

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Liderazgo pedagógico directivo y el Plan Anual de Trabajo (PAT) en la I.E. 3056

“Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 - 2016

Presentada

Laura Juana CHACON NIETO

Asesor

Isidro Martín OSORIO DE LA CRUZ

Para optar al Grado Académico de
Maestro en Ciencias de la Educación
con Mención en Gestión Educacional

Lima - Perú

2019

Liderazgo pedagógico directivo y el Plan Anual de Trabajo (PAT) en la I.E.

3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 - 2016

A Fernando, mi compañero en el
camino de esta vida.

Reconocimientos

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por sus valiosas enseñanzas y permanente orientación en mis estudios de maestría.

Al Dr. Isidro Martín Osorio de la Cruz, por su asesoramiento en la realización de la presente investigación.

A los señores informantes y miembros del jurado evaluador de la presente tesis, por sus oportunas observaciones que permitieron mejorar la elaboración del informe final.

Al Dr. Cruzbel Castro Elera por confiar y valorar mi trabajo.

Asimismo, mi reconocimiento a todas las personas que colaboraron de una u otra manera en la ejecución de esta investigación.

Tabla de contenidos

Titulo	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
Capítulo I. Planteamiento del problema	1
1.1. Determinación del problema	1
1.2. Formulación del problema.....	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos.....	6
1.3. Objetivos de la investigación.....	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos.....	7
1.4. Importancia y alcances de la investigación	7
1.4.1. Importancia de la investigación.....	7
1.4.2. Alcances de la investigación.....	9
1.5. Limitaciones de la investigación	10
Capítulo II. Marco Teórico.....	11
2.1. Antecedentes del estudio	11
2.1.1. Antecedentes internacionales	11

2.1.2. Antecedentes nacionales.....	14
2.2. Bases teóricas	20
2.2.1. Liderazgo pedagógico directivo	20
2.2.1.1. Gestión y liderazgo escolar.....	20
2.2.1.2. Desarrollo del concepto liderazgo pedagógico.....	22
2.2.1.3. Características del líder pedagógico	23
2.2.1.4. El perfil del directivo.....	30
2.2.1.5. Funciones del líder pedagógico	30
2.2.1.6. Competencias del líder pedagógico.....	34
2.2.1.7. Formación del líder pedagógico	36
2.2.1.8. Prácticas de liderazgo pedagógico.....	43
2.2.1.9. Clases de liderazgo pedagógico.....	51
2.2.1.10. Dimensiones del liderazgo pedagógico	62
2.2.1.11. Instrumento de evaluación del liderazgo escolar.....	65
2.2.1.12. Importancia del liderazgo escolar.....	67
2.2.2. Plan de trabajo anual (PAT)	70
2.2.2.1. Instrumentos de gestión. Componentes	70
2.2.2.2. Plan de trabajo anual.....	83
2.2.2.3. Características del plan anual de trabajo	86
2.2.2.4. Planificación, elaboración y formulación del plan anual de trabajo.....	87
2.2.2.5. Importancia del plan anual de trabajo.....	100
2.3. Definición de términos básicos.....	101
Capítulo III. Hipótesis y variables	104
3.1. Hipótesis	104
3.1.1. Hipótesis general	104

3.1.2. Hipótesis específicas.....	104
3.2. Variables	105
3.2.1 Variable 1	105
3.2.2. Variable 2	105
3.2.3. Variables intervinientes	106
3.3. Operacionalización de variables	106
Capítulo IV. Metodología.....	108
4.1. Enfoque de investigación.....	108
4.2. Tipo de investigación	108
4.3. Diseño de la investigación.....	108
4.4. Población y muestra	109
4.4.1. Población	109
4.4.2. Muestra	110
4.5. Instrumentos de recolección de información.....	111
4.6. Tratamiento estadístico.....	111
4.7. Procedimiento.....	118
Capítulo V. Resultados.....	119
5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	119
5.1.1. Validación de instrumentos	119
5.1.2. Confiabilidad de instrumentos.....	121
5.2. Presentación y análisis de los resultados	123
5.2.1. Docentes, directivos y administrativos.....	123
5.2.2. Variable: Liderazgo pedagógico directivo	127
5.2.3. Dimensiones del liderazgo pedagógico directivo.....	128
5.2.4. Variable: Plan anual de trabajo (PAT)	132

5.2.5. Dimensiones del plan anual de trabajo (PAT).....	133
5.2.6. Prueba de Normalidad	135
5.2.7. Prueba de hipótesis general	136
5.2.7. Hipótesis específicas.....	139
5.2.7.1. Hipótesis específica N° 1.....	139
5.2.7.2. Hipótesis específica N° 2.....	141
5.2.7.3. Hipótesis Específica N° 3	143
5.2.7.4. Hipótesis Específica N° 4.....	145
5.3. Discusión de los resultados	148
Conclusiones.....	151
Recomendaciones	152
Referencias	153
Apéndices	174
Apéndice A. Matriz de consistencia	175
Apéndice B. Instrumentos de evaluación	177
Apéndice C. Data estadística de la variable 1. Liderazgo pedagógico directivo.....	184
Apéndice D. Ficha técnica del liderazgo pedagógico.....	190

Lista de tablas

Tabla 1. Prácticas de liderazgo pedagógico.....	46
Tabla 2. Instrumento de evaluación del liderazgo escolar.....	66
Tabla 3. Etapas	82
Tabla 4. Operacionalización de variables liderazgo pedagógico y el plan anual de planificación	106
Tabla 5. Población	110
Tabla 6. Muestra	111
Tabla 7. Cuestionario sobre liderazgo pedagógico en los docentes	120
Tabla 8. Cuestionario de instrumento de gestión y plan anual de trabajo en los docentes	120
Tabla 9. Estadísticos de fiabilidad – Liderazgo pedagógico aplicado a los docentes	121
Tabla 10. Estadísticos de fiabilidad – Plan anual de trabajo (PAT) aplicado a los docentes	122
Tabla 11. Género	123
Tabla 12. Niveles ocupacionales	124
Tabla 13. Edades.....	125
Tabla 14. Área de trabajo	126
Tabla 15. Liderazgo pedagógico directivo	127
Tabla 16. Dimensión: Liderazgo	128
Tabla 17. Dimensión: Gestión curricular	129
Tabla 18. Dimensión: Gestión de recursos.....	130
Tabla 19. Dimensión: Gestión de clima institucional y convivencia	131
Tabla 20. Plan anual de trabajo	132
Tabla 21. Dimensión: Planificación del PAT.....	133

Tabla 22. Dimensión: Implementación del PAT	134
Tabla 23. Prueba de Normalidad	135
Tabla 24. Prueba de hipótesis general	138
Tabla 25. Prueba de hipótesis específica N° 1	140
Tabla 26. Prueba de hipótesis específica N° 2	142
Tabla 27. Prueba de hipótesis específica N° 3	145
Tabla 28. Prueba de hipótesis específica N° 4	147

Lista de figuras

Figura 1. Proceso de liderazgo	75
Figura 2. Proyecto Educativo Institucional.....	78
Figura 3. Características del PEI.....	78
Figura 4. Identificación.....	80
Figura 5. Plan de trabajo	85
Figura 6. Plan Anual de Trabajo	87
Figura 7. Pasos a seguir para formular el PATMA.....	92
Figura 8. Género	123
Figura 9. Niveles ocupacionales	124
Figura 10. Edades	125
Figura 11. Área de trabajo	127
Figura 12. Liderazgo pedagógico directivo	128
Figura 13. Dimensión: Liderazgo	129
Figura 14. Dimensión: Gestión curricular	130
Figura 15. Dimensión: Gestión de recursos.....	131
Figura 16. Dimensión: Gestión de clima institucional y convivencia	132
Figura 17. Plan anual de trabajo	133
Figura 18. Dimensión: Planificación del PAT	134
Figura 19. Dimensión: Implementación del PAT	135

Resumen

La presente investigación lleva por título: Liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo (PAT) en la institución educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 - 2016 la cual mide el grado de relación que existe entre el liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo (PAT). La hipótesis de estudio afirma, según la información recogida y procesada que el liderazgo pedagógico directivo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo (PAT). El tipo de investigación es descriptivo correlacional, y el diseño de investigación es no experimental, descriptivo, correlacional, de corte transversal (transaccional) cuyo propósito es determinar y constatar la relación de liderazgo pedagógico directivo con el instrumento de gestión Plan Anual de Trabajo (PAT). Se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos: cuestionario sobre liderazgo pedagógico directivo y cuestionario del instrumento de gestión pedagógica plan anual de trabajo, los mismos que fueron aplicados a los docentes de la institución educativa. El criterio de confiabilidad de los instrumentos de la presente investigación se determinó por el coeficiente de Alfa de Cronbach mediante el cual se determinó una fuerte confiabilidad por lo que podemos afirmar que son adecuadas para su aplicación en la muestra de estudio. La población estuvo constituida por 98 Administrativos y Docentes, habiendo tomado para la presente investigación una muestra de 78 Administrativos y Docentes de la Institución Educativa 3056 – Gran Bretaña. Para el análisis estadístico se utilizó la prueba de la normalidad de Kolmogorov – Smirnov, con el fin de establecer si los instrumentos obedecen a la estadística paramétrica o no paramétrica, asimismo se utilizó el índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis. Finalmente el estudio concluyó que el liderazgo pedagógico directivo se relaciona significativamente con el Plan Anual de Trabajo (PAT).

Palabras Claves: Liderazgo pedagógico directivo – Instrumentos de Gestión - Plan de Trabajo – PAT.

Asbtract

This research is entitled: Leadership pedagogical directive and the annual work plan (PAT) in the educational institution 3056 "Great Britain" Tahuantinsuyo - Independence UGEL 02 - 2016 which measures the degree of relationship between the pedagogical leadership and management the annual work plan (PAT). The study hypothesis states, according to the information collected and processed, that the directive pedagogical leadership is significantly related to the annual work plan (PAT). The type of research is descriptive and correlational, and the research design is non-experimental, descriptive, correlational, cross-sectional (transactional) whose purpose is to determine and verify the relationship of management pedagogical leadership with management tools - PAT. The following were used as instruments for data collection: a questionnaire on directive pedagogical leadership and a questionnaire on pedagogical management tools and an annual work plan, which were applied to the teachers. The criterion of reliability of the instruments was determined from the present investigation by the combined alpha coefficient by means of which a strong reliability was determined, so we can affirm that they are suitable for its application in the study sample. The population was constituted by 98 Administrative and Teachers, having taken for the present investigation a sample of 78 Administrative and Teachers of the Educational Institution 3056 - Great Britain. For the statistical analysis the Kolmogorov - Smirnov normality test was used, in order to establish whether the instruments obey parametric or non parametric statistics, also the Pearson correlation index was used to determine the degree of relationship between the variables in order to test the hypothesis. Finally, the study concluded that the directive pedagogical leadership is significantly related to the Annual Work Plan (PAT).

Key words: Management pedagogical leadership - Management Instruments - Work Plan - PAT.

Introducción

Según Villa (2006, p. 1-2) Hace veinte años se viene investigando el tema de liderazgo en el ámbito educativo (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), y al principio fue un tema que produjo en algunos educadores una cierta animadversión por su procedencia empresarial y por considerarlo un tema externo a lo educativo. Hoy la perspectiva ha cambiado, debido a diversos factores, como la incorporación del sistema educativo a la calidad (Deming, EFQM, PCI, etc.) y determinados enfoques pedagógicos que sitúan el liderazgo como uno de los factores más relevantes en el buen funcionamiento de un centro educativo (“Escuelas Eficaces”, “Mejora de la Escuela”; “ESI”, etc.,).

Cuevas, Díaz y Hidalgo (2008, p. 2) Nos señala que a la hora de plantear la eficacia de la escuela y la calidad de la educación se suele considerar al liderazgo como uno de los factores claves; sin embargo, el liderazgo sigue siendo uno de los temas más controvertidos en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas. En este sentido, diferentes autores (Bolman y Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa y Bossert, 1995) sostienen que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora.

Según Bolívar (2010, p. 3) La capacidad para mejorar un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de

su profesorado. En este sentido, como argumentamos en este trabajo, una asignatura pendiente es el modelo actual de dirección de los establecimientos escolares, que impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2006). Se requiere un quiebre en atribuciones y competencias de los directivos, de forma que potencie su incidencia en la mejora de los aprendizajes de los respectivos establecimientos educacionales.

Recordemos que las instituciones educativas públicas deben enfrentar retos que conlleven a asumirse como promotoras del cambio y de transformación social, redefiniendo su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe. (Arias, 2013, p. 1)

Asimismo, hoy se demanda un ejercicio del liderazgo caracterizado por su visión de futuro y su capacidad de innovación y gestión de cambios. Esta nueva forma de entenderlo recibe los calificativos de transformacional y visionario. Sobre él, Leithwood (2004, 233) nos dice que los líderes educativos se enfrentan a un dilema crucial en sus esfuerzos por mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas. Este consiste en que tanto la teoría como la evidencia han empezado a fundirse en torno a enfoques “transformadores” del liderazgo considerados como los más convenientes a los retos a los que se enfrentan estos líderes educativos.

Cabe señalar que además de pensar en el liderazgo directivo y en el desempeño docente, debemos dar la debida importancia a los instrumentos de gestión institucional que es la base para mejorar la calidad educativa puesto que son herramientas que se deben planificar estratégicamente enmarcados dentro de los proyectos a nivel nacional, regional y local para no perder el hilo de la transversalidad y sobre todo orientar la gestión en la

institución educativa identificando las necesidades y las fortalezas de la comunidad educativa de manera participativa, proactiva y organizada.

Dentro de estos instrumentos consideramos de prioridad el Proyecto Educativo Institucional (PEI), como instrumento de gestión fundamental que define los objetivos, orienta y conduce articulando a los otros instrumentos de gestión direccionando y transformando la actuación de los actores educativos.

Asimismo el proceso fundamental del quehacer institucional y los miembros que lo conforman en la enseñanza y aprendizaje sistematizado en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), la Propuesta de Gestión que entendemos por gestión educativa, y otros instrumentos que hacen efectivo el PEI como: el Plan Anual de Trabajo (PAT) de corto alcance y el Informe de Gestión Institucional (IGI), que se formula al finalizar el año.

Consideramos las implicancias que tienen cada uno de los instrumentos de gestión a través de la buena práctica de gestión, entendida en general como una dimensión de la realidad constituida por normas, valores, pautas y rutinas que determinan las acciones legítimas de la organización y como consecuencia la mejora educativa.

La investigación está estructurada en cinco capítulos.

Capítulo I. El planteamiento del problema, en el cual se expone la formulación del problema, objetivos, importancia y alcances de la investigación y limitación de la investigación. Capítulo II. Marco teórico, se presentan los antecedentes relacionados con la investigación, las bases teóricas y la definición de términos. Capítulo III. Hipótesis y variables, se describen las hipótesis de investigación, las variables que se utilizan y la operacionalización de variables. Capítulo IV. Metodología, se expone el enfoque de investigación, el tipo de investigación, diseño de la investigación, población y muestra, las

técnicas e instrumentos utilizado para la recolección de datos, tratamiento estadístico y procedimiento. Capítulo V. Resultados, presenta la validez y confiabilidad de los instrumentos, la presentación y análisis de los datos en forma estadística descriptiva e inferencial presentado en tablas comparativas y la discusión.

Finalmente, las conclusiones y recomendaciones para el contexto educativo y futuras investigaciones.

La autora

Capítulo I.

Planteamiento del problema

1.1. Determinación del problema

El Informe de Eurydice (2008) sobre las reformas de autonomía escolar en Europa, señala como tendencia general el progresivo incremento de descentralización y autonomía en los países europeos, recayendo -dentro de una “nueva gestión pública”- en el director la responsabilidad de su ejercicio y de la mejora de la calidad. Como se acaba de señalar, también en España, de ser uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos, justo en este momento están en un proceso de ampliación real de dicha autonomía. Dado que las circunstancias (autonomía, responsabilización por los resultados) fuerzan a ir en este camino, se está, pues, en un situación de no retorno (Bolívar, 2009; 2010). Si el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en su ejercicio profesional. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006).

En el contexto actual post heroico del liderazgo, cuando este se entiende como algo más democrático, compartido o distribuido entre el conjunto de sus miembros, las competencias requeridas para dicho ejercicio se recomponen. Ejercer influencia y proveer una dirección no pertenece en exclusividad al que ocupa formalmente la dirección. Ahora se subraya la “interdependencia de las personas o la dependencia mutua y las formas en que su dependencia de unos a otros en el desempeño de su trabajo proporciona una base para construir y mantener la confianza en curso, y también para mezclar asociaciones productivas que de otro modo quedarían como conjuntos de habilidades o competencias dispersas” (Gronn, 2010: 418).

Bennis (2000), uno de los mejores gurús del management, fue también de los primeros que intuyó el fin del liderazgo en las nuevas sociedades complejas, entendido como el individuo que dirige de arriba a abajo a los subordinados. En su lugar, se precisa una “completa implicación, las iniciativas y la cooperación de los seguidores” (p. 8). El reto actual, dice Bennis, es llegar a ser un líder de líderes, promoviendo una arquitectura social que posibilite que los miembros de una organización desarrollen creativamente sus competencias, trabajando en un proyecto conjunto de acción. En lugar de controlar, ordenar y predecir, en una era post burocrática, se impone implicar, motivar y animar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas en las tareas asignadas para el liderazgo de un modo más horizontal y colectivo, que promueve el desarrollo de la organización.

La gestión actual se limita a mantener que las cosas funcionen bien. El liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la

innovación curricular de una escuela (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999). La dirección de las escuelas es mayoritariamente -en los mejores casos- transaccional; en otros, simplemente reactiva a los numerosos requerimientos de las distintas instancias. El liderazgo se tiene que dirigir; por eso, a transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje. El equipo directivo tiene que jugar una función efectiva entre la transacción con los colegas y las necesidades de transformación que pueden demandarse desde otras instancias.

El Ministerio de Educación de Chile ha desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales. En una iniciativa laudable, presentó en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), determinando las competencias profesionales que deben poseer los directivos con los criterios y descriptores en cuatro grandes ámbitos: liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos. Reconociendo el avance indudable que supone el MBD, como señalan diversos estudios (Garay y Uribe, 2006). El marco normativo y la situación heredada no permiten el adecuado ejercicio de dicho liderazgo; por lo que “es clave que deje de poseer un carácter sólo indicativo, para atravesar las políticas efectivas que se desarrollan diariamente, en particular por parte de los sostenedores, en relación a los directivos (Weinstein, 2009).

Según Culi (2006, p. 56-57) El desarrollo institucional de un centro de excelencia, requiere del manejo e implementación de un conjunto de instrumentos, técnicas, mecanismos y estilos de gestión y gerencia que podrían estar agrupados en los siguientes nudos críticos de la dirección de un Centro educativo:

- De la gestión de la calidad.
- Del planteamiento y análisis estratégico.

- De la gestión del capital humano.
- De la gestión logística y financiera.
- De la gestión de servicios empresariales y la innovación.
- De los sistemas de información y el trabajo en red.
- Del diseño, formulación y evaluación de proyectos de innovación productiva y social.

Estos instrumentos, técnicas y mecanismos de gestión y gerencia deben ser funciones que atraviesen cada una de las áreas o direcciones que comprenda la estructura del centro; es decir, no deben ser concebidos como direcciones o áreas paralelas a las direcciones u otras áreas que hemos mencionado líneas arriba.

Cabe señalar que el MINEDU, en el año 2014, publica el “Marco del buen desempeño directivo”, en el que especifica los dominios, competencias y desempeños del liderazgo pedagógico del directivo. Asimismo, aprueba mediante RM N° 0622-2013-ED-Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la educación básica; la norma técnica aprobada centra las acciones en ocho compromisos de gestión escolar (CGE) que entre otros en el compromiso ocho busca que las instituciones educativas elaboren el PAT con participación de los docentes y como indicador considera el porcentaje de docentes que participan en la elaboración del PAT bajo el liderazgo del equipo directivo.

La RM N° 556-2014-MINEDU que aprueba la Norma técnica denominada Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la educación básica, considera en el compromiso ocho la implementación del Plan Anual de Trabajo y como indicador porcentaje de actividades planificadas que fueron implementadas. En el 2015 el MINEDU

en el marco de la Ley N° 29944 Ley de la reforma magisterial ha implementado el Programa Nacional de Formación de Directivos en su primera fase, desarrollando el proceso de inducción; en la que la mayoría de los directivos ratificados y designados culminaron satisfactoriamente el proceso, lo que implica que han sido fortalecidos para asumir su rol desde el enfoque de liderazgo pedagógico y como producto han formulado el PAT de la institución educativa a su cargo; sin embargo, en el presente año lectivo el MINEDU mediante la RM N° 596-2015 – MINEDU- Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica, establece mediante el compromiso seis que la IE debe lograr la participación de los actores educativos en la elaboración del PEI e implementar las actividades planificadas en el PAT.

De lo expuesto, se observa que existen limitaciones en la implementación del PAT y la necesidad de articularlo al PEI, se hace necesario entonces transitar de una gestión escolar centrado en lo administrativo a una gestión centrado en lo pedagógico cuyos pilares de cambio entre otros se sustenta en el liderazgo pedagógico directivo y en la planificación estratégica operativizado a través del PAT.

El presente trabajo de investigación proyecta indagar la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo en la institución educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia en el presente año lectivo cuyos directivos culminaron satisfactoriamente el proceso de inducción desarrollado el año 2015.

1.2. Formulación del problema

En consecuencia, se plantea el siguiente cuestionamiento.

1.2.1. Problema general

PG: ¿Cómo se relaciona el liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?

1.2.2. Problemas específicos

PE₁: ¿Cómo se relaciona el liderazgo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?

PE₂: ¿Cómo se relaciona la gestión curricular y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?

PE₃: ¿Cómo se relaciona la gestión de recursos y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?

PE₄: ¿Cómo se relaciona la gestión del clima institucional y convivencia y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

OG: Determinar la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.

1.3.2. Objetivos específicos

OE₁: Determinar la relación entre el liderazgo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.

OE₂: Determinar la relación entre la gestión curricular y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.

OE₃: Determinar la relación entre la gestión de recursos y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.

OE₄: Determinar la relación entre la gestión del clima institucional y convivencia y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.

1.4. Importancia y alcances de la investigación

1.4.1. Importancia de la investigación

La presente investigación es importante porque trata de un tema relevante y de actualidad: el directivo, desde el enfoque de liderazgo pedagógico; es un líder que influye,

inspira, moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico y así configurar una escuela que se organice y conduzca en función de los aprendizajes y que para ello logre vincular el trabajo docente, clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidades. Según estudios internacionales sobre eficacia escolar señalan que el liderazgo pedagógico del director es una de las variables que influye en la eficacia de la escuela (Sammon, Hillman y Mortimore, 1998) y es el segundo factor de influencia en los logros de aprendizaje después de la acción docente, es decir, tiene un grado de influencia real e innegable en los aprendizajes de los estudiantes.

La importancia de los instrumentos de gestión institucional proporciona la estructura, la flexibilidad y el control necesario para que los miembros de un equipo (comunidad educativa) puedan alcanzar resultados extraordinarios en un tiempo determinado y mejorar la calidad educativa, por lo tanto es un desafío que deben asumir las instituciones educativas con responsabilidad y respeto a la heterogeneidad de los estudiantes. Este trabajo se propone sugerir la categoría que adquiere los instrumentos de gestión institucional cuando se busca la mejora en la educación, las cuales están expresadas en el Proyecto Educativo Institucional como herramienta principal para orientar la direccionalidad de la institución educativa, planificada a partir de la identidad institucional, las necesidades de los estudiantes y las demandas del contexto local, regional y nacional con visión al futuro, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica a través del Proyecto Curricular de la Institución Educativa. (Arias, 2013, p. 1)

Asimismo el PAT expone las acciones que desarrolla la institución educativa para la mejora de los aprendizajes. El equipo directivo lidera la elaboración del PAT. El Plan Anual de Trabajo engloba los compromisos de gestión e incluye la elaboración y/o revisión del diagnóstico, la formulación de los objetivos, metas y actividades y evalúa, mide el

cumplimiento y seguimiento de las metas y estrategias, involucrando a todos los integrantes de la comunidad educativa para que cada uno asuma responsabilidades desde su correspondiente rol.

En términos de utilidad los resultados de la presente investigación será un referente para los equipos directivos pues contribuye a desarrollar y orientar la toma de decisiones, puede producir reflexión y mejoramiento de la práctica directiva orientado al logro de los aprendizajes. Asimismo para las diferentes instancias de gestión educativa pública, universidades y organizaciones privadas que están relacionadas con el fortalecimiento de la gestión escolar, es un instrumento que orienta y sustenta las líneas de capacitación y/o formación continua de la gestión escolar desde el enfoque de liderazgo pedagógico directivo.

1.4.2. Alcances de la investigación

El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología exige a los directivos transformar la gestión escolar y para ello necesitan desarrollar nuevas competencias; la formación inicial que le brindo la universidad solo lo formo para desempeñarse como maestro, pocas son las instituciones educativas de nivel superior que presentan programas de formación para directivo, lo cual en muchos casos es de difícil acceso para el directivo por la insuficiente remuneración que percibe y no le permite acceder a una preparación especializada y a otros estudios de actualización.

El Ministerio de Educación en coherencia con las políticas educativas y los compromisos asumidos a nivel nacional e internacional implementa y ejecuta programas de formación en servicio (inducción, segunda especialidad y diplomados) e intervenciones de soporte pedagógico y jornada escolar completa que brinda asesoría a la gestión escolar y

promueve el desarrollo de Grupos de Interaprendizaje todo esto bajo el enfoque del liderazgo pedagógico y el desarrollo de una planificación estratégica como proceso y producto que se operativiza a través de la implementación del PAT que en la etapa de inducción desarrollado en el 2015 se concretizo mediante la elaboración de PAT institucional.

El alcance de la investigación es de ámbito institucional que puede ser tomado como referente a nivel nacional por las instituciones educativas con similares características de la población de estudio.

1.5. Limitaciones de la investigación

En el proceso de la investigación hemos encontrado una serie de dificultades que hemos ido superando a lo largo de la presente investigación. Cabe mencionar algunos de estos:

- a. Limitación teórica. La revisión de la literatura se presentó con ciertas dificultades, por la similitud de algunos términos que diferentes autores manejan: líder pedagógico, líder escolar, directivo, etc.
- b. Escasa información académica de las variables líder pedagógico y herramientas de gestión, en libros, revistas y tesis, páginas web, nacionales y extranjeras.
- c. Escaso tiempo para dedicarse a la investigación, por lo que se solicitó permiso para lograr satisfactoriamente el trabajo de recopilación de información y de gabinete.
- d. En cuanto a recursos económicos, la presente investigación es autofinanciada, acudiendo a entidades crediticias educativas.

Capítulo II.

Marco Teórico

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Horn (2013, España). Tesis: *Liderazgo escolar y su influencia en los resultados del aprendizaje*. Nivel de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid; se propuso como objetivo determinar el efecto del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; es un estudio ex post facto de tipo no experimental, de carácter cuantitativo y llegó a las siguientes conclusiones:

- Las cifras entregadas por esta investigación son coherentes con las investigaciones sobre eficacia escolar donde el factor docente es el que tiene mayor incidencia seguido del factor liderazgo.
- Las prácticas directivas que resultaron relevantes en esta investigación son las que establecen dirección y estructuran la escuela para facilitar el trabajo, las de apoyo pedagógico, y las que hacen todo lo anterior de manera democrática, es decir,

incentivando la participación de los actores escolares en las decisiones para el mejoramiento institucional.

Solís (2010, México). Tesis: *La influencia del liderazgo en la gestión escolar*. Nivel de maestría. Instituto Politécnico Nacional de México, tuvo como objetivo del trabajo determinar la forma en la que influye el tipo de liderazgo directivo en el CEPyT 10 del IPN en los resultados de la gestión escolar. El estudio es de tipo descriptivo, explicativo y correlacional; se utilizaron encuestas aplicadas a toda la población escolar.

Las conclusiones más relevantes derivada de los resultados obtenidos fueron:

- El estilo de liderazgo en el CEPyT 10 es el burocrático; es decir, no es un líder dominante, no interviene por iniciativa propia, ni ejerce su autoridad o influencia, deja estas tareas al grupo de trabajo o bien a sus colaboradores.
- Se necesita un liderazgo acorde a cada área académica, ya que cada uno de estos tiene distintos objetivos y actividades en diferentes periodos de tiempo, lo cual hace que no sea pertinente un tipo de liderazgo general para toda la escuela.
- Debido al mínimo sentido de liderazgo, se pueden propiciar conflictos laborales y un descenso en la productividad de los colaboradores, es decir no se cumple con las estrategias adecuadas para el logro de los objetivos académicos administrativos.

De Zubiría (2009, Colombia). Documento de trabajo: *¿De qué depende la calidad de una institución educativa?*, llegando a las siguientes conclusiones:

- La investigación muestra que la existencia, lectura y discusión del PEI entre los profesores es una variable claramente diferenciadora de la calidad de una institución educativa en Bogotá. Es decir, en las instituciones de mayor calidad, los maestros

han participado activamente en la elaboración del PEI y este ha sido leído, discutido y compartido entre los profesores. En las instituciones de menor calidad, o no existe el PEI, o existe a nivel formal.

- La investigación ratifica el papel central cumplido por la capacitación en la elevación de la calidad. Los colegios de mayor calidad cuentan con sistemas de capacitación a padres y docentes con un plan y propósitos claros; y estos programas se sustentan en documentos, artículos y libros previamente elaborados. En los colegios de menor calidad, ni siquiera existe la figura del acudiente o padre de familia.
- En todos los colegios bogotanos se realizan pocas reuniones de docentes; pero lo que diferencia a las instituciones de mayor de las de menor calidad, es el tipo, las características y la periodicidad de las reuniones académicas, particularmente entre docentes de una misma área de docentes.
- Además, el estudio indica que la calidad de las instalaciones y el estrato socioeconómico de sus estudiantes siguen siendo altamente diferenciadores de la calidad.

Alarcón (2008, Venezuela). Tesis: *Planificación estratégica: una herramienta en la gestión escolar a nivel de educación básica*. Nivel de maestría. Universidad Nacional Experimental de Guayana, tuvo como objetivo presentar el diseño de un modelo de planificación estratégica que permita articular el trabajo de las diferentes unidades de apoyo y del cuerpo docente con el funcionamiento de la escuela como centro de fortalecimiento de las potencialidades humanas y eje de desarrollo local en un entorno cambiante y de escasos recursos, tomando como referencia el enfoque teórico de la Planificación estratégica como herramienta para mejorar la gestión escolar a nivel de

escuela básica. Es una investigación cualitativa, que emplea el método de investigación acción y con un alcance descriptivo llegando a las siguientes conclusiones:

- Se diseñó un modelo de planificación estratégica participativo y consensuado que permite la formulación del Plan Estratégico Escolar adecuado a las características de la escuela básica venezolana.
- Para que este modelo de planificación resulte efectivo en su aplicación es necesario consultar las opiniones de todos aquellos que de manera directa o indirecta participan como beneficiarios o productores del servicio educativo que en la organización se gesta.
- La escuela actual merece ser gestionada bajo un enfoque de gerencia estratégica, donde se consideren las oportunidades y amenazas que el entorno oferta para potenciar las fortalezas y disminuir sus debilidades como organización escolar.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Oscoco (2013), en su investigación: *El liderazgo pedagógico directivo y su relación con el desempeño docente en estudiantes del 3ro, 4to y 5to grado de educación secundaria de la I.E N° 20955 Monitor Huáscar de Juan Velasco Alvarado del distrito de Ricardo Palma, UGEL 15 de Huarochirí, 2012*". Nivel de maestría. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo correlacional. La información obtenida mediante encuestas fue analizada en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial según los objetivos y las hipótesis formuladas llegó a las siguientes conclusiones:

- A nivel de liderazgo pedagógico directivo el 53% de los entrevistados percibe esta dimensión en el nivel medio, lo que evidencia que todavía no ha logrado percibir un liderazgo que planifica, organiza, conduce y evalúa.
- Respecto al desempeño docente, el 90% de los estudiantes encuestados percibe el desempeño docente en un nivel alto, en tanto se orienta de manera adecuada las actividades pedagógicas e institucionales.
- Al efectuar la correlación entre liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente, se demuestra que existe una correlación moderada, esta relación se expresa en un 56%.
- Al efectuar la correlación entre liderazgo pedagógico directivo y planificación de la enseñanza se demuestra que existe una correlación moderada, esta relación se expresa en un 53%.

