

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

**Los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto de
Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería -
Pomachaca -Tarma**

Presentada por

Mauro Cesar CAPARACHIN MARTINEZ

Asesor

Fernando Antonio FLORES LIMO

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

Lima – Perú
2019

**Los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto de
Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería -
Pomachaca -Tarma**

A mi hija Patricia, a mi santa madre Marina, a
la memoria de mi padre, a mis hermanos y a todos
quienes me apoyaron para cumplir con este propósito.

Reconocimientos

Al Dr. Fernando Antonio FLORES LIMO mi asesor del trabajo, que es un maestro y amigo de la vida universitaria.

A todos aquellos que colaboraron de forma directa e indirecta para la culminación de la tesis, a los maestros de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación por apoyarme con sus consejos, sugerencias y asesoramiento.

De manera muy especial a la vida cantuteña que me permitió compartir con mis amigos momentos de tristeza y alegría.

Tabla de contenidos

Titulo	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Resumen	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	xiii
Capítulo I. Planteamiento del problema	15
1.1 Determinación del problema	15
1.2 Formulación del problema.....	17
1.2.1 Problema general	17
1.2.2 Problemas específicos.....	17
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Importancia y alcances	18
1.5 Limitaciones de la investigación	21
Capítulo II. Marco teórico	22
2.1 Antecedentes del estudio	22
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	22

2.2 Bases teóricas	24
2.2.1 Estilos de gestión	24
2.2.1.1 Definición de gestión educativa	24
2.2.1.2 Características de la gestión educativa	29
2.2.1.3 Estilo de gestión autoritaria	35
2.2.1.4 Estilo de gestión colegiada	38
2.2.1.5 Estilo de gestión participativa	40
2.2.1.6 Estilo de gestión consultiva	46
2.2.2 Desempeño docente	46
2.2.2.1 Definición de desempeño docente	46
2.2.2.2 Componente propedéutico	50
2.2.2.3 Componente praxis didáctica	51
2.2.2.4 Componente desarrollo de la evaluación	56
2.2.2.5 Evaluación del desempeño docente	64
2.3 Definición de términos básicos.....	69
Capítulo III. Hipótesis y variables	71
3.1 Hipótesis	71
3.1.1 Hipótesis general	71
3.1.2 Hipótesis específicas.....	71
3.2 Variables	72
3.2.1 Variable X: Estilos de gestión	72
3.2.2 Variable Y: Desempeño docente	72
3.3 Operacionalización de las variables	73

Capítulo IV. Metodología	74
4.1 Enfoque de investigación.....	74
4.2 Tipo de investigación	74
4.3 Diseño de investigación.....	75
4.4 Método de investigación.....	76
4.5 Población y muestra	76
4.5.1 Población	76
4.5.2 Muestra	77
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	77
4.6.1 Técnica.....	77
4.6.2 Instrumentos	77
4.7 Tratamiento estadístico.....	79
Capítulo V. Resultados	84
5.1 Validación y confiabilidad de los instrumentos	84
5.1.1 Validación.....	84
5.1.2 Confiabilidad	86
5.2 Resultados.....	87
5.2.1 Estadísticos descriptivos.....	87
5.2.1.1 Resultados por niveles acerca de los estilos de gestión.....	87
5.2.1.2 Resultados por niveles acerca del desempeño docente	89
5.2.2 Nivel inferencial	91
5.2.2.1 Contrastación de hipótesis	91
5.3 Discusión de resultados	98

Conclusiones.....	104
Recomendaciones	106
Referencias	107
Apéndices	110
Apéndice A. Matriz de consistencia	111
Apéndice B. Instrumentos de evaluación	112

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	73
Tabla 2. Validez de los instrumentos mediante juicio de expertos	85
Tabla 3. Cuadro de valoración de coeficientes de validez instrumental	85
Tabla 4. Valoración de coeficientes de confiabilidad.....	87
Tabla 5. Niveles de estilos de gestión.....	88
Tabla 6. Niveles de desempeño docente.....	89
Tabla 7. Datos básicos para correlación r de Pearson de estilos de gestión y desempeño docente	91
Tabla 8. Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación r de Pearson	91
Tabla 9. Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión autoritaria y desempeño docente	93
Tabla 10. Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión colegiada y desempeño docente	94
Tabla 11. Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión participativa y desempeño docente	96
Tabla 12. Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión consultiva y desempeño docente	97

Lista de figuras

Figura 1. Niveles de estilos de gestión	88
Figura 2. Niveles de desempeño docente	90

Resumen

Tomando en cuenta los niveles heterogéneos y diversas particularidades en los estilos de gestión educativa así como las escasas investigaciones en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma, se planteó una investigación cuyo enfoque fue el cuantitativo, de tipo sustantivo o de base, con diseño descriptivo correlacional y método hipotético deductivo. Se contó con una muestra de 24 docentes, se aplicó la técnica de encuestas y los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario sobre estilos de gestión y cuestionario sobre desempeño docente. Las conclusiones a las que se arribó, son las siguientes: Existe relación significativa entre los estilos de gestión, a nivel total y por las dimensiones: estilo colegiado, estilo participativo y estilo consultivo, y el desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Como dato relevante señalamos que no existe relación significativa entre estilo de gestión autoritaria y desempeño docente.

