y QUÍMICA
 Reg. CPPe-L. 1016446866

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

11. Datos generales del juez

- - Nombre del juez:	- María Luz Pérez Guevara
- - Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
- - Área de formación académica:	Clínica () Social () - Educativa (X) Organizacional ()
- - Áreas de experiencia profesional:	- 25
- - Institución donde labora:	- I,E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA
- - Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
- - Experiencia en Investigación Psicométrica: - (si corresponde)	- No corresponde

12. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

13. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES
- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 30 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

14. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir el desempeño organizacional se basa en una rica tradición de investigación en teoría organizacional y gestión estratégica. Este marco conceptual busca proporcionar una comprensión integral de cómo las organizaciones logran sus objetivos y crean valor en un entorno complejo y dinámico. Una de las teorías fundamentales que subyace a la medición del desempeño organizacional es la Teoría de Sistemas, propuesta por Ludwig von Bertalanffy.

Esta teoría concibe a las organizaciones como sistemas abiertos que interactúan con su entorno, sugiriendo que el desempeño debe evaluarse no solo en términos de resultados internos, sino también en relación con la adaptabilidad y la interacción con el entorno externo.

La Teoría de la Contingencia, desarrollada por autores como Paul Lawrence y Jay Lorsch, complementa este enfoque al argumentar que no existe una única mejor manera de organizar y que el desempeño óptimo depende de la alineación entre la estructura organizacional y las condiciones ambientales. Esta perspectiva implica que una escala de desempeño efectiva debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a diferentes contextos organizacionales. El Enfoque de Recursos y Capacidades, propuesto por Jay Barney, ofrece otra perspectiva valiosa. Esta teoría sostiene que el desempeño superior de una organización se basa en sus recursos y capacidades únicos e inimitables. Por lo tanto, una escala de desempeño comprehensiva debería incluir medidas que evalúen la calidad y la utilización de estos recursos y capacidades distintivos.

La Teoría de los Stakeholders, desarrollada por R. Edward Freeman, amplía la concepción del desempeño organizacional más allá de los indicadores financieros tradicionales. Esta teoría argumenta que las organizaciones deben considerar y equilibrar los intereses de todos sus grupos de interés, lo que sugiere la inclusión de métricas que evalúen el impacto de la organización en diversos stakeholders, como empleados, clientes, proveedores y la comunidad en general. El Cuadro de Mando Integral, propuesto por Robert Kaplan y David Norton, ofrece un marco práctico para operacionalizar estas teorías en un sistema de medición del desempeño. Este enfoque sugiere evaluar el desempeño desde cuatro perspectivas interrelacionadas: financiera, clientes, procesos internos, y aprendizaje y crecimiento. Este modelo multidimensional refleja la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de equilibrar diferentes objetivos y stakeholders.

Teorías más recientes, como la Teoría del Capital Intelectual y la Teoría del Conocimiento Organizacional, han enfatizado la importancia de los activos intangibles en el desempeño organizacional. Estas perspectivas sugieren la inclusión de métricas que evalúen la gestión del conocimiento, la innovación y el capital humano en una escala de desempeño. Además, el creciente énfasis en la sostenibilidad y la responsabilidad social corporativa ha llevado a la incorporación de la Triple Bottom Line (económica, social y ambiental) en la evaluación del desempeño organizacional. Este enfoque, propuesto por John Elkington, sugiere que una escala de desempeño comprehensiva debe incluir métricas que evalúen el impacto de la organización en la sociedad y el medio ambiente, además de su rendimiento financiero. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para el desarrollo de una escala de desempeño organizacional que sea multidimensional, equilibrada y adaptable a diferentes contextos organizacionales. Reflejan la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de considerar múltiples perspectivas y stakeholders en su evaluación.