Montalvo (2012), en su investigación: *Percepción docente de estilos de liderazgo de directores en instituciones educativas de secundaria de la Red N° 1 de Ventanilla*. Nivel de maestría. Universidad San Ignacio de Loyola. Es un estudio descriptivo que se realizó con base en la información obtenida de 206 profesores de las instituciones educativas de esta jurisdicción. Se utilizó el cuestionario CELID-S validado por Castro, Nader y Casullo, (2004) adaptado por Escandon, Montalvo y Tamariz (2009), el cual refleja los tres estilos de liderazgo: transformacional, Transaccional y laissez faire. De los resultados obtenidos se observó:

- Que los docentes perciben que en los directores predomina regularmente el estilo de liderazgo laissez faire y el transformacional y algunos directivos practican el liderazgo transaccional.

Macavilca (2010), en su investigación: *Influencia del Plan Anual de Trabajo (PAT) en la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL 15 de Huarochirí*. Nivel de maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. El diseño fue descriptivo correlacional que consiste en recolectar dos muestras con el propósito de observar el comportamiento de la variable gestión educativa, tratando de controlar estadísticamente la variable PAT. La población y muestra, por la ubicación geográfica, fue seleccionada de 5 IE del nivel de secundaria con características homogéneas todas ellas ubicadas en la UGEL 15 de Huarochirí, los instrumentos de investigación aplicados en la investigación fueron cuestionario para directivos y docentes, luego se tabularon para medir los aportes de la formación y desempeño del directivo y docente; datos que permitieron determinar:

- Que el PAT influye significativamente en el desarrollo de la gestión educativa de los directivos en las IE de la UGEL 15 de Huarochirí, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error.

Marroquín (2010), en su investigación: *Los instrumentos de gestión y su influencia en la calidad académica de los Centros de Educación Básica Alternativa de la UGEL 06 de Lima Metropolitana*. Nivel de maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” demostró que existe una relación significativa directa entre las variables instrumentos de gestión y calidad académica de los centros de Educación Básica Alternativa.

- El PEI, PCI, PAT, RI como instrumentos de gestión contribuyen significativamente con la calidad académica de los centros de educación básica

alternativa de la UGEL 06 de Lima Metropolitana, con un nivel de confianza de 95% el cual se constituye en un indicador significativo.

- El PAT se relaciona significativamente con la calidad académica de los centros de educación básica alternativa de la UGEL 06 de Lima Metropolitana con un nivel de confianza de 95% y 5% de probabilidad de error.
- El plan de supervisión educativa se relaciona significativamente con la calidad académica de los centros de educación básica alternativa de la UGEL 06 de Lima Metropolitana con un nivel de confianza de 95% y 5% de probabilidad de error.

Cabana (2008), en su investigación: *Los instrumentos de gestión y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha – 2008*. Nivel de maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. El estudio de investigación sobre los Instrumentos de Gestión y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha, llegó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación entre el Proyecto Educativo Institucional y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha -2008, donde el diseño, validación, implementación y aplicación del PEI no es el adecuado para la mejora del servicio educativo. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional es ineficiente.
- Encontramos relación entre el Proyecto Curricular Institucional y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha-2008, en vista de que la construcción y aplicación del PCI es neutro para la optimización del servicio. Por lo tanto, el Proyecto Curricular Institucional es neutro.

- Existe relación entre el Plan Anual de Trabajo y la calidad de servicio en la institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha-2008, donde el diseño, validación, implementación y aplicación del PAT no es favorable para la mejorar la calidad del servicio educativo. Por lo tanto, el Plan Anual de Trabajo es ineficiente.
- Encontramos relación entre los instrumentos de gestión y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha-2008, debido a que, las herramientas orientadoras de gestión no son las adecuadas para optimizar la calidad del servicio en la mencionada Institución Educativa. Por lo tanto los instrumentos de gestión son ineficientes.

Gutiérrez (2008), en su investigación: *Influencia de la estructura curricular, el liderazgo de la dirección y el nivel profesional del docente en la gestión de la calidad educativa de la Facultad de Educación de la UNMSM en la especialidad de Historia y Geografía durante el año académico 2005-II*. Nivel de doctorado. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle.

- Se puede afirmar que existe influencia significativa entre estructura curricular, el tipo de liderazgo de la dirección y el nivel profesional de los docentes en la gestión de la calidad educativa de los estudiantes de la Facultad de Educación en la Especialidad de Historia y Geografía de la UNMSM ($p = .000 < 0.05$) en un 95%.
- Los contenidos de aprendizaje dados por los docentes formadores se asocian significativamente con la gestión de la calidad educativa ($p = .000 < 0.05$) en la Facultad de Educación en un 95%.

- Se puede afirmar con un 95% que el manejo de estrategias de aprendizaje del docente no se asocian significativamente con la gestión de la calidad educativa ($p = .878 > 0.05$).

Montalvo (2008), en su investigación: *Influencia del proyecto educativo institucional en la gestión pedagógica de las instituciones educativas de la UGEL N° 15 de Huarochirí*. Nivel de maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”.

- Existe la relación entre el proyecto educativo institucional y la calidad educativa, lo cual permite el desarrollo en la aplicación de los proyectos de innovación en las instituciones educativas integrantes de la UGEL N° 15 de Huarochirí.
- El proyecto educativo institucional contribuye significativamente en la gestión pedagógica que realiza los directores en las instituciones educativas integrantes de la UGEL N° 15 de Huarochirí.

Palomino (2008), en su investigación: *Estrategias de trabajo colaborativo para el diseño y la elaboración del plan estratégico educativo de la Congregación Dominicana de Santa María Magdalena de Speyer*. Nivel de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación está enmarcada dentro del enfoque cualitativo y el método de investigación-acción.

- La estrategia de trabajo colaborativo utilizada para diseñar el Plan estratégico fue adecuada ya que según la percepción de los participantes, ayudo a los miembros de las diferentes comunidades educativas involucradas a integrarse

mancomunadamente, a pesar de la no participación desde el inicio de las directoras y la falta de destreza en cuanto al uso de la tecnología.

- Fue reconocido por los participantes quienes procuraron ver la forma de implementarse y ayudarse mutuamente.

Torres (2007), en su investigación: *La propuesta de gestión del proyecto educativo institucional en la administración del Centro Educativo 3070 María de los Ángeles del distrito de Puente Piedra*. Nivel de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- La gestión institucional, generada por la propuesta de gestión del PEI en el C. E. 3070 a partir de 1996 y basada en el llamado Modelo Circular Organizativo, propicio una delegación de funciones con amplia autonomía y sentando las bases para una gestión democrática y participativa de los miembros de la comunidad educativa.
- La propuesta de gestión del C. E. 3070, genera un clima institucional favorable para la aplicación del proyecto educativo institucional y favoreció la aplicación la reforma curricular, capacitando a los docentes, quienes aportaron sus ideas y metodologías de acuerdo a la misión institucional.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Liderazgo pedagógico directivo

2.2.1.1. Gestión y liderazgo escolar

Según Freire y Miranda (2014, p. 11-14) Durante mucho tiempo, el modelo de dirección escolar predominante centró el papel del director en tareas administrativas y burocráticas. Entre las décadas de 1950 y 1970, al director escolar se le exigía que

administrara bien la escuela (Álvarez, 2010). Sin embargo, los cambios sociales que se han venido produciendo en el mundo demandan una reforma de la educación y del papel que desempeñan sus actores principales. Así, la dirección escolar ha tenido que transformarse y adaptarse a estos cambios y a las nuevas exigencias, ya que, en la actualidad, limitarse a la gestión burocrática y administrativa resulta insuficiente.

Era indispensable incorporar elementos participativos orientados a mejorar la enseñanza y replicar las buenas prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo en la escuela, pues solo así se lograría incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Bolívar, 2010; Murillo, 2008). Ante esto, Barber y Mourshed (2008) mencionan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes.

En la gestión escolar, existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico (Rodríguez-Molina, 2011).

El liderazgo administrativo consiste en que el director se hace cargo de la fase operacional de la institución educativa, lo que conlleva las responsabilidades referidas a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Un buen dominio de estas competencias permite realizar de manera eficaz las tareas y prácticas administrativas encaminadas hacia el logro de los objetivos institucionales (Castillo, 2005).

Por otro lado, el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje

(Bolívar, 2010). Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica; y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución (Murillo, 2008; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010b).

Para asegurar una gestión escolar efectiva y de calidad, el director del centro educativo no puede dejar de lado el aspecto pedagógico en su quehacer. Sin embargo, un estudio cualitativo realizado en el Perú revela que los propios directores reconocen que invierten la mayor parte de su tiempo en funciones administrativas y burocráticas, lo que los lleva a restringir su quehacer pedagógico a un limitado acompañamiento de las actividades que el docente realiza en el aula, actividades que son determinadas de manera independiente (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006). Apreciación que hasta ahora es válido.

2.2.1.2. Desarrollo del concepto liderazgo pedagógico

A partir de una vasta revisión de la literatura teórica y empírica existente, el National College for School Leadership (NCSL) define el liderazgo escolar como un proceso de influencia que lleva a la consecución de ciertas metas y fines deseados, articulando una visión compartida con el personal y otros actores involucrados sobre la filosofía, la estructura y las actividades que deben orientar a la escuela (Bush y Glover, 2003).

El director, como principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela. La calidad de

las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, en tanto sus miembros ejerzan un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008). Esa labor de liderazgo de equipo consta de tres focos intencionales de desarrollo: el desarrollo individual; la colaboración o el desarrollo del equipo, y el desarrollo organizacional. York Barr y Duke (2004, p. 287-288)

Los líderes escolares guían a sus instituciones educativas en el establecimiento de direcciones claras para la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisan que se cumplan los objetivos de la escuela, y promueven la construcción y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo, y de un clima escolar positivo (Mullins, Martin, Ruddock, O'Sullivan y Preuschoff, 2009).

Podemos entender el liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. MINEDU (2014, p. 15-16)

2.2.1.3. Características del líder pedagógico

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008, p. 25-26) indica las diferentes características del director:

- Cree en la educación inclusiva como estrategia fundamental para acceder al conocimiento y al desarrollo.

- Confía en la capacidad de todos los estudiantes para aprender y lidera la búsqueda y puesto en marcha de estrategias pedagógicas innovadoras y pertinentes.
- Es proactivo y flexible (se permite cambiar, innovar y afrontar la complejidad).
- Tiene un elevado grado de compromiso y motivación.
- Usa datos e información para tomar decisiones de manera responsable.
- Planea su trabajo y lidera la formulación, ejecución y seguimiento de planes y proyectos.
- Sabe que debe aprender continuamente para tener más y mejores herramientas teóricas y metodológicas para ejercer su labor.
- Promueve el sentido de pertenencia al establecimiento educativo.
- Moviliza conocimientos y esquemas de acción para solucionar los problemas.
- Construye el sentido y la razón de ser del establecimiento o centro educativo que dirige.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Lidera sus equipos directivo, docente y administrativo para que se involucren en la construcción y desarrollo de su identidad institucional, el PEI y los planes de estudio y de mejoramiento.
- Evalúa periódicamente el desempeño de docentes, directivos y personal administrativo, y les da retroalimentación pertinente y oportuna para que puedan superar sus dificultades.
- Sabe cuáles son los aprendizajes y competencias básicas que todos los estudiantes deben desarrollar en cada momento de su proceso educativo.
- Facilita la apertura y permanencia de espacios de participación y concertación de la comunidad educativa.

- Establece canales de comunicación apropiados que permiten informar, escuchar, dialogar, debatir y concertar.
- Fomenta el intercambio de experiencias.
- Busca apoyos externos para fortalecer la institución y ayudar a estudiantes, docentes y personal administrativo.

Según Leithwood (2009, p. 20-33) Características fundamentales del liderazgo escolar:

1. El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar

Las afirmaciones respecto de los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje se justifican sobre la base de dos fuentes de datos provenientes de la investigación. Los estudios cualitativos muchas veces examinan contextos educativos excepcionales en los cuales el aprendizaje escolar está significativamente por sobre o debajo de las expectativas normales. Estos estudios señalan efectos importantes del liderazgo sobre el aprendizaje escolar (Levine y Lezotte, 1990; Mortimore, 1993). Un liderazgo efectivo, según esta fuente, abarca funciones y características, tales como una orientación no conformista, seleccionar y reemplazar de manera rigurosa a los profesores, apartar de la escuela aquellos elementos distractores que no estén centrados en los aprendizajes, monitorear de manera frecuente las actividades escolares, dar sentido, invertir mucho tiempo y energía en el mejoramiento escolar, apoyar a los profesores y desarrollar un liderazgo pedagógico superior.

2. Algunas prácticas básicas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos

La evidencia proveniente de diferentes tipos de escuelas confirma la idea de que algunas prácticas de liderazgo son valiosas en casi todos los contextos (Day et al, 2000; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1999; Southworth, 1998). Estas prácticas deben considerarse como un componente necesario -pero no suficiente- del repertorio de un líder exitoso. Describir las acciones comunes de los líderes exitosos en la mayoría de los contextos es más fácil de lo que uno podría imaginar, porque muchos estudios cuantitativos de gran escala han identificado un conjunto relativamente estable de hallazgos.

3. Establecer rumbos

Uno de los aspectos primordiales de la labor de liderazgo consiste en ayudar al grupo a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas que pueda traducirse en un propósito o una visión. La práctica de establecer rumbos se materializa de diferentes maneras:

- **Identificar y articular una visión.** Los líderes educativos ayudan a identificar nuevas oportunidades para la escuela y articulan una visión de futuro que puede resultar inspiradora. (Hallinger y Heck, 1998). Para identificar y articular adecuadamente visiones, los líderes deben ser hábiles comunicadores, capaces de centrar la atención y enmarcar los problemas de tal manera que se traduzcan en un discurso productivo y en una toma de decisiones efectivas (Bennis, 1984). Los líderes deben entender el contexto en que operan y trabajar de manera consistente con todas las personas que representan para promover visiones compartidas (Bennis y Nanus, 1985).
- **Fomentar la aceptación de metas grupales.** Los líderes ayudan a fijar un rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas. Las

personas se sienten motivadas por metas que consideran convincentes, desafiantes y factibles (Ford, 1992). La existencia de esas metas ayuda a las personas a entender la lógica de la organización y a elaborar una identidad dentro de su contexto laboral (Pittman, 1998; Thayer, 1988).

4. Desarrollar a las personas

Los líderes promueven la efectividad influyendo sobre las capacidades y motivaciones de integrantes claves de la organización (Lord y Maher, 1993). En las escuelas, esta habilidad depende en parte del conocimiento de los líderes sobre el “núcleo técnico” del aprendizaje y la enseñanza, muchas veces denominado “liderazgo pedagógico”. Pero esta capacidad también depende de lo que se denomina inteligencia emocional de los líderes y que corresponde a su capacidad para conectarse emocionalmente con los demás y ayudarlos a desarrollar sus propios recursos emocionales en el ejercicio de su trabajo (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

5.- Rediseño de la organización

Los líderes educativos exitosos desarrollan sus escuelas como organizaciones efectivas que apoyan y aseguran el rendimiento de los profesores y de los estudiantes. Tres tipos de prácticas se asocian de manera general con estos logros:

- **Fortalecer la cultura escolar.** Los líderes influyen sobre la cultura organizacional a través de prácticas orientadas a desarrollar normas, creencias, actitudes y valores compartidos, y promocionando el cuidado y la confianza dentro del equipo educativo. Una sólida cultura escolar agrupa a los miembros en torno a las metas que se ha propuesto la escuela y los valores y las creencias que sustentan esas metas (Leithwood y Jantzi, 1990).

- **Modificar estructuras organizacionales.** Los líderes rediseñan las estructuras organizacionales a través de cambios en los equipos y en las tareas asignadas, la calendarización y el diseño del tiempo, los procedimientos operativos rutinarios y el uso de tecnologías y otros recursos materiales, elementos todos que pueden dificultar o facilitar el rendimiento personal y el cumplimiento de metas organizacionales. Los líderes educativos exitosos orientan los cambios estructurales hacia el establecimiento de condiciones positivas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Louis y Kruse, 1995).
- **Construir procesos colaborativos.** Los líderes trabajan para aumentar el rendimiento de la escuela brindándole al equipo educativo oportunidades para participar en la toma de decisiones respecto de temas que los afectan y para los cuales su conocimiento es crucial. Esta participación le brinda la certeza al equipo educativo de que puede moldear el contexto organizacional para satisfacer sus propias necesidades, relacionadas con el cumplimiento de determinadas metas (Sleegers, Geijsel y Van den Borg, 2002).

6. Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje

En las escuelas que muestran grandes avances en resultados escolares los líderes educativos mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza y no aceptan excusas para el incumplimiento de las metas fijadas. Ayudan a los profesores a entender cómo pueden trabajar de manera más efectiva con sus estudiantes y esto aumenta la certeza en los profesores de que pueden lograr una diferencia (Rosenholtz, 1989).

En escuelas que atienden poblaciones diversas, el aprendizaje escolar también parece aumentar cuando hay una coherencia en el programa de estudios. Esto requiere un sólido liderazgo para seleccionar y adoptar un marco general común y transformarlo en una prioridad para la escuela, alentar a los profesores a trabajar en colaboración y proporcionar

una capacitación permanente al equipo educativo en el uso de este marco general de trabajo (Newman et al, 2001).

7. Nutrir el desarrollo de culturas educativas en las familias

Las condiciones sociales relacionadas con la pobreza, como son la movilidad residencial, rupturas familiares y salud precaria ciertamente afectan la capacidad de los alumnos de concentrarse y lograr buenos resultados en la escuela (Dillard, 1995). Más allá de estos datos, otras condiciones e interacciones familiares arrojan poderosas luces acerca de los efectos que tienen los antecedentes familiares sobre el aprendizaje de los alumnos. Estas condiciones e interacciones constituyen lo que se conoce como la cultura educativa familiar.

Los líderes escolares ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas robustas abogando por una educación potente y por una buena coordinación de los servicios de apoyo. La educación de los padres ayuda a las familias a adquirir recursos y competencias para apoyar la educación de sus hijos. (Epstein, 1995).

Cuando las escuelas brindan apoyo a las familias para que desarrollen una fuerte cultura educativa en el hogar, los niños provenientes de estratos bajos y con orígenes culturales diversos alcanzan puntajes cercanos a los esperados para los niños de clase media. También suelen aprovechar una amplia gama de oportunidades educativas una vez graduados de la escuela secundaria.

En el Perú, la RSG N° 304 – 2014 – MINEDU, que aprueba el marco de buen desempeño del directivo, fija las características del directivo peruano.

2.2.1.4. El perfil del directivo

Pautt (2011, p. 215-217) En la actualidad, la potencia del liderazgo se enraíza cada vez más en las diferentes organizaciones, como escuelas, universidades, organismos sociales y empresariales (Coser, 1978), consideradas estas últimas como los lugares en los que se ejercen el nivel de mayor movilidad de los imaginarios sociales, dado a que es aquí donde se construyen las estrategias para crear hábitos y modificar conductas.

El rendimiento de un buen líder organizacional, se basa en tres tipos de habilidades fundamentales:

- (1) Habilidades para la solución de problemas complejos;
- (2) Habilidades para construir la solución de esos problemas y
- (3) Habilidades de juicio social.
- (4) Es importante resaltar que para ello requiere a menudo de complejas habilidades sociales, no solo las tradicionales, como las de persuasión y negociación, sino que además debe tener desarrolladas las habilidades de juicio social y de toma de decisiones, ya que les permite a los dirigentes adaptarse a los demás y crear un consenso para lograr un objetivo o visión. (Mumford et al. 2000)

2.2.1.5. Funciones del líder pedagógico

En USA, el Educational Leadership Policy Standards (Council of Chief State, 2008), una de las más influyentes desde su primera formulación en 1996, al ser adoptada por la National Policy Board for Educational Administration (NPBEA), establece los siguientes estándares, dirigidos a conseguir el éxito educativo de cada estudiante (Condon y Clifford, 2010):

1. Articular e implementar una visión compartida del aprendizaje. Para esto, entre otras, ejerce estas funciones: desarrollar e implementar una visión y una misión compartidas; recoger y utilizar datos para la eficacia y la mejora de la organización; crear e implementar planes para lograr los objetivos; promover una mejora continua y sostenible, y supervisar los planes y evaluar el progreso.
2. Desarrollar una cultura escolar y un programa de enseñanza favorables al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional. Son funciones: cuidar y mantener una cultura de colaboración, confianza, aprendizaje, altas expectativas; establecer un currículo inclusivo y adecuado para un aprendizaje personalizado; desarrollar sistemas de rendición de cuentas para supervisar el progreso del estudiante; desarrollar la capacidad de liderazgo del personal; maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza; promover el uso eficaz de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y supervisar y evaluar el impacto de los programas desarrollados.
3. Asegurar la gestión de la organización, el funcionamiento y los recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje. Funciones: supervisar y evaluar la gestión; obtener, asignar y utilizar de manera eficiente los recursos humanos, financieros y tecnológicos; desarrollar las capacidades para distribuir el liderazgo, y asegurar el tiempo para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.
4. Favorecer la colaboración con los profesores y la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad y movilizándolo sus recursos. Funciones: recoger y analizar datos e información pertinente para la comprensión del entorno, promover el aprecio y el uso de los diversos recursos

comunitarios, y construir y mantener relaciones positivas con las familias y otros agentes e instancias de la comunidad.

5. Actuar con integridad, imparcialidad y de una manera ética. Funciones: asegurar una evaluación de cada estudiante para su éxito social y académico; salvaguardar los valores de la democracia, la equidad y la diversidad, así como promover la justicia social y garantizar que cada estudiante sea informado de todos los aspectos de la escolarización.
6. Comprender, responder e influir en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural. Funciones: abogar por los niños, las familias, los cuidadores; influir en todo aquello que, a nivel local, provincial o estatal, afecta al aprendizaje del alumnado, y evaluar, analizar y anticipar las nuevas tendencias e iniciativas con el fin de adaptar las estrategias de liderazgo.

Según Stoll y Temperley (2009, p. 15-17) El liderazgo escolar influye en los resultados de los alumnos al crear el ambiente adecuado para que los maestros mejoren la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes. Algunas funciones de liderazgo influyen más que otras en la enseñanza y el aprendizaje:

1. Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes.
2. Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas.
3. Gestión estratégica de recursos.
4. Liderazgo más allá de los límites de la escuela.

1. Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes

El liderazgo escolar concentrado en mejorar la motivación, las capacidades y el entorno de trabajo de los docentes tiene mayor probabilidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los líderes escolares influyen en la calidad docente mediante:

- **La formación profesional de los docentes.** Proporcionar, fomentar y participar en formación magisterial que sea pertinente para el contexto escolar local y se ajuste tanto a las metas generales de mejora de la escuela como a las necesidades de los docentes.
- **Culturas de trabajo colaborativas.** La enseñanza eficaz en las escuelas modernas es colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y se realiza en equipos y en comunidades de aprendizaje profesional más grandes.

2. Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas

Los líderes escolares necesitan tener criterio para fijar direcciones estratégicas, de modo que puedan desarrollar planes y metas escolares ajustadas a los estándares del currículum nacional más generales, y que respondan a las necesidades locales.

3. Gestión estratégica de recursos

Usar los recursos humanos y financieros de manera estratégica y ajustarlos a los propósitos pedagógicos ayuda a concentrar las actividades escolares en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

4. Liderazgo más allá de los límites de la escuela

El trabajo exitoso con otras escuelas y líderes escolares, la colaboración y el desarrollo de relaciones de interdependencia y confianza es una nueva función para muchos líderes escolares que no siempre es fácil, en particular en entornos aún dominados por la competencia liderazgo de sistemas abiertos.

2.2.1.6. Competencias del líder pedagógico

Weinstein (2009, p. 9-10) Luego de un proceso de discusión de 2 años con distintos actores sociales y académicos, el MINEDUC colombia publicó el documento Marco de la Buena Dirección (Resolución Exenta N° 07394, 7 de septiembre 2005), que pretende fijar las competencias profesionales que deben poseer quiénes desempeñan cargos directivos en los establecimientos escolares colombianos.

El Marco se estructura en torno a 4 ámbitos, para los cuáles se fijan criterios y descriptores:

- **Liderazgo**, centrado en el desarrollo profesional y personal del director y del equipo directivo de manera de poder conducir el Proyecto Educativo Institucional;
- **Gestión Curricular**, define como los directivos debieran asumir la implementación y la evaluación del currículo en el aula si se pretende alcanzar aprendizajes de calidad para todos los alumnos;
- **Gestión de Recursos**, referido a las prácticas necesarias para que los directivos optimicen el uso de los recursos disponibles en función del Proyecto Educativo Institucional; y
- **Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**, releva el rol que debe desempeñar el director y otros directivos para generar un clima escolar que permita y fomente el logro de los aprendizajes entre los alumnos.

El Ministerio de educación (2014, p. 31-34) En Marco de Buen Desempeño del Directivo ha estructurado dos dominios y seis competencias de todo buen director.

Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes

Ministerio de educación (2014, p. 37-41)

Competencia 1: Conduce de manera participativa la planificación institucional sobre la base del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, y con orientación hacia el logro de metas de aprendizaje.

Competencia 2: Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.

Competencia 3: Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros; así como previniendo riesgos.

Competencia 4: Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.

Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes

Competencia 5: Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa; la cual se basa en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.

Competencia 6: Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático y la reflexión conjunta, para el logro de las metas de aprendizaje.

2.2.1.7. Formación del líder pedagógico

El informe de la OCDE sobre mejora del liderazgo escolar dedica el capítulo 4 al “Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz”. La formación y el desarrollo profesional de los directivos deben potenciar prácticas de liderazgo más adecuadas, reestructurando los contextos de trabajo para una mejora de la enseñanza. Los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración y para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el referido informe (Pont et al., 2008):

En la mayoría de países de la OCDE, la formación para el ejercicio de la dirección está organizada con alguna de estas formas (o con todas ellas conjuntamente):

- a) **Formación inicial previa o preparatoria para asumir el puesto.** La formación para el liderazgo, voluntaria u obligatoria, debe tender a ser un prerrequisito dado que contribuya a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización de la función, la satisfacción de los directores en su trabajo y a un aumento en el número de candidatos para el puesto.
- b) **Formación de inducción para quienes han asumido el puesto recientemente.** Relevancia de la tutoría por parte de directores experimentados, así como a los miembros del equipo, para preparar y modular las prácticas iniciales de liderazgo escolar. Las redes (virtuales o reales) son

una manera valiosa y eficaz en costos para brindar desarrollo y apoyo informales.

- c) **Formación continua brindada a directores.** No hay una manera única de ofrecer oportunidades de desarrollo de liderazgo, sino una amplia gama de posibilidades que respondan, conjuntamente, a las demandas o a las necesidades y al contexto. Estos programas de formación permanente deberían diseñarse en función de las oportunidades previas de aprendizaje para el liderazgo escolar. En cualquier caso, deben versar sobre el desarrollo de habilidades de liderazgo básicas que deban verse promovidas. Esta formación continua debe proporcionarse de manera periódica a los directores y a los equipos de liderazgo para actualizar sus habilidades o informarles de nuevos desarrollos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan un medio de desarrollo informal para los directores y los equipos de liderazgo.

De acuerdo a Pozner (2008); el directivo para que sea competente debe poseer cuatro saberes básicos: pedagógicos, de contexto, de época y de organizaciones / instituciones:

- i. **Pedagógicos:** Un directivo debe tener saberes pedagógicos (didáctica – pedagógica) para movilizar a la escuela en pro de la mejora de los aprendizajes.
- ii. **De contexto:** En este mundo que cambia el directivo debe conocer el contexto de su escuela; de donde viene sus estudiantes, como son sus docentes entre otros.
- iii. **De época:** El directivo debe comprender los buenos y malos progresos de la época y a partir de ello generar un modelo pedagógico adecuado a la época considerando el desarrollo de la tecnología.

- iv. **De organizaciones/instituciones:** Es indispensable que el directivo tenga saberes apropiados de las instituciones educativas, del equipo docente y de los cambios que se dan en educación.

Villa (2006, p. 27-36) (España) Este programa de formación que a continuación presentamos pretende responder al reto de ofrecer, a los directivos en ejercicio, conocimientos, habilidades y destrezas que les faciliten el desarrollo de competencias de liderazgo para actuar con conocimiento experto y responder a las múltiples demandas tanto administrativas como sociales que le plantean los innumerables interlocutores que hoy en día exigen a los centros educativos una educación de equidad y calidad.

Los seis ámbitos competenciales del liderazgo

Un líder debe hacer énfasis en los seis aspectos que a continuación se señalan, aunque no son los únicos sino los que consideramos clave, y cuya justificación está basada en la investigación empírica.

a. Énfasis en la visión estratégica

En primer lugar, el liderazgo debe hacer énfasis en una dimensión clave que denominamos Visión Estratégica. Esta competencia supone uno de los mayores déficits entre los equipos directivos de centros educativos. Por ello, es necesario trabajar más la visión de los centros, cuando falta, se crea una laguna importante en la orientación que el centro puede seguir y en los aspectos diferenciales que dan sentido a lo que el centro quiere ser y como quiere ser identificado y reconocido por la sociedad.

Competencia: formular una visión estratégica y ponerla en práctica a través de un plan estratégico basado en proyectos implicando al profesorado, personal no docente y comunidad educativa en coherencia con los valores clave del centro.

Indicadores:

- Conciencia de la importancia de poseer una visión de futuro para el centro.
- Formula una visión estratégica con la implicación del equipo directivo y profesorado.
- Establece un plan estratégico con los principales objetivos a alcanzar en un periodo determinado.
- Formula los indicadores a tener en cuenta para el seguimiento del plan y la visión estratégica.
- Tienen en cuenta en el plan los valores institucionales definidos en el centro.
- Promueve la implicación en la consecución de los objetivos estratégicos.
- Manifiesta al personal sus altas expectativas de rendimiento personal y colectivo.

b. Énfasis en las personas

Una segunda competencia en la que un líder debe insistir es en el énfasis en las personas. Un buen líder tiene que ser competente en la gestión de las personas y lo que ello conlleva. Según Blanchard y colaboradores. (2007), la clave es empoderar a las personas. Y para éste autor, “empoderar significa permitir que las personas lleven su cerebro al trabajo y proporcionarles la posibilidad de utilizar su conocimiento, experiencia y motivación para crear un triple balance final sólido”.

Competencia: proponer la participación y el compromiso integrando las aportaciones individuales y colectivas en un espíritu de colegialidad desde el apoyo personal y estímulo intelectual.

Indicadores:

- Manifiesta actitudes positivas hacia el equipo
- Utiliza herramientas para el desarrollo personal
- Promueve la colaboración y cooperación entre el profesorado
- Reconoce las aportaciones individuales y colectivas
- Mantiene un estilo de relación positiva
- Propone desafíos intelectuales motivadores al profesorado

c. Énfasis en la transformación institucional

Como señala Recio (2000): “para que el contexto organizativo corresponda a las exigencias de una organización inteligente, se suelen considerar como determinantes la estrategia, la estructura y la cultura, factores que no actúan de forma independiente sino en mutua interrelación. (Stläbler, 1999:59, SENGE, 1990:122, 334,359).

Competencia: promover una cultura transformacional a través de la participación de todo el personal y reduciendo la tensión y los conflictos, favoreciendo un clima de aportación colaborativa de las personas, los órganos unipersonales y colegiados.

Indicadores:

- Desarrolla una actitud de negociación.
- Desarrolla estrategias y procedimientos para la transformación institucional.

- Promueve nuevas estructuras para adaptarse a los cambios e innovaciones propuestos.

d. Énfasis en el aprendizaje y logro

La investigación sobre liderazgo aporta valiosa información sobre la importancia que los líderes escolares estén involucrados con el enfoque pedagógico y curricular, y no únicamente en la gestión del centro. La tarea principal de un centro escolar es formar a los estudiantes tanto en su dimensión personal, escolar y social. Esto significa, que una de las tareas importantes de un líder es no sólo preocuparse sino de ocuparse de estos temas.