Palabras claves: Estilos de gestión – Desempeño docente

Abstract

Taking into account the heterogeneous levels and different peculiarities in the styles of educational management as well as the scarce research in the institute of Higher Education Pedagogical Public Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma, a research was proposed whose approach was the quantitative, of a substantive type or of base, with descriptive correlational design and hypothetical deductive method. There was a sample of 24 teachers, the survey technique was applied and the instruments used were: Questionnaire about management styles and teacher performance questionnaire. The conclusions reached are the following: There is a significant relationship between the management styles, at the total level and the dimensions: collegial style, participative style and consultative style, and the teaching performance at the Institute of Higher Education Pedagogical Public Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma. As a relevant fact, we note that there is no significant relationship between authoritarian management style and teaching performance.

Keywords: Management styles - Teaching performance

Introducción

Las razones por la que realicé la presente investigación se centran en la importancia y trascendencia de los estilos de gestión y su relación con el desempeño docente, cuyo dominio constituye uno de los objetivos fundamentales de la Educación, por lo que se le considera un medio para el mejor entendimiento del hombre, de sus realidades y de su interrelación. El alcanzar un dominio aceptable de los conocimientos comunicativos básicos es un requisito indispensable también en la labor cotidiana.

El objetivo general que se planteó en el presente trabajo fue establecer el grado de relación existente entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma.

En concordancia principal con los problemas que se formularon, surgió, entre otras, la hipótesis general: los estilos de gestión y el desempeño docente en el instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma, son altamente significativos.

La presente investigación ha sido estructurada en cinco capítulos:

El capítulo I corresponde al problema de investigación, el cual incluye la determinación y formulación del problema, objetivos generales y específicos, y la justificación de la investigación.

En el capítulo II se describe el marco teórico, que presenta a los antecedentes del estudio, las bases teóricas y la definición de términos.

El capítulo III presenta las hipótesis de trabajo, las variables y su operativización correspondiente.

El capítulo IV, referido a la metodología de la investigación, aborda puntos como tipo y diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de información y tratamiento estadístico.

El capítulo V contempla los resultados, incluye la validez y confiabilidad de los instrumentos, presentación y análisis de los resultados y la discusión de los resultados.

Finalmente, se establecen las conclusiones y recomendaciones, se señalan las referencias y se acompañan los apéndices referenciales y necesarios del caso.

Esperamos que la información y los resultados del estudio de investigación, sirvan como datos insumo a ser considerados en la planificación de planes, proyectos y actividades que tengan que ver con las variables estudiadas.

El autor.

Capítulo I.

Planteamiento del problema

1.1 Determinación del problema

Han sido diversos aspectos de orden práctico o empírico así como un sustrato o base teórica, las que nos llevaron a considerar la problemática de los estilos de gestión de los directivos de las instituciones educativas, en este caso el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma. En primer lugar, se ha considerado la existencia de una serie de disfunciones en la gestión administrativa de diversas instituciones representativas de la comunidad antedicha, lo cual asumimos presumiblemente que mellaría en el desarrollo de la calidad de las instituciones educativas, sobre todo uno que consideramos trascendental en el desarrollo académico y técnico de los estudiantes, como es el caso del desempeño docente.

Estas disfunciones han sido algunos signos o rasgos característicos que nos lleva a considerar esta variable como tema de investigación. En ese sentido, se considera la relación que pueden tener los estilos de gestión de los directivos del Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma antedicho, en el desempeño docente.

La propuesta es de observar de forma relacional la gestión del director con referencia a los niveles de calidad o performance del desempeño docente que viene expresando en esta institución, considerando como componentes representativos en cada una de las variables. Además, se ha considerado que el desempeño docente es una variable que si bien cierto es de amplio estudio, es menester analizarlo desde el punto de vista particular del entorno y en las condiciones específicas de cada institución. Estas evidencias de índole empírico fueron los primeros indicios para considerar la problemática planteada.

Es preciso considerar que las instituciones educativas son organizaciones compuestas por un grupo determinado de personas que colaboran dentro de parámetros definidos para alcanzar una meta común. La institución educativa irá desarrollándose y cambiando de acuerdo a su entorno y al avance de la ciencia y la tecnología; sin embargo, dicho cambio y desarrollo trae consigo una serie de problemas que será necesario resolver a través de una adecuada aplicación de los estilos de gestión por parte del director, lo cual contribuirá a formar instituciones de calidad que gocen de merecido reconocimiento por parte de la comunidad en donde se encuentran ubicadas y por la sociedad en su conjunto.