N°	Reactivos
MOTIVACION INTRINSECA	
1	Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí misma
2	Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.
3	Tengo un alto sentido de competencia al desempeño
4	Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.
5	Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza
6	Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia
7	Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.
8	Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes
MOTIVACION EXTRINSECA	
9	Ejercer la docencia para obtener ingresos económicos
10	Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles
11	Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes
12	Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.
13	Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.
14	Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.
15	Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador
16	Ser docente es una parte esencial de quien soy.
17	Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes
18	Enseñar me da un sentido de propósito y significado
19	Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.
20	La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad

15. **Presentación de instrucciones para el juez:**

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<p>-</p> <p>-</p> <p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	-	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	2. Bajo Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	-	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxisadecuada.
<p>-</p> <p>-</p> <p>COHERENCIA</p> <p>- El ítem tiene relación lógica conla dimensión o indicador que está midiendo.</p>	- 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítemno tiene relación lógicacon la dimensión.
	- 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana conla dimensión.
	- 3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con ladimensión que se está midiendo.
	- 4. Totalmente de Acuerdo (altonivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p>-</p> <p>-</p> <p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencialo importante, es decir debe ser incluido.</p>	-	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	1. No cumple con el criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	-	El ítem es relativamente importante.
	2. Bajo Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
3. Moderado nivel		
4. Alto nivel		

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

- Indicadores	- Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	- Observaciones/ Recomendaciones
- Motivación intrínseca	- Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí mismo				-
	- Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.				-
	- Tengo un alto sentido de competencia al desempeño				-
	- Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.				-
	- Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza				-
	- Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia				-
	- Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.				-
	- Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes				-
- Motivación extrínseca	- Ejercicio de la docencia para obtener ingresos económicos				-
	- Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles				-
	- Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes				-
	- Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.				-
	- Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.				-
	- Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.				-
	- Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador				-
	- Ser docente es una parte esencial de quien soy.				-
	- Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes				-
- Enseñar me da un sentido de propósito y significado				-	

	- Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.				-
	- La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad				-



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

16. Datos generales del juez

-	- Nombre del juez:	- María Luz Pérez Guevara		
-	- Grado profesional:	Maestría ()	Doctor	(X)
-	- Área de formación académica:	Clínica ()	Social	()
		-	Educativa (X)	Organizacional ()
-	- Áreas de experiencia profesional:	- 25		
-	- Institución donde labora:	- I,E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA		
-	- Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años (X)	
-	- Experiencia en Investigación - Psicométrica: - (si corresponde)	- No corresponde		

17. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

18. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALAPARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS
------------------------	---

- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 50 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

19. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir los estilos de gestión se basa en diversas teorías y modelos de liderazgo y gestión organizacional que se han desarrollado a lo largo de décadas de investigación en psicología organizacional y administración. Una de las teorías fundamentales es la Teoría del Liderazgo Situacional, propuesta por Paul Hersey y Ken Blanchard. Esta teoría sugiere que no existe un estilo de liderazgo óptimo único, sino que el estilo más efectivo depende de la madurez de los subordinados y la situación específica. Una escala basada en esta teoría evaluaría la capacidad del gestor para adaptar su estilo entre dirigir, entrenar, apoyar y delegar según las circunstancias.

La Teoría X y Teoría Y de Douglas McGregor ofrece otra perspectiva importante. Esta teoría propone que los estilos de gestión se basan en suposiciones fundamentales sobre la naturaleza humana y la motivación. Una escala derivada de esta teoría evaluaría si el estilo del gestor se inclina más hacia el control y la dirección (Teoría X) o hacia la autonomía y el desarrollo (Teoría Y). El Modelo de Liderazgo de Rango Completo, desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio, amplía estas ideas al proponer un continuo de estilos de liderazgo que van desde el liderazgo laissez-faire hasta el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Una escala basada en este modelo evaluaría la frecuencia con la que un gestor exhibe comportamientos asociados con cada uno de estos estilos. La Teoría del Intercambio Líder-Miembro (LMX), propuesta por George Graen y sus colegas, sugiere que los líderes desarrollan relaciones de intercambio únicas con cada subordinado. Una escala basada en esta teoría evaluaría la calidad de estas relaciones y cómo el gestor las maneja.

El Modelo de Liderazgo de Camino-Meta de Robert House propone que los líderes efectivos clarifican el camino hacia las metas deseadas. Una escala derivada de esta teoría evaluaría cómo los gestores proporcionan dirección, apoyo y recompensas a sus subordinados. La Teoría del Liderazgo Carismático, desarrollada por autores como Max Weber y posteriormente refinada por Robert House, sugiere que ciertos líderes tienen cualidades excepcionales que inspiran a sus seguidores. Una escala basada en esta teoría evaluaría la presencia de estas cualidades carismáticas en el estilo de gestión. El Modelo de Liderazgo Auténtico, propuesto por Bill George y otros, enfatiza la importancia de la autenticidad y la integridad en el liderazgo. Una escala basada en este modelo evaluaría la congruencia entre los valores personales del gestor y sus acciones, así como su transparencia y autoconciencia.