Competencia: diagnosticar y ofrecer las directrices para promover el aprendizaje y logro entre profesores y estudiantes en las diversas dimensiones curriculares y en el logro de los objetivos prioritarios del centro..

Indicadores:

- Supervisa o hace seguimiento del desarrollo curricular.
- Impulsa estrategias para promover el desarrollo curricular.
- Favorece el auto y heterodiagnóstico de la práctica docente.
- Promueve el establecimiento de sus procesos de enseñanza aprendizaje para lograr un mayor aprovechamiento del mismo.
- Acreditar al centro con estándares de calidad.
- Alcanzar unos resultados satisfactorios en el rendimiento escolar de los estudiantes.
- Obtener una alta valoración en indicadores de la satisfacción de las familias e instituciones sociales.
- Posee una concepción de las competencias docentes necesarias para una práctica eficaz del proceso de enseñanza aprendizaje.

e. Énfasis en la comunicación

Desde los orígenes del liderazgo, siempre se ha destacado la importancia clave de la comunicación. Esta competencia forma parte de las habilidades interpersonales necesarias e imprescindibles en cualquier líder. Esta competencia, tiene diversas vertientes, se puede distinguir la comunicación personal, es decir, como el líder se comunica con el personal, tanto oral como escrito, pero también en una dimensión más organizacional, como es la creación y potenciación de redes, la comunicación con el entorno.

La comunicación, la consideramos transversal al resto de las competencias enunciadas, ya que un líder debe comunicar su visión estratégica, debe comunicarse con las personas y enviarles mensajes claros sobre sus tareas.

Competencia: Relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y de una expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales dentro y fuera del contexto institucional.

Indicadores:

- Mantiene una actitud de escucha empática
- Se muestra asertivo y claro en sus comunicaciones
- Realiza un feedback adecuado sobre las actitudes y comportamientos del personal de modo individual y colectivo
- Promueve un clima de respeto y de relaciones interpersonales
- Utiliza canales adecuados en función del mensaje y destinatarios
- Promueve redes de información a través de intranet.

f. Énfasis en la Gestión y administración del centro educativo

Los últimos estudios, sobre todo de Drucker y Kotter (2004) plantean que el liderazgo de influencia solo se desarrolla cuando los directivos son eficaces y demuestran a través de la gestión y administración de sus centros que obtienen resultados que proporcionan seguridad a sus colaboradores y prestigio a la institución.

Por otro lado, hemos constatado que este ámbito de formación es demandado continuamente por los directivos, por lo cual lo hemos incluido en el programa como un sustrato del liderazgo eficaz.

Indicadores:

- Conocer normas de la administración pública y ley de procedimiento administrativo,
- Conocer ley de responsabilidad civil, ley de administración educativa y ley de protección del menor,
- Conocer ley de protección de datos,
- Ley de regulación de la jurisdicción contencioso administrativa, y
- Ley de prevención de riesgos laborales.

2.2.1.8. Prácticas de liderazgo pedagógico

Mineduc (2015, p. 10-13) Las prácticas, se definen como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). La práctica se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una

organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado (Spillane, 2005).

Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore, 2010). No se trata de un atributo o característica personal del líder sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación.

Durante la última década se han realizado múltiples estudios y esfuerzos de síntesis para identificar las prácticas de liderazgo efectivo; probablemente el más influyente y reconocido es el estudio de Leithwood et al. (2006), que distingue un conjunto común de prácticas básicas en diferentes contextos a partir de la revisión transversal de múltiples investigaciones, agrupadas en 4 grandes dimensiones:

- i) Establecer una dirección: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas;
- ii) Rediseñar la Organización: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia;
- iii) Desarrollar personas: atención-apoyo individual a los docentes, atención-apoyo intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización y;
- iv) Gestionar la Instrucción: proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo.

Posteriormente, el mismo equipo de investigadores, a partir de una profundización de sus investigaciones, ha ampliado a ocho las dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo (Day et al., 2009):

- i) Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza;
- ii) Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje;
- iii) Reestructurar la organización;
- iv) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje;
- v) Rediseñar y enriquecer el currículum;
- vi) Mejorar la calidad del cuerpo docente;
- vii) Construir relaciones dentro de la comunidad escolar; viii) Construir relaciones con la comunidad externa a la escuela.

Villa (2006, p. 10-18) Las prácticas centrales o básicas del liderazgo educacional con éxito, basándonos principalmente en las revisiones del liderazgo eficaz realizadas por Leithwood y colaboradores: Leithwood y Jantzi (2005); Leithwood y Riehl (2005); Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom (2004b).

Las cuatro dimensiones o categorías amplias de prácticas identificadas en estas revisiones de investigación incluyen: Establecer direcciones, Desarrollar las personas, Transformar la organización, y Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje. Cada una de estas categorías, abarca un pequeño grupo de conductas de liderazgo más específicas.

Tabla 1.*Prácticas de liderazgo pedagógico*

Dimensiones	Practica
Establecimiento de direcciones	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y articula una visión - Promueve la aceptación de las metas del grupo - Expectativas de año rendimiento
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona consideración individualizada - Proporciona estimulación intelectual - Se comporta con integridad personal y profesional
Promoción de la transformación organizativa	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración - Transforma las estructuras para promover la colaboración - Desarrollo relaciones positivos con las familias y la comunidad
Gestión del curriculum escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y supervisa la enseñanza - Proporciona apoyo instructivo - Hace seguimiento de progreso del centro - Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades

1. Establecimiento de direcciones

Las prácticas agrupadas en esta dimensión incluyen las acciones de los líderes que se dirigen al desarrollo de las metas de la educación y a inspirar a los otros con una visión de futuro del centro. Considerando que las acciones de las personas suelen basarse generalmente en su comprensión de las experiencias que tienen en el centro y el significado que atribuyen a estas experiencias, los líderes en educación pueden ayudar a crear significados compartidos y comprensiones que apoyan la visión del centro. Villa (2006, p 10-18)

a. Identifica y articula una visión

Comportamiento del líder dirigido a identificar oportunidades nuevas para su escuela, y a articular una visión de futuro del centro. Los líderes eficaces ayudan a sus centros a desarrollar o asimilar visiones que representan la mejor concepción posible acerca de la enseñanza-aprendizaje para el centro.

b. Promueve la aceptación de las metas del grupo

Comportamiento por parte del líder dirigido a crear un espíritu de cooperación entre el personal del centro para que trabajen juntos por las metas comunes.

Los líderes en educación orientan a los profesores hacia lo que es necesario cumplir en un corto plazo para poder dirigirse hacia la visión, ofreciéndoles apoyo y orientación en el proceso de formulación de los objetivos educativos.

c. Expectativas de alto rendimiento

Comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación por parte del profesorado. Cuando el liderazgo educativo es claro y ofrece feedback acerca de sus expectativas de calidad y rendimiento por parte de los profesores, estos saben de qué son capaces y hasta qué punto cumplen las expectativas del centro.

2. Desarrollo de las personas

Los líderes eficaces ejercen influencia sobre el desarrollo de los recursos humanos en su centro y lo consideran una prioridad. Las capacidades y motivaciones que los miembros del centro requieren para moverse productivamente en la dirección establecida, están influenciadas por las experiencias que los miembros de la organización tienen con los líderes y lo que perciben en el contexto organizativo en el que trabajan.

a. Proporciona apoyo/consideración personal

Comportamiento por parte del líder que indica respeto por los miembros individuales y preocupación con respecto a sus sentimientos personales y sus necesidades. La mayoría de las iniciativas de mejora requieren niveles significativos de cambio por parte de los individuos participantes.

b. Proporciona estimulación intelectual

Comportamiento del líder que propone retos para que el personal se haga cuestiones de forma permanente sobre su trabajo y reflexione sobre cómo se puede realizar. El liderazgo educativo puede promover el desarrollo profesional de los profesores mediante la provisión de financiación, tiempo, espacio, y estimulación social.

c. Se comporta con integridad personal y profesional

Comportamiento por parte del líder que sirve de ejemplo a los profesores y que está en consonancia con los valores adoptados por el líder. El liderazgo educativo demuestra con actitudes y conductas qué se espera de los profesores.

3. Promoción de la transformación organizativa

Esta categoría de prácticas de liderazgo, ha surgido según Leithwood, de las evidencias recientes acerca de la naturaleza de las organizaciones que aprenden y de las comunidades profesionales de aprendizaje y su contribución al trabajo de los profesores y al aprendizaje de los alumnos.

a. Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración

Esta práctica contribuye al desarrollo de culturas escolares que incorporan normas compartidas, valores, creencias y actitudes que procuran el cuidado recíproco de las personas y la confianza entre todos los miembros del centro.

b. Transforma las estructuras para promover la colaboración

La estructura organizativa es la columna vertebral que sostiene el marco situacional en el que las personas desarrollan su trabajo y los líderes ejercen su influencia sobre esta organización estructural del centro. La estructura puede favorecer o inhibir el desempeño individual y el logro de las metas del centro.

c. Desarrolla relaciones positivas con las familias y la comunidad

Esta práctica considera el trabajo realizado por los líderes con representantes del entorno del centro-incluyendo familias, miembros de la comunidad, socios de la administración o las empresas del entorno- y la influencia que ejercen sobre todos estos agentes

Los líderes eficaces persiguen interacciones positivas con las familias y todos los agentes del entorno con la meta de promover significados compartidos, obtener recursos y apoyos, y establecer relaciones interinstitucionales y alianzas productivas.

4. Gestión del currículum escolar.

Los líderes tienen que disponer de información actualizada acerca de las mejores prácticas profesionales y contribuir a desarrollar las condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro, así como de las condiciones para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.

a. Planifica y supervisa la enseñanza

Las prácticas de liderazgo dirigidas a la planificación y supervisión de la enseñanza en contextos educativos diversos ayudan a identificar, planificar e implementar formas de enseñanza-aprendizaje que son apropiadas y eficaces para el alumnado y las familias a las que atienden.

Los líderes eficaces ofrecen una atención cuidadosa al desarrollo de los contenidos curriculares para que sean accesibles y atractivos, a los métodos de evaluación para que sirvan para evaluar los resultados y motivar al alumnado, y a las características de las estructuras organizativas del centro y del aula, tales como tamaño del aula, prácticas de agrupamiento del alumnado, y a la organización del personal docente, para que puedan garantizar un rendimiento ambicioso y equitativo de la diversidad del alumnado.

b. Proporciona apoyo instructivo

Esta práctica de liderazgo está dirigida a ofrecer orientación sobre cuestiones de enseñanza-aprendizaje al profesorado, así como a proporcionar apoyo técnico y recursos al

profesorado para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de su aprendizaje profesional.

c. Hace seguimiento del progreso del centro

Esta práctica consiste en la identificación con claridad del grado en que la organización escolar está teniendo un nivel de desempeño en una diversidad de indicadores y el empleo de dicha información en el proceso de mejora del centro.

d. Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades

Esta práctica consiste en garantizar que el profesorado se mantenga al margen de las pérdidas de tiempo, favoreciendo un clima de trabajo adecuado para el logro de las prioridades.

2.2.1.9. Clases de liderazgo pedagógico

Leithwood (2009, p. 23-25) La mayor parte de la investigación sobre liderazgo escolar se centra en el liderazgo ejercido por los administrativos y los profesores y ha documentado una amplia gama de responsabilidades, estilos y funciones de liderazgo. Una reseña reciente (Leithwood y Duke, 1999) describió veinte diferentes formas de liderazgo directivo que los autores clasificaron en seis enfoques genéricos de liderazgo: pedagógicos, transformacionales, morales, participativos, administrativos y contingentes.

La investigación sobre liderazgo educativo en la última década se ha centrado en formulaciones tales como las de liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2004), sistémico (Higham et al., 2009), distribuido (Spillane, 2006), para el aprendizaje (MacBeath y Nempster, 2009); emocional (Boyatzis y Mckee, 2006); instruccional (Hallinger, 2008); transformacional (Leithwood et al., 2008) o inclusivo (Ryan, 2006). En todas estas

aportaciones se destaca la importancia de un liderazgo participativo, comunitario y democrático que contribuya al desarrollo de la comunidad y, con ello, a la creación de escuelas de orientación inclusiva.

1.- Liderazgo Instructivo

Según Robinson, et al. (2008, p. 16-17) La teoría del liderazgo instructivo tiene sus orígenes empíricos en estudios realizados durante la década de 1970 y principios de los 80 en las escuelas en las comunidades urbanas pobres donde los estudiantes tuvieron éxito a pesar de las probabilidades (Edmonds, 1979). Como señalan Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), estas escuelas tenían típicamente un fuerte liderazgo escolar, incluyendo un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos didácticos claros, y altas expectativas de los profesores hacia los estudiantes.

Las primeras formulaciones de liderazgo instructivo asumen que es una responsabilidad del director. Por lo tanto, las medidas de este tipo de liderazgo, tales como la Escala Valorativa de la Gestión Pedagógica del Director (Principals' Instructional Management Rating Scale - PIMRS) (Hallinger y Murphy, 1985), centrado sólo en el director y dejando de lado la contribución de otros integrantes del personal para el establecimiento de metas de instrucción, la supervisión de los programas de enseñanza, y el desarrollo de una cultura académica y de aprendizaje positivo.

2. Liderazgo desde el enfoque político

Contreras (2009, p. 56-57) (Antúnez, 1998), señalan que la escuela es un escenario político y de conflictos donde sus miembros forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses. Bajo este enfoque, en la escuela se distingue entre

“autoridad” e ‘influencia’, donde se entiende la primera como el poder asignado de manera formal; y la última, como las estrategias que pueden adoptar los miembros de la organización para conseguir adhesiones a intereses personales o grupales.

El enfoque propiamente político de la escuela asume que el poder se busca y se gana en las relaciones con otros sujetos, mediante acciones de influencia, alianzas y otras estrategias. En términos más amplios, esta manera de abordar la escuela es llamada micropolítica, según Ball (1989).

Blase y Anderson (1995) y Hope-Arlene (1999) ponen de manifiesto las diferencias entre el liderazgo que puede ejercer el director, haciendo uso del “poder sobre” o “poder con”. El “poder sobre” pone énfasis en el control y la manipulación de las conductas, pensamientos y valores de otros, es el poder para la dominación. Sin embargo, “el poder con” enfatiza el desarrollo profesional, reciprocidad, equidad y mutualismo entre directores y docentes.

Bonnet et al. (1995) señalan que el director tiene una posición especial en la escuela; sin embargo, su poder formal tiene como contraposición el poder informal de los demás miembros de la institución. Desde esta perspectiva, el poder del director es ambiguo, y debe más bien recurrir a procesos de negociación, regateo, forcejeo e incluso la manipulación para conquistar o mantener la estabilidad política en la escuela. A estas expresiones es lo que Ball (1989) denomina estilos de liderazgo.

3. Liderazgo distribuido

Para Leithwood (2009, p. 97-99) El liderazgo distribuido es un concepto muy en boga entre los investigadores, los encargados de la formulación de políticas, los reformadores educacionales y los propios líderes (Hammersley-Fletcher y Brundrett, 2005;

Storey, 2004). Si bien la idea de “distribuir el liderazgo” genera amplio interés, hay interpretaciones que compiten y que a veces entran en conflicto en cuanto al significado real del liderazgo distribuido. Como señala Harris (2004), la definición y la comprensión del liderazgo distribuido fluctúa entre lo normativo y lo teórico y, por ende, la literatura que respalda el concepto de liderazgo distribuido sigue siendo diversa y de amplia base (Bennett, Harvey, Wise y Woods, 2003).

El concepto de liderazgo distribuido se traslapa significativamente con los conceptos de liderazgo compartido (Pearce y Conger, 2003), colaborativo (Wallace, 1989) democrático (Gastil, 1997) y participativo (Vroom y Jago, 1998). El liderazgo distribuido supone un conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente “por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional” (Fletcher y Kaufer, 2003, p. 22). Este concepto también puede incluir fuentes de influencia que no están radicadas en las personas como, por ejemplo, “los sustitutos del liderazgo” de Jermier y Kerr (1997), lo que conduce a una perspectiva del liderazgo como un fenómeno que involucra a la organización en su totalidad (Pounder, Ogawa y Adams, 1995).

El liderazgo distribuido es el resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, la iniciativa y la cooperación del personal. Los líderes formales se preocupan, en estos casos, de desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y cada área conocen las habilidades y los saberes de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación. El liderazgo

se liga -así- a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebre la acción de la escuela y de poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente.

4. Liderazgo compartido

Bolívar (2011, p. 254-256) El liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de un centro escolar que funciona como una comunidad profesional de aprendizaje, potenciada por un liderazgo educativo compartido o distribuido. Ambas dimensiones van en paralelo: de un lado, potenciar el liderazgo del profesor y, de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas. En los nuevos entornos y escenarios de “reestructuración” académica, el rol formal de dirección escolar se “desacopla” (uncoupling) del liderazgo, con lo cual pueden emerger múltiples liderazgos informales (distributed leadership). En esta medida, los equipos directivos competentes dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y las relaciones profesionales, para incrementar las competencias docentes del profesorado y, de este modo indirecto, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

5. Liderazgo competencial

El liderazgo por competencias ha sido objeto de estudio; consiste en dirigir provocando el compromiso de las personas mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según los autores que más han trabajado este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis y Mckee, 2006; Hargreaves et al., 2007; Leithwood, 2008) podrían resumirse fundamentalmente en cuatro competencias esenciales: competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión

del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Según Bolívar (2011, p. 256-258) Un enfoque competencial supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas. Como resalta Teixidó (2008), en una perspectiva competencial, éstos adquieren un papel activo y se hace desde una perspectiva de desarrollo, puesto que las competencias son progresivas. Además, un enfoque competencial permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes; al tiempo que, paralelamente, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio.

El enfoque competencial tiene un sentido más complejo u holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional. En la conceptualización del proyecto DeSeCo, implica la capacidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos cognitivos y psicosociales (incluidas las destrezas y las actitudes) en un contexto particular (Bolívar, 2010a). Un director competente es capaz de desplegar un conjunto de recursos y habilidades personales (cognitivos y no cognitivos o emocionales) que se ponen en acción mediante tareas orientadas al logro de metas en determinados contextos organizacionales. Por otra parte, se pueden marcar objetivos (por ejemplo, en el “Proyecto de Dirección”), pero para gestionarlos y conseguirlos se deben poseer -entre otros- competencias.

6. Liderazgo transformacional

Leithwood (2009, p. 37-38) El liderazgo transformacional forma parte de un conjunto de enfoques teóricos relacionados, denominados por Bryman (1992) como “nuevo liderazgo”. Sólo en recientes años se ha vuelto objeto de una investigación empírica sistemática en contextos escolares. Como ya hemos señalado, este enfoque sobre liderazgo apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes. Se presume que una mayor capacidad y un mayor compromiso se traducen en un esfuerzo adicional y en una mayor productividad (Burns, 1978; Bass, 1985).

La literatura actual sobre liderazgo ofrece un concepto no unitario de liderazgo transformacional. Kowalski y Oates (1993), por ejemplo, aceptan la afirmación inicial de Burn (1978) en el sentido de que el liderazgo transformacional representa la trascendencia del propio interés, tanto por parte de los líderes como de las personas lideradas. Dillard (1995, p. 560) prefiere la variante de Bennis (1959) que se refiere al liderazgo transformativo “como la habilidad de una persona para alcanzar el alma de otras personas de manera tal que eleva su conciencia humana e inspira el propósito humano que es la fuente de poder”. Leithwood (1994) se vale de otra variante de Burns, basada esta vez en la teoría bifactorial, en la que los liderazgos transaccional y transformacional representan los extremos opuestos de un continuo de liderazgo. Bass sostiene que ambos pueden en realidad ser complementarios.

El modelo de liderazgo transformacional, desarrollado a partir de nuestra propia investigación en escuelas, incluidos los estudios analíticos factoriales, describe el liderazgo transformacional a partir de seis dimensiones: crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar

estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood, 1994; Leithwood et al, 1999). Cada dimensión está asociada con prácticas de liderazgo más específicas y los procesos de solución de problemas utilizados por los líderes transformacionales también han sido descritos (Leithwood y Steinbach, 1995).

Ahora veamos los enfoques de MINEDU (2016, pp12-14). Para que los directivos orienten el proceso de planificación en la IE, requieren tener claridad sobre aspectos básicos como los enfoques de gestión escolar y los procesos que acontecen en la IE. En esta primera parte analizamos primero estos aspectos para luego, tratar con más detalle el proceso de dirección y liderazgo.

Enfoques de gestión escolar

La gestión desarrollada por el equipo directivo debe de estar orientada por los siguientes enfoques:

a.- Enfoque de gestión basado en el liderazgo pedagógico

Una dirección centrada en el aprendizaje se relaciona con todo aquel conjunto de actividades que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes que llevan a cabo los docentes y estudiantes. El liderazgo pedagógico concierne a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con metas dadas, sino que busca ir las cambiando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula (Leithwood, 2009)

En este sentido, es importante revisar el concepto de liderazgo y cómo debemos asumirlo en la organización escolar. Una consideración inicial a este respecto es que se

trata de configurarlo como un fenómeno o cualidad de la organización y no solo como rasgo individual. El ejercicio de la dirección como liderazgo se ve, en estos casos, como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, y no como algo exclusivo de los líderes formales. Es decir, puede ser observado desde un rasgo esencial de una escuela que centraliza los aprendizajes, o como tarea y responsabilidad común. Se trata de instruir una cultura escolar que necesita promover la convivencia democrática y un nuevo pacto de involucramiento con las familias y la comunidad.

En relación con el ejercicio del director o equipo directivo, ellos asumen un liderazgo pedagógico centrado en la tarea de establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo), desarrollar al personal, rediseñar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje

b.- Enfoque de gestión participativa

Un aspecto importante en esta configuración de la gestión escolar es el relativo a los sujetos. La relación se da con el reconocimiento de la participación de todos los actores educativos en el proceso de gestión. Se trata de verlos no como elementos pasivos que deben ser administrados o “manejados”, sino como personas, individualidades autónomas con voluntad y poder de acción. Desde esta perspectiva, su compromiso, convicción y cooperación son importantes para que los procesos de gestión se realicen con éxito.

La definición, entonces, comprende un conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (directores, docentes, personal de apoyo, padres y madres de familia, estudiantes), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la

escuela: generar las condiciones, los ambientes y los procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica (Loera, 2006).

El gran desafío consiste en dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa; por eso la gestión escolar debe encaminarse a recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa, incorporando a tales actores como protagonistas del cambio educativo.

c.- Enfoque transformacional

La apuesta por la reforma de la escuela implica transformar la gestión que desarrollan los directivos, para centrar el quehacer de toda la institución educativa en el logro de aprendizajes por los estudiantes. Ello supone el reconocimiento de los procesos dinámicos de la gestión que implican tensiones entre el contexto normativo, el contexto cotidiano y la interacción entre los actores. Es importante darle otro significado a la gestión, con el objetivo de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, lo que conlleva crear y recrear una nueva forma de hacer escuela (Pozner, 2001). Al respecto, Fullan (2002) refiere la importancia de encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar como el modo de hacerlo, tomando en cuenta el efecto individual sobre los diferentes actores educativos como el contexto de la IE, de la localidad y del país.

d.- Enfoque de gestión basado en procesos

La mejora de la gestión escolar se relaciona directamente con la mejora del funcionamiento de la IE, como parte de la “cadena de valor” del sistema educativo: en este sentido, la gestión basada en proceso nos sirve para asegurar la prestación del servicio educativo de manera eficiente y eficaz para lograr resultados que beneficien a la comunidad educativa. Desarrolla un conjunto de conocimientos con herramientas específicas que permiten lograr mejores resultados en las organizaciones. Se basa en la identificación, selección y documentación de procesos que generan valor en cada etapa y la mejora continua de los procedimientos, con el objetivo de contar con modelos de funcionamiento eficaces que brindan servicios de calidad. De este modo, en las entidades públicas la gestión por procesos busca lograr la satisfacción de las necesidades y expectativas de los ciudadanos y las ciudadanas.

En la gestión escolar que incorpora la gestión por procesos, el conjunto de actividades interrelacionadas y articuladas son los procesos de la institución educativa. Cada proceso que se desarrolla en ella transforma elementos de entrada (a) en salida (s) o resultados.

La institución educativa desarrolla una gestión por procesos cuando identifica y organiza sus actividades y tareas para alcanzar sus objetivos y lograr los aprendizajes de los estudiantes.

La gestión por procesos supone revisar constantemente el trabajo realizado en todas las áreas u órganos de la IE, lo que permite resolver problemas de manera pertinente en busca de la mejora continua. Además, establece responsabilidades que involucran a la comunidad educativa con el fin de trabajar de manera articulada y participativa. En este sentido, la gestión por procesos en la institución educativa se aleja de una dinámica por

funciones y se identifica con una organización integrada y dinámica que se distingue por su desempeño al brindar un servicio educativo de calidad.

2.2.1.10. Dimensiones del liderazgo pedagógico

Según Gento, Palomares, García y González (2012, p. 13) Las dimensiones del liderazgo pedagógico son:

- **Dimensión cultural.** Los líderes dotados de esta dimensión promueven la consolidación de la particular cultura o perfil específico de la institución en la que actúan. Además, tales líderes deben, también, actuar con el compromiso necesario para clarificar, consolidar, defender y difundir el perfil cultural de tal institución.
- **La dimensión formativa.** Esta dimensión, esencial en un/a líder pedagógico o educativo, supone que dicho líder atienda a su propia formación y perfeccionamiento y que trate de promover la formación continua de las personas sobre las que ejerce su liderazgo. Un enfoque básico de esta dimensión será, pues, la promoción de la continua preparación profesional y de la más alta cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas necesarias que permitan avanzar en la calidad de la educación y la de la propia institución.
- **La dimensión administrativa** tiene que ver con las rutinas puramente administrativas y con el cumplimiento de actividades de tipo burocrático. conveniente que, para lograr instituciones educativas de auténtica calidad, las actividades administrativas y burocráticas se reduzcan o, al menos, se sometan a los contenidos educativos.

MINEDU (2015, p. 18-35) Las prácticas, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, se agrupan en 5 Dimensiones.

Las Dimensiones de prácticas son:

- a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- b) Desarrollando las capacidades profesionales.
- c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida

Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estos propósitos comunes proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos.

b) Desarrollando las capacidades profesionales

Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes de su establecimiento, así como su propio desarrollo profesional, de manera de construir

capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento del establecimiento y sostenerlas en el tiempo..

c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzado un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes.

Se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes en todos los ámbitos formativos, así como de generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Una preocupación constante de los directivos es monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudios y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, así como también de la articulación de los mismos, entre los diferentes cursos y niveles del establecimiento, de manera de alcanzar una coherencia y continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes. Definen, en conjunto con sus docentes, criterios y metodologías comunes en relación con la planificación de clases, las prácticas de enseñanza y la evaluación del aprendizaje en su establecimiento educacional.

d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.

En especial, procuran que todos los estudiantes y las familias sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos, claros y precisos.

e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar

Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo.

Para esto estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles en función de las prioridades de mejoramiento del establecimiento; cautelando siempre que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.

2.2.1.11. Instrumento de evaluación del liderazgo escolar

Según Cuevas, Díaz y Hidalgo (2008, p. 4-6)

El presente instrumento está apoyado en el Cuestionario sobre liderazgo y clima utilizado por Cuevas (2002) y en el Cuestionario de autoevaluación para la gestión de la calidad en centros multiculturales (Hidalgo, 2004) que se basa en el Modelo de Reflexión de Gestión de la Calidad que nos proponen Hidalgo, González, López y García (2000) y en los estudios de Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Oliveras (2000), Jordán (1996) y otros tantos que ponen de manifiesto la importancia que tiene el abrir la escuela hacia las familias e invitar a éstas a que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y colaboren de forma participativa con el profesorado, sobre todo en los centros escolares donde hay una gran diversidad de culturas.

El cuestionario cuenta con la siguiente estructura: liderazgo (5 ítems); Gestión Curricular (5 Ítems); Gestión de Recursos (5 ítems) y, Gestión de Clima Institucional y convivencia (5 ítems).

Tabla 2.

Instrumento de evaluación del liderazgo escolar

N°	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Los líderes pedagógicos tienen suficiente autonomía para dirigir las prácticas con mayor probabilidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.					
2	Las tareas de liderazgo se distribuyen ampliamente en la escuela.					
3	Los líderes pedagógicos son alentados y apoyados en la construcción de culturas colaborativas entre los docentes.					
4	Se brinda incentivos para participar en equipos de liderazgo.					
5	Existen marcos de liderazgo pedagógico para proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los directivos escolares.					
6	Las funciones y las relaciones de los directivos y el consejo educativo institucional son claras.					
7	Los líderes pedagógicos tienen las capacidades para llevar a cabo la supervisión y evaluación de los maestros.					
8	Los maestros son alentados a participar en el liderazgo para fortalecer la planificación de la escuela.					
9	Los líderes pedagógicos participan en las decisiones de selección de los profesores.					
10	Los mecanismos de rendición de cuentas reflejan los mecanismos de liderazgo distribuido.					
11	Los líderes pedagógicos desempeñan una función activa en la supervisión y acompañamiento de los maestros.					

-
- 12 Los miembros del consejo educativo institucional tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades para la gobernanza y la mejora escolar.
 - 13 Los líderes pedagógicos tienen facultades sobre el establecimiento de la dirección estratégica.
 - 14 Los equipos de personal experto se reúnen para enfrentar los desafíos contextuales o actuales.
 - 15 Los líderes pedagógicos tienen los conocimientos y las habilidades para usar la información con eficacia en la mejora de la práctica docente.
 - 16 Los docentes y otros posibles directivos tienen oportunidades de desarrollo del liderazgo.
 - 17 Los líderes pedagógicos tienen acceso a conocimientos financieros apropiados para ajustar los recursos a las prioridades pedagógicas.
 - 18 El liderazgo distribuido es reconocido y reforzado en la política existente (por ejemplo, en marcos nacionales de liderazgo).
 - 19 Los líderes pedagógicos son alentados y apoyados para colaborar con las escuelas cercanas.
 - 20 Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo.
-

2.2.1.12. Importancia del liderazgo escolar

Fernández y Hernández (2013, p. 28-29) El ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo, 2004). Han sido muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas del centro educativo, ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y

dinámica (Bolívar, 2008; Luengo y Ritacco, 2010; UNESCO, 2009; Álvarez, 2010; Coronel et al., 2012), favoreciendo y potenciando buenas prácticas educativas.

Según Horn y Marfan (2010, p. 83-84) El liderazgo educativo es un tema que ha cobrado importancia creciente en los últimos años, tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Se encuentra extendida la creencia entre los actores políticos y el público general de que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas y de la educación que reciben niños y jóvenes. Es así como en los países que integran la OECD se ha producido un cambio en el sistema escolar tendiente a entregar una mayor autonomía a las escuelas en su toma de decisiones, de manera que puedan adaptarse con mayor facilidad a entornos cambiantes y responder a las necesidades de la sociedad actual (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

Según Weinstein (2009, p. 1-2) El liderazgo directivo tiene una fuerte incidencia en la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes. Más precisamente se ha constatado que es el segundo factor intra-escuela (después de las competencias de los docentes) de mayor peso en los resultados, así como que esta influencia aumenta cuando se trata de establecimientos vulnerables socioeconómicamente de hecho los establecimientos pobres que logran la difícil tarea de alcanzar buenos resultados de aprendizaje tienen invariablemente directivos de calidad (NCSL, 2003).

Resumamos las principales lecciones aprendidas sobre el liderazgo escolar.

a) El liderazgo contribuye a que los estudiantes aprendan mejor

La evidencia de las investigaciones en los centros educativos, apunta a que los líderes escolares pueden contribuir a que los alumnos aprendan más al ser ellos quienes pueden intervenir en las condiciones en las que se enseña y se aprende.