Por consiguiente, tenemos que es necesario el estudio de la relación entre los estilos de gestión de los directivos y el desempeño docente para establecer cuál o cuáles son los niveles o particularidades de la gestión del director, lo cual brinda mejores resultados para tomar las medidas correctivas que permitan obtener instituciones educativas con adecuados estándares de calidad.

En síntesis, de todos los aspectos antes mencionados, surgió la necesidad de estudiar adecuadamente los estilos de gestión y el desempeño docente, constituyendo esto

una gran motivación para realizar este trabajo en un posterior informe final con las respectivas recomendaciones que se pudieran plantear.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

PG. ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma?

1.2.2 Problemas específicos

PE1. ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma?

PE2. ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma?

PE3. ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma?

PE4. ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

OG. Determinar la relación que existe entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

1.3.2 Objetivos específicos

OE1. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

OE2. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

OE3. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

OE4. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

1.4 Importancia y alcances

La investigación que se llevó a cabo se justificó ampliamente en diversos aspectos que denotan su importancia, dado que sus resultados servirán:

- a) Para conocer con mayor objetividad el estado actual del estilo de gestión de los directivos del Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma y la calidad del desempeño docente.
- b) Para evaluar con mayores elementos de juicio el estado actual de la calidad de las instituciones educativas de la modalidad de Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma, con lo cual podemos formular un diagnóstico dinámico muy útil para mejorar dicha realidad.
- c) Para establecer el grado de impacto o relación existente entre estilo de gestión de los directivos y el desempeño docente en las condiciones actuales de la institución educativa de nuestro estudio.
- d) Para diseñar y aplicar programas de optimización de la relación entre estilos de gestión de los directivos y desempeño docente, con muchas más posibilidades de éxito que antes, puesto que se efectuaría con mayores fundamentos teórico-prácticos.

Aparte de todo lo anterior, la investigación tiene relevancia porque se propuso ayudar a las instituciones educativas a afrontar la problemática institucional referente a las relaciones humanas que tanto se han deteriorado en los últimos años. Teniendo en cuenta que un buen clima institucional conduce al éxito de la organización, este trabajo también ayudará a solucionar problemas de orden administrativo y pedagógico, en general, de la calidad global de la institución. En efecto, una buena administración depende de las favorables relaciones que existan entre los trabajadores de una institución, porque esto conlleva al buen manejo de las normas vigentes sin llegar a un conflicto. Por otra parte, en el aspecto pedagógico, un buen clima institucional conduce también a la conducción efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, conduce al logro de un aprendizaje significativo, en el entendido que habrá una buena relación entre docentes y de estos con

los estudiantes, estableciéndose las reglas de juego participativo para aplicarlas en este proceso.

En resumen, este trabajo contribuye a mejorar las instituciones en los siguientes aspectos:

En lo pedagógico, puede mejorar la gestión del director en la productividad y se generarán alternativas que puedan coadyuvar al mejoramiento continuo de la educación en sus diferentes niveles.

En lo técnico, constituye un aporte para que el docente cuente con recursos originados en un estudio sistemático y con rigor científico necesario, orientándose a recuperar la imagen y dignidad del ejercicio docente y de los planteles educativos en los cuales ejercen su labor.

En lo institucional, los resultados de esta investigación reportarán recomendaciones que sirvan a las autoridades de las I.E. para decidir en qué medida puedan ser vías válidas para aplicar los correctivos a que hubiere lugar para que esta institución siga manteniendo su buena imagen ganada. En otras palabras, ayuda a la toma de decisiones que adopte la institución.

Por consiguiente, el estilo de gestión del director para la buena marcha de una entidad es vital y debe mejorar, por lo que fue pertinente y adecuado realizar este trabajo de investigación.

En cuanto a los alcances que fueron previstos al realizar esta investigación señalamos los siguientes:

- a) Alcance espacial: IESPP Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma
- b) Alcance temporal: Actual (2018).

c) Alcance institucional: Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca -Tarma

d). Alcance temático: Estilo de gestión y el desempeño docente.

1.5 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones son los siguientes:

a) Inexistencia de bibliografía referente al tema específico:

Si bien existe con relativa abundancia información bibliográfica sobre estilos de gestión en general, esta es inexistente para el caso específico del contexto de Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca - Tarma, por lo que fue necesario desarrollar nuestra propia base informativa a partir de las fuentes primarias o directas.

b) Inexistencia de instrumentos estandarizados para las condiciones de la investigación:

En los trabajos de los especialistas sobre el tema existen diversos elementos teóricos y ejemplos de instrumentos para evaluar el estilo de gestión y el desempeño docente. No obstante, tuvimos que diseñar nuestros propios instrumentos por cuanto las estandarizaciones realizadas eran orientadas para otros propósitos distintos a nuestro caso.

c) Problemas de orden metodológico y estadístico:

Esto se refiere a limitaciones que pueden surgir en la misma investigación, dado que algunos procedimientos y recursos estadísticos no eran del dominio del tesista. Estas dificultades se atenuaron oportunamente con el aporte de profesores especialistas así como del docente asesor y otros consultores.