La Teoría del Liderazgo Servicial, introducida por Robert Greenleaf, propone que los líderes efectivos se centran primero en servir a otros. Una escala basada en esta teoría evaluaría el grado en que el gestor prioriza las necesidades de sus subordinados y de la organización por encima de las suyas propias. Más recientemente, teorías como el Liderazgo Adaptativo de Ronald Heifetz y el Liderazgo Complejo de Mary Uhl-Bien han enfatizado la importancia de la adaptabilidad y la capacidad para navegar en entornos complejos y cambiantes. Una escala que incorpore estas perspectivas evaluaría la capacidad del gestor para fomentar la adaptación y el aprendizaje organizacional. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para desarrollar una escala de estilos de gestión que sea comprehensiva y capaz de capturar la complejidad y multidimensionalidad del liderazgo organizacional. Una escala efectiva integraría elementos de estas diversas perspectivas teóricas para proporcionar una evaluación holística de cómo los gestores abordan sus roles y responsabilidades en diferentes contextos organizacionales.

N°	Reactivos
ESTILOS DE GESTIÓN SEGÚN S. BALL (1984)	
1	Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.
2	No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.
3	Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.
4	Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.
5	Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.
6	Evito intervenir en las actividades docentes a menos que sea estrictamente necesario.
7	Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.

8	Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.
9	Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.
10	Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.
11	Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.
12	Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.
13	Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.
14	Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.
15	Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.
16	Procuró establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.
FRECUENCIA DE ESTILO PREDOMINANTE	
17	Mi estilo directivo predominante es el autoritario
18	La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.
19	Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.
20	Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.
21	Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.
22	Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.
23	En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.
24	Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los profesores.
25	Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.
26	Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.
27	Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.
28	En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.
29	Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.
30	Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.
31	Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.
32	Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.
33	No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.
34	Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.
35	A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.
36	Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.
37	El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión
38	La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.
39	El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.
40	La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.

20. **Presentación de instrucciones para el juez:**

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
-	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
-	-	-
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

<ul style="list-style-type: none"> - - - COHERENCIA - El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. 	- 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	- 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	- 3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	- 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<ul style="list-style-type: none"> - - - RELEVANCIA - El ítem es esencial e importante, es decir debe ser incluido. 	- 1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	- 2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Estilos de gestión según Ball	- Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.				-
	- No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.				-
	- Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.				-
	- Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.				-
	- Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.				-
	- Evito intervenir en las actividades				-

	docentes a menos que sea estrictamente necesario.				
	- Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.				-
	- Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.				-
	- Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.				-
	- Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.				-
	- Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.				-
	- Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.				-
	- Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.				-
	- Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.				-
	- Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.				-
	- Procuro establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.				-
- Frecuencia del estilo predominante	- Mi estilo directivo predominante es el autoritario				-
	- La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.				-
	- Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.				-
	- Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.				-
	- Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.				-
	- Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.				-
	- En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.				-
	- Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los				-

profesores.				
- Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.				-
- Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.				-
- Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.				-
- En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.				-
- Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.				-
- Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.				-
- Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.				-
- Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.				-
- No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.				-
- Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.				-
- A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.				-
- Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.				-
- El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión				-
- La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.				-
- El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.				-
- La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.				-



Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

21. Datos generales del juez

-	- Nombre del juez:	- Nikar Tatiana Aguirre Gonzales
-	- Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
-	- Área de formación académica:	Clínica () Social () - Educativa (X) Organizacional ()
-	- Áreas de experiencia profesional:	- 25
-	- Institución donde labora:	- I,E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA
-	- Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
-	- Experiencia en Investigación - Psicométrica: - (si corresponde)	- No corresponde

22. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

23. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES
- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 30 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

24. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir el desempeño organizacional se basa en una rica tradición de investigación en teoría organizacional y gestión estratégica. Este marco conceptual busca proporcionar una comprensión integral de cómo las organizaciones logran sus objetivos y crean valor en un entorno complejo y dinámico. Una de las teorías fundamentales que subyace a la medición del desempeño organizacional es la Teoría de Sistemas, propuesta por Ludwig von Bertalanffy.

Esta teoría concibe a las organizaciones como sistemas abiertos que interactúan con su entorno, sugiriendo que el desempeño debe evaluarse no solo en términos de resultados internos, sino también en relación con la adaptabilidad y la interacción con el entorno externo.