Se entiende que los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los maestros, quienes a su vez moldean la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes. (OCDE, 2009, p. 19).

b) El liderazgo tiende un puente entre la política educativa y la práctica educativa

El liderazgo escolar también desempeña un papel importante en la reforma educativa. Si bien los niveles más altos del sistema educativo pueden brindar direcciones de política para las escuelas, con frecuencia su éxito depende de las motivaciones y acciones de los líderes en la escuela. (OCDE, 2009, p. 20)

En definitiva, resulta evidente que el proceso de toma de decisiones políticas debe orientarse a la planificación, diseño y ejecución, de manera participativa y entre los responsables de política educativa y los directivos de los centros educativos, generándose diálogo permanente entre ambas partes para garantizar el éxito de las intervenciones a gran escala.

c) El liderazgo enlaza a las escuelas con su entorno

Según Hargreaves et al. (2008; citado en OCDE, 2009, p. 20) los líderes escolares necesitarán cada vez más dirigir más allá del centro educativo, así como adentro, para así influir en el entorno que, al mismo tiempo, tiene un efecto importante en su propio trabajo con los estudiantes.

A partir de esto, los buenos líderes escolares pueden y deben procurar el mejoramiento de los logros y el bienestar de los alumnos; lo que pueden realizar a través de la participación con otros miembros locales, tales como empresas, clubes deportivos, grupos religiosos y organizaciones comunitarias, y al integrar el trabajo del centro educativo con los organismos de asistencia social, justicia y de cualquier otro tipo (OCDE, 2009, p. 20-21).

2.2.2. Plan de trabajo anual (PAT)

2.2.2.1. Instrumentos de gestión. Componentes

Según Cabana (2009, p. 33-34) Son instrumentos de gestión de toda Institución Educativa:

- A. **Proyecto Educativo Institucional (PEI):** Instrumento de gestión de mediano plaza. En su aprobación y evaluación opina el Consejo Educativo Institucional. (CONEI)
- B. **Proyecto Curricular de Centro (PCC):** Instrumento que se formula en el marco del Diseño Curricular Básico
- C. **Reglamento Interno (RI):** Instrumento de gestión que regula la organización y funcionamiento integral de la Institución Educativa y de sus actores.
- D. **Plan Anual de Trabajo (PAT):** Instrumento de gestión derivado del PEI y del Informe de Gestión del año anterior.
- E. **Informe de Gestión Anual (IGA):** Instrumento que registra logros, avances y dificultades de la ejecución del PAT y la aplicación del RI y los demás instrumentos.

El instrumento de gestión, rector de todo proceso educativo es el PEI (Proyecto Educativo Institucional), pasemos a describirlo en detalle.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Cabana (2009, p. 35-37) Según el Ministerio de Educación del Perú (2005: D. S. 009) el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento de gestión de mediano plazo que se enmarca dentro de los Proyectos Educativos Nacional, Regional y Local.

Orienta una gestión autónoma, participativa y transformadora de la institución educativa o programa. Integra las dimensiones pedagógica, institucional, administrativa y de vinculación al entorno.

Contiene: la identidad de la institución educativa (visión, misión y valores), el diagnóstico y conocimiento de los estudiantes a los que atiende, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión.

Incluye criterios y procedimientos para la práctica de la ética pública y de la prevención y control de la corrupción en la institución o programa educativo.

Araujo (2007, p. 18-42) sostiene que el Proyecto Educativo Institucional es un instrumento que ayuda a conducir la institución educativa de la manera más apropiada para responder el reto planteado por los continuos cambios del presente y futuro. El autor, además afirma que un Proyecto Educativo Institucional es sólido, cuando tiene ciertos componentes; las cuales resumimos a continuación:

a. Identidad de la Institución Educativa

Es el paso inicial de todo proyecto institucional. Se trata de encontrar las aspiraciones comunes y evaluar las potencialidades de los docentes, padres de familia, educandos y definir en las capacidades y expectativas de los agentes educativos, los rasgos propios que caracteriza la institución educativa.

b. Reseña histórica de la Institución Educativa

Se identifican los elementos propios que caracterizan a la institución: nombre, ubicación geográfica, breve reseña histórica, área responsable, población beneficiaria, duración, situación socio económica de la población escolar, valores que se consideran fundamentales fortalecer en la comunidad educativa.

c. Visión y misión de la Institución Educativa

La visión del PEI refleja las grandes intenciones, los grandes ideales, lo que queremos lograr en un futuro, es decir, mínimamente de aquí a cinco años, que quisiéramos de nuestros alumnos. Visión es él debe ser de la institución, como marco de referencia de lo que una institución quiere ser, alcanzar y conseguir en el futuro.

La misión del PEI está referida a las acciones concretas que se tiene que desarrollar o que se tienen que hacer para lograr lo que nos proponemos en la visión. Es muy importante señalar que la misión debe estar referida al propósito que se plantea con relación al alumno por cuanto es el elemento esencial de la práctica educativa.

d. El diagnostico en el PEI

El diagnóstico de la institución educativa es el proceso que describe y analiza la realidad pedagógica, organizativa, administrativa y comunitaria. El diagnostico en el

marco del Proyecto Educativo Institucional es de vital importancia porque un buen diagnóstico constituye una base sólida sobre el cual se propone y ejecuta. Este aspecto es también conocido como línea de base y es un referente de evaluación importantísimo porque marca las pautas del proceso de desarrollo del proyecto y permite determinar su éxito. (Araujo, 2007, p. 18-42).

e. Formulación de objetivos del PEI

El establecimiento de los objetivos debe ser un proceso de reflexión y de explicitación de lo que se quiere hacer y lograr con el Proyecto Educativo Institucional; pueden manifestarse en objetivos generales y específicos. Los objetivos tienen que formularse con ciertos criterios técnicos, es decir, tienen que contener fines, propósitos y medios. Los objetivos específicos son unos desagregados del objetivo general y son los caminos puntuales para llegar a las intenciones del objetivo general.

f. Formulación de valores

Se deben formular los valores que van a orientar la parte formativa del educando.

g. Formulación de perfiles ideales

Se definen los perfiles ideales de los alumnos, docentes, director, administrativos y padres de familia.

h. Formulación de principios pedagógicos

Son enunciados de los principios pedagógicos, por ejemplo la educación ética, educación orientada al desarrollo humano, educación para el trabajo, etc.

i. Formulación de temas transversales

Se consideran y formulan los temas transversales, a las problemáticas propias de la institución educativa y que son decididas por toda la comunidad educativa.

j. La propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica es el componente sustancial y medular del Proyecto Educativo Institucional, y es donde se realiza la concreción curricular de todas las intenciones educativas. El Proyecto Curricular Institucional forma parte de esta propuesta.

k. La propuesta de gestión

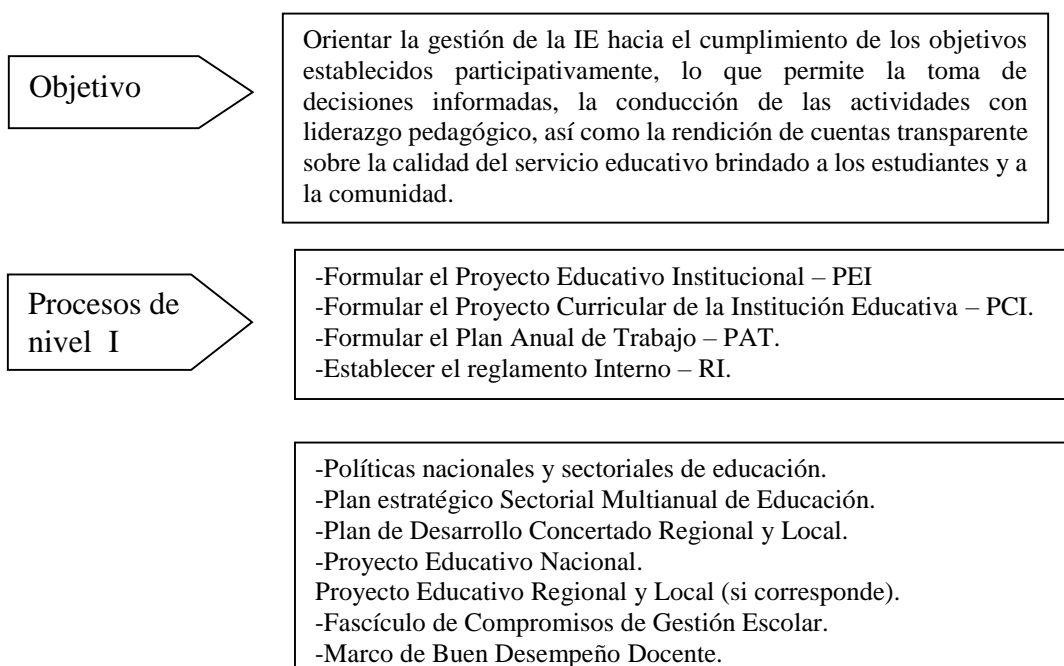
La propuesta de gestión está referida a la concretización de las intenciones planteadas en todos los componentes anteriores. Es decir, nos planteamos el cómo hacer viable todo lo anteriormente propuesto y pensando en objetivos comunes e institucionales y no en intereses personales.

Ahora revisemos la propuesta de MINEDU (2016, p.18-24)

A.- Proceso de Dirección de Liderazgo

A.1 Proceso: desarrollo del planteamiento institucional (instrumentos de gestión escolar, sentido de la planificación)

En este proceso es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos:



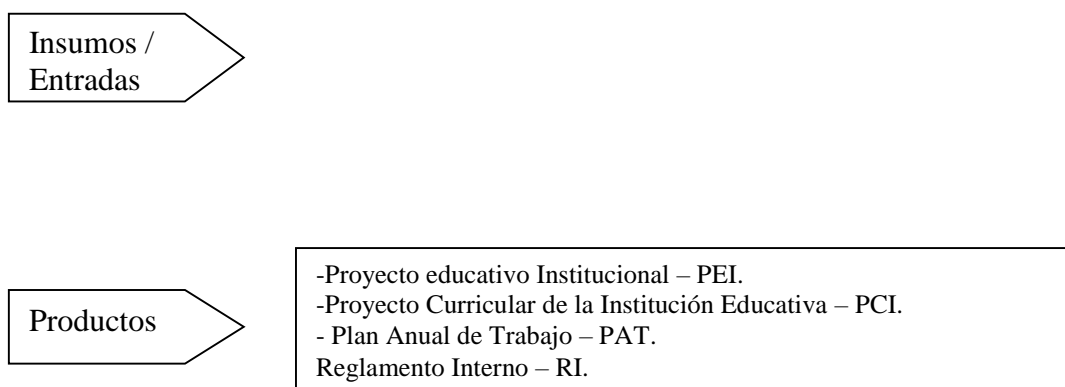


Figura 1. Proceso de liderazgo

En seguida detallamos la importancia del proceso de planificación.

Importancia de la planificación en la institución educativa

Un proceso vital para el funcionamiento de cualquier organización es la planificación, pues ella permite identificar los objetivos que se desean lograr y como alcanzarlos, así como evaluar lo que es necesario. La planificación orienta la acción o el conjunto de acciones que se van a realizar, es decir, permite la toma de decisiones eficaces de forma oportuna y pertinente para el logro de los objetivos institucionales.

La institución educativa constituye la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. Impulsar su reforma es una tarea urgente para que se constituya en una organización con mayor autonomía y eficiencia en su gestión, con un equipo directivo que gestiona con liderazgo pedagógico y se responsabiliza por los aprendizajes

De esta forma, la planificación en la institución educativa supone focalizar esfuerzos para la mejora de su organización, su funcionamiento y sus prácticas, así como la programación y orientación de las acciones que permitan alcanzar los objetivos que ella se

ha trazado, que se orientan a la mejora de los aprendizajes y la formación integral de las y los estudiantes.

Es también una oportunidad de reflexión y compromiso de la continuidad educativa en conjunto, de manera que los objetivos sean conocidos y compartidos por todos y se establezca, así, un vínculo más estrecho entre toda la comunidad educativa. La planificación de la IE se concreta a través de instrumentos de gestión escolar.

La planificación en la institución educativa es un proceso de vital importancia, porque posibilita tres aspectos esenciales:

a.- Identifica y evalúa objetivos

- Identifica los objetivos que se desean alcanzar y cómo hacerlo.
- Evalúa lo que es necesario mejorar.
- Orienta la toma de decisiones eficaces.

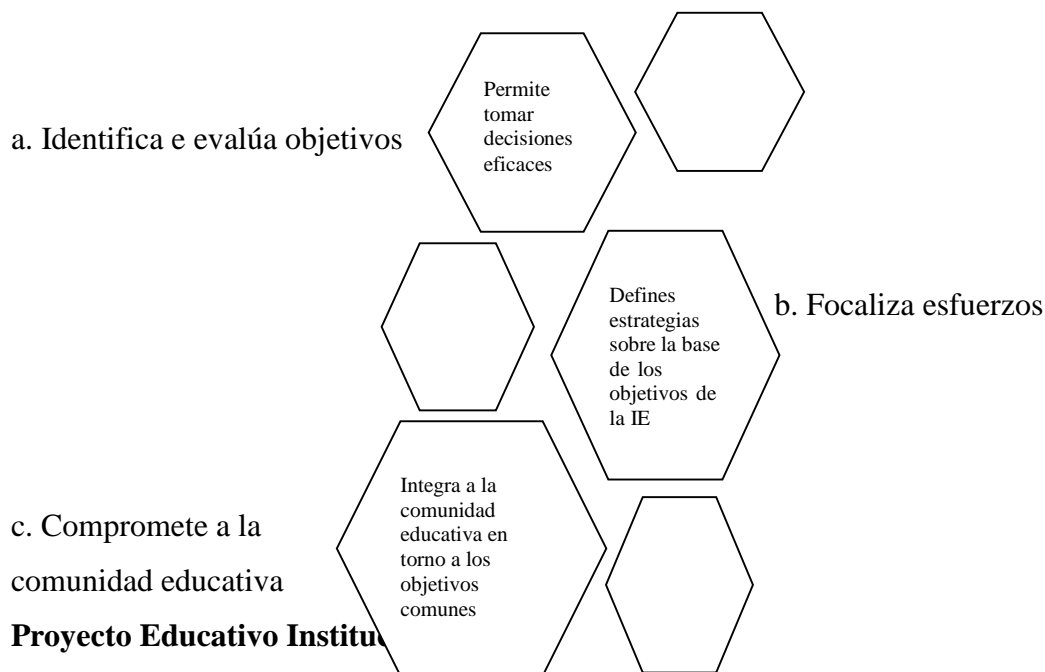
b.- Focaliza los esfuerzos

- Define las estrategias para la mejora de su organización, funcionamiento y prácticas.
- Programa y orienta acciones que permitan alcanzar los objetivos trazados poniendo en el centro la mejora de los aprendizajes.

c.- Compromete a la comunidad educativa

- Genera espacios de reflexión y compromiso de la comunidad educativa en torno a los objetivos de la institución educativa.

- Promueva espacios para dar a conocer y compartir los objetivos en conjunto y establecer así vínculos entre los miembros de la comunidad educativa.



Definición y características

De acuerdo con la Ley N° 28044, Ley General de Educación y su reglamento (aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED), el PEI es un instrumento que orienta a la gestión de la institución educativa. Se trata de una herramienta de planificación a mediano plazo que se relaciona con los otros documentos de gestión, como el Plan Anual de Trabajo, el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI) y el Reglamento Interno (RI). El PEI y el PAT están claramente vinculados, en tanto este último concreta los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se realizan durante el año escolar.

El PEI debe enmarcarse en los enfoques de gestión escolar, de modo que sea posible visibilizar la integridad de la institución educativa centrándola en su finalidad y estableciendo los objetivos estratégicos que guiarán su quehacer durante los siguientes tres

años, considerando las necesidades de las y los estudiantes, su funcionamiento y el entorno de la IE.

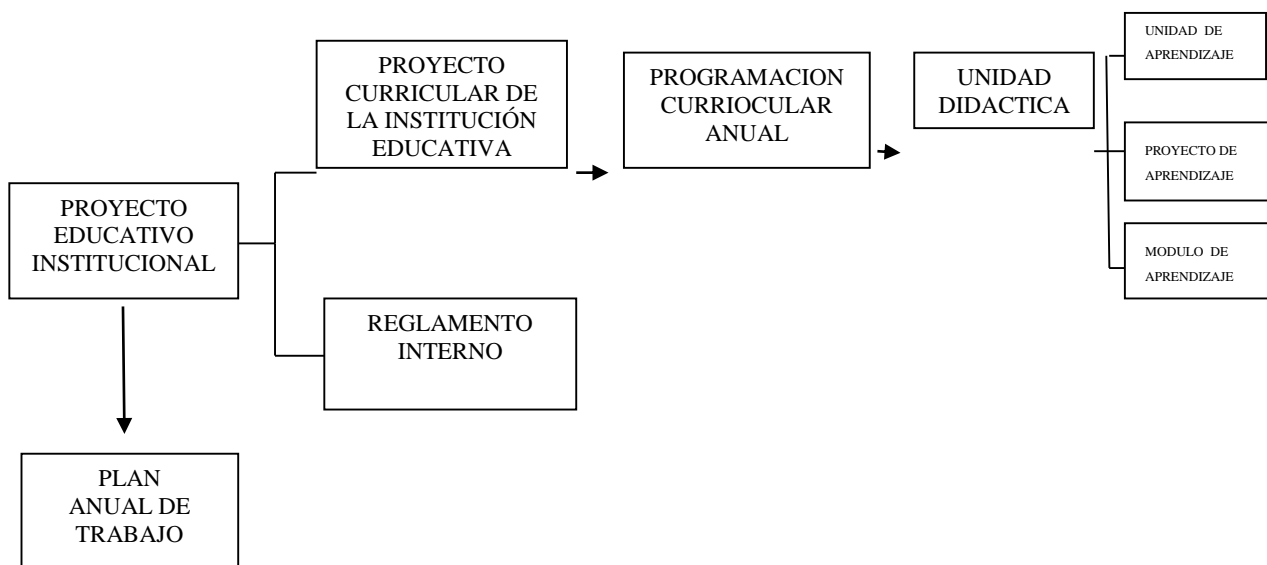
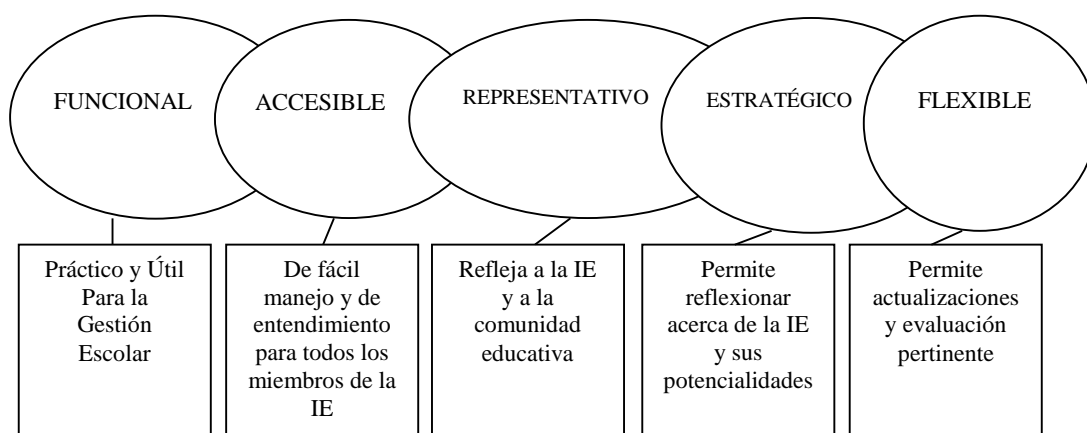


Figura 2. Proyecto Educativo Institucional

Por otro lado, resulta importante mencionar que el PEI debe centrarse en la mejora de los aprendizajes mediante la optimización continua del funcionamiento de la institución educativa, lo que comprende todos sus procesos y las funciones que le corresponden dentro del sistema educativo. En consecuencia, el PEI presenta las siguientes características:



Adaptado a Unesco (2011) Manual para directores de instituciones educativas, p57.

Figura 3. Características del PEI

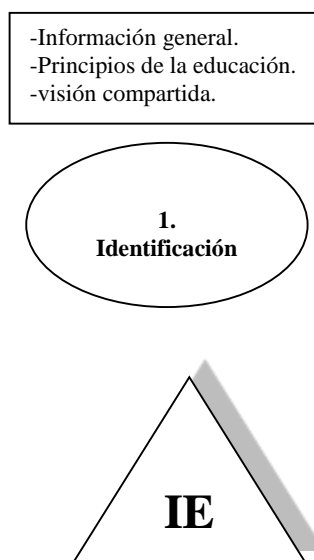
Estructura

En la actual guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se establecen las tres secciones básicas de su estructura:

- Identificación.
- Análisis situacional.
- Propuesta de gestión centrada en los aprendizajes,

La identificación de la institución educativa presenta sus datos generales, los principios de la educación y la visión compartida de la comunidad educativa. El análisis situacional, a su vez, contiene los resultados obtenidos por la IE, así como la revisión de su funcionamiento y su vinculación con su entorno. Finalmente, en la propuesta de gestión centrada en los aprendizajes se presentan los objetivos estratégicos a tres años y la planificación para su logro.

Las secciones presentadas son una propuesta orientadora para las instituciones educativas del país. Cada IE tiene la posibilidad de añadir o modificar elementos de acuerdo con las necesidades y características de su comunidad educativa, así como según el contexto en el que se desarrolla, considerando las características del PEI y la metodología planteada.



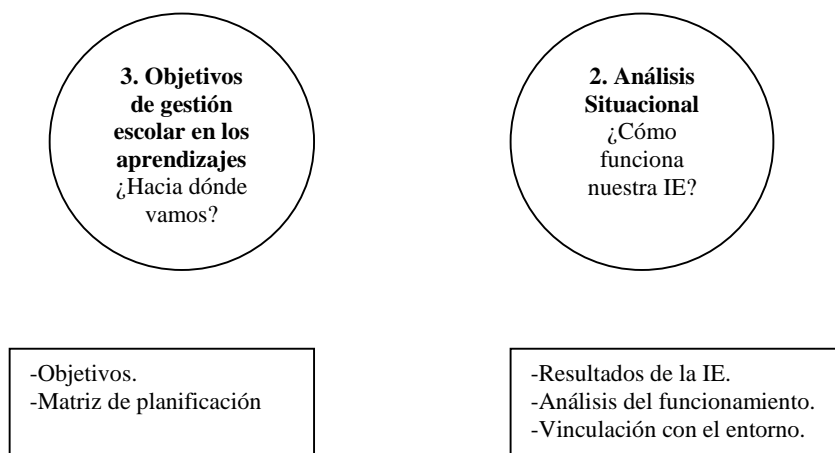


Figura 4. Identificación

Formulación

El proceso de formulación del PEI es uno de los grandes desafíos de la gestión de la institución educativa, y también, al mismo tiempo, una gran oportunidad para integrar a la comunidad educativa en torno a una visión compartida que permitirá plantear objetivos de gestión escolar centrada en los aprendizajes, monitorear su implementación y encaminar a la IE hacia la entrega de un servicio educativo de mejor calidad. Se propone a las IIEE del país un proceso de cuatro etapas. **La primera etapa** hace hincapié en las acciones que la institución educativa debe realizar antes de la formulación del PEI. En **la segunda etapa** se reflexiona sobre los resultados y el funcionamiento de la IE. Durante **la tercera etapa** se realiza la identificación de la IE, es decir, sus características particulares que la hacen diferente de otras instituciones educativas. Y, finalmente, la última etapa se brindan orientaciones para la formulación de la propuesta de gestión escolar centrada en los aprendizajes.

A manera de propuesta, se presenta el siguiente esquema que responde a las acciones por realizar en cada etapa de la formulación.

Tabla 3.*Etapas*

I etapa	II etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las orientaciones para la formulación del PEI. • Sensibilización a la comunidad educativa. • Conformación de la comisión para la formulación del PEI (CPEI). • Elaboración de cronograma de formulación del PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de aprendizaje y eficiencia interna de los últimos tres años. • Análisis del funcionamiento de la IE: <ul style="list-style-type: none"> a. Resultados de logros de compromisos de gestión escolar. b- procesos de la IE. • Análisis de la vinculación de la IE con el entorno. • Diagnóstico situacional de la IE.
<p style="text-align: center;">III etapa</p> <p style="text-align: center;">Identificación de la IE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación, revisión y validación del cuadro diagnóstico situacional. • Elaboración de la visión compartida. • Consolidación de información general de la IE. 	<p style="text-align: center;">IV etapa</p> <p style="text-align: center;">Propuesta de gestión escolar centrada en los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de los objetivos de gestión escolar centrada en los aprendizajes. • Elaboración de la matriz de planificación de gestión escolar centrada en los aprendizajes. • Presentación y validación de la propuesta de gestión escolar centrada en los aprendizajes. • Redacción y socialización del PEI.

Vinculación entre Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT)

Si bien ya se han presentado las características y el proceso de formulación del Proyecto Educativo Institucional, que considera la identificación de la IE, su análisis y la propuesta de gestión escolar centrada en los aprendizajes, el PEI, como instrumento de gestión de la IE, corresponde a la planificación estratégica a mediano plazo.

La planificación estratégica se concreta mediante la planificación anual operativa. En el caso de las instituciones educativas, la propuesta de gestión escolar centrada en los aprendizajes (matriz de planificación) se articula y desarrolla en el Plan Anual de Trabajo (PAT).

Es decir, las metas e indicadores de la matriz de planificación deben traducirse en estrategias y acciones concretas en la planificación anual, así como articularse a los compromisos de gestión escolar, de manera que se articule la planificación a mediano y corto plazo.

2.2.2.2. Plan de trabajo anual.

Planificar es una tarea fundamental en el quehacer directivo, pues posibilita pensar de manera coherente la secuencia de los resultados que se quiere lograr con la institución educativa para alcanzar mejores aprendizajes. De lo contrario, esto es, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas más a evaluar la acumulación de actividades que a la consecución de un proceso con objetivos consensuados.

La clave está en comprender la planificación como una “tarea previa” y no como una imposición. La planificación es lo que se quiere hacer en teoría, aunque no siempre resulte en la práctica. No obstante, no obtener el resultado deseado no significa que la planificación no sea buena; puede ocurrir que solo hay que modificar aspectos de ella según el contexto en el cual se trabaja (Flores Petour), 2015.

Definición

Según Galarza (2007, p. 2-16) afirma que el Plan Anual de Trabajo es un instrumento de gestión de corto plazo que viabiliza la ejecución del PEI a través de un conjunto de acciones y/o actividades que la comunidad educativa debe realizar para alcanzar los objetivos propuestos por la Institución Educativa en el plazo de un año.

Según Araujo (2007, p. 5-19) el Plan Anual de Trabajo es un instrumento de gestión de la Institución Educativa para el año en ejercicio, que se deriva del PEI y se elabora teniendo en cuenta el Informe de Gestión del año anterior. Agrega el autor, que el PAT concreta para el referido periodo los objetivos estratégicos previstos en el PEI en las actividades; y tareas que se realizan en el año. El PAT debe ser evaluado periódicamente para su reajuste.

Según MINEDU (2011, p. 93) El Plan Anual de Trabajo (PAT) es un instrumento de gestión de corto plazo, en el que se plantean acciones y/o actividades que la comunidad educativa debe realizar para hacer posible que las propuestas planteadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se hagan realidad progresivamente, año a año. Así se irán logrando los objetivos de la propuesta pedagógica y de gestión del PEI. En ese sentido, podemos afirmar que se trata de un plan operativo.

MINEDU (2016, p. 4) El Plan Anual de Trabajo es una herramienta de gestión que orienta las acciones de la IE en función de los aprendizajes. Su propósito es ordenar las tareas en la IE a través de los compromisos de gestión, configurando para ello actividades específicas, operativas, que se dirijan y estén centradas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Su propósito es ordenar las tareas de la IE a través de los compromisos de gestión, configurando para ello actividades específicas, operativas, que se dirijan y estén centradas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Minedu, 2015).

Se trata de un instrumento de gestión derivado del Proyecto Educativo Institucional y cuyo contenido consiste en un conjunto de actividades con objetivos específicos, organizados y programados para ser alcanzados durante el año escolar.

La mejora de la institución educativa, medida por resultados, se logra mediante un proceso sistemático y planificado que va modificando sus métodos de enseñanza y aprendizaje, su organización y su cultura, con la finalidad de mejorar aprendizajes y los resultados que alcanzan los estudiantes.

En este sentido, el **Plan Anual de Trabajo** es una herramienta que define las líneas de acción para el logro de objetivos estratégicos planteados, que brinda un sentido organizacional, que establece metas claras y la gestión que se debe implementar, y que hace un seguimiento preciso para verificar el logro de las expectativas programadas que permitan garantizar el trabajo hacia mejores resultados.

Figura 5. Plan de trabajo

2.2.2.3. Características del plan anual de trabajo

Es una herramienta que reúne características esenciales que permiten su operatividad y utilidad para el colectivo.

Funcional

Es un instrumento técnico que garantiza una mayor sociabilidad; por lo tanto; todos lo pueden entender y manejar, porque es eficaz, útil, práctico y sencillo. En este sentido, está vinculado a la accesibilidad, que es aquello de fácil trato o comprensión.

El PAT es un documento referencial y, debido a su construcción participativa, es de conocimiento público.

Articulador

Las actividades que se proponen en el PAT se sustentan en los compromisos de gestión escolar.

Tales compromisos son prácticas que, trabajadas en conjunto, generan condiciones para el aprendizaje. A partir de esta lógica, en el PAT se plasman una serie de actividades articuladas entre sí que aseguren su consistencia y operatividad en función de un objetivo común: “lograr las metas de aprendizaje”.

Participativo

El carácter participativo de la planificación asegura que los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes y padres y madres de familia) se empoderen de las metas y actividades que se han de lograr. El hecho de sentirse parte de la construcción genera un sentido de responsabilidad sobre los resultados que se espera conseguir.

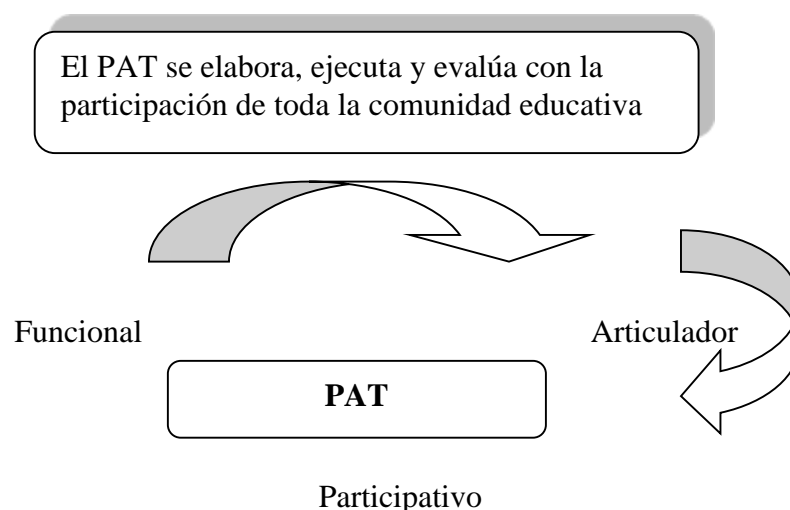


Figura 6. Plan Anual de Trabajo

2.2.2.4. Planificación, elaboración y formulación del plan anual de trabajo

A.- Consideraciones para la elaboración del PAT

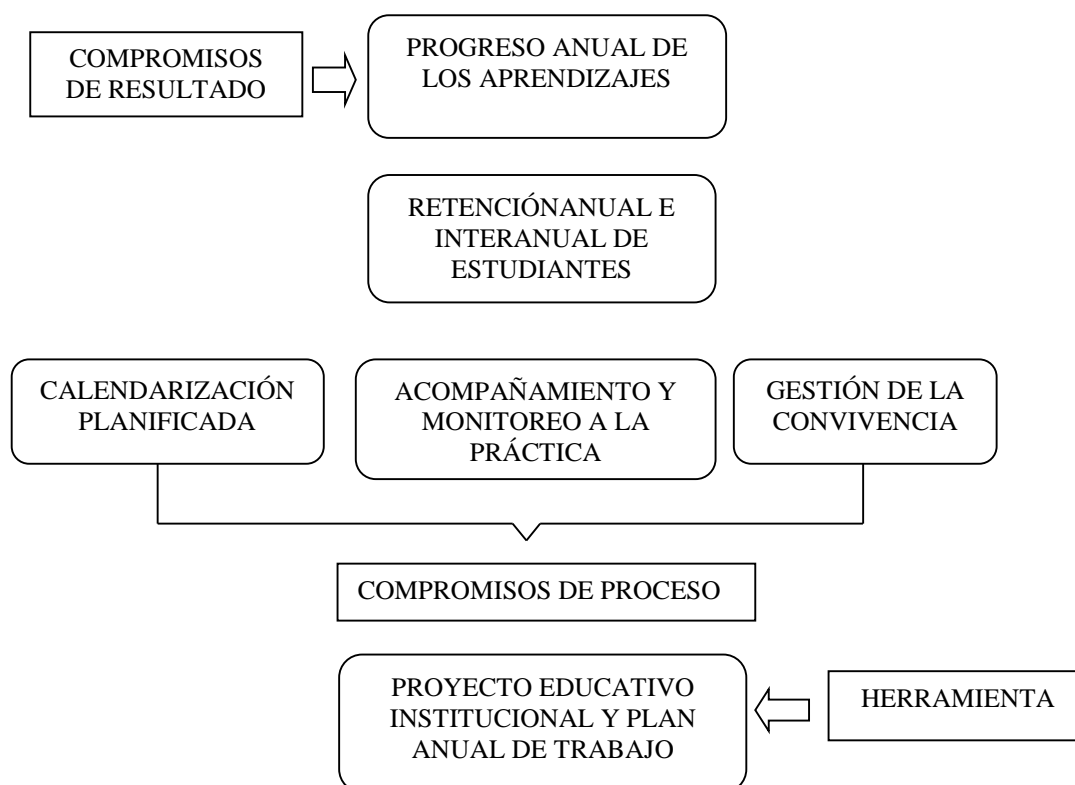
Compromisos de gestión

Son prácticas de la gestión que buscan generar condiciones para que las y los estudiantes aprendan. La actuación de las instituciones educativas se centra en estos compromisos, que tiene como objetivo asegurar el progreso en los aprendizajes, la permanencia y la culminación del año escolar (conclusión) a través de una planificación consensuada, un clima favorable y un proceso de acompañamiento a la práctica de la pedagogía (Minedo, 2015).