Capítulo II.

Marco teórico

2.1 Antecedentes del estudio

Las investigaciones que asumimos en calidad de antecedentes son su relativa relación con el problema bajo estudio así como por su significación general y aporte metodológico con nuestro trabajo. En ese sentido, tenemos los siguientes:

2.1.1 Antecedentes nacionales

Flores Rosas (2006) en su tesis titulada: *Estilos de liderazgo de los directivos y su relación con la calidad de la supervisión educativa en el aula para optar el grado de doctor en Educación en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*, realizó una investigación ex post facto en su variante correlacional sobre la base de un muestreo aleatorio en diez instituciones educativas de nivel secundario dedicadas a la formación técnica de la UGEL 06 de Ate-Vitarte, llegando a verificar la existencia de una relación moderada entre los estilos de liderazgo de los directivos y la calidad de la supervisión educativa en el aula en un tratamiento estadístico chi cuadrado.

Álvarez Valverde (2002) Realizó un estudio: *de la cultura y el clima organizacional como factores relevantes en la eficiencia del Instituto de Oftalmología*. En dicho trabajo, se llegó a la conclusión de que ambas variables son de relevante importancia práctica en

todas las organizaciones ya que de ellos dependerá la eficacia y productividad de las mismas. Asimismo, determinó que los climas organizacionales tensos influyen sobre la deserción del personal contratado calificado de la organización hacia otras fuentes de trabajo de mejor clima institucional.

Asencios Trujillo, Lida Violeta (2002) realizó un trabajo titulado: *Investigación de campo Sobre Gestión y Calidad de la Educación para optar el grado académico de Doctor en Educación, en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. Este trabajo de investigación se realizó tomando una muestra aleatoria estratificada de 397, entre docentes, administrativos y estudiantes de tres universidades, considerando que el aspecto que incide en el estilo de la dirección en las universidades es el de la comunicación sobre un segundo que es la toma de decisiones, y que el enlace entre ambos constituyen las herramientas para una buena gestión; sin dejar de lado a la planeación, la supervisión, el control, y la flexibilidad. Todo ello traerá una gestión exitosa, que se reflejará en una mejor calidad educativa. Además señala que el factor externo es el nivel socio-económico que influye en la calidad de la gestión en las universidades. Hace referencia que un estudiante para que logre un aprendizaje efectivo, no es necesario únicamente dotarle de un salón de clases y de un docente calificado; sino que el estudiante deberá tener los medios para afianzar la enseñanza impartida; éstos medios se traducen en el nivel social y económico del alumno que muchas veces consiste en el factor decisivo para la culminación del estudio. Este trabajo de investigación apoya indirectamente el trabajo de investigación aquí presentado ya que considera que la aplicación de la gestión con fines de mejoramiento de la calidad en las diferentes universidades constituye por un lado un factor importante, que redundará positivamente en la imagen de la institución, y de igual manera permite llevar a cabo una buena calidad educativa que se reflejará en el servicio que se brinda y en la calidad de los egresados.

Rodríguez y otros (2000) en su trabajo de análisis factorial titulado: *Desempeño de los docentes de la Facultad de Tecnología de la UNE y estándares de calidad en la formación de profesores-2000*, se efectuó una evaluación de los factores del currículum integral, metodología activa, inteligencia interpersonal-emocional y administración educativa en función de su grado de influencia en los estándares de calidad en la formación de docentes de dicha facultad, hallando significatividad entre moderada y alta en los factores metodología activa e inteligencia interpersonal-emocional, moderada en currículum integral y baja en administración educativa.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Estilos de gestión

2.2.1.1 Definición de gestión educativa

La gestión educativa involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un partido o un departamento, una provincia, un estado o una nación. Generalmente, las medidas incluidas en la gestión educativa se articulan con otras políticas públicas implementadas por el gobierno o autoridad política, como parte de un proyecto político mayor. Los estilos de gestión educativa, por otro lado, son las particularidades en la praxis de la gestión, es decir, los énfasis y sesgos que tendrán en su accionar los directivos de una institución educativa.

El concepto de gestión, tal como se lo utiliza actualmente, proviene del mundo de la empresa y atañe a la gerencia. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus

actores con la institución y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas. Desde este marco conceptual se entiende que la conducción de toda institución supone aplicar técnicas de gestión para el desarrollo de sus acciones y el alcance de sus objetivos.

Semánticamente, la gestión es la administración, orientación o conducción de un quehacer, de un área del saber humano o de un sistema teórico administrativo.

Técnicamente, es el conjunto de operaciones y actividades de conducción de los recursos (medios) para lograr los propósitos establecidos como mejorar la calidad de las Instituciones.

En consecuencia, la gestión armoniza medios (recursos, procesos y actividades) y fines (objetivos aspiraciones y propósitos a alcanzar).