La Teoría de la Contingencia, desarrollada por autores como Paul Lawrence y Jay Lorsch, complementa este enfoque al argumentar que no existe una única mejor manera de organizar y que el desempeño óptimo depende de la alineación entre la estructura organizacional y las condiciones ambientales. Esta perspectiva implica que una escala de desempeño efectiva debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a diferentes contextos organizacionales. El Enfoque de Recursos y Capacidades, propuesto por Jay Barney, ofrece otra perspectiva valiosa. Esta teoría sostiene que el desempeño superior de una organización se basa en sus recursos y capacidades únicos e inimitables. Por lo tanto, una escala de desempeño comprehensiva debería incluir medidas que evalúen la calidad y la utilización de estos recursos y capacidades distintivos.

La Teoría de los Stakeholders, desarrollada por R. Edward Freeman, amplía la concepción del desempeño organizacional más allá de los indicadores financieros tradicionales. Esta teoría argumenta que las organizaciones deben considerar y equilibrar los intereses de todos sus grupos de interés, lo que sugiere la inclusión de métricas que evalúen el impacto de la organización en diversos stakeholders, como empleados, clientes, proveedores y la comunidad en general. El Cuadro de Mando Integral, propuesto por Robert Kaplan y David Norton, ofrece un marco práctico para operacionalizar estas teorías en un sistema de medición del desempeño. Este enfoque sugiere evaluar el desempeño desde cuatro perspectivas interrelacionadas: financiera, clientes, procesos internos, y aprendizaje y crecimiento. Este modelo multidimensional refleja la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de equilibrar diferentes objetivos y stakeholders.

Teorías más recientes, como la Teoría del Capital Intelectual y la Teoría del Conocimiento Organizacional, han enfatizado la importancia de los activos intangibles en el desempeño organizacional. Estas perspectivas sugieren la inclusión de métricas que evalúen la gestión del conocimiento, la innovación y el capital humano en una escala de desempeño. Además, el creciente énfasis en la sostenibilidad y la responsabilidad social corporativa ha llevado a la incorporación de la Triple Bottom Line (económica, social y ambiental) en la evaluación del desempeño organizacional. Este enfoque, propuesto por John Elkington, sugiere que una escala de desempeño comprehensiva debe incluir métricas que evalúen el impacto de la organización en la sociedad y el medio ambiente, además de su rendimiento financiero. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para el desarrollo de una escala de desempeño organizacional que sea multidimensional, equilibrada y adaptable a diferentes contextos organizacionales. Reflejan la complejidad del desempeño organizacional y la necesidad de considerar múltiples perspectivas y stakeholders en su evaluación.

N°	Reactivos
MOTIVACION INTRINSECA	
1	Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí misma
2	Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.
3	Tengo un alto sentido de competencia al desempeño
4	Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.
5	Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza
6	Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia
7	Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.
8	Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes
MOTIVACION EXTRINSECA	
9	Ejercer la docencia para obtener ingresos económicos
10	Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas tangibles
11	Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes
12	Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.
13	Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.
14	Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.
15	Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador
16	Ser docente es una parte esencial de quien soy.
17	Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes
18	Enseñar me da un sentido de propósito y significado
19	Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.
20	La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad

25. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<p>-</p> <p>-</p> <p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	-	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	2. Bajo Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	-	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>-</p> <p>-</p> <p>COHERENCIA</p> <p>- El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	- 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	- 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	- 3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	- 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p>-</p> <p>-</p> <p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido.</p>	-	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	1. No cumple con el criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	-	El ítem es relativamente importante.
	2. Bajo Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
	3. Moderado nivel	
	4. Alto nivel	

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

- Indicadores	- Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	- Observaciones/ Recomendaciones
- Motivación intrínseca	- Disfruto profundamente la actividad de enseñar en sí misma				-
	- Mi trabajo como docente satisface mi curiosidad intelectual.				-
	- Tengo un alto sentido de competencia al desempeño				-
	- Me gusta el desafío que representan las tareas propias de la docencia.				-
	- Experimento elección y libertad al realizar actividades de enseñanza				-
	- Siento que tengo autonomía en mi manera de ejercer la docencia				-
	- Cuando enseño estoy completamente inmerso en la actividad.				-
	- Me concentro mucho cuando me involucro en tareas docentes				-
- Motivación extrínseca	- Ejercicio de la docencia para obtener ingresos económicos				-
	- Mi principal motivación son los reconocimientos y recompensas				-