Se observan compromisos de resultado: progreso anual del aprendizaje y retención interanual de estudiantes, en tanto que los esfuerzos de los otros compromisos abonan a que las y los estudiantes logren cada vez mejores resultados y no dejen la institución.

Los compromisos planteados son de tres tipos:

- Los compromisos 1 y 2 son de resultado, en tanto interesa el logro de aprendizajes y la permanencia de los estudiantes.
- Los compromisos 3, 4 y 5 son de proceso, en tanto interesa el logro de aprendizajes y la permanencia de los estudiantes.
- El compromiso 6, referido a la formulación del PEI e implementación del PAT, permiten concretizar la planificación efectuada por la institución educativa para la mejora de los aprendizajes.



B.- Planificación del Plan Anual del Trabajo (PAT)

Según MINEDU (2015, p. 3-5) “El Director, equipo directivo y la comunidad educativa tienen como tarea planificar, implementar, ejecutar y evaluar las actividades del año escolar en concordancia a la RM N° 556-2014-MINEDU, que establece las orientaciones respectivas en todas las I.E. públicas, niveles, formas y modalidades del

sistema educativo a nivel nacional, garantizando una formación de calidad, propiciando una convivencia sana, segura, inclusiva y acogedora para los/las estudiantes, enmarcadas en las cuatro prioridades concordantes con los lineamientos del PEN”, que son los siguientes:

1.- Prioridades

1. Mejora de la calidad de los aprendizajes.
2. Revalorización de la carrera docente.
3. Cierre de la brecha de infraestructura educativa.
4. Modernización y fortalecimiento de la gestión educativa.

2.- Elementos del Plan Anual del trabajo

Según Galarza (2007, p. 2-16)

a. Diagnóstico

- Deviene del diagnóstico del PEI.
- Responde a un diagnóstico situacional de la coyuntura local y regional.

b. Objetivos anuales u operativos

- Expresan cambios o beneficios de la ejecución parcial de objetivos estratégicos del PEI.
- Características: específicos, factibles y evaluables.

c. Metas

- Traducción cuantitativa de los objetivos anuales (cantidad y tipo de bienes, servicios, recursos, etc.).
- Se concretan a través de la realización de las actividades.

- Metas usuales: atención, ocupación, físicas, equipamientos, eficiencia, interna, capacitación.

d. Estrategias

- Se seleccionan las alternativas más viables para lograr los objetivos del PAT.
- Responden a las condiciones y medios de la Institución Educativa.

e. Actividades y proyectos específicos

- Al identificarlas se definen las estrategias más viables.
- Conjunto de tareas organizadas, secuenciales y relacionadas con los resultados concretos por medio de los cuales se cumplen las metas y objetivos operativos.

f. Recursos

- Toda actividad implica use de recursos (materiales, financieros, técnicos, etc.) y capital humano.
- Se expresa en valores monetarios.

g. Evaluación

- Se revisan todos los procesos de ejecución del PAT programado.
- Se monitorean los indicadores.

C.- Elaboración del Plan Anual de Trabajo (PAT)

1.- Etapas de elaboración del Plan Anual de Trabajo

Según Galarza (2007, p. 2-16)

a. Revisión del marco orientador

- Visión, misión, principios, valores y objetivos estratégicos del PEI.
- Elementos orientadores del PAT.

b. Análisis de la situación

- En base al diagnóstico del PEI.
- Jerarquizar los problemas y seleccionar los más relevantes en cada área de gestión.

c. Formulación del PAT

- Elaborar los objetivos anuales u operativos por área.
- Determinar metas, actividades, programación, recursos, responsables y cronograma.

d. Discusión y aprobación

- Resolución directoral de la Institución Educativa.
- Validada por el CONEI.

e. Ejecución

- Puesta en práctica de actividades y/o proyectos.

f. Evaluación

- Monitoreo de indicadores del proceso de ejecución.

D.- Formulación del Plan Anual de Trabajo (PAT)

Según MINEDU (2014, p. 34-104) El proceso de formulación del Plan Anual de Trabajo para la Mejora de los Aprendizajes (PATMA) describe los pasos que debe seguir la Institución Educativa para elaborar el instrumento que oriente el desarrollo de actividades y tareas durante el año. Este modelo se ha tomado para el proceso de formulación del PAT, los que han sido agrupados en un esquema organizado en momentos

secuenciales que deben realizar de manera coordinada la comunidad educativa y los representantes de los aliados estratégicos de la institución educativa.

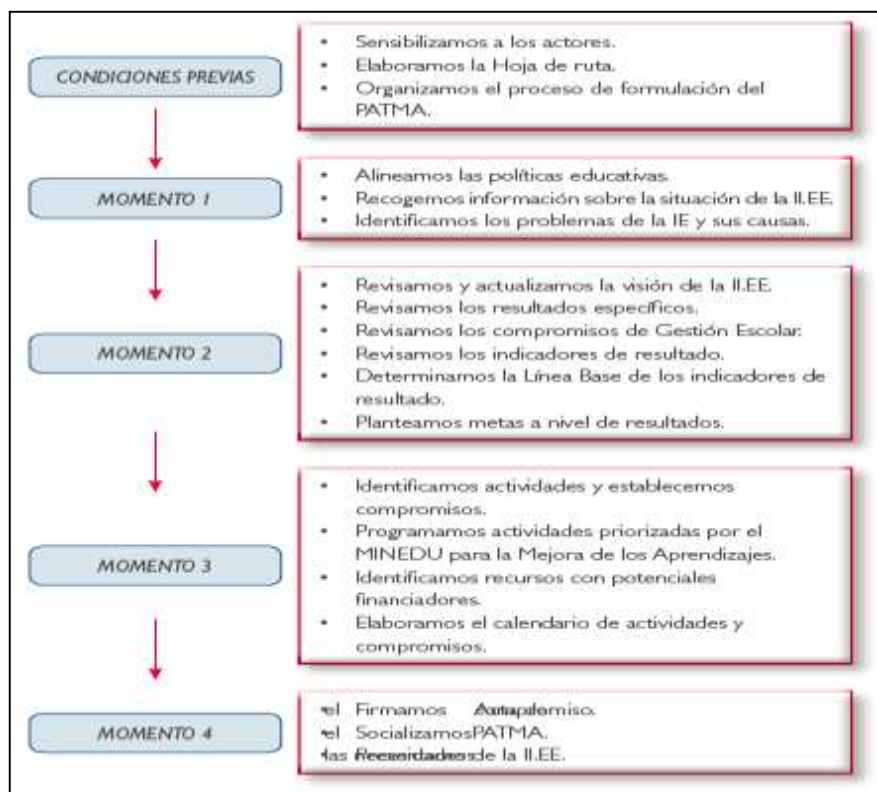


Figura 7. Pasos a seguir para formular el PATMA

Condiciones previas

Dado que se está considerando los pasos a seguir de la formulación del PATMA para la elaboración del PAT es necesario tener en cuenta antes de empezar su elaboración algunas condiciones previas que se necesitan.

I. Sensibilización a los actores

En primer lugar, se debe sensibilizar a los actores que permiten asegurar la participación e involucramiento de las demás personas en el proceso. Una vez logrado esto, se debe elaborar una hoja de ruta que les permita seguir el proceso de manera ordenada y secuenciada. Finalmente, se debe definir claramente la organización que se necesita para la formulación del PAT.

II. Elaboramos la hoja de ruta

La hoja de ruta es un instrumento orientador útil y práctico que nos permite visualizar el camino a seguir en el proceso de construcción del PAT y nos ayuda a no perder de vista lo que hemos realizado, lo que estamos haciendo y lo que nos queda por hacer. De manera sencilla, se registran las acciones a desarrollar por parte del CONEI junto con los actores involucrados en el proceso de formulación del PAT. Este instrumento debe garantizar que se programen las actividades de sensibilización a los actores de la comunidad educativa y que se desarrolle la formulación considerando los aspectos metodológicos requeridos para disponer de un buen instrumento de gestión para la Institución Educativa.

III. Organizamos el proceso de formulación del PAT

La recolección de información real, actualizada y pertinente del objeto de interés, obtenida gracias a un buen diagnóstico, permite tener claro como estamos; en otras palabras, saber en que andamos bien, en que podemos mejorar y cuáles son las propuestas de solución más adecuadas.

El proceso de formulación del PAT de la IE tiene dos momentos. En el primero (noviembre a diciembre), cada CONEI formula su PAT del siguiente año y, en el segundo (marzo), el CONEI actualiza el PAT, considerando los resultados de aprendizaje publicados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MINEDU. Además, las UGELES deben garantizar que se desarrollen técnicamente ambos momentos. El CONEI se reúne cada mes para evaluar el avance de los compromisos asumidos por los actores en el marco del PAT.

Momento I: Elaboración del diagnóstico de la institución educativa

Este diagnóstico permite obtener información ordenada y sistemática que facilita el diseño e implementación de un Plan Anual de Trabajo coherente con las necesidades y capacidades reales de la Institución Educativa. Es útil para contextualizar con claridad y consistencia los resultados específicos, metas, estrategias y los compromisos de gestión que deben asumir los actores claves durante el año.

Paso 1. Alinearnos las políticas educativas

Las políticas educativas son decisiones del Estado con relación a determinadas acciones e intervenciones en el ámbito educativo en distintos niveles, por lo que es vital su alineamiento entre ellas para encaminar un proceso coherente y cohesionado. Por ello es importante organizar las políticas educativas de cada jurisdicción en función de las propuestas de cambio.

Paso 2. Recogemos información sobre la situación de la Institución Educativa

La recolección de información real, actualizada y pertinente de nuestro objeto de interés, obtenida gracias a un buen diagnóstico, nos permite tener claro cómo estamos. En otras palabras, saber en que andamos bien, en que podemos mejorar y cuáles son las propuestas de solución más adecuadas.

Paso 3. Identificamos los problemas de la Institución Educativa y sus causas

Los problemas pueden ser resueltos cuando son reconocidos de manera clara y sin duda. La adecuada formulación de estos nos permitirá analizar sus causas y proponer soluciones creativas y viables.

Momento II: Revisión y actualización del Marco Estratégico de la Institución Educativa

Aquí, los involucrados en el proceso de formulación del PAT definen y precisan la senda estratégica educativa a seguir en las Instituciones Educativas a mediano plazo: visión y misión, compromisos de gestión y metas contempladas en el PEI lo que convierte al Marco Estratégico en el orientador de la ejecución de las actividades operativas. Por su naturaleza, debe estar articulado y alineado con la realidad local, regional y nacional y a los sectores Educación y Salud.

Paso 1. Revisamos y actualizamos la visión de la Institución Educativa

El objetivo fundamental de la visión es que todos los actores de la comunidad educativa se sientan totalmente comprometidos y alineados a ella y, así mismo, orgullosos de pertenecer a la Institución Educativa y luchar por asumir los retos que plantea.

Paso 2. Revisamos los resultados específicos

Los resultados específicos corresponden a los cambios que se esperan generar durante el año escolar venidero y se hallan directamente ligados a la resolución de los problemas que se han identificado. Los resultados deben expresar una situación o escenario futuro deseado sin los problemas identificados. Precisamente el Plan Anual de Trabajo se elabora y ejecuta con esa finalidad, es decir, para superar los problemas durante el nuevo año escolar.

Cada resultado debe redactarse de tal forma que describa la situación ideal en la Institución Educativa, tomando en consideración las indicaciones que se proponen.

Paso 3. Revisamos los compromisos de gestión escolar

Un compromiso es una responsabilidad que los diversos actores que participan aceptan y asumen con la finalidad de contribuir a generar los cambios requeridos para que los niños, niñas y adolescentes mejoren sus aprendizajes.

Los compromisos de gestión deben incluir las siguientes características:

- Que expresen positivamente la causa identificada, es decir, que interpreten el problema como oportunidad de cambio o de solución.
- Que estén redactados como obligaciones, es decir, como responsabilidades las cuales asumimos, nos comprometemos y debemos cumplir.

Así para MINEDU (2016, p. 27-30) El PAT se elabora en función de los compromisos de gestión escolar para Instituciones Educativas públicas y privadas 2016:

Compromiso 1. Progreso anual de los aprendizajes de los estudiantes de la institución educativa

El rendimiento de las y los estudiantes es el indicador demostrable por excelencia de todo sistema educativo. Es un compromiso de resultado que evidencia la articulación, implementación y monitoreo de los otros compromisos de gestión escolar, entendiéndose estos como factores asociados al aprendizaje. El logro de los aprendizajes es la principal tarea de la institución educativa. Por ello, su mejora año a año es responsabilidad de la comunidad educativa.

Es importante considerar que el enfoque por competencias contempla que las y los estudiantes las desarrollen a lo largo de toda la educación básica para que se formen como personas que demuestren un “saber actuar” complejo, en la medida en que dominan conocimientos y habilidades a partir de una amplia variedad de saber o recursos. Todo ello

con la intención de transferir estos saberes a su realidad y utilizarlos en beneficio propio y de la sociedad.

Un insumo importante para el análisis de este compromiso es la medición realizada por el sector a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y la Evaluación Censal de los estudiantes en Lengua Originaria (ECELO).

Compromiso 2. Retención anual e interanual de estudiantes en la institución educativa

Se entiende la retención escolar como la capacidad del sistema educativo para lograr la permanencia de las y los estudiantes en las aulas y garantizar la terminación de los ciclos y niveles del currículo escolar en el tiempo previsto. Además, este concepto abarca el dominio de las competencias, capacidades y conocimientos correspondientes. De hecho, la inclusión y permanencia de las niñas, niños y adolescentes en la IE es una responsabilidad del sistema educativo, pero es indudable que el grado de complejidad que implica este objetivo demanda un amplio debate sobre las certezas e incertidumbres acerca de su cumplimiento (organización de Estados Americanos y Agencia interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, s.f.,p.19)

Compromiso 3. Cumplimiento de la calendarización planificada por la institución educativa

Este compromiso se centra en la reflexión y concientización sobre la importancia del uso del tiempo en la IE, enfatizando en el cumplimiento de las jornadas efectivas de aprendizaje; en su recuperación, si fuera el caso; en la asistencia y conclusión de jornadas laborales de los docentes, y en el acercamiento a mayores espacios de tiempo destinados a aprendizajes significativos en la institución educativa y en el aula.

Compromiso 4. Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa

Un aspecto importante del liderazgo pedagógico del directivo radica en el acompañamiento y monitoreo de la práctica pedagógica de los docentes. Es importante la visita y el circuito de revisión y reflexión sobre la práctica que el directivo genera en cada visita de aula.

En esta visita es importante fijar la mirada en tres aspectos:

El uso del tiempo pedagógico en el aula

Entre los factores favorables al logro de aprendizajes de los estudiantes, uno de los principales es el uso efectivo del tiempo en el aula o en los espacios de aprendizaje. No obstante, tanto docentes como estudiantes dedican una considerable parte del tiempo en el aula al desarrollo de las acciones rutinarias, no académicas, como tomar lista de asistencia, administrar la disciplina, hacer copia de contenidos diversos, etcétera. Por ello, resulta necesario enfatizar la importancia del uso efectivo del tiempo en el aula de actividades generadoras de aprendizaje significativo.

Uso de herramientas pedagógicas y de materiales educativos

El uso de las herramientas pedagógicas, involucra el uso de las rutas de aprendizaje en la planificación curricular, así como la aplicación de estrategias que permitan la mejora de la práctica pedagógica, tales como los círculos de interaprendizaje, el uso de los kit de evaluación para el segundo y cuarto grado de Primaria y segundo y quinto grado de Secundaria.

Los materiales y recursos educativos son medios que facilitan el logro de aprendizajes de las y los estudiantes, ya que complementan la acción pedagógica del docentes. Comprenden los materiales educativos impresos, digitales, concretos o manipulativos, y los recursos de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Todos estos materiales son distribuidos de forma gratuita por el Ministerio de Educación. Su disponibilidad y uso pedagógico resulta fundamental para el cumplimiento de las metas educativas en el ámbito nacional. En este sentido, es fundamental que el equipo directivo logre que todos los docentes reconozcan y valoren la importancia de su uso.

Compromiso 5. Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa

La convivencia escolar está dada por el conjunto de relaciones personales y grupales que configuran la vida en la escuela. Es una construcción colectiva cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos los integrantes de la comunidad educativa, pues cada uno aporta con sus acciones a los modos de convivencia. Es un factor que contribuye al clima escolar.

“El clima escolar es un indicador de percepción basado en las experiencias personales relacionadas con la vida en la escuela; refleja varios factores, como las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje, políticas laborales, así como estructuras organizacionales y materiales (Tapha, Cohen y otros, 2013)” (Minedu, 2015). Podemos sostener que una intervención positiva en el marco de la convivencia tendrá un efecto de mejora en el clima escolar.

“ Las II:EE. Donde se implementa La convivencia escolar desde un modelo participativo e inclusivo, son escuelas donde se aprende a convivir y se crean las mejores condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender, sean ciudadanos competentes, socialmente activos y responsables (Abad, 2010)” (Minedu 2015).

Compromiso 6. Instrumentos de gestión: formulación del PEI e implementación del PAT

El equipo directivo lidera la elaboración del PAT, establecido normativamente, con un nuevo sentido: expresa una planificación y gestión centrada en la mejora de los aprendizajes. El PAT engloba todos los compromisos de gestión escolar, entre los que se incluyen: la elaboración y/o revisión del diagnóstico de la IE; las metas y estrategias de gestión para la mejora de los aprendizajes; y la evaluación y medición del cumplimiento y seguimiento de las metas y estrategias, de modo que se involucre a todos los integrantes de la comunidad educativa para que cada uno asuma sus responsabilidades desde el rol que le corresponde.

2.2.2.5. Importancia del plan anual de trabajo

Vásquez (2016, p. 28)

- Contribuye a concretar los objetivos estratégicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Orienta la organización que necesita para la consecución de los objetivos y acciones establecidas para un año.
- Focaliza la orientación educativa, las prácticas escolares, el aprendizaje, el sistema de evaluación y la significatividad de los resultados obtenidos para mejorar las situaciones problemáticas detectadas.
- Relaciona la obtención de recursos materiales, financieros y humanos que se necesita para una eficiente administración, racionalizando y priorizando los recursos disponibles de la institución.
- Incluye la participación organizada y democrática de la comunidad educativa como mecanismo de apoyo al proceso educativo.

2.3. Definición de términos básicos

Clima institucional: Constituye los procesos y sistema de comunicación entre los agentes que interactúan en el espacio educativo. Por ello, es el ambiente que se vive en la escuela a partir de las relaciones humanas entre sus miembros.

Competencia: Se refiere al saber actuar complejo que exige movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos, etc.) para construir una respuesta apropiada y efectiva a un desafío determinado. Una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, haciendo uso pertinente de saberes diversos. Por ello una competencia se demuestra a través de la acción.

Comunidad educativa: Conjunto de educandos, docentes, director, administrativos, padres de familia y miembros de la institución educativa que convergen en la institución educativa para alcanzar objetivos y fines institucionales.

Diagnóstico: Proceso de investigación que tiene como propósito describir y analizar la realidad pedagógica, organizativa, administrativo de la institución educativa, con el fin de identificar sus potencialidades y problemas.

Estructura organizativa: Es la manera como los diferentes órganos e instancias de la institución educativa se interrelacionan, desarrollando determinadas funciones, estableciendo los niveles de participación y las responsabilidades en la toma de decisiones.

Gestión del proceso educativo: Es todo lo referente a las actividades de elaboración de programas y del proceso de enseñanza-aprendizaje (diagnostico educativo, definición de

objetivos y metas, elección de métodos, preparación de materiales educativos), las acciones de enseñar o de educar, al trabajo del docente y de los estudiantes, a la organización del horario y a la evaluación de las actividades. También trata lo que concierne a la planificación, la ejecución y evaluación de las actividades educativas expresadas en las funciones pedagógicas y técnico administrativas.

Gestión de recursos: Involucra a las actividades de conducción de los recursos humanos, financieros, tecnológicos y de tiempo que constituyen medios para lograr los propósitos educativos.

Liderazgo pedagógico directivo: El liderazgo pedagógico directivo es la capacidad de los directivos para movilizar e influir en los actores de la comunidad educativa para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa plasmados en los instrumentos de gestión orientados a lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno, mediante el liderazgo compartido y distribuido entre los miembros de la institución educativa.

Metas: Son el propósito a alcanzar y la expresión cuantitativa de los objetivos. Por lo general se expresan en unidades físicas de resultados.

Planeación estratégica: Es el proceso de desarrollo y mantenimiento de un ajuste permanente entre la organización y las cambiantes oportunidades del entorno. Generalmente la planeación estratégica es de mediano plazo (de 3 a 5 años) y abarca a todo un sistema u organización buscando resultados de mediano alcance.

Plan anual de trabajo: Es un instrumento operativo de corto plazo que viabiliza la ejecución del PEI a través de un conjunto de acciones y/o actividades.

Proyecto educativo institucional: Es la herramienta rector de cambio de la institución para mejorar las prácticas y los procesos educativos.

Proyecto de mejoramiento: Se refiere, como proceso de implementación del PEI, al diseño y construcción del modelo institucional de mejoramiento, incorporando innovaciones en los fines y objetivos e implementando estrategias de gestión.

Capítulo III.

Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

H_G: El liderazgo pedagógico directivo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

3.1.2. Hipótesis específicas

H_{E1}: El liderazgo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H_{E2}: La gestión curricular se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H_{E3}: La gestión de recursos se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

HE4: La gestión del clima institucional y convivencia se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

3.2. Variabes

3.2.1 Variable 1

Liderazgo pedagógico directivo

Definición conceptual: Líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico. (MINEDU, 2014, p. 12).

Definición operativa: Docente capacitado para dirigir una institución educativa desarrollando el enfoque de liderazgo pedagógico.

3.2.2. Variable 2

Plan anual de trabajo

Definición conceptual: El Plan anual de trabajo es una herramienta de gestión que orienta las acciones de la IE en función de los aprendizajes. Su propósito es ordenar las tareas en la IE a través de los compromisos de gestión, configurando para ello actividades específicas, operativas, que se dirijan y estén centradas en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (MINEDU, 2016, p. 28).

Definición operativa: Herramienta estratégica que permite planificar, organizar, dirigir y evaluar los recursos materiales, humanos y financieros de la institución educativa.

3.2.3. Variables intervinientes

- Género.
- Niveles ocupacionales.
- Edad.
- Área de trabajo.

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 4.

Operacionalización de variables liderazgo pedagógico y el plan anual de planificación

Variables	Dimensiones	Indicadores
Liderazgo pedagógico directivo	Liderazgo	Visión (construcción de una visión compartida). Objetivos (Fomentar la aceptación de los objetivos grupales). Altas expectativas.
	Gestión curricular	Dotación de personal. Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación). Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes.
	Gestión de recursos	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo. Atención y apoyo individual a los docentes. Atención y apoyo intelectual a los docentes. Modelamiento (Interacción permanente y visibilidad con estudiantes).
	Gestión del clima institucional y convivencia	Construir una cultura colaborativa Estructurar una organización que facilite el trabajo. Crear una relación productiva con la familia y comunidad.

		Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades).
Plan Anual	Planificación del	Formulación del PAT.
de Trabajo	PAT	Elaboración del PAT.
(PAT)	Implementación del	Ejecución del PAT.
	PAT	Monitoreo, seguimiento y evaluación del PAT.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV.

Metodología

4.1. Enfoque de investigación

Por el enfoque del estudio es una investigación cuantitativa, ya que se deberá medir, describir y relacionar los resultados de las dos variables de estudio.

4.2. Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación del tipo descriptivo y correlacional, cuyo propósito es determinar la relación del liderazgo pedagógico directivo con el instrumento de gestión Plan Anual de Trabajo.

4.3. Diseño de la investigación

El presente estudio asume un diseño de investigación no experimental, descriptiva, correlacional, de corte transversal (transeccional).

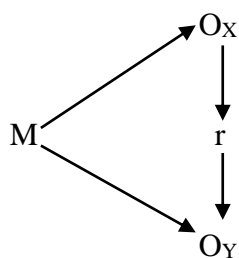
Es **no experimental**, porque no se manipulan intencionalmente las variables, por el contrario, se observan tal y como se llevan a efecto en la realidad contextual estudiada.

Descriptivo, porque tiene como objetivo indagar la incidencia de los niveles de las variables en una población, siendo el estudio estrictamente descriptivo.

Correlacional, porque describen relaciones entre dos variables en un momento determinado y en términos correlacionales.

De corte transversal, porque la recolección de los datos se realizó en un solo momento, en un tiempo único.

El diseño se ha elegido, teniendo presente el tipo, el problema, las hipótesis y los alcances de la investigación. El cual se muestra en el siguiente diagrama:



M = Muestra de investigación

r = Relación

O_x = Liderazgo pedagógico directivo

O_y = Plan anual de trabajo

4.4. Población y muestra

4.4.1. Población

La población de estudio está constituida por 98 docentes del nivel primaria y secundaria de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia de la UGEL 02.

Tabla 5.*Población*

Niveles ocupacionales	Por Genero		Total
	H	M	
Administrativos	7	5	12
Directivos	3	2	5
Docentes Primaria	6	17	24
Docentes Secundaria	21	37	58
Total	37	61	98

4.4.2. Muestra

Se trabajará con docentes de nivel primario y nivel secundario de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia de la UGEL 02, conociendo la población de estudio.

Como la población es conocida se utiliza la fórmula:

$$n = \frac{NZ^2PQ}{d^2(N-1) + Z^2PQ}$$

Donde:

$$N = 98$$

$$Z = 1,96$$

$$P = 0,5$$

$$Q = 0,5$$

$$d = 0,05$$

Resultando $n = 78$ docentes como muestra.

Tabla 6.*Muestra*

Niveles ocupacionales	Por Genero		Total
	H	M	
Administrativos	3	5	8
Directivos	2	2	4
Docentes Primaria	5	13	18
Docentes Secundaria	17	31	48
Total	27	51	78

4.5. Instrumentos de recolección de información

De acuerdo cómo se planteó el problema y la forma cómo está enfocada la investigación a los instrumentos que hemos aplicado en nuestra investigación son los siguientes:

Cuestionario sobre liderazgo pedagógico

El cual ha sido diseñado y aplicado a los docentes de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia de la UGEL 02, 2016.

Cuestionario de instrumento de gestión y Plan anual de trabajo (PAT)

El cual ha sido diseñado y aplicado a los docentes de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia de la UGEL 02, 2016.

4.6. Tratamiento estadístico

Para el tratamiento estadístico se hará uso de la Estadística Descriptiva y la Estadística Inferencial. Se considerará las medidas de tendencia central como:

a) Media: Es la sumatoria de un conjunto de puntajes dividida por el número total de los mismos. Medida de localización central de un conjunto de datos. Se calcula sumando todos los valores de los datos y dividiendo el resultado entre el número de observaciones.

Para datos no agrupados

Para un conjunto de n números: X1, X2, X3, X4, X5...Xn

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n f_i x_i}{\sum f_i}$$

De donde:

f_i = Frecuencia absoluta de la clase.

n = Número de elementos de la muestra.

$\sum f_i X_i$ = Sumatoria de las frecuencias multiplicadas por la variable.

b) Moda: Es el puntaje que ocurre con mayor frecuencia en una distribución de datos. Es una medida de localización central de un conjunto de datos.

Para un conjunto de n números: X1, X2, X3, X4, X5...Xn, es el valor de X que ocurre con mayor frecuencia.

Para datos agrupados:

$$\text{Moda} = L1 + \left(\frac{\Delta 1}{\Delta 1 + \Delta 2} \right) * C$$

De donde:

L = Límite inferior de la clase modal.

$\Delta 1$ = Diferencia entre la frecuencia absoluta de la clase modal y la clase anterior.

$\Delta 2$ = Diferencia entre la frecuencia absoluta de la clase modal y la frecuencia de la clase siguiente.

C = Amplitud del intervalo o ancho de clase.

c) Mediana: Es el valor que divide a una distribución de frecuencias por la unidad, una vez ordenados los datos de manera ascendente o descendente.

Es una medida de localización central de un conjunto de datos. Es el valor intermedio cuando los valores de los datos se ordenan en forma ascendente.

Para datos agrupados

Para un conjunto de n números: X1, X2, X3, X4, X5....Xn

n = Tamaño de la muestra o n observaciones:

En un número impar de observaciones la mediana es el valor Intermedio

$$Mediana = L1 + \left(\frac{(N/2) - Sf_1}{F_{mediana}} \right) C$$

De donde:

L1 = Límite inferior de la clase mediana.

N = Número de elementos de la muestra.

$\sum Sf_1$ = Sumatoria de las frecuencias absolutas menores a la clase mediana.

C = Amplitud del intervalo o ancho de clase.

F mediana = Frecuencia Absoluta de la clase mediana.

Medidas de dispersión

a) **Varianza (S^2):** Es la suma de las desviaciones de la media elevadas al cuadrado, dividida entre el número de observaciones menos uno.

Para datos no agrupados:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{N}$$

De donde: _

\bar{X} = Promedio aritmético del conjunto de datos en estudio.

X_i = Dato, valor u observación.

N = Tamaño de la muestra.

Σ = Sumatoria de los datos.

b) **Desviación estándar (S):** Es la cantidad promedio en que cada uno de los puntajes individuales varía respecto a la media del conjunto de puntajes.

$$D_x = \frac{\sum_{i=1}^n |X_i - \bar{X}| f_i}{N}$$

De donde:

S o D_x = Desviación estándar.

X_i = Valor de cada una de las dimensiones.

—

\bar{X} = Media de la muestra de mediciones.

N = Tamaño de la muestra.

fi = Frecuencia absoluta de la clase.

Pruebas estadísticas

Coefficiente de correlación de Pearson: Es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en nivel por intervalos o de razón. Se simboliza: (r)

El coeficiente de correlación Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables. Se relacionan las puntuaciones obtenidas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos.

Coeficiente de correlación = r

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{N \sum X^2 - (\sum X)^2} * \sqrt{N \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

Nivel de medición de las variables: Intervalos o razón

Interpretación: el coeficiente r de Pearson puede variar de

- 1,00 a + 1,00. Dónde: -1,00 = correlación negativa perfecta

+1,00 = correlación positiva perfecta

Coefficiente de determinación: es el cuadrado del coeficiente de correlación y asume un significado especial porque su valor representa la proporción de su valor Y que se explica por la variable independiente X mediante la ecuación de la regresión. La ecuación para medir el coeficiente de determinación es la siguiente:

$$r^2 = r * r$$

Dónde:

r = Coeficiente de correlación

r^2 = Coeficiente de determinación.