Las fortalezas están determinadas por las potencialidades de los recursos humanos materiales, financieros, tecnológicos y de tiempo; mientras que las debilidades están determinadas por las limitaciones.

La Gestión educativa es un sistema que implica un conjunto articulado de acciones de conducción de una Institución Educativa, que comprende los procesos de planificación, ejecución y evaluación para lograr los objetivos previstos en el Proyecto Educativo Institucional, considerado como el vector que orienta la toma de decisiones de una institución Educativa y lograr su calidad.

Es entendida también como la manera en que una persona planea y ejecuta las acciones, sus esfuerzos y las de los demás para alcanzar las metas trazadas y así obtener la calidad de la Institución que dirige. Además el estilo de gestión también forma parte del currículo, pues el estudiante aprenderá a construir conceptos de ciudadanía no solo en el aula; sino principalmente en el sello que se imprime en la Institución sobre la democracia o

el autoritarismo; la participación o la sumisión; la conciencia crítica o la muda aceptación, etc. (Caputo, 2001).

Varios autores han tratado el término de Gestión Educativa, la que se caracteriza fundamentalmente por enfocar de manera amplia las posibilidades reales de una institución, en el sentido de resolver situaciones o el de alcanzar un propósito en cuestión. Se afirma que esta gestión constituye la acción principal de la administración y es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar. He aquí algunas definiciones al respecto:

- ✓ Son los trámites que se realizan para la resolución de los asuntos o proyectos educativos.
- ✓ Proceso mediante el cual se dirige, conduce, orienta y administra una institución educativa.
- ✓ Proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales o regionales.
- ✓ Es la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados.
- ✓ Es el arte de anticipar participativamente el cambio con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado o una forma de alinear los esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.
- ✓ Es el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.

- ✓ Es la gestión del entorno interno de la entidad docente hacia el logro de sus objetivos.
- ✓ Es el proceso de las acciones, transacciones y decisiones que la organización o escuela lleva a cabo para alcanzar los objetivos propuestos.
- ✓ Conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de objetivos.

Como extensión de este último concepto, la movilización de recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.), implica la planificación de acciones, la distribución de tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar procesos y dar a conocer los resultados y, a la vez, incluye actuaciones relativas al currículo, a la toma de decisiones en los órganos de gobierno, a la resolución de conflictos y que, evidentemente, son aspectos que no pueden quedar bajo la responsabilidad exclusiva del personal administrativo de un centro escolar.

Por lo anterior, se infiere que cualquier acción de gestión debe orientarse al por qué y para qué de la actuación, lo que determina su origen en una necesidad específica, y, una vez justificada, su articulación operativa, que exige la determinación de personas idóneas para la tarea y la caracterización de ámbitos y modalidades de actuación.

Las funciones genéricas de planificación, desarrollo, ejecución y control delimitan la intervención del proceso de gestión, el cual puede dirigirse a identificar necesidades, determinar objetivos, fijar tiempos, asignar tareas y responsabilidades, y a estimar recursos necesarios y actuaciones de evaluación y seguimiento.

Considerando lo precedente, se desprende la noción de que la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que intenta poner dicha función en relación con el

trabajo colegiado del personal y hacerla partícipe de las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En síntesis, y sabiendo que la educación consume recursos, la Gestión Educativa se conceptualiza como el "conjunto de operaciones y actividades (proceso) encaminadas a la adquisición y manejo de los recursos educativos". Este concepto interrelaciona las situaciones físicas y humanas de las organizaciones.

La Gestión ocurre en todos los espacios o áreas componentes de la comunidad educativa institucional, local, regional o nacional, y la misma pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Fundamentalmente, la gestión ocurre en los establecimientos escolares que es donde se desarrollan los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia entre los diferentes actores; es también el lugar donde se materializan el Proyecto Educativo Institucional (PEI o PEC), el currículo y el plan de estudios, y se concretan la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones y autoevaluaciones y las relaciones con diferentes interlocutores de la comunidad educativa y otras entidades.

La Gestión Educativa, denominada también Gestión de procesos, toma en cuenta cómo la organización escolar desarrolla de manera sistemática e intencional los sub-procesos institucionales que, en sus diversas dimensiones, se implementan con el fin de alcanzar resultados de calidad, tales como la gestión curricular y pedagógica, el desarrollo de los procesos regulares del establecimiento y el soporte administrativo de la gestión de la enseñanza; y asimismo, la forma en que se evidencia la preocupación por el mejoramiento continuo y la promoción de la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas de gestión.

2.2.1.2 Características de la gestión educativa

Todo proceso educativo contemplado y evaluado en el período actual nos ha implicado dentro del contexto real de la nueva visión mundial y los problemas que esta atrae; se cuestionan e investigan grandes temas que ayudan a cambiar la visión de la realidad y encaminarse dentro un nuevo sistema educativo para el cual estamos siendo formados y capacitados. Es evidente que las características de la gestión educativa deben evolucionar a adaptarse a temas relacionados con la educación en la era de la globalización, su influencia en el mejoramiento de la sociedad, principios de educación holista, nuevas tendencias educacionales inspiradas en teóricos como por ejemplo Freire, así como efectuar una breve pero certera mirada a la educación en valores.