	tangibles				
	- Enseño porque me generaría culpa no cumplir con mis deberes docentes				-
	- Ser docente es central para mi autoestima y orgullo.				-
	- Valoro la contribución de la educación al bienestar de la sociedad.				-
	- Enseñar me permite vivir de acuerdo a mis valores personales.				-
	- Mi identidad está fuertemente ligada a mi rol como educador				-
	- Ser docente es una parte esencial de quien soy.				-
	- Me motiva impactar positivamente en la vida de mis estudiantes				-
	- Enseñar me da un sentido de propósito y significado				-
	- Estoy convencido de la importancia de mi labor docente.				-
	- La docencia me permite realizar una contribución significativa a la sociedad				-

Dra. Nikar Tatiana Aguirre Gonzales

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

26. Datos generales del juez

- - Nombre del juez:	- Nikar Tatiana Aguirre Gonzales
- Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
- Área de formación académica:	Clínica () Social () - Educativa (X) Organizacional ()
- Áreas de experiencia profesional:	- 25
- Institución donde labora:	- I,E, ELVIRA GARCIA Y GARCIA
- Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
- Experiencia en Investigación - Psicométrica: - (si corresponde)	- No corresponde

27. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

28. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

- Nombre de la Prueba:	- ESCALA PARA VALORAR EL ESTILO DE GESTION EN DIRECTIVOS
- Autora:	- Karina Paredes Cardozo
- Procedencia:	- Perú
- Administración:	- Cuestionario
- Tiempo de aplicación:	- 50 minutos
- Ámbito de aplicación:	- Educativo
- Significación:	Error tipo II

29. Soporte teórico

El fundamento teórico de una escala para medir los estilos de gestión se basa en diversas teorías y modelos de liderazgo y gestión organizacional que se han desarrollado a lo largo de décadas de investigación en psicología organizacional y administración. Una de las teorías fundamentales es la Teoría del Liderazgo Situacional, propuesta por Paul Hersey y Ken Blanchard. Esta teoría sugiere que no existe un estilo de liderazgo óptimo único, sino que el estilo más efectivo depende de la madurez de los subordinados y la situación específica. Una escala basada en esta teoría evaluaría la capacidad del gestor para adaptar su estilo entre dirigir, entrenar, apoyar y delegar según las circunstancias.

La Teoría X y Teoría Y de Douglas McGregor ofrece otra perspectiva importante. Esta teoría propone que los estilos de gestión se basan en suposiciones fundamentales sobre la naturaleza humana y la motivación. Una escala derivada de esta teoría evaluaría si el estilo del gestor se inclina más hacia el control y la dirección (Teoría X) o hacia la autonomía y el desarrollo (Teoría Y). El Modelo de Liderazgo de Rango Completo, desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio, amplía estas ideas al proponer un continuo de estilos de liderazgo que van desde el liderazgo laissez-faire hasta el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional. Una escala basada en este modelo evaluaría la frecuencia con la que un gestor exhibe comportamientos asociados con cada uno de estos estilos. La Teoría del Intercambio Líder-Miembro (LMX), propuesta por George Graen y sus colegas, sugiere que los líderes desarrollan relaciones de intercambio únicas con cada subordinado. Una escala basada en esta teoría evaluaría la calidad de estas relaciones y cómo el gestor las maneja.

El Modelo de Liderazgo de Camino-Meta de Robert House propone que los líderes efectivos clarifican el camino hacia las metas deseadas. Una escala

derivada de esta teoría evaluaría cómo los gestores proporcionan dirección, apoyo y recompensas a sus subordinados. La Teoría del Liderazgo Carismático, desarrollada por autores como Max Weber y posteriormente refinada por Robert House, sugiere que ciertos líderes tienen cualidades excepcionales que inspiran a sus seguidores. Una escala basada en esta teoría evaluaría la presencia de estas cualidades carismáticas en el estilo de gestión. El Modelo de Liderazgo Auténtico, propuesto por Bill George y otros, enfatiza la importancia de la autenticidad y la integridad en el liderazgo. Una escala basada en este modelo evaluaría la congruencia entre los valores personales del gestor y sus acciones, así como su transparencia y autoconciencia.