Contrastación de hipótesis

Normalidad

Antes de realizar la prueba de hipótesis deberemos determinar el tipo de instrumento que utilizaremos para la contrastación, aquí usaremos la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov para establecer si los instrumentos obedecerán a la estadística paramétrica o no paramétrica.

Si las variables presentan distribuciones simétricas, se efectuará la prueba de hipótesis usando la prueba Z normal al tener una muestra superior a 30 unidades y para el alcance correlacional se deberá utilizar el estadígrafo de Pearson para determinar la correlación entre las variables.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis estadística

$H_p: r_{xy} \neq 0$

$H_o: r_{xy} = 0$

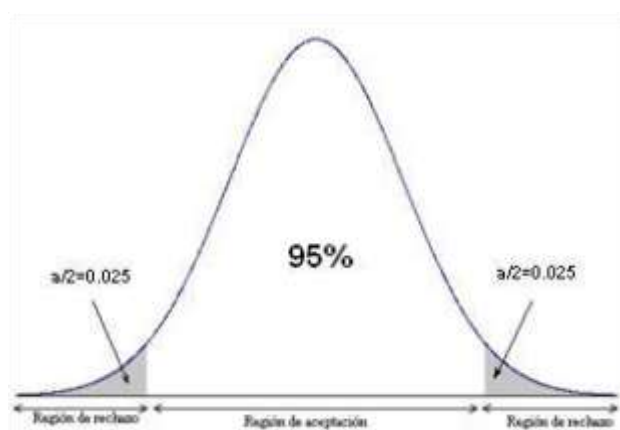
H_p : El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_o : El índice de correlación entre las variables será igual a 0.

Prueba estadística

$$Z = \frac{\bar{x} - u}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha=0,05$

Grados de Libertad: $n + m - 2$

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{z/z \geq 1,960\}$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

Pearson: $\{r_{xy}/0,5 \leq r_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha= 0,05$

4.7. Procedimiento

1. Los instrumentos fueron aplicados en una muestra piloto para determinar su grado de confiabilidad con el instrumento Alfa de Cronbach.
2. Los datos fueron procesados tomando en cuenta el promedio de los resultados por dimensiones, así se obtuvieron las frecuencias por categorías que miden cada dimensión y cada variable.
3. El análisis cuantitativo de las variables, es un resumen de los principales estadígrafos aplicados a las variables que nos permiten construir una idea de la tendencia central de los datos, la dispersión, la simetría y la curtosis.
4. La prueba de normalidad se aplicó a fin de determinar la distribución de los datos, el instrumento de Kolmogorov-Smirnov y su adecuación, Shapiro Wilk, para muestras inferiores a 25 unidades no permiten inferir si los datos de las muestras representan a poblaciones con distribución semejante o no a la normalidad.
5. La prueba de hipótesis, se realizó de acuerdo a los objetivos de la investigación y el instrumento propio dependiendo de su distribución de datos. Se aplicó Pearson para estimar el coeficiente de correlación, previamente se determinó la zona de rechazo de hipótesis con intervalo de confianza al 95% y un valor de significancia de 0,05.

Capítulo V.

Resultados

5.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

5.1.1. Validación de instrumentos

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado, con los basamentos teóricos y los objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica. Ese proceso de validación se vincula a las variables entre sí y la hipótesis de la investigación.

Determinar la validez del instrumento implicó someterlo a la evaluación de un panel de expertos, antes de la aplicación, para que hicieran los aportes necesarios a la investigación y se verificara si la construcción y el contenido del instrumento, se ajustan al estudio planteado y, para tal efecto, se hizo revisar el cuestionario por el siguiente panel de expertos:

a. Cuestionario sobre liderazgo pedagógico en los docentes

Tabla 7.

Cuestionario sobre liderazgo pedagógico en los docentes

Expertos	Calificativo
Mg. John Peter Castillo Mendoza	0.902
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	0.95
Mg. Juan Ciro Chávez Peraltilla	0.90
Dr. Emiliano Huayre Ignacio	0.95
Mg. Reynelda Yupanqui Siccha	0.572
Dr. Adrian Quispe Andia	0.85

Se obtiene un promedio de aproximadamente 85.4%, con lo cual se define una buena validación para el **Cuestionario sobre liderazgo pedagógico en los docentes.**

b. Cuestionario de instrumento de gestión: plan anual de trabajo en los docentes

Tabla 8.

Cuestionario de instrumento de gestión y plan anual de trabajo en los docentes

Expertos	Calificativo
Mg. John Peter Castillo Mendoza	0.901
Dr. Juan Carlos Valenzuela Condori	0.95
Mg. Juan Ciro Chávez Peraltilla	0.90
Dr. Emiliano Huayre Ignacio	0.80
Mg. Reynelda Yupanqui Siccha	0.719
Dr. Adrian Quispe Andia	0.86

Se obtiene un promedio de aproximadamente 86%, con lo cual se define una buena validación para el **Cuestionario de instrumento de gestión y plan anual de trabajo en los docentes.**

5.1.2. Confiabilidad de instrumentos

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Crombach. Se requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Criterio de confiabilidad valores

No es confiable -1 a 0

Baja confiabilidad 0.01 a 0.49

Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75

Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89

Alta confiabilidad 0.9 a 1

Escala: Liderazgo pedagógico directivo aplicado a los docentes

Tabla 9.

Estadísticos de fiabilidad – Liderazgo pedagógico aplicado a los docentes

Alfa de Crombach	N de elementos
0.910	20

El instrumento que mide la variable liderazgo pedagógico directivo aplicado a los docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 consta de 20 ítems y su confiabilidad asciende a 0.910, es decir que el instrumento presenta una alta confiabilidad.

Conclusión: El instrumento aplicado a los docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 presenta alta confiabilidad por lo que podemos afirmar que son adecuados para su aplicación en la muestra de estudio.

Escala: Plan anual de trabajo (PAT) aplicado a los docentes

Tabla 10.

Estadísticos de fiabilidad – Plan anual de trabajo (PAT) aplicado a los docentes

Alfa de Crombach	N de elementos
0.930	20

El instrumento que mide la variable Plan anual de trabajo (PAT) aplicado a los docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 consta de 20 ítems y su confiabilidad asciende a 0.930, es decir que el instrumento presenta una alta confiabilidad.

Conclusión

El instrumento aplicado a los docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02 presenta alta confiabilidad por lo que podemos afirmar que son adecuados para su aplicación en la muestra de estudio.

5.2. Presentación y análisis de los resultados

5.2.1. Docentes, directivos y administrativos

Género

Tabla 11.

Género

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	27	34.6%
	Femenino	51	65.4%
	Total	78	100.0%

La muestra de los docentes, directivos y administrativos está conformada por 78 individuos, de los cuales 27 es de género masculino que representa el 34.6% de la muestra; y, por el otro lado 51 es de género femenino que representa el 65.4% de la muestra.

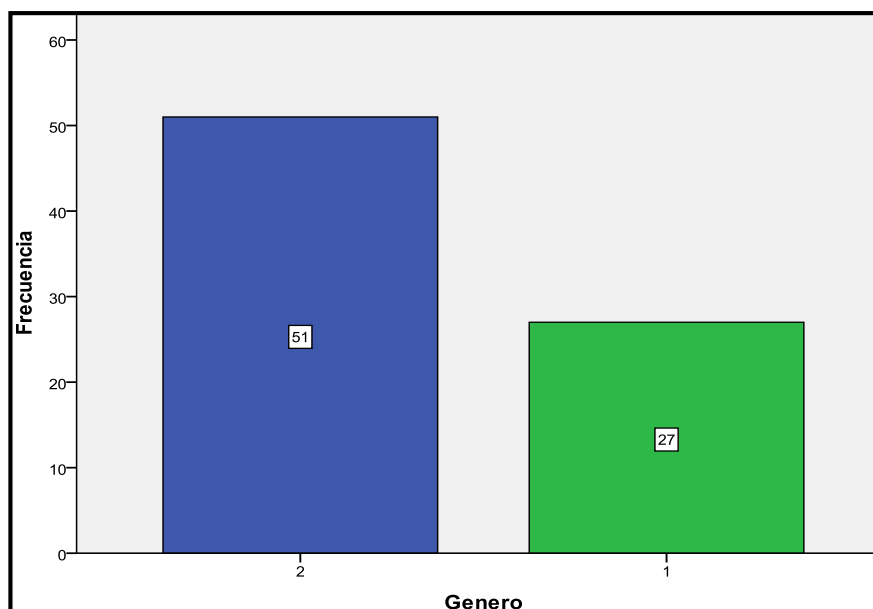


Figura 8. Género

Niveles ocupacionales

Tabla 12.

Niveles ocupacionales

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles ocupacionales	Administrativo	8	10.3%
	Directivo	4	5.1%
	Docente	66	84.6
	Total	78	100.0%

Acerca de los niveles ocupacionales, el 10.3% de la muestra tiene nivel ocupacional de administrativo, el 5.1% de la muestra tiene nivel ocupacional de directivo; y, 84.6% de la muestra tiene nivel ocupacional de docente.

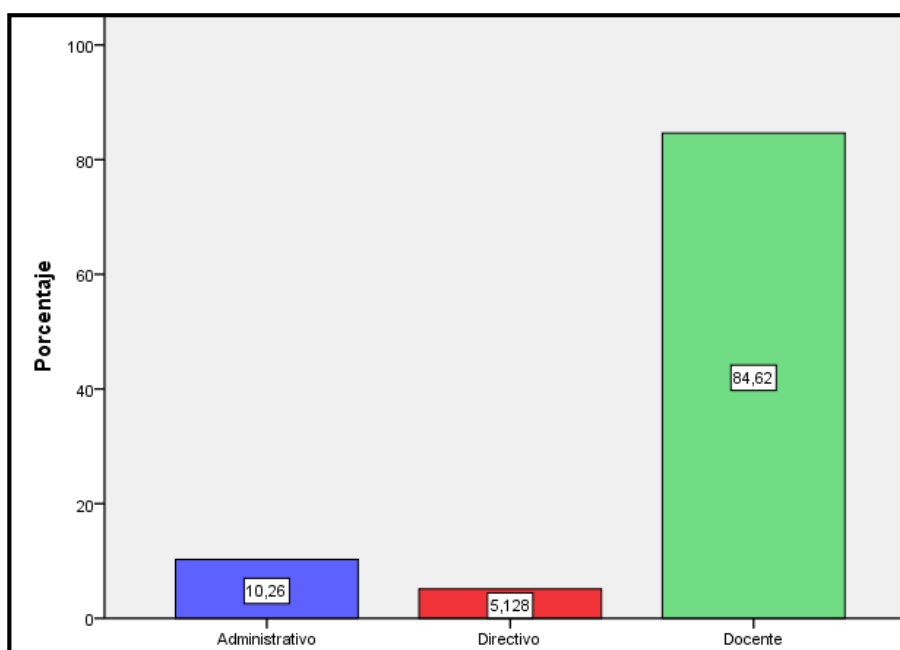


Figura 9. Niveles ocupacionales

Edades

Tabla 13.

Edades

		Frecuencia	Porcentaje
Edades	<31-40>	5	6.4%
	<41-50>	29	37.2%
	<51-60>	35	44.9%
	<61-70>	9	11.5%
	Total	78	100.0%

Acerca de las edades, el 6.4% de la muestra oscila entre 31 y 40 años; 37.2% de la muestra oscila entre 41 y 50 años; 44.9% de la muestra oscila entre 51 y 60 años; y, 11.5% de la muestra oscila entre 61 y 70 años.

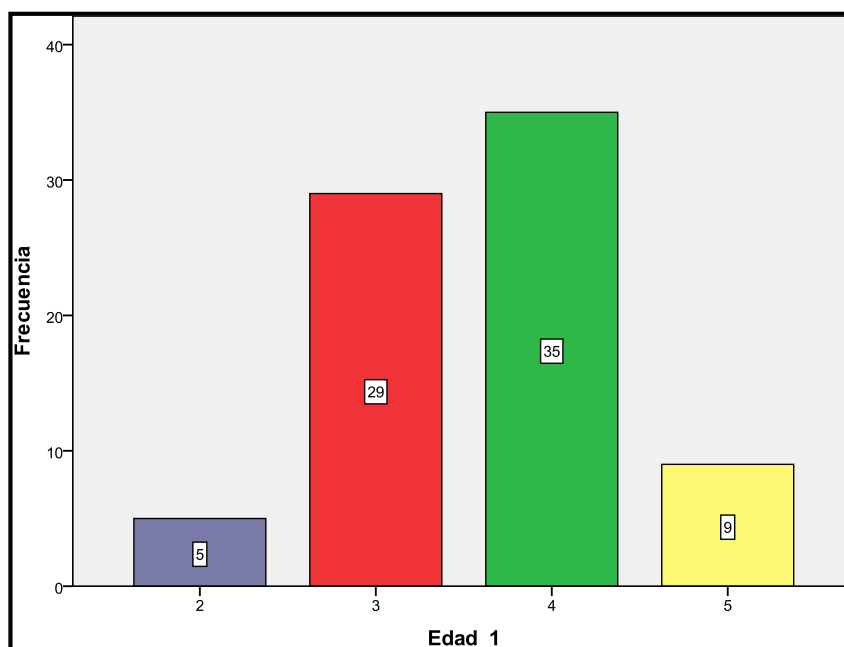


Figura 10. Edades

Área de trabajo

Tabla 14.

Área de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje
Área de trabajo	Administrativos	8	10.3%
	Arte	4	5.1%
	Comunicación	8	10.3%
	CTA	6	7.7%
	Directivos	4	5.1%
	Educación Física	4	5.1%
	EPT	4	5.1%
	Historia y geografía	9	11.5%
	Inglés	2	2.6%
	Matemática	8	10.3%
	Persona, familia y RR.HH.	2	2.6%
	Primaria	18	23.1%
	Religión	1	1.3%
	Total	78	100.0%

Acerca de área de trabajo, el 10.3% de la muestra es administrativo; el 5.1% de la muestra es del área de arte; el 10.3% de la muestra es del área de comunicación; el 7.7% de la muestra es del área de CTA; el 5.1% de la muestra es directivo; el 5.1% de la muestra es del área de educación física; el 5.1% de la muestra es del área de EPT; el 11.5% de la muestra es del área de historia y geografía; el 2.6% de la muestra es del área de inglés; el 10.3% de la muestra es del área de matemática; 2.6% de la muestra es del área de persona, familia y RR.HH.; 23.1% de la muestra es del área de primaria; y, 1.3% de la muestra es del área de religión.

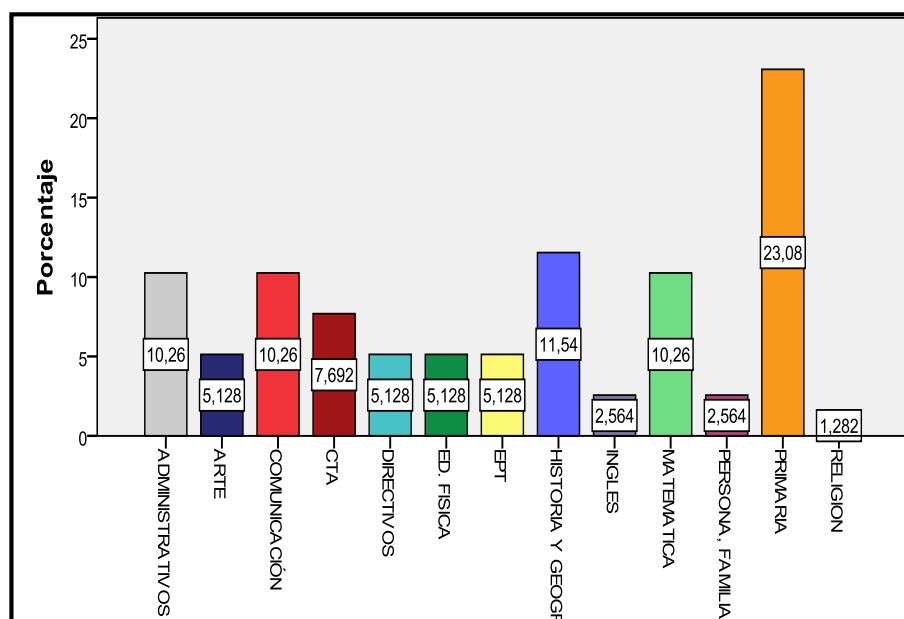


Figura 11. Área de trabajo

5.2.2. Variable: Liderazgo pedagógico directivo

Tabla 15.

Liderazgo pedagógico directivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Liderazgo pedagógico directivo	En desacuerdo	8	10.3%	10.3%
	Inseguro	50	64.1%	74.4%
	De acuerdo	18	23.1%	97.4%
	Fuertemente de acuerdo	2	2.6%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La variable liderazgo pedagógico directivo nos permite apreciar que el 10.3% afirma que su valoración es en desacuerdo; el 64.1% afirma que su valoración es inseguro; el 23.1% afirma que su valoración es de acuerdo; y, el 2.6% que su valoración es fuertemente de acuerdo.

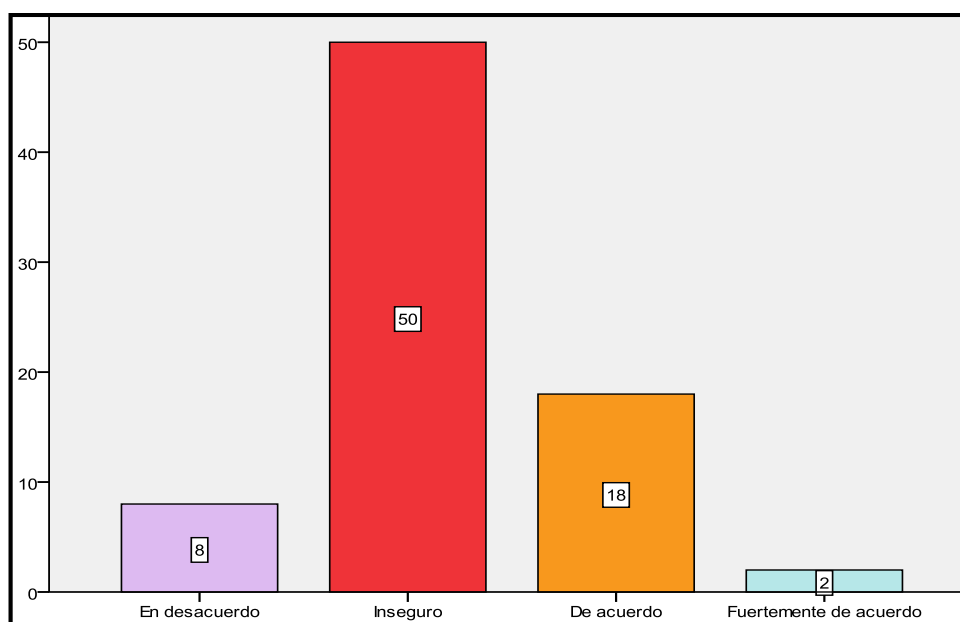


Figura 12. Liderazgo pedagógico directivo

5.2.3. Dimensiones del liderazgo pedagógico directivo

Liderazgo

Tabla 16.

Dimensión: Liderazgo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Liderazgo	En desacuerdo	17	21.8%	21.8%
	Inseguro	39	50.0%	71.8%
	De acuerdo	21	26.9%	98.7%
	Fuertemente de acuerdo	1	1.3%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La dimensión liderazgo nos permite apreciar que el 21.8% afirma que su valoración es en desacuerdo; el 50.0% afirma que su valoración es inseguro; el 26.9% afirma que su valoración es en de acuerdo; y, el 1.3% que su valoración es fuertemente de acuerdo.

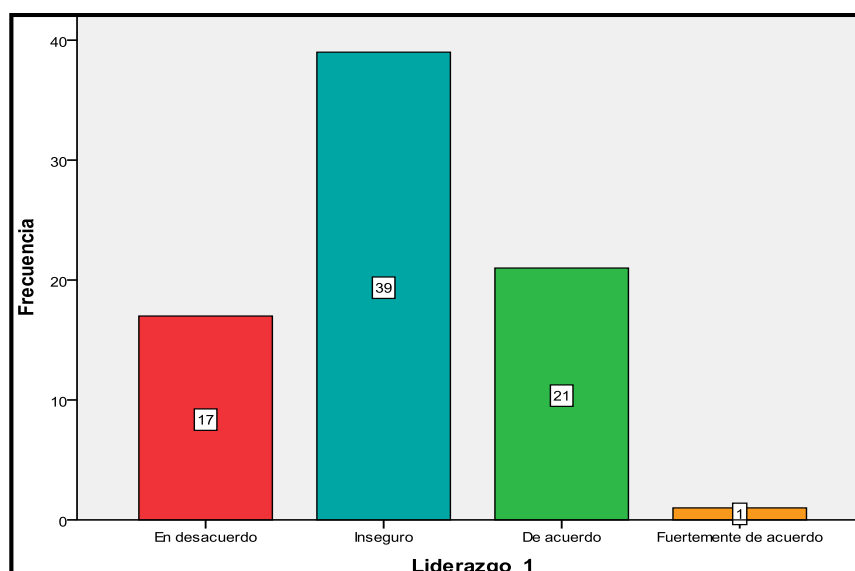


Figura 13. Dimensión: Liderazgo

Gestión curricular

Tabla 17.

Dimensión: Gestión curricular

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Gestión curricular	En desacuerdo	14	17.9%	17.9%
	Inseguro	42	53.9%	71.8%
	De acuerdo	17	21.8%	93.6%
	Fuertemente de acuerdo	5	6.4%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La dimensión gestión curricular nos permite apreciar que el 17.9% afirma que su valoración es en desacuerdo; el 53.9% afirma que su valoración es inseguro; el 21.8% afirma que su valoración es en de acuerdo; y, el 6.4% que su valoración es fuertemente de acuerdo.

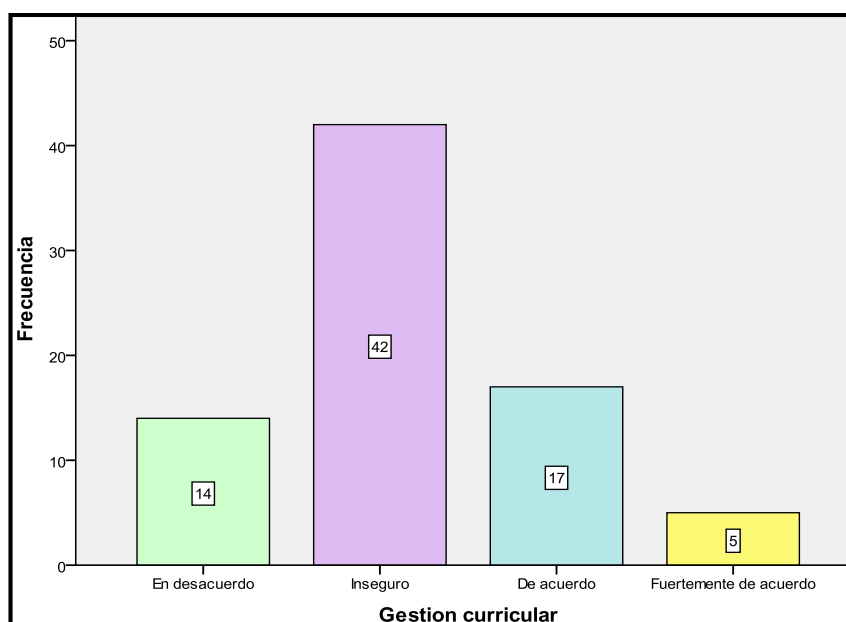


Figura 14. Dimensión: Gestión curricular

Gestión de recursos

Tabla 18.

Dimensión: Gestión de recursos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Gestión de recursos	En fuerte desacuerdo	3	3.8%	3.8%
	En desacuerdo	10	12.8%	16.6%
	Inseguro	53	67.9%	84.5%
	De acuerdo	11	14.1%	98.6%
	Fuertemente de acuerdo	1	1.4%	100.0%
Total		78	100.0%	

La dimensión gestión de recursos nos permite apreciar que el 3.8% afirma que su valoración es en fuerte desacuerdo; el 12.8% afirma que su valoración es en desacuerdo; el 67.9% afirma que su valoración es inseguro; el 14.1% afirma que su valoración es en de acuerdo; y, el 1.4% que su valoración es fuertemente de acuerdo.

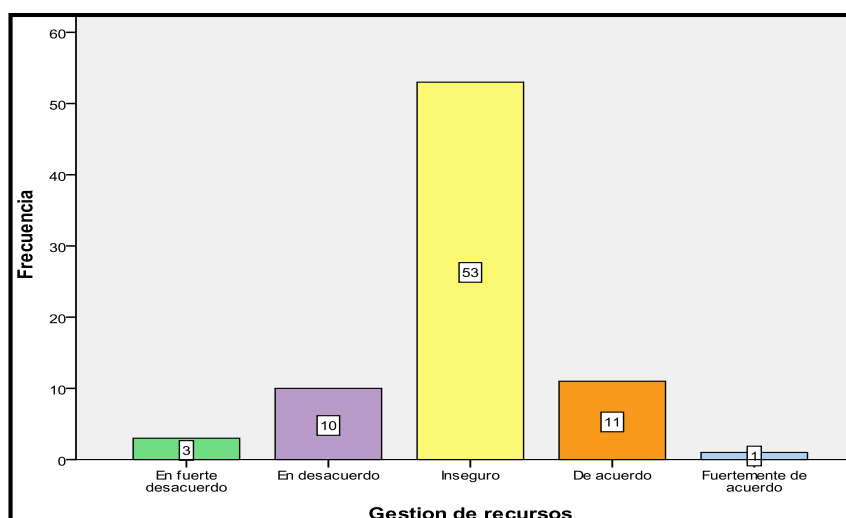


Figura 15. Dimensión: Gestión de recursos

Gestión de clima institucional y convivencia

Tabla 19.

Dimensión: Gestión de clima institucional y convivencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Gestión de clima institucional y convivencia	En desacuerdo	21	26.9%	26.9%
	Inseguro	35	44.9%	71,8%
	De acuerdo	20	25.6%	97.4%
	Fuertemente de acuerdo	2	2.6%	100.0%
Total		78	100.0%	

La dimensión gestión de clima institucional y convivencia nos permite apreciar que el 26.9% afirma que su valoración es en desacuerdo; el 44.9% afirma que su valoración es inseguro; el 25.6% afirma que su valoración es en de acuerdo; y, el 2.6% que su valoración es fuertemente de acuerdo.

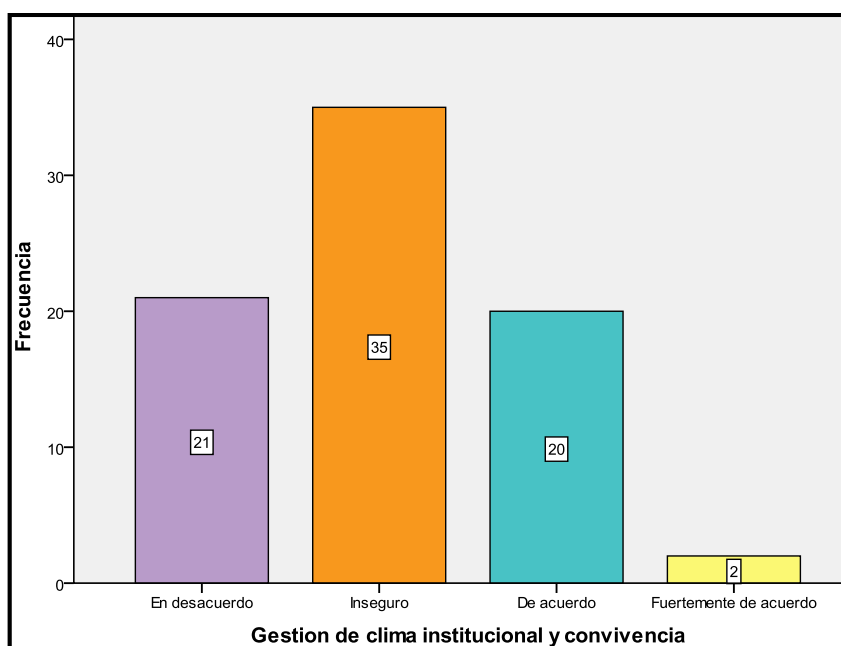


Figura 16. Dimensión: Gestión de clima institucional y convivencia

5.2.4. Variable: Plan anual de trabajo (PAT)

Tabla 20.

Plan anual de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Plan anual de trabajo	Poco aceptable	5	6.4%	6.4%
	Regular	28	35.9%	42.3%
	Aceptable	41	52.6%	94.9%
	Completamente aceptable	4	5.1%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La variable plan anual de trabajo nos permite apreciar que el 6.4% afirma que su valoración es poco aceptable; el 35.9% afirma que su valoración es regular; el 52.6% afirma que su valoración es aceptable; y, el 5.1% que su valoración es completamente aceptable.

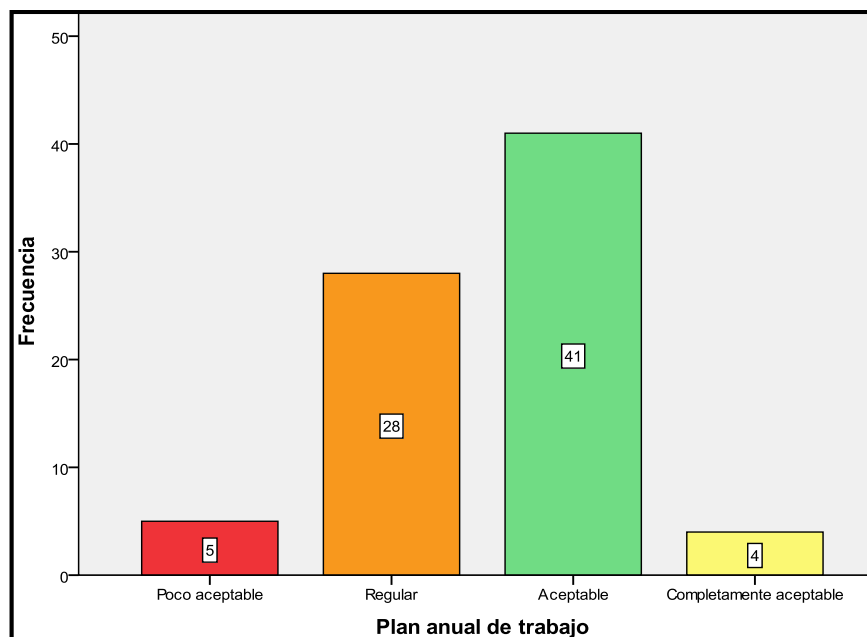


Figura 17. Plan anual de trabajo

5.2.5. Dimensiones del plan anual de trabajo (PAT)

Planificación del PAT

Tabla 21.

Dimensión: Planificación del PAT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Planificación del PAT	Poco aceptable	2	2.6%	2.6%
	Regular	21	26.9%	29.5%
	Aceptable	47	60.3%	89.7%
	Completamente aceptable	8	10.3%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La dimensión planificación del PAT nos permite apreciar que el 2.6% afirma que su valoración es poco aceptable; el 26.9% afirma que su valoración es regular; el 60.3% afirma que su valoración es aceptable; y, el 10.3% que su valoración es completamente aceptable.