Las características principales de la gestión educativa que se pueden considerar, sobre todo en nuestro estudio, que es de carácter pedagógico, son las siguientes:

- Formalista: en el sentido que proyecta su “política” pedagógica y administrativa y las de otro alcance como la interacción con otras instituciones o la proyección hacia la comunidad, en documentos oficiales, los mismos que suelen desprenderse de otros de mayor envergadura como son los presentados por el Ministerio.
- Proyectiva: puesto que tiende a establecer objetivos y metas a futuro, partiendo de una situación diagnóstica general. Para ello, no solo el director o rector está en la responsabilidad de proyectarse, sino que debe ser producto de fijaciones en consenso y que presenten viabilidad y propuestas concretas de actividades.
- Integracionista: la acción de los diversos componentes de la institución así como los agentes educativos, deben ser regulados en modo tal que la actividad de uno beneficie y potencie el accionar de otros. Por ejemplo, que los estudiantes encuentren en el personal administrativo, un trabajo eficiente y

resolutivo. En consecuencia, la gestión educativa debe propender a la generación de condiciones óptimas de desempeños, anulando factores distorsionantes (**Johnson, 1998**).

- Dinámica: el hecho de ser proyectiva, no implica que sea monótona o rutinaria; por el contrario, debe ser renovadora, actualizada y adecuarse a las condiciones cambiantes de los estudiantes, personal docente y administrativo.
- Impulsora de mejoramientos: esto en el sentido que debe establecer un complejo sistema selecto de recompensas, incentivos a los logros que se alcancen, así como también debe constituir sanciones o acciones que atenúen las acciones negativas.

Las instituciones educativas que adelantan procesos intencionales de mejoramiento mantienen una adecuada gestión educativa con tendencia estratégica, comparten una serie de características que permiten la obtención de los resultados que se proponen:

- Saben hacia dónde van, es decir, cuentan con un PEI conocido y consensuado en el que se establecen claramente los principios y fundamentos que orientan su quehacer. Estos principios se concretan en la misión, la visión y los valores institucionales, los cuales son la base para la definición de los objetivos y la estrategia pedagógica.
- Usan como referentes los lineamientos que el país ha establecido acerca de lo que todos los estudiantes deben saber, saber hacer y saber ser.
- Utilizan información para tomar decisiones; por eso cuentan con registros actualizados sobre aspectos, tales como la asistencia de los estudiantes, las causas de ausentismo, sus resultados académicos, el uso efectivo del tiempo escolar y de

los recursos, así como el manejo de los problemas de convivencia y las actividades que sus egresados están realizando, entre otros.

- Tienen un modelo organizativo basado en el liderazgo claro del director y en el trabajo en equipo.
- Apoyan y aprovechan el talento de sus docentes brindando espacios para que diseñen sus clases, las actividades curriculares y las evaluaciones de los aprendizajes; propician el intercambio sistemático de experiencias, la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas encontrados y de prácticas más apropiadas para lograr más y mejores aprendizajes.
- Ofrecen muchas oportunidades para que todos los estudiantes aprendan con interés y motivación.
- Tienen altas expectativas sobre las capacidades de todos los estudiantes, es decir, comparten la idea de que todos pueden aprender. Por ello, las diferencias relacionadas con las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes son un reto importante en el momento de definir sus estrategias pedagógicas.
- Tienen ambientes de aprendizaje adecuados y hacen uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Usan el tiempo adecuadamente, haciendo una rigurosa programación de todas las actividades que se realizarán durante el año escolar y encargándose de que este sea respetado.
- Cuentan con mecanismos de evaluación claros y conocidos por todos y utilizan los resultados para mejorar.

- Ofrecen un ambiente favorable para la convivencia y promueven el desarrollo personal y social.
- Articulan acciones con los padres de familia y otras organizaciones comunitarias para potenciar su acción, ello con el fin de enfrentar problemas que no podrían resolver si lo hicieran de manera aislada.
- Preparan a sus estudiantes para continuar sus estudios postsecundarios o, como en este caso para hacer estudios de posgrado, para tener buenas oportunidades laborales. Con este propósito, están pendientes de los cambios que ocurren tanto en el entorno inmediato como en el contexto más amplio.
- Disponen de mecanismos de apoyo o programas complementarios para aliviar las situaciones de pobreza y vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias, por ejemplo, puesto que están insertas en un contexto comunitario y social más amplio en el que no son las únicas responsables por el éxito o el fracaso de sus estudiantes.

La gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales.

Desde lo pedagógico, promueven el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje donde se reconozca los establecimientos educativos como un conjunto de personas en interacción continua que tienen la responsabilidad del mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad. Todo esto ayuda a favorecer su calidad de vida y prepararlos para su vida en el mundo laboral.