La Teoría del Liderazgo Servicial, introducida por Robert Greenleaf, propone que los líderes efectivos se centran primero en servir a otros. Una escala basada en esta teoría evaluaría el grado en que el gestor prioriza las necesidades de sus subordinados y de la organización por encima de las suyas propias. Más recientemente, teorías como el Liderazgo Adaptativo de Ronald Heifetz y el Liderazgo Complejo de Mary Uhl-Bien han enfatizado la importancia de la adaptabilidad y la capacidad para navegar en entornos complejos y cambiantes. Una escala que incorpore estas perspectivas evaluaría la capacidad del gestor para fomentar la adaptación y el aprendizaje organizacional. En conjunto, estas teorías proporcionan un fundamento sólido para desarrollar una escala de estilos de gestión que sea comprensiva y capaz de capturar la complejidad y multidimensionalidad del liderazgo organizacional. Una escala efectiva integraría elementos de estas diversas perspectivas para proporcionar una evaluación holística de cómo los gestores abordan sus roles y responsabilidades en diferentes contextos organizacionales.

N°	Reactivos
ESTILOS DE GESTIÓN SEGÚN S. BALL (1984)	
1	Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.
2	No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.
3	Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.
4	Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.
5	Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.
6	Evito intervenir en las actividades docentes a menos que sea estrictamente necesario.
7	Considero importante cuidar las necesidades sociales y emocionales de los profesores.
8	Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.
9	Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.
10	Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.
11	Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.
12	Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.
13	Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.
14	Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.
15	Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.
16	Procuro establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.
FRECUENCIA DE ESTILO PREDOMINANTE	
17	Mi estilo directivo predominante es el autoritario
18	La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.

19	Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.
20	Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.
21	Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.
22	Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.
23	En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.
24	Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los profesores.
25	Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.
26	Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.
27	Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.
28	En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.
29	Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.
30	Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.
31	Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.
32	Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.
33	No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.
34	Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.
35	A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.
36	Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.
37	El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión
38	La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.
39	El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.
40	La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.

30. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario ESCALA PARA VALORAR EL DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES en el año 2024 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
-	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.

<p>-</p> <p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	-	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	2. Bajo Nivel	
	-	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	3. Moderado nivel	
	-	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>-</p> <p>COHERENCIA</p> <p>- El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	- 1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	- 2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	-	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	
<p>-</p> <p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencialmente importante, es decir debe ser incluido.</p>	- 4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra relacionado con la dimensión que está midiendo.
	-	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	1. No cumple con el criterio	
	-	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	2. Bajo Nivel	
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brindes sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel

4. Alto nivel

Indicadores del instrumento

- Indicadores	- Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	- Observaciones/ Recomendaciones
- Estilos de gestión según Ball	- Tomo las decisiones importantes de manera unilateral.				-
	- No considero necesario tomar en cuenta la opinión de los docentes en asuntos clave.				-
	- Permito la participación de los profesores en la toma de decisiones.				-
	- Promuevo el consenso en asuntos importantes de la gestión escolar.				-
	- Prefiero adoptar una política de "dejar hacer" con respecto al trabajo de los profesores.				-
	- Evito intervenir en las actividades docentes a menos que sea estrictamente necesario.				-
	- Considero importante cuidar las necesidades sociales y				-

	emocionales de los profesores.				
	- Busco mantener un clima de armonía y bienestar entre el personal docente.				-
	- Creo que el control estricto es la clave para una gestión escolar efectiva.				-
	- Pienso que los docentes necesitan supervisión constante para cumplir sus funciones.				-
	- Confío en la capacidad de los profesores para tomar decisiones pedagógicas acertadas.				-
	- Valoro la autonomía y la iniciativa del personal docente en su trabajo.				-
	- Prefiero no involucrarme demasiado en las actividades diarias de los profesores.				-
	- Considero que cada docente es responsable de los resultados de su propio trabajo.				-
	- Me preocupo por el bienestar integral de los profesores, más allá de su desempeño laboral.				-
	- Procuro establecer vínculos cercanos y de confianza con el personal docente.				-
- Frecuencia del estilo predominante	- Mi estilo directivo predominante es el autoritario				-
	- La mayoría de mis decisiones reflejan un estilo de gestión democrático.				-