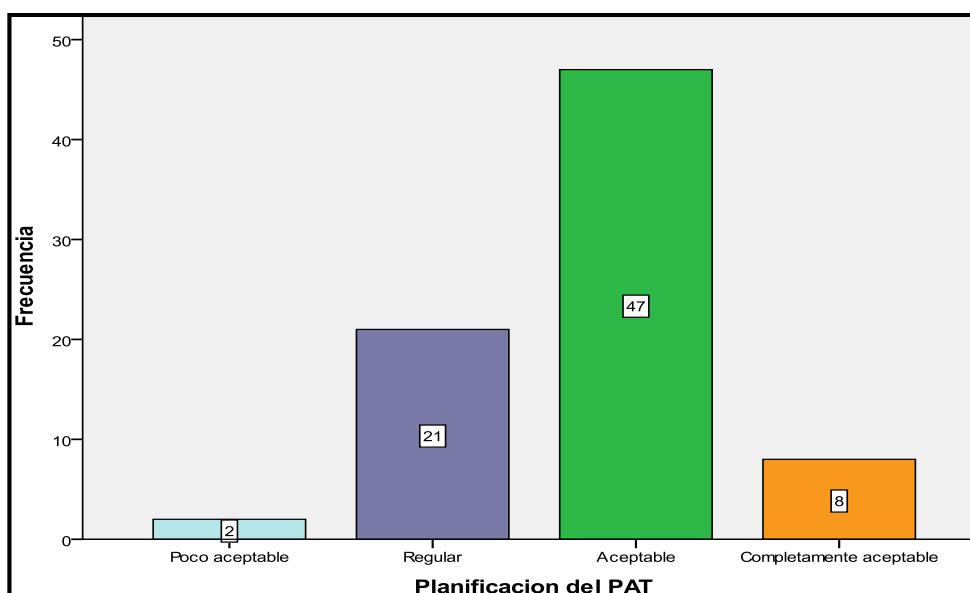


Figura 18. Dimensión: Planificación del PAT

Implementación del PAT

Tabla 22.

Dimensión: Implementación del PAT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Implementación del PAT	Poco aceptable	9	11.5%	11.5%
	Regular	34	43.6%	55.1%
	Aceptable	29	37.2%	92.3%
	Completamente aceptable	6	7.7%	100.0%
	Total	78	100.0%	

La dimensión implementación del PAT nos permite apreciar que el 11.5% afirma que su valoración es poco aceptable; el 43.6% afirma que su valoración es regular; el 37.2% afirma que su valoración es aceptable; y, el 7.7% que su valoración es completamente aceptable.

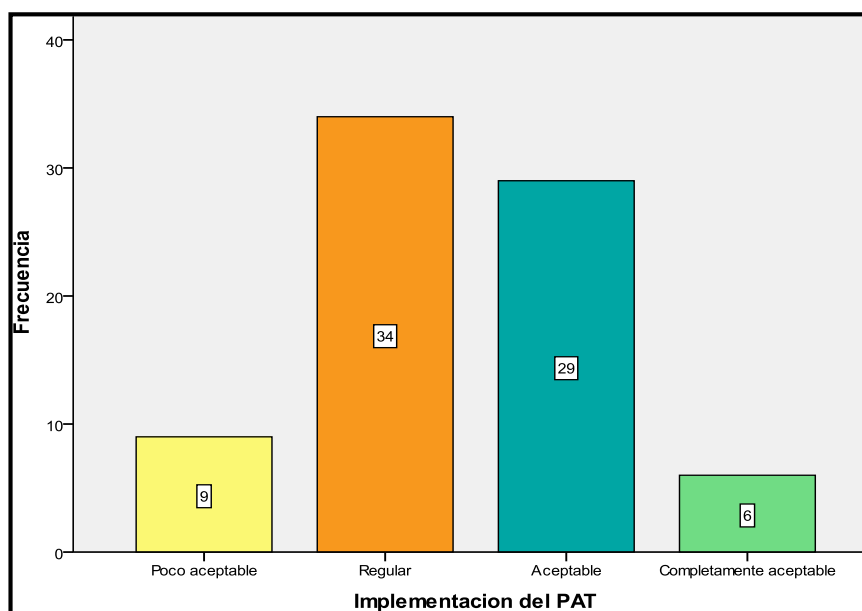


Figura 19. Dimensión: Implementación del PAT

5.2.6. Prueba de Normalidad

Antes de realizar la prueba de hipótesis deberemos determinar el tipo de instrumento que utilizaremos para la contrastación, aquí usaremos la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov para establecer si los instrumentos obedecerán a la estadística paramétrica o no paramétrica.

Tabla 23.

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable: Liderazgo pedagógico directivo	0.473	78	0.080
Variable: Plan anual de trabajo	0.355	78	0.075

En la variable liderazgo pedagógico directivo, el estadígrafo asociado alcanza el valor de 0.473 con 78 grados de libertad y una significancia de 0.080, como el valor de significancia es superior a 0.05 entonces inferimos que existen razones para afirmar que los datos presentan distribución normal.

En la variable plan anual de trabajo, el estadígrafo asociado alcanza el valor de 0.355 con 78 grados de libertad y una significancia de 0.075, como el valor de significancia es superior a 0.05 entonces inferimos que existen razones para afirmar que los datos provienen de una distribución normal.

Conclusiones de la prueba de normalidad

Las dos variables presentan distribuciones simétricas, por lo que para efectuar la prueba de hipótesis a alcance correlacional se deberá utilizar el estadígrafo de Pearson para determinar la correlación entre las variables.

5.2.7. Prueba de hipótesis general

Hipótesis General: El liderazgo pedagógico directivo si se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

Hipótesis Nula: El liderazgo pedagógico directivo no se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

A. Hipótesis estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_o: El índice de correlación entre las variables será igual a 0

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

B. De los instrumentos

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba estadística

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{n s_x s_y} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

Pearson: $\{r_{xy} / 0.5 \leq r_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

E. Resultado

Tabla 24.

Prueba de hipótesis general

Correlación de Pearson	Variable: Plan anual de trabajo
Variable: Liderazgo pedagógico directivo	0.670
Sig. (bilateral)	0.045
N	78

En la prueba de hipótesis general apreciamos que en la muestra el nivel de correlación es 0.670 puntos, es positiva y moderada, y su valor de significancia es inferior a 0.05, es decir que la correlación es directa y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables es significativo, no es muy elevado pero ayuda a explicar su correlación y se puede establecer que: “El liderazgo pedagógico directivo presenta una correlación positiva moderada con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

5.2.7. Hipótesis específicas

5.2.7.1. Hipótesis específica N° 1

HE₁: El liderazgo si se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H₀: El liderazgo no se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

A. Hipótesis estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_o: El índice de correlación entre las variables será igual a 0

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

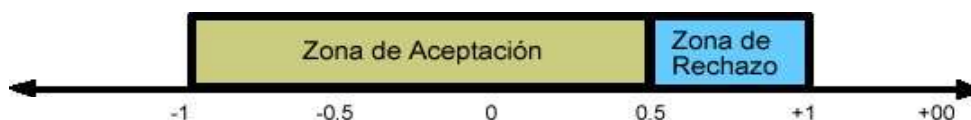
B. De los instrumentos

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba estadística

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{n s_x s_y} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

Pearson: $\{r_{xy} / -1 \leq r_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

E. Resultado

Tabla 25.

Prueba de hipótesis específica N° 1

Correlación de Pearson	Variable: Plan anual de trabajo
Variable: Liderazgo	0.660
Sig. (bilateral)	0.040
N	78

En la prueba de hipótesis específica N° 1 apreciamos que en la muestra el nivel de correlación es 0.660 puntos, es positiva y moderada, y su valor de significancia es inferior a 0.05, es decir que la correlación es directa y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que la relación entre variables es significativa; no muy alta pero explica su correlación y se puede identificar que: “El liderazgo presenta una correlación positiva moderada con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

5.2.7.2. Hipótesis específica N° 2

HE₂: La gestión curricular si se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H₀: La gestión curricular no se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETaña” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

A. Hipótesis estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_o: El índice de correlación entre las variables será igual a 0.

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$.

B. De los instrumentos

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba estadística

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{n s_x s_y} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

Pearson: $\{r_{xy} / 0.5 \leq r_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

E. Resultado

Tabla 26.

Prueba de hipótesis específica N° 2

Correlación de Pearson	Variable: Plan anual de trabajo
Variable: Gestión curricular	0.640
Sig. (bilateral)	0.043
N	78

En la prueba de hipótesis específica N° 2 apreciamos que en la muestra el nivel de correlación es 0.640 puntos, es positiva y media, y su valor de significancia es inferior a 0.05, es decir que la correlación es directa y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede determinar que: “La gestión curricular presenta una relación positiva moderada con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

5.2.7.3. Hipótesis Específica N° 3

HE₃: La gestión de recursos si se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H₀: La gestión de recursos no se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

A. Hipótesis estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_0 : El índice de correlación entre las variables será igual a 0.

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$.

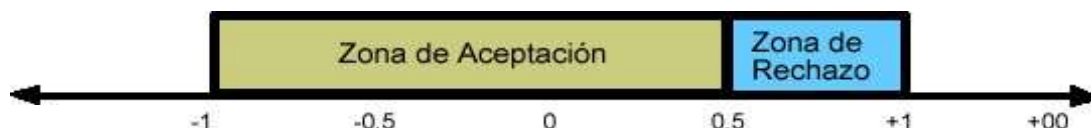
B. De los instrumentos

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba estadística

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{n s_x s_y} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

Pearson: $\{r_{xy} / 0.5 \leq r_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

E. Resultado

Tabla 27.

Prueba de hipótesis específica N° 3

Correlación de Pearson	Variable: Plan anual de trabajo
Variable: Gestión de recursos	0.650
Sig. (bilateral)	0.038
N	78

En la prueba de hipótesis específica N° 3 apreciamos que en la muestra el nivel de correlación es 0.650 puntos, es positiva y media, y su valor de significancia es inferior a 0.05, es decir que la correlación es directa y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede identificar que: “La gestión de recursos se relaciona de manera positiva moderada con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

5.2.7.4. Hipótesis Específica N° 4

HE4: La gestión del clima institucional y convivencia si se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

H₀: La gestión del clima institucional y convivencia no se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.

A. Hipótesis estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será diferente a 0.

H_o: El índice de correlación entre las variables será igual a 0

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

B. De los instrumentos

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba estadística

$$r_{xy} = \frac{\sum x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{n s_x s_y} = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2} \sqrt{n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula:

$$\text{Pearson: } \{r_{xy} / 0.5 \leq r_{xy} \leq 1\}$$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

E. Resultado

Tabla 28.

Prueba de hipótesis específica N° 4

Correlación de Pearson	Variable: Plan anual de trabajo
Variable: Gestión del clima institucional y convivencia	0.620
Sig. (bilateral)	0.039
N	78

En la prueba de hipótesis específica N° 4 apreciamos que en la muestra el nivel de correlación es 0.620 puntos, es positiva y media, y su valor de significancia es inferior a 0.05, es decir que la correlación es directa y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero ayuda a explicar su correlación y se puede determinar que: “La gestión del clima institucional y convivencia se relaciona de manera directa y moderada con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

5.3. Discusión de los resultados

El instrumento para medir el liderazgo pedagógico directivo es el cuestionario liderazgo pedagógico directivo, cuyos autores es la OCDE y Stoll y Temperley (2009). Es un instrumento de fuerte confiabilidad (0.910) y de buena validación (85.4%)

El instrumento para medir los instrumentos de gestión y plan anual de trabajo en los docentes es el cuestionario de instrumentos de gestión y plan anual de trabajo en los docentes adaptado a la realidad de Lima Metropolitana, cuyo autor es el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa), (2016). Es un instrumento cuya confiabilidad asciende a 0.930, es decir que el instrumento presenta una fuerte confiabilidad. Asimismo, una buena validación (86%)

La población de la institución educativa N° 3056 – Gran Bretaña – Tahuantinsuyo – Independencia es de 98 trabajadores en la educación: 12 administrativos; 05 directivos; 23 docentes del nivel primario; y 58 docentes del nivel secundaria.

La muestra está formada por 78 trabajadores en la educación; 27 varones y 51 mujeres. Por lo que los administrativos son: 08 varones y 05 mujeres; directivos, 04: dos hombres y dos mujeres; docentes de primaria, 18: cinco hombres y trece mujeres; y docentes de secundaria, 48: diecisiete hombres y treintainueve mujeres.

Los 78 trabajadores en educación, que es la muestra, están distribuidos en las siguientes áreas de trabajo: Administrativos (8); directivos (4); docentes de primaria (18); docentes de secundaria arte (4); comunicación (8); CTA (6); educación física (4); EPT (4); historia y geografía (9); ingles (2); matemáticas (8); persona, familia y RR.HH (2); y religión (1).

Las variables liderazgo pedagógico directivo nos permite apreciar que los trabajadores en educación han respondido, en desacuerdo (8); inseguro (50); de acuerdo (18); y fuertemente de acuerdo (2).

Analizamos las dimensiones del liderazgo pedagógico directivo, vemos que en liderazgo han respondido, en desacuerdo (17); inseguro (39); de acuerdo (21); y , fuertemente de acuerdo (1). En gestión curricular, en desacuerdo (14); inseguro (42); de acuerdo (17); y, fuertemente de acuerdo (5); en gestión de recursos, fuertemente desacuerdo (3); en desacuerdo (10); inseguro (53); de acuerdo (11); y, fuertemente de acuerdo (1). En gestión de clima institucional y convivencia, en desacuerdo (21); inseguro (35); de acuerdo (20); fuertemente de acuerdo (2).

La variable: Plan anual de trabajo (PAT) nos permite apreciar que los trabajadores en educación han respondido, en poco aceptable (5); regular (28); aceptable (41); completamente aceptable (4).

Analizando las dimensiones del Plan Anual de Trabajo (PAT), vemos que en planificación del PAT, han respondido: poco aceptable (2); regular (21); aceptable (47); y, completamente aceptable (8) y, en implementación del PAT, han respondido: poco aceptable (9); regular (34); aceptable (29); y, completamente aceptable (6).

Para llegar a determinar el tipo de instrumento que se utilizará para la contrastación, se usó la prueba de normalidad de Kolgomorov- Smirmov, con el fin de establecer si los instrumentos obedecen a la estadística paramétrica o no paramétrica aplicado la prueba de normalidad se halló los siguientes grados de significancia: variable liderazgo pedagógico directivo: 0.080 y variable Plan Anual de Trabajo: 0.075 , siendo ambas superior a 0.05, entonces inferimos que existen razones para afirmar que los datos presentan distribución

normal. Por lo que se llegó a la siguiente conclusión: las dos variables presentan distribuciones simétricas, por lo que para efectuar la prueba de hipótesis a alcance correlacional se deberá utilizar el estadígrafo de Pearson para determinar la correlación entre las variables.

Conclusiones

1. Prueba de hipótesis general. Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero ayuda a explicar su correlación y se puede inferir que: “El liderazgo pedagógico directivo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.
2. Prueba de hipótesis específica N° 1. Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede inferir que: “El liderazgo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.
3. Prueba de hipótesis específica N° 2. Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede inferir que: “La gestión curricular se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.
4. Prueba de hipótesis específica N° 3. Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede inferir que: “La gestión de recursos se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.
5. Prueba de hipótesis específica N° 4. Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, se observa que el vínculo entre variables no es muy elevado pero te ayuda a explicar su correlación y se puede inferir que: “La gestión del clima institucional y convivencia se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016”.

Recomendaciones

1. Para lograr la transformación de la actual situación de los centros educativos hacia el enfoque de resultados, se requerirá el desarrollo de las siguientes estrategias:
 - Implantación de un plan de reingeniería educativa institucional, basado en la aplicación de un sistema de indicadores del desempeño, la implantación de unos programas de mejoramiento continuo y la configuración de hitos organizativos y de gestión.
 - Experimentación de un sistema de formación continua y de un nuevo modelo de formación profesional pedagógica, que se va actualizando permanentemente para responder a la demanda de la producción y el empleo.
 - Implantación de mecanismos de interrelación con el entorno local y regional, y con los centros asociados.
2. Los resultados de esta investigación coinciden con los trabajos de Dimmock et al. (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conlleva la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores (docentes, estudiantes y familias). Esto contribuye en la generación de una cultura propia, diversa e inclusiva, que potencia el capital social de todos sus miembros.
3. El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
4. El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos y principios de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas.

Referencias

- Alarcón, M. (2008). *Planificación estratégica: una herramienta en la gestión escolar a nivel de educación básica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Experimental. Guayana, Venezuela.
- Álvarez, M. (2010). *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona, España: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- Araujo, R. (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. Arequipa, Perú: Ediciones Edimag.
- Arias, M. (2013). *Importancia de los instrumentos de gestión institucional*. Disponible en: <http://larazonpedagogica.blogspot.pe/2013/07/importancia-de-los-instrumentos-de.html>.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. España: PREAL.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Disponible en: <http://www.preal.org/>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York, USA: The Free Press.
- Bennett, N.; Harvey, J.; Wise, C. & Woods, P. (2003). *Desk study review of distributed leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

- Bennis, W. (2000). *El fin del liderazgo*. Revista of Harvard Deusto Business. N° 95, p. 4-12.
- Bennis, W. (1984). *Where have all the leaders gone?* En Rosenbach & Taylor (Eds.) Contemporary issues in leadership. Boulder, USA: Westview, p. 5-23.
- Bennis, W. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: the problem of authority*. Revista of Administrative Science Quarterly, Vol. 4, p. 259-260.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York, USA: Harper and Row.
- Blanchard, K. y Colbs. (2007). *Liderazgo de máximo nivel. La clave de una organización de alto rendimiento*. Barcelona: Granica.
- Blanco, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid, España: EOS.
- Blase, J. y Anderson, G. (1995). *The Micro Politics of Educational Leadership*. Nueva York, USA: Teachers College Press.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Revista Educar. N° 47 (2), p. 253-275.
Universidad de Granada. España.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad. Vol. 9 (2), p. 9-33.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Psicoperspectivas. Vol. 9 (2), p. 9-33.
www.psicoperspectivas.cl

- Bolívar, A. (2010a). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Psicoperspectivas. Vol. 9 (2), p. 9-33.
Disponible en: www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf
- Bolívar, A. (2009). *La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación*. Revista Espacios en Blanco. Vol. 19, p. 35-68.
- Bolívar, A. (2009). *Una dirección para el aprendizaje*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7 (1), p. 1-4.
- Bolívar, A. (2008). *Avances en la gestión e innovación de los centros*. En Villa (Ed.) Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao, España: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, p. 291-317.
- Bolívar, A. (2006). *A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im) possibilidade*. Revista Administração Educacional. Vol. 6, p. 76-93.
- Bolívar, A. y Moreno, J. (2006). *Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain*. Revista of Educational Change. Vol. 7 (1), p. 19-31.
- Bolívar-Botía, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 3 (5), p. 79-106. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en:
www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005
- Bolman, L. y Deal, T. (1992). *Reframing organizations*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Bonnet, F.; Dupont, P.; Godin, A.; Huget, G. y SandI, N. (1995). *L' école et management*. Bruselas, Bélgica: De Boeck-Wésmael.

- Bossert, S.; Dwyer, D.; Rowan, B. y Lee, G. (1982). *The instructional management role of the principal*. Revista of Educational Administration Quarterly. N° 18 (3), p. 34-64.
- Boyatzis, R. y Mckee, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao, España: Ediciones Deusto.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York, USA: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*.
Revista of South African Education. N° 27 (3), p. 391-406.
- Cabana, C. (2009). *Los instrumentos de gestión y la calidad de servicio en la Institución Educativa Pública Andrés Avelino Cáceres de Chíncha – 2008*. (Tesis de maestría).
Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Cantón, I. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid, España: CCS.
- Castillo, A. (2005). *Liderazgo administrativo: reto para el director de escuelas del siglo XXI*. Revista de Investigación en la Educación. Vol. 20, p. 1-9.
- Ccesa, D. (2016). *El factor docente y los instrumentos de gestión en las Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación. Disponible en:
<http://es.slideshare.net/DemetrioCcesaRayme/los-instrumentos-de-gestin-en-las-instituciones-educativas-ccesa007>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la*

investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7 (3), p. 19-33. Madrid, España.

Cervantes, E. (1998). *Los directivos escolares y liderazgo de calidad*. En *Una cultura de calidad en la escuela: liderazgo para el cambio educativo* (pp. 94-106). México: Ediciones Castillo.

Condon, C. y Clifford, M. (2010). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* Disponible en: Washington/Chicago, USA: Learning Point Associates.
<http://www.learningpt.org/pdfs/QSLBrief2.pdf> (Consulta: 22 enero 2011).

Contreras, B. (2009). *Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela*. Revista Educación. Vol. XVIII, N° 34, p. 55-72 / ISSN 1019-9403.

Coronel, J.; Carrasco, M. y Moreno, E. (2012). *Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora*. Revista de Educación. N° 357, p. 537-559.

Coser, L. (1978). *Las Instituciones Voraces. Visión general*. México: Fondo de Cultura Económica.

Council of Chief State School Officers (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Washington DC, USA: Author.

Cuevas, M. (2002). *Directores eficaces en contextos multiculturales*. Ceuta, España: UNED.

Cuevas, M.; Díaz, F. & Hidalgo, V. (2008). *Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural*. Revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada. España.

- Culi, M. (2006). *Estrategias gerenciales para mejorar los servicios educativos de gestión. Un estudio del Instituto Superior Tecnológico Público "Juan Velasco Alvarado"*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Lima, Perú.
- Day, C.; Harris, A.; Hadfield, M.; Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q.; Penlington, C.; Mehta, P. & Brown, E. (2009). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National*. Nottingham: College of School Leadership.
- De Miguel, M. y otros (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid, España: Escuela Española.
- De Zubiría, J. (2009). *¿De qué depende la calidad de una institución educativa?* Documento de trabajo. Instituto Alberto Merani de Bogotá, Colombia.
- Dillard, C. (1995). *Leading with her life: an African-American feminist (re)interpretation of leadership for an urban high school principal*. *Revista of Educational Administration Quarterly*. N° 31 (4), p. 539-563.
- Dimmock, C.; Allan, W.; Stevenson, H.; Bignold, B.; Saeeda, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership (NCSL).
- Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la Administración en el Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.

- Elmore, R. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En Pont, Nusche y Hopkins (Eds.) *Improving school leadership*. Paris, Francia: OCDE, p. 37-68.
- Edmons, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. *Revista Educational Leadership*. N° 37 (1), p. 15-27.
- Epstein, J. (1995). *School family community partnerships*. *Revista Phi Delta Kappan*. N° 76 (9), p. 701-712.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, España: Graó.
- Eurydice (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid, España: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). *Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos*. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXV, N° 142. IISUE-UNAM. México.
- Fletcher, J. & Kaufer, K. (2003). *Shared leadership: Paradox and possibility*. En Pearce & Conger (Eds.) *Shared leadership: Reframing the how and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 21-47.
- Freire, S. & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, España: Octaedro.
- Galarza, E. (2007). *Plan de trabajo*. Huampaní, Perú: Exposición Programa Juntos.

- Garay, S. y Uribe, M. (2006). *Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4 (4), p. 39-64.
- Gastil, J. (1997). *A definition and illustration of democratic leadership*. En Grint (Ed.) Leadership: Classical, contemporary and critical approaches. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 155-178.
- Gento, S.; Palomares, A.; García, M. y González, R. (2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. Granada, España: Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas CIOIE.
- Goleman, D. (2004). *¿Qué hace un líder?* Revista Harvard Business. N° 82 (1), p. 82-91.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- González, M. (2003). *Liderazgo en tiempos de cambio y reforma*. Revista Organización y Gestión Educativa. N° 6, p. 4-8.
- Gronn, P (2010). *Ladership its generology, configuration and trajectory*. Revista of Educational and administration and history. N°42 (4), p, 405-435.
- Gutiérrez, M. (2008). *Influencia de la estructura curricular, el liderazgo de la dirección y el nivel profesional del docente en la gestión de la calidad educativa de la Facultad de Educación de la UNMSM en la especialidad de historia y geografía durante el año académico 2005-II*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Hallinger, P. (2008). *Methodologies for Studying School Leadership*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association. Disponible

en: http://www.philiphallinger.com/papers/PIMRS_Methods_47.pdf (Consulta: 30 de octubre de 2011).

Hallinger, P. y Heck, R. (1998). *Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995*. Revista of School Effectiveness and School Improvement. Vol. 9 (2), p. 157-191.

Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). *Assessing the instructional leadership behavior of principals*. Revista of Elementary School. N° 86 (2), p. 217-248.

Hammersley-Fletcher, L. & Brundrett, M. (2005). *Leaders on leadership: The impressions of primary school headteachers and subject leaders*. Revista of School Leadership and Management. N° 25 (1), p. 59-75.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid, España: MINEDUC / Ediciones Morata.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. España: Morata.

Hargreaves, A.; Lorna, E. y Jin, R. (2007). *El liderazgo escolar en el sistema educativo*. Informe del estudio de caso para la OCDE. Disponible en: www.liderazgoeducativofines.es (Consulta: 29 de octubre de 2011).

Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Londres, Reino Unido: Open University Press.

Hidalgo, V. (2004). *La mejora de un centro multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.

- Hidalgo, E.; González, D.; López, R. y García, B. (2000). *Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos*. Revista de Educación. Vol. 13, p. 5-20.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar y su influencia en los resultados de aprendizaje*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile*. Revista Perspectivas Individuo y Sociedad. Vol. 9, N° 2, pp. 82-104
- Hope-Arlene, F. (1999). *Power in the principalship: four women's experiences*. Revista of Education Administration. Vol. XXXVII, N° 1, p. 23. Disponible en:
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=000000115721921&SrchMode=1&sid=6&Fmt=7&retrieveGroup=0&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1092070684&clientId=39490>. (Consultado: 22 de noviembre del 2004)
- Jermier, J. & Kerr, S. (1997). *Substitutes for leadership: Their meaning and measurement-contextual recollections and current observations*. Revista of The Leadership Quarterly. Vol. 8 (2), p. 95-101.
- Jordán, J. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona, España: CEAC.
- Kotter, J. (2002). *Lo que de verdad hacen los líderes*. Harvard Business Review – Liderazgo. España: Universidad de Deusto.
- Kowalski, J. & Oates, A. (1993). *The evolving role of superintendents in school-based management*. Revista of School Leadership. Vol. 3 (4), p. 380-390.
- Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework*. Prepared for the Leadership Development Branch.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.
- Leithwood, K. (2009). *Transformational school leadership: introduction*. Revista of school effectiveness and school improvement. Vol. 17. N° 2, p. 143-144.
- Leithwood, K. (2008). *Should Educational Leadership Focus on Best Practices or Next Practices?* Revista Educational Change, N° 9, p. 71-75.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success*. Revista of Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. (2004). *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. En Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, España: ICE DEUSTO.
- Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de Educación. N° 30 (4), p. 31-60.
- Leithwood, H. y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about succesful school leadership*. Revista of School Leadership and Management. N° 28 (1).
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research, 1996-2005*. Montreal, Canadá: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. Revista of School Effectiveness and School Improvement. Vol. 1 (4), p. 249-280.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. En Firestone & Riehl (Eds.) *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York, USA: Teachers College Press, p. 22-47.
- Leithwood, K. & Steinbach, R. (1995). *Expert Problem Solving*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Leithwood, K.; Aitken, R. & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K.; Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Leithwood, K.; Harris, A. y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *Revista of School Leadership and Management*. N° 28 (1), p. 27-42.
- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, USA: National Center of Effective.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- López, J. y Lavié, J.M. (2010). *Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14 (1), p. 71-92.
- Lord, R. & Maher, K. (1993). *Leadership and information processing*. London, UK: Routledge.
- Lorenzo, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal*. *Revista Enseñanza*. N° 22, p. 193-211.
- Louis, K. & Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

- Luengo, J. y Ritacco, M. (2010). *La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social*. En XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, 5-7 de mayo de 2010, Universidad de Valencia.
- Macavilca, B. (2010). *Influencia del Plan Anual de trabajo (PAT) en la gestión educativa de las instituciones educativas de la UGEL N° 15 de Huarochirí*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.
- MacBeath, J. y Nempster, N. (2009). *Connecting leadership and Learning. Principles for practice*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Marroquín, R. (2010). *Los instrumentos de gestión y su influencia en la calidad académica de los centros de educación básica alternativa de la UGEL N° 06 de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.
- Marks, H.; Louis, K. & Printy, S. (2000). *The capacity for organizational learning*. En Leithwood (Ed.) *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, USA: JAI, p. 239-265.
- Minedu. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan anual de trabajo (Avance del Manual de Gestión 2016)*. Lima, Perú: Asistencia Técnica: DIGC - MINEDU.
- Minedu. (2014). *Plan anual de trabajo para la mejora de los aprendizajes. Guía para la formulación, monitoreo y evaluación*. Lima, Perú: Proyecto USAID / PERU / SUMA
- Mineduc. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. 1ra edición. Chile: Editora e Imprenta Maval Ltda.

- Minedu (2016, p12-13) Planificación escolar. La toma de decisiones informadas.
- Programas directivos EDUCAN Modulo 2. Diplomado en gestión escolar con liderazgo pedagógico 2016.
- Ministerio de Educación (2015). *Aprueba norma técnica Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas de educación básica*. Resolución ministerial N° 572-2015-MINEDU, 18 de diciembre del 2015.
- Ministerio de Educación (2015). *Manual de Gestión Escolar. Directivos construyendo escuela*. Lima, Perú: Minedu.
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del buen desempeño directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Republica de Colombia.
- Montalvo, N. (2012). *Percepción docente de estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas de secundaria de la red N° 1 Ventanilla*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Montalvo, W. (2008). *Influencia del proyecto educativo institucional en la gestión pedagógica de la instituciones educativas de la UGEL N° 15 de Huarochirí*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.
- Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*. Revista of School Effectiveness and School Improvement. Vol. 4 (4), p. 290-310.

- Mullis, I.; Martin, M.; Ruddock, G.; O'Sullivan, C. y Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 assessment frameworks*. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; International Study Center.
- Mumford, M.; Zaccaro, S.; Connelly, M. & Marks, M. (2000). *Leadership Skills: Conclusions and future directions*. Revista Leadership Quarterly. Vol. 11 (1), p. 155-170.
- Murillo, F. (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. En Blanco (Ed.) Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. Santiago: Orealc-Unesco; LLECE, p. 17-47.
- Murillo, F. (2008). *Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6 (1), p. 4-28. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> (Consulta: 22 de diciembre de 2011).
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 4 (4), p. 11-24.
<http://www.rinace.net/art/vol4num4e/art2.pdf>.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- Ogawa, R. y Bossert, S. (1995). *Leadership as an organizational Quality*. Revista Educational Administration Quarterly. N° 35, p. 224-243.

- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, España: Edinumen.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010b). *TALIS 2008. Technical report*. Disponible en:
<http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Disponible en:
<http://www.oecd.org>
- Oscoco, E. (2013). *El liderazgo pedagógico directivo y su relación con el desempeño docente en estudiantes del 3º, 4º y 5º grado de educación secundaria de la I.E. N° 20955 Monitor Huáscar de Juan Velasco Alvarado del distrito de Ricardo Palma, UGEL 15 de Huarochirí, 2012*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.
- Palomino, M. (2008). *Estrategias de trabajo colaborativo para el diseño y la elaboración del plan estratégico educativo de la congregación dominicana de santa María Magdalena de Speyer*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Panqueva, J. (n.d.). X Gestión curricular: Planeación, ejecución, control y seguimiento. Extraído el domingo, 05 de octubre del 2008 desde
<http://integral.objectis.net/Educacion/SeminarioCurriculoPanqueva/>
- Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.

- Pautt, G. (2011). *Liderazgo y dirección: Dos conceptos distintos con resultados diferentes*.
Revista Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Externado de Colombia. Vol.
XIX (1), p. 213-228.
- Pearce, C. & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pittman, T. (1998). *Motivation*. En Gilbert, Fiske & Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology*. 4th ed. Boston, MA: McGraw-Hill. Vol. 1, p. 549-590.
- Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Vol. 1. USA: Policy and practice. OECD
- Pounder, D.; Ogawa, R. & Adams, E. (1995). *Leadership as an organization wide phenomena: Its impact on school performance*. Revista of Educational Administration Quarterly. N° 31 (4), p. 564-588.
- Pozner, P. (2008). *El Directivo Docente como Líder de la Gestión Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Redes. Disponible en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-174828.html>
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de los aprendizajes Escolares*. Buenos Aires: Colección Gestión.
- Recio, E. (2000). *El desafío de las organizaciones que aprenden a las Instituciones de Enseñanza y Formación (IEF)*. En Villa (Ed.) *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: Mensajero.
- Robinson, V. (2009). *Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership*. Revista of Studies in Educational Leadership. Vol. 7.

- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Revista of Australian Council for Educational Leaders. N°41.
- Robinson, V.; Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, V.; Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). *El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 12 (4), p. 13-40.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza*. Revista de Educación y educadores. Vol. 14 (2), p. 253-267.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile: Orealc-Unesco Santiago. ISBN: 956 - 8302 - 59 – X.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, USA: Longman.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. Toronto, Canadá: John Wiley.
- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- SINEACE. (2014). *Ficha de análisis documental para Instituciones Educativas Privadas*. Disponible en: https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/11/fichadoc_ie_privadas.pdf

- Sleegers, P.; Geijsel, F. & Van den Borg, R. (2002). *Conditions fostering educational change*. En Leithwood & Hallinger (Eds.) Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Solís, S. (2010). *La influencia del liderazgo en la gestión escolar*. (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional de México. Ciudad de México, México.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools*. London, UK: Falmer Press.
- Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. Revista of The Educational. N° 69, p. 143-150.
- Stäbler, S. (1999). *Die Personalentwicklung der "Lernenden Organisation"*.
Konzeptionelle Untersuchung zur Initiierung und Förderung von Lernprozessen.
Berlín: Dunker & Humblot.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*.
Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Storey, J. (2004). *Changing theories of leadership and leadership development*. En Storey (Ed.) Leadership in organizations: Current issues and key trends. London, UK: Routledge, p. 11-38.
- Thayer, L. (1988). *Leadership/communication: A critical review and a modest proposal*.
En Goldhaber & Barnett (Eds.) Handbook of organizational communication.
Norwood, NJ: Ablex, p. 231-263.
- Teixidó, J. (2008). *Competencias profesionales de los directivos escolares: identificación y desarrollo*. En Gairín y Antúnez (Eds.) Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Torres, G. (2007). *La propuesta de gestión del proyecto educativo institucional en la administración del centro educativo 3070 María de los Ángeles del distrito de*

Puente Piedra. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Lima, Perú.

UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad.* París, Francia:

UNESCO. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/24367935/Buenaspracticapas-para-una-educacion-de-calidad-UNESCO-2009> (Consulta: 2 de septiembre de 2011).

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima.* Lima: Ministerio de Educación.

Vásquez, A. (2016). *Documentos de Gestión Educativa.* Lima, Perú: Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en: http://educacion.unmsm.edu.pe/web_upp/documentos/doc_2016/Instrumentos_de_gestion.pdf

Vázquez, S. (2012). *El liderazgo en la organización educativa: el perfil del director y/o coordinador como líder educativo.* Disponible en: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/AgenciaCalidadProspectivaUniversitariaAragon/Areas/03_Jornadas/Seminarios%20ACPUA/Materiales%20SVazquez180113.pdf.

Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa.* Alemania: EAE.

Villa, A. (2006). *Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos.* Jornada para equipos directivos sobre nuevos retos en la función directiva: Cómo gestionar el trabajo en equipo. Universidad de Deusto. España. Disponible en: http://www.escuelascaticas.es/formacion/Documents/Juridico_economico/Jornadas%202011/ESTILO%20Y%20COMPETENCIAS%20DE%20LIDERAZGO%20EN%20LOS%20EQUIPOS%20DIRECTIVOS.pdf

- Villa, A. y Gorriño, M. (2009). *El liderazgo en los centros de educación secundaria*. En Villar (Ed.) Creación de la excelencia en educación secundaria. Madrid: Pearson Educación.
- Vroom, V. & Yago, A. (1998). *Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation*. En Dansereau & Yammarino (Eds.) Leadership: The multiple level approaches. Stamford, CT: JAI Press, p. 145-160.
- Wallace, M. (1988). *Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools*. Revista of School Organization. Vol. 8 (1), p. 25-34.
- Weinstein, J. (2009). *Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena*. Revista Estudios Sociales. N° 117, p. 123-148.
- Weinstein, J. et al. (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7 (3), p. 20-33.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Chile: CEPPE y Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. Revista of Educational Research. N° 74 (3), p. 255-316.
- Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. España: Pearson. Prentice Hall.

Apéndices

Apéndice A.
Matriz de consistencia

Liderazgo pedagógico directivo y el Plan anual de trabajo (PAT) en la Institución Educativa “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>- ¿Qué relación tiene el liderazgo pedagógico directivo con el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Qué relación tiene el liderazgo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?</p> <p>2. ¿Qué relación tiene la gestión curricular y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo –</p>	<p>Objetivo general</p> <p>- Determinar la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la relación entre el liderazgo y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>2. Determinar la relación entre la gestión curricular y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>H_g: El liderazgo pedagógico directivo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H₁: El liderazgo se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>H₂: La gestión curricular se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN</p>	<p>Variable 1</p> <p>Liderazgo pedagógico directivo</p> <p>Dimensión:</p> <p>Liderazgo.</p> <p>Gestión curricular</p> <p>Gestión de recursos.</p> <p>Gestión del clima institucional y convivencia.</p> <p>Variable 2</p> <p>Plan anual de trabajo (PAT)</p> <p>Dimensión:</p> <p>Planificación del PAT.</p> <p>Implementación del PAT.</p> <p>Variable Interviente</p> <p>Género.</p>	<p>Enfoque de investigación</p> <p>El enfoque del estudio es una investigación cuantitativa.</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>El tipo de investigación es una investigación de tipo descriptivo y correlacional.</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>La investigación es no experimental, descriptiva, correlacional y de corte transversal.</p> <p>Población y muestra</p> <p>Población:</p> <p>Son 98 docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa “GRAN BRETAÑA”</p>

<p>Independencia UGEL 02, 2016?</p> <p>3. ¿Qué relación tiene la gestión de recursos y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?</p> <p>4. ¿Qué relación tiene la gestión del clima institucional y convivencia y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016?</p>	<p>Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>3. Determinar la relación entre la gestión de recursos y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>4. Determinar la relación entre la gestión del clima institucional y convivencia y el plan anual de trabajo de la Institución Educativa 3056 “Gran Bretaña” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02, 2016.</p>	<p>BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>H₃: La gestión de recursos se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.</p> <p>H₄: La gestión del clima institucional y convivencia se relaciona significativamente con el plan anual de trabajo de la I.E. 3056 “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo - Independencia UGEL 02, 2016.</p>	<p>Edad.</p> <p>Área de trabajo.</p> <p>Cargo.</p>	<p>Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02.</p> <p>Muestra:</p> <p>Son 78 docentes del nivel primario y secundario de la Institución Educativa “GRAN BRETAÑA” Tahuantinsuyo – Independencia UGEL 02.</p> <p>Instrumentos</p> <p>Cuestionario sobre liderazgo pedagógico directivo.</p> <p>Cuestionario de instrumento de gestión y plan anual de trabajo (PAT).</p>
---	--	--	--	---

Apéndice B.

Instrumentos de evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ENRIQUE GÚZMAN Y VALLE

ESCUELA DE POSGRADO

CUESTIONARIO LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO

Género: M F Edad:

Directivo: Docente: Área:

INSTRUCCIONES

Señor (a) Docente.

Acudimos a su generosa disposición, reconociendo que los resultados serán útiles para conocer temas importantes en nuestra profesión.

Emplee un bolígrafo para rellenar el cuestionario. Al hacerlo piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su institución educativa.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Estos simplemente reflejan su opinión.

Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuestas, elija la que mejor describa lo que piensa usted. Solamente una opción. Marque con claridad la opción dirigida con una X o un \surd .

Confidencialidad

Su respuesta será anónima y absolutamente confiable. El cuestionario será procesado por procesos externos. Además, como usted puede ver, en ningún momento se le pide su nombre.

En fuerte desacuerdo	En desacuerdo	Inseguro	De acuerdo	Fuertemente de acuerdo
1	2	3	4	5

N°	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Los líderes pedagógicos tienen suficiente autonomía para dirigir las prácticas con mayor probabilidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.					
2	Las tareas de liderazgo se distribuyen ampliamente en la escuela.					
3	Los líderes pedagógicos son alentados y apoyados en la construcción de culturas colaborativas entre los docentes.					
4	Se brinda incentivos para participar en equipos de liderazgo.					
5	Existen marcos de liderazgo pedagógico para proporcionar congruencia y orientación sobre las características y responsabilidades de los directivos escolares.					
6	Las funciones y las relaciones de los directivos y el consejo educativo institucional son claras.					
7	Los líderes pedagógicos tienen las capacidades para llevar a cabo la supervisión y evaluación de los maestros.					
8	Los maestros son alentados a participar en el liderazgo para fortalecer la planificación de la escuela.					
9	Los líderes pedagógicos participan en las decisiones de selección de los profesores.					
10	Los mecanismos de rendición de cuentas reflejan los mecanismos de liderazgo distribuido.					
11	Los líderes pedagógicos desempeñan una función activa en la supervisión y acompañamiento de los maestros.					

12	Los miembros del consejo educativo institucional tienen oportunidades para desarrollar sus habilidades para la gobernanza y la mejora escolar.					
13	Los líderes pedagógicos tienen facultades sobre el establecimiento de la dirección estratégica.					
14	Los equipos de personal experto se reúnen para enfrentar los desafíos contextuales o actuales.					
15	Los líderes pedagógicos tienen los conocimientos y las habilidades para usar la información con eficacia en la mejora de la práctica docente.					
16	Los docentes y otros posibles directivos tienen oportunidades de desarrollo del liderazgo.					
17	Los líderes pedagógicos tienen acceso a conocimientos financieros apropiados para ajustar los recursos a las prioridades pedagógicas.					
18	El liderazgo distribuido es reconocido y reforzado en la política existente (por ejemplo, en marcos nacionales de liderazgo).					
19	Los líderes pedagógicos son alentados y apoyados para colaborar con las escuelas cercanas.					
20	Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Laura Juana Chacón Nieto

Maestriza Profesora



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
ENRIQUE GÚZMAN Y VALLE
ESCUELA DE POSGRADO

Cuestionario de instrumento de gestión: plan anual de trabajo (PAT)

Género: M F Edad:

Directivo: Docente: Área:

INSTRUCCIONES

Señor (a) Docente.

Acudimos a su generosa disposición, reconociendo que los resultados serán útiles para conocer temas importantes en nuestra profesión.

Emplee un bolígrafo para rellenar el cuestionario. Al hacerlo piense en lo que sucede la mayoría de las veces en su institución educativa. No hay respuestas correctas o incorrectas. Estos simplemente reflejan su opinión.

Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuestas, elija la que mejor describa lo que piensa usted. Solamente una opción. Marque con claridad la opción dirigida con una X o un \surd .

Confidencialidad

Su respuesta será anónima y absolutamente confiable. El cuestionario será procesado por procesos externos. Además, como usted puede ver, en ningún momento se le pide su nombre.

Nada aceptable	Poco aceptable	Regular	Aceptable	Completamente aceptable
1	2	3	4	5

N°	Ítems	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	La misión, visión, objetivos estratégicos y valores del PEI se elaboraron considerando la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
2	El PEI incluye en su diagnóstico una descripción de las características, potencialidades y necesidades de la población estudiantil, la familia y la comunidad.					
3	El PEI, para atender a las necesidades de los estudiantes, las familias y la comunidad, identificadas en el diagnóstico, establece metas de mediano y largo plazo.					
4	La propuesta pedagógica ha sido elaborada teniendo en cuenta los objetivos estratégicos considerados en el PEI.					
5	La propuesta de gestión de la I.E. ha sido elaborada teniendo en cuenta los compromisos de gestión del MINEDU.					
6	El PEI, en su propuesta pedagógica y de gestión, toma en cuenta los lineamientos establecidos en los proyectos educativos a nivel nacional, regional o local (PEN/PER/PEL)					
7	La propuesta de gestión institucional brinda criterios para el trabajo conjunto con las familias para apoyar el aprendizaje y la formación de los estudiantes.					
8	La propuesta de gestión incluye un plan para la adquisición y mantenimiento de recursos que responde a las necesidades identificadas.					
9	El PEI incluye el perfil del equipo docente, el cual describe características relacionadas a su rol de facilitador, comunicador y guía en el proceso de aprendizaje y formación integral de los estudiantes.					

10	El PCIE incorpora y/o está articulado con el currículo nacional y regional o local.					
11	El PCIE brinda criterios para la formulación de estrategias pedagógicas que orientan la evaluación y retroalimentación a los estudiantes.					
12	El PAT contiene acciones de seguimiento y evaluación de los avances en el logro de sus objetivos y actividades.					
13	Incorporamos en el PAT, programas, proyectos o actividades para los estudiantes que superan los logros de aprendizaje esperados para el grado.					
14	El PAT contiene actividades programadas para el trabajo en equipo de docentes.					
15	El PAT incluye actividades de tutoría y/o extracurriculares para responder a las necesidades de estudiantes con bajo rendimiento o dificultades de aprendizaje.					
16	El PAT detalla las actividades que se realizarán con los padres de familia y/o miembros de la comunidad para incorporar sus conocimientos y experiencias en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.					
17	El PAT, las programaciones curriculares u otros documentos, contienen los proyectos que realizarán la I.E. y/o aulas para que los estudiantes desarrollen y apliquen sus competencias para el desarrollo de la comunidad.					
18	El PAT contiene actividades que involucran el establecimiento de alianzas con instituciones diversas que contribuyen con la formación integral y bienestar de los estudiantes y al desarrollo de la comunidad.					
19	El PAT detalla las reuniones o estrategias de orientación a la comunidad educativa para la prevención de posibles situaciones de riesgo.					
20	El PAT detalla las gestiones que se realizarán para contar con los materiales y equipos necesarios para desarrollar el proceso pedagógico.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Laura Juana Chacón Nieto

Apéndice C.

Data estadística de la variable 1. Liderazgo pedagógico directivo

V. 1: LIDERAZGO PEDAGOGICO DIRECTIVO																									
N°	LIDERAZGO					Σtv1	GESTION CURRICULAR					Σtv2	GESTION DE RECURSOS					Σtv3	GESTION DE CLIMA INSTITUCIONAL Y CONVIVENCIA					Σtv4	Σtot
	Itm2	Itm5	Itm12	Itm13	Itm17		Itm1	Itm8	Itm11	Itm15	Itm20		Itm4	Itm7	Itm9	Itm14	Itm18		Itm3	Itm6	Itm10	Itm16	Itm19		
1	2	2	4	4	4	16	2	2	2	2	4	12	2	2	2	2	4	12	2	2	4	2	2	12	52
2	2	3	1	2	2	10	3	2	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	3	2	1	2	3	11	46
3	2	1	2	3	1	9	3	2	1	3	3	12	1	3	3	2	2	11	1	4	1	3	1	10	42
4	3	3	3	3	3	15	3	4	4	4	2	17	3	4	1	3	4	15	3	3	3	4	3	16	63
5	3	3	3	3	2	14	3	3	2	3	3	14	2	4	2	2	2	12	3	4	3	4	2	16	56
6	4	4	4	4	3	19	4	4	5	5	4	22	2	4	4	4	2	16	3	3	4	4	4	18	75
7	2	4	2	4	2	14	4	2	4	4	2	16	2	4	4	2	2	14	4	4	2	2	2	14	58
8	2	4	2	2	2	12	2	1	2	2	2	9	1	2	4	1	1	9	2	3	3	2	2	12	42
9	2	4	2	4	2	14	4	2	4	4	4	18	2	2	2	4	2	12	2	2	4	2	2	12	56
10	3	1	2	2	3	11	3	2	4	3	2	14	1	4	2	3	3	13	3	3	2	2	2	12	50
11	4	3	4	4	3	18	3	4	4	4	4	19	3	4	3	4	3	17	3	3	3	4	4	17	71
12	3	3	3	3	3	15	3	2	3	4	3	15	3	3	2	4	3	15	3	3	3	4	3	16	61
13	2	2	2	2	2	10	2	2	2	4	4	14	2	4	1	1	4	12	2	2	2	2	2	10	46
14	1	3	1	2	1	8	2	1	2	1	1	7	1	1	1	1	1	5	2	1	1	1	1	6	26
15	4	4	4	3	3	18	4	4	4	4	4	20	3	4	4	4	4	19	3	4	3	4	3	17	74
16	1	4	4	4	1	14	4	1	2	2	1	10	1	2	1	2	4	10	4	3	1	4	2	14	48
17	5	3	3	4	3	18	4	4	4	3	2	17	2	2	2	3	3	12	3	3	2	3	4	15	62
18	2	3	2	3	1	11	3	2	2	1	3	11	1	4	3	1	1	10	1	4	1	1	1	8	40
19	5	4	2	4	1	16	4	4	3	3	1	15	2	2	2	3	3	12	3	4	2	4	2	15	58
20	3	3	2	2	3	13	3	3	2	3	2	13	2	3	3	2	3	13	3	3	2	3	3	14	53
21	4	4	4	3	5	20	5	5	3	4	4	21	5	4	4	4	4	21	5	5	5	3	5	23	85
22	2	4	3	3	2	14	4	2	3	2	1	12	2	3	2	3	4	14	2	3	2	1	2	10	50
23	2	4	2	4	1	13	4	1	4	1	1	11	2	4	1	2	4	13	4	3	1	1	1	10	47
24	1	4	2	2	2	11	2	2	1	2	1	8	1	1	1	1	4	8	1	3	1	2	2	9	36
25	2	4	2	4	2	14	4	2	2	2	2	12	2	2	1	2	4	11	2	3	1	2	2	10	47
26	2	4	2	4	2	14	4	2	2	4	1	13	2	4	4	4	4	18	4	5	2	2	2	15	60

27	1	4	2	2	4	13	4	1	1	2	1	9	1	4	1	2	5	13	4	3	1	4	2	14	49
28	1	4	2	4	4	15	3	1	2	1	1	8	1	1	4	4	4	14	3	3	2	2	2	12	49
29	2	4	2	4	4	16	4	1	4	2	1	12	2	2	2	4	4	14	4	2	2	2	2	12	54
30	2	4	4	4	2	16	4	1	4	2	1	12	1	4	1	4	1	11	2	3	1	1	2	9	48
31	2	4	2	1	2	11	4	1	1	4	2	12	2	4	1	4	1	12	2	3	1	1	2	9	44
32	5	4	5	4	5	23	4	3	4	5	3	19	3	4	4	5	4	20	4	4	4	4	5	21	83
33	2	3	3	3	3	14	4	4	4	3	2	17	2	4	5	2	1	14	4	5	4	4	2	19	64
34	4	3	3	4	4	18	3	3	3	4	2	15	3	3	3	3	4	16	3	3	3	3	3	15	64
35	1	1	1	1	2	6	3	1	3	1	1	9	1	3	1	1	2	8	1	1	3	2	2	9	32
36	2	1	1	1	2	7	1	1	1	2	1	6	1	1	1	1	1	5	2	2	1	2	2	9	27
37	2	3	1	2	3	11	3	3	2	2	2	12	2	3	2	3	1	11	2	2	1	2	2	9	43
38	3	4	2	4	2	15	3	2	3	2	2	12	2	3	2	3	4	14	3	5	2	2	2	14	55
39	1	4	2	2	2	11	4	1	1	2	1	9	1	1	4	4	4	14	4	5	1	2	2	14	48
40	4	3	2	4	1	14	4	2	2	3	1	12	2	2	1	3	3	11	3	3	1	4	1	12	49
41	2	4	3	3	2	14	4	2	3	2	2	13	2	3	3	3	4	15	4	5	2	2	3	16	58
42	1	1	1	1	2	6	3	1	3	1	1	9	1	3	1	1	2	8	1	1	3	2	2	9	32
43	5	4	2	4	1	16	4	4	3	3	1	15	2	2	2	3	3	12	3	4	2	4	2	15	58
44	3	3	2	2	3	13	3	3	2	3	2	13	2	3	3	2	3	13	3	3	2	3	3	14	53
45	3	3	3	3	3	15	3	4	4	4	2	17	3	4	1	3	4	15	3	3	3	4	3	16	63
46	3	3	3	3	2	14	3	3	2	3	3	14	2	4	2	2	2	12	3	4	3	4	2	16	56
47	2	4	2	4	2	14	4	2	4	4	2	16	2	4	4	2	2	14	4	4	2	2	2	14	58
48	4	4	4	4	3	19	4	4	5	5	4	22	2	4	4	4	2	16	3	3	4	4	4	18	75
49	4	3	4	4	3	18	3	4	4	4	4	19	3	4	3	4	3	17	3	3	3	4	4	17	71
50	3	3	3	3	3	15	3	4	4	4	2	17	3	4	1	3	4	15	3	3	3	4	3	16	63
51	2	2	4	4	4	16	2	2	2	2	4	12	2	2	2	2	4	12	2	2	4	2	2	12	52
52	2	3	1	2	2	10	3	2	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	3	2	1	2	3	11	46
53	2	1	2	3	1	9	3	2	1	3	3	12	1	3	3	2	2	11	1	4	1	3	1	10	42
54	2	4	2	2	2	12	2	1	2	2	2	9	1	2	4	1	1	9	2	3	3	2	2	12	42
55	2	4	2	4	2	14	4	2	4	4	4	18	2	2	2	4	2	12	2	2	4	2	2	12	56
56	3	3	3	3	2	14	3	3	2	3	3	14	2	4	2	2	2	12	3	4	3	4	2	16	56
57	3	1	2	2	3	11	3	2	4	3	2	14	1	4	2	3	3	13	3	3	2	2	2	12	50

58	4	4	4	4	3	19	4	4	5	5	4	22	2	4	4	4	2	16	3	3	4	4	4	18	75
59	2	4	2	2	2	12	2	1	2	2	2	9	1	2	4	1	1	9	2	3	3	2	2	12	42
60	3	3	3	3	3	15	3	4	4	4	2	17	3	4	1	3	4	15	3	3	3	4	3	16	63
61	2	2	4	4	4	16	2	2	2	2	4	12	2	2	2	2	4	12	2	2	4	2	2	12	52
62	2	3	1	2	2	10	3	2	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	3	2	1	2	3	11	46
63	2	1	2	3	1	9	3	2	1	3	3	12	1	3	3	2	2	11	1	4	1	3	1	10	42
64	4	4	4	3	3	18	4	4	4	4	4	20	3	4	4	4	4	19	3	4	3	4	3	17	74
65	4	4	4	4	3	19	4	4	5	5	4	22	2	4	4	4	2	16	3	3	4	4	4	18	75
66	2	3	2	3	1	11	3	2	2	1	3	11	1	4	3	1	1	10	1	4	1	1	1	8	40
67	2	2	4	4	4	16	2	2	2	2	4	12	2	2	2	2	4	12	2	2	4	2	2	12	52
68	2	3	1	2	2	10	3	2	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	3	2	1	2	3	11	46
69	2	1	2	3	1	9	3	2	1	3	3	12	1	3	3	2	2	11	1	4	1	3	1	10	42
70	3	3	3	3	3	15	3	4	4	4	2	17	3	4	1	3	4	15	3	3	3	4	3	16	63
71	1	4	4	4	1	14	4	1	2	2	1	10	1	2	1	2	4	10	4	3	1	4	2	14	48
72	5	3	3	4	3	18	4	4	4	3	2	17	2	2	2	3	3	12	3	3	2	3	4	15	62
73	3	3	3	3	2	14	3	3	2	3	3	14	2	4	2	2	2	12	3	4	3	4	2	16	56
74	2	2	2	2	2	10	2	2	2	4	4	14	2	4	1	1	4	12	2	2	2	2	2	10	46
75	1	3	1	2	1	8	2	1	2	1	1	7	1	1	1	1	1	5	2	1	1	1	1	6	26
76	2	2	4	4	4	16	2	2	2	2	4	12	2	2	2	2	4	12	2	2	4	2	2	12	52
77	2	3	1	2	2	10	3	2	2	3	2	12	2	3	3	3	2	13	3	2	1	2	3	11	46
78	2	1	2	3	1	9	3	2	1	3	3	12	1	3	3	2	2	11	1	4	1	3	1	10	42

Data estadística de la variable 2. Plan de trabajo anual (PAT)

V. 2: PLAN ANUAL DE TRABAJO (PAT)																							
Nº	PLANIFICACION DEL PAT											IMPLEMENTACION DEL PAT										Σtot	
	Itm1	Itm2	Itm5	Itm6	Itm9	Itm10	Itm13	Itm14	Itm17	Itm18	Σtot1	Itm3	Itm4	Itm7	Itm8	Itm11	Itm12	Itm15	Itm16	Itm19	Itm20		Σtot2
1	3	3	3	3	3	2	3	4	3	4	31	3	2	3	3	2	3	4	3	4	2	29	60
2	4	2	2	2	4	4	2	2	2	4	28	4	2	2	2	4	2	4	2	4	2	28	56
3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	35	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	34	69
4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	5	36	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	36	72
5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	41	4	5	4	2	4	4	5	4	5	4	41	82
6	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	42	4	4	3	3	4	3	4	4	5	3	37	79
7	4	4	4	4	4	4	2	2	2	3	33	4	4	3	2	3	2	4	4	2	2	30	63
8	2	2	2	2	4	4	4	2	2	4	28	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	24	52
9	4	2	4	2	4	4	2	4	2	4	32	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	24	56
10	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	79
11	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	38	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	39	77
12	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	39	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	37	76
13	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	35	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4	35	70
14	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	14	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	15	29
15	4	4	4	5	4	5	4	2	2	4	38	4	4	4	2	4	4	2	4	4	2	34	72
16	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	38	4	5	3	3	3	4	3	4	4	4	37	75
17	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	36	2	4	2	4	3	4	4	2	4	4	33	69
18	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	37	3	4	2	1	2	3	4	4	4	1	28	65
19	3	4	4	5	4	3	3	5	3	2	36	4	4	4	5	4	5	4	3	4	5	42	78
20	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	37	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	34	71
21	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	38	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	37	75
22	4	2	4	4	4	4	4	2	2	4	34	2	3	3	2	2	4	4	2	4	1	27	61
23	2	2	3	3	3	2	2	1	3	4	25	2	1	3	3	1	2	3	2	2	1	20	45
24	2	3	4	2	4	2	4	1	2	2	26	2	2	2	1	1	4	1	1	2	1	17	43
25	2	2	2	1	4	2	2	2	4	3	24	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	15	39
26	4	3	2	2	4	4	2	2	4	4	31	3	2	2	1	2	4	4	2	2	1	23	54
27	2	4	4	3	3	4	4	4	3	3	34	4	4	3	3	3	4	4	2	3	3	33	67

28	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	38	4	4	4	1	2	4	4	4	4	1	32	70
29	3	3	3	3	3	2	2	1	2	4	26	3	3	3	1	1	4	4	2	4	1	26	52
30	4	4	4	3	4	4	2	2	3	4	34	4	4	2	1	2	4	4	2	3	2	28	62
31	3	3	2	4	4	4	2	2	4	4	32	3	3	2	1	2	4	1	1	4	1	22	54
32	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	42	4	4	2	3	3	2	4	2	3	3	30	72
33	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	47	5	5	4	4	4	5	3	3	4	4	41	88
34	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	56
35	3	4	3	3	4	3	3	3	1	1	28	4	3	4	3	4	3	1	3	1	1	27	55
36	4	3	3	2	3	2	2	3	2	3	27	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	28	55
37	1	1	2	2	3	2	4	4	2	2	23	5	4	1	1	2	4	4	2	2	2	27	50
38	4	4	4	3	4	4	2	2	1	3	31	4	4	3	1	3	2	4	4	1	1	27	58
39	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	37	4	4	4	3	2	4	4	3	4	4	36	73
40	2	2	2	2	2	2	4	1	3	3	23	2	2	2	1	2	2	1	1	3	1	17	40
41	4	4	4	4	4	4	1	2	2	4	33	2	4	2	1	1	4	4	2	4	1	25	58
42	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	28	56
43	3	4	3	3	4	3	3	3	1	1	28	4	3	4	3	4	3	1	3	1	1	27	55
44	4	3	3	2	3	2	2	3	2	3	27	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	28	55
45	1	1	2	2	3	2	4	4	2	2	23	5	4	1	1	2	4	4	2	2	2	27	50
46	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	38	4	4	4	1	2	4	4	4	4	1	32	70
47	3	3	3	3	3	2	2	1	2	4	26	3	3	3	1	1	4	4	2	4	1	26	52
48	4	4	4	3	4	4	2	2	3	4	34	4	4	2	1	2	4	4	2	3	2	28	62
49	3	3	2	4	4	4	2	2	4	4	32	3	3	2	1	2	4	1	1	4	1	22	54
50	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	42	4	4	2	3	3	2	4	2	3	3	30	72
51	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	47	5	5	4	4	4	5	3	3	4	4	41	88
52	4	4	4	5	4	5	4	2	2	4	38	4	4	4	2	4	4	2	4	4	2	34	72
53	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	38	4	5	3	3	3	4	3	4	4	4	37	75
54	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	36	2	4	2	4	3	4	4	2	4	4	33	69
55	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	37	3	4	2	1	2	3	4	4	4	1	28	65
56	3	4	4	5	4	3	3	5	3	2	36	4	4	4	5	4	5	4	3	4	5	42	78
57	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	37	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	34	71
58	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	38	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	37	75

59	4	2	4	4	4	4	4	2	2	4	34	2	3	3	2	2	4	4	2	4	1	27	61
60	2	2	3	3	3	2	2	1	3	4	25	2	1	3	3	1	2	3	2	2	1	20	45
61	2	3	4	2	4	2	4	1	2	2	26	2	2	2	1	1	4	1	1	2	1	17	43
62	2	2	2	1	4	2	2	2	4	3	24	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	15	39
63	4	3	2	2	4	4	2	2	4	4	31	3	2	2	1	2	4	4	2	2	1	23	54
64	2	4	4	3	3	4	4	4	3	3	34	4	4	3	3	3	4	4	2	3	3	33	67
65	2	2	2	2	4	4	4	2	2	4	28	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	24	52
66	4	2	4	2	4	4	2	4	2	4	32	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	24	56
67	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	39	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	79
68	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	38	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	39	77
69	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	39	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	37	76
70	4	4	4	4	4	3	2	4	2	4	35	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4	35	70
71	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	14	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	15	29
72	3	3	3	3	3	2	3	4	3	4	31	3	2	3	3	2	3	4	3	4	2	29	60
73	4	2	2	2	4	4	2	2	2	4	28	4	2	2	2	4	2	4	2	4	2	28	56
74	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	35	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	34	69
75	4	4	4	4	4	4	2	2	3	5	36	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	36	72
76	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	41	4	5	4	2	4	4	5	4	5	4	41	82
77	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	42	4	4	3	3	4	3	4	4	5	3	37	79
78	4	4	4	4	4	4	2	2	2	3	33	4	4	3	2	3	2	4	4	2	2	30	63

Apéndice D.

Ficha técnica del liderazgo pedagógico

A. Nombre: Cuestionario sobre liderazgo pedagógico directivo

B. Objetivos: El siguiente cuestionario tiene como finalidad de medir el liderazgo pedagógico directivo.

C. Autor: OCDE – Stoll y Temperley.

D. Cuestionario: Individual.

E. Año de investigación: 2009.

F. Duración: 20 minutos.

G. Sujetos de aplicación: Docentes, directivos y administrativos.

H. Técnica: Cuestionario.

I. Puntuación y escala de calificación

Puntuación	Nivel
1	En fuerte desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Inseguro
4	De acuerdo
5	Fuertemente de acuerdo

J. Indicadores

Los 20 ítems se subdividen en cuatro indicadores:

Indicador	Ítems
Liderazgo	2, 5, 12, 13 y 17
Gestión curricular	1, 8, 11, 15 y 20
Gestión de recursos	4, 7, 9, 14 y 18
Gestión de clima institucional	3, 6, 10, 16 y 19

Ficha técnica de plan anual de trabajo (PAT)

A. Nombre: Cuestionario de instrumentos de gestión pedagógico y plan anual de trabajo (PAT).

B. Objetivos: El siguiente cuestionario tiene como finalidad de medir el plan anual de trabajo (PAT).

C. Autor: SINEACE – Adaptado a la realidad de Lima Metropolitana.

D. Cuestionario: Individual.

E. Año de investigación: 2016.

F. Duración: 20 minutos.

G. Sujetos de aplicación: Los docentes, directivos y administrativos.

H. Técnica: Cuestionario.

I. Puntuación y escala de calificación

Puntuación	Nivel
1	Nada aceptable
2	Poco aceptable
3	Regular
4	Aceptable
5	Completamente aceptable

J. Indicadores

Los 20 ítems se subdividen en dos indicadores:

Indicador	Ítems
Planificación del PAT	1,2,5,6,9,10,13,14,17 y 18
Implementación del PAT.	3,4,7,8,11,12,15,16,19 y