En cuanto a la noción de autoridad es un concepto necesario comprenderlo en la relación directivo-institución. Este liderazgo puede tener base en el saber y sus habilidades en la contigencia de situaciones afectivas, etc.

El rol directivo implica la gestión de los procesos formales de la institución, aquellos formulados y planificados, pero a su vez acciones sobre situaciones no planificadas como son las relacionadas con las actitudes de los actores institucionales.

El rol del director en una institución educativa con necesidad de cambio, es ir en busca de la transformación educativa, pensando este proceso como una necesidad de reflexión, análisis, y cuestionamientos de sus propuestas, que orientan y reorientan la marcha institucional, con el objeto de acomodarse a las necesidades de las demandas sociales de su territorio, así como también de tomar una perspectiva crítica para poder modificar en función del desarrollo positivo de la sociedad que la sostiene. Lo que implica cambios tales que modifiquen radicalmente las configuraciones institucionales.

Pueden estar en el orden de lo manifiesto o lo implícito. Por ejemplo, con las recompensas, gratificaciones sanciones, devoluciones, señalamientos de los docentes, implicando una modificación en su conducta, llevándolas a la satisfacción, la frustración o el desaliento posterior.

Un error muy común en los directivos es de no mantener relaciones con sus subordinados, con el miedo de perder autoridad. Con esa distancia van perdiendo noción de la realidad cotidiana de los docentes y empleados, con la posible consecuencia de hacer lecturas erróneas para la toma de decisiones.

Los equipos de trabajo pueden perder operatividad ya que los manejos o conducciones a distancias son cubiertos comúnmente por la burocracia de los papeles, informes y memorandos, sin obviar los registros en la organización que son de suma

importancia porque permiten el seguimiento "objetivo" de historicidad de las gestiones y que se transforman en herramientas que entorpezcan las instituciones.

Cuantas veces nos encontramos con situaciones en las cuales hay grandes brechas entre lo que se pensó, lo que se transmitió, y lo que fue comprendido.

Solo un seguimiento explicitado en los informes y las evaluaciones escritas, nos permiten tener un punto de anclaje un tanto más objetivo.

Un director debe tener un grado importante de estabilidad emocional, ya que en un mundo de cambios permanentes, que exige una reestructuración permanente de la institución, para que esta no quede caduca en su estructura, esta evolución cultural genera grandes ansiedades en sus actores, dando cuadros de presunciones que pueden desembocar en conflictos internos, con el consecuente deterioro de la tarea institucional.

El rol del director es el de calmar las ansiedades o dar un marco contenedor de cambio, que permita restablecer los equilibrios correspondientes, quizás una solución es la de ir pensando, anticipando en equipo las posibles variables de cambio que implican cada reestructuración.

Es de suma importancia que el director organice su tiempo y esfuerzo dosificando la direccionalidad de su hacer cotidiano.

Una herramienta muy eficaz es el utilizar racionalmente las agendas de trabajo, no como una suma de citas, compromisos, de ayuda memoria, de registros personales mezclados con los del trabajo, sino como un lugar de organización funcional. Una forma es la de darle prioridad a unas tareas sobre otras, previa evaluación de los requerimientos de las mismas.

2.2.1.3 Estilo de gestión autoritaria

El estilo de gestión autoritaria fija las directrices sin participación del grupo. A medida que se requieren, el directivo determina los pasos a seguir y las técnicas que se utilizarán en la ejecución de las tareas de modo imprevisible para el grupo.

El directivo determina cuál es la tarea que cada uno debe ejecutar y quién es su compañero de trabajo.

El directivo es dominante. Elogia y critica el trabajo “individual” de cada miembro. Este estilo de gestión es la versión negativa del orden y la disciplina. Si la actitud es prohibir indiscriminada y arbitrariamente, señalando errores de modo peyorativo, poniendo límites en forma agresiva y autoritaria, seguramente se va a impedir un normal desarrollo de la comunicación. Lo que se logra es generar temor, confusión, o una oposición tan combativa que ponga en peligro los objetivos del grupo en circunstancias extremas.

Además, se caracteriza porque toda la autoridad y poder para tomar decisiones están centrados en una sola persona. Nada se hace o se resuelve sin el consentimiento de la misma. De igual manera las opiniones de otras personas generalmente no son tomadas en cuenta.

Algunas ventajas de este estilo son: el control sobre la institución y las personas es total, las directrices se cumplen rápidamente y las jerarquías están claramente definidas.

Las desventajas de este estilo son: la tendencia a la falta de fidelidad hacia el liderazgo de la gestión. El trabajo se hace a desgana. Se crean líneas administrativas paralelas a la oficial y los buenos funcionarios terminan yéndose a otra institución.