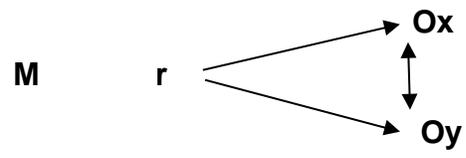
	- Con frecuencia adopto un enfoque de "laissez-faire" en mi gestión escolar.				-
	- Es común que muestre actitudes paternalistas hacia los docentes.				-
	- Gran parte de mis acciones como directivo son de carácter autoritario.				-
	- Un alto porcentaje de mis decisiones son tomadas de manera democrática y participativa.				-
	- En muchas situaciones prefiero no intervenir y dejar que las cosas sigan su curso.				-
	- Frecuentemente asumo un rol protector y paternal con los profesores.				-
	- Rara vez tomo decisiones de forma unilateral sin consultar a otros.				-
	- Es poco frecuente que promueva la toma de decisiones consensuadas.				-
	- Excepcionalmente doy total libertad a los docentes en su accionar pedagógico.				-
	- En contadas ocasiones antepongo el bienestar emocional de los profesores a otros objetivos institucionales.				-
	- Tiendo a supervisar de cerca el trabajo docente para asegurar el cumplimiento de las metas.				-

	- Por lo general, establezco las directrices pedagógicas sin mayor participación de los profesores.				-
	- Habitualmente confío en el criterio profesional de los docentes para la toma de decisiones.				-
	- Con regularidad, aliento a los profesores a asumir nuevos retos y responsabilidades.				-
	- No suelo intervenir en el trabajo docente, salvo que surjan problemas que lo requieran.				-
	- Mayormente, dejo que los profesores resuelvan por sí mismos las dificultades cotidianas.				-
	- A menudo, mi prioridad es generar un ambiente de bienestar y satisfacción laboral docente.				-
	- Usualmente, mi relación con el personal docente trasciende lo meramente profesional.				-
	- El control y la supervisión constante son pilares de mi estilo de gestión				-
	- La imposición de directrices es un rasgo distintivo de mi liderazgo directivo.				-
	- El respeto a la autonomía de los docentes es un principio central en mi gestión.				-
	- La promoción de la participación y el consenso caracterizan mi estilo directivo.				-

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Dra. Nikar Tatiana Aguirre Gonzales', written in a cursive style.

Dra. Nikar Tatiana Aguirre Gonzales

ANEXO 05



ANEXO 06

El estadístico es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

ANEXO 07

Frecuencias observadas (tabla de contingencia):

Tipos de estilo de gestión	Alto	Medio	Bajo	Total
Autoritario	10	1	0	11
Democrático	19	8	2	29
Laisser Faire	5	7	1	13
Paternalista	4	18	5	27
Total	38	34	8	80

ANEXO 08

Frecuencias esperadas:

Tipos de estilo de gestión	Alto	Medio	Bajo
Autoritario	5.225	4.675	1.1
Democrático	13.775	12.325	2.9
Laissez faire	6.175	5.525	1.3
Paternalista	12.825	11.475	2.7

ANEXO 09

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turmitin.com/app/carta/es/?u=1088032488&s=1&o=2422905107&ro=103&lang=es

feedback studio KARINA GIOVANA PAREDES CARDOSO ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE C... /100 24 de 458

Resumen de coincidencias X

11 %

Se están viendo fuentes estándar
Ver fuentes en inglés

Coincidencias

Número	Fuente	Porcentaje
1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	5 %
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1 %
4	repositorio.unasam.ed... Fuente de Internet	<1 %
5	library.co Fuente de Internet	<1 %
6	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
7	repositorio.uladech.ed... Fuente de Internet	<1 %
8	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
9	www.steyle.es Fuente de Internet	<1 %
10	cberonunad.wordpress... Fuente de Internet	<1 %
11	repositorio.usanpedro... Fuente de Internet	<1 %

Página: 1 de 26 Número de palabras: 7145 Versión solo texto del Informe Alta resolución Activado 16:49 30/07/2024

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

EN POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN PÚBLICA

ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y DESEMPEÑO MOTIVACIONAL EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2024.

TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL EN GESTIÓN PÚBLICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.

AUTORA:
Paredes Cardoso Karina Giovana
(ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3019-8771>)

ASESOR:
Dr. David Isac Blaz Sialer
<https://orcid.org/0009-0001-6920-3736>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Educación y Calidad Educativa

TRUJILLO – PERÚ
2024