Entre los problemas que genera el estilo de gestión autoritario son el poco interés y compromiso de los miembros con sus tareas; aumento del aburrimiento y la apatía;

mayor lealtad a las personas que a las organizaciones, menor supervivencia de las organizaciones al retirarse el dirigente; no permite aflorar la disidencia, que puede ser evidente en los momentos más inoportunos; favorece una dependencia hacia los que dirige disminuyendo la responsabilidad y el espíritu de iniciativa; puede ser un factor de conflicto, especialmente cuando se trata de disponer fondos y muchos pelean por demostrar que sus propios proyectos son los más importantes. Cuando esto sucede es conveniente hacer un replanteo y explicitar las actitudes negativas. Este estilo se basa en una visión negativa de los demás, se justifica tomar decisiones por ellos por considerarlos incapaces o irresponsables.

Muchos directivos de instituciones educativas, asumen actitudes autoritarias, creyéndolas las más correcta o las que más beneficios pueden darle. Pero la reacción más común que adopta la gente, es la de sentirse incómoda y dejar de participar por el bien de sus comunidades. A veces, las prácticas autoritarias se reflejan en el paternalismo. Esto implica que una persona que trabaja en beneficio de su comunidad, caiga en el error de pensar que es el único que sabe hacer las cosas y que eso le da derecho a decidir sin consultar a nadie, y a no dejar crecer al resto.

En el fondo, esto es porque no confía en la capacidad del resto. Los trata como hijos que tuvieran que pedir permiso para todo y si no hacen las cosas como él dice, los reta. Este tipo de gestión es incompatible para fomentar potencialidades como el clima institucional. Y aunque parezca una exageración, está inconscientemente aceptado en muchas culturas.

Otras características, en términos de liderazgo autoritario, son que solo habla él; es aquel que toma solo todas las decisiones (incluso las más importantes) sin consultar a los demás integrantes. No escucha opiniones ni acepta críticas; se cree sabelotodo; impone su voluntad con mañas o por la fuerza; no confía en los demás; tiene claro lo que hay que

hacer y está seguro que es la única forma correcta de hacerlo; él es el que distribuye las tareas. Generalmente en este estilo de gestión da órdenes y solo acepta recibir respuestas de esas órdenes que da.

Toda organización autoritaria está abocada a conseguir una absoluta falta de cooperación, sobre todo en el ámbito administrativo. La renuncia a afrontar los retos de la cooperación, en el seno de las comunidades educativas, lleva necesariamente a cerrar en falso la dialéctica necesaria para hacer compatibles, e incluso complementarias, las necesidades colectivas e individuales de las personas que las conforman (**Castillo, 1999**).

En este caso, el directivo tiende a concentrar todas sus decisiones en él, brinda poca o ninguna participación a sus subordinados. El control lo realiza de manera muy formal con tendencia a soslayar los resultados del trabajo. Limita la información a los subordinados sobre los problemas de la organización, lo cual implica que exista una pobre comunicación en los diferentes niveles de dirección y por tanto entre el jefe y sus subordinados. Las opiniones de los subordinados no se atienden ni escuchan de la manera más efectiva, solo formalmente, lo cual trae por consecuencia que no se favorezca la iniciativa creadora. Desestimula la crítica, no admite la autocrítica y no desarrolla la creatividad.

Los directivos que utilizan un estilo de gestión autoritaria toman decisiones con poca participación de los subordinados. El ejercer un liderazgo autoritario es el tipo de estilo de liderazgo que es más afín a los militares o al mundo castrense. Es por ello que el liderazgo autoritario es también conocido como el liderazgo dominante, de conciencia dominadora, ya que los gestores autoritarios utilizan muy poco el refuerzo positivo, como decirles a los empleados que “hicieron un buen trabajo”. En cambio, se espera que los empleados hagan su trabajo y que sean criticados si realizan su trabajo inadecuadamente.

2.2.1.4 Estilo de gestión colegiada

El estilo colegiado genera un espacio donde todas las funciones se ejercen en conjunto, incluyendo el control; sin embargo, este estilo de gestión solamente es aplicable a algunos tipos de organización, estructuras muy especiales, por ejemplo:

- Una Sociedad de Profesionales donde cada uno aporta desde su especialidad y disciplina y nadie es jefe de nadie, o
- Un equipo altamente creativo que se junta para generar ideas y situaciones radicalmente nuevas, en donde una cierta dosis de caos, ayuda a la generación de situaciones desconocidas.

Un Administrador de acuerdo a su carácter y personalidad, a sus experiencias y valores, se siente más cómodo dentro de uno de estos estilos, teniendo la flexibilidad suficiente como para moverse al estilo anterior o al siguiente si las circunstancias así lo aconsejan o lo permiten.

El estilo de mando está también muy ligado con la capacidad de delegación de autoridad, muchas personas tienen un estilo de tipo autocrático, porque son incapaces de delegar a otros, su propia autoridad, ya sea por temor al fracaso o porque sienten disminuida su propia posición dentro de la Organización (**Krauskopf, 2000**).

Hay personas que basan su Control principalmente en el concepto de vigilancia, su método es el control visual, por observación detectan las desviaciones y ejercen las correcciones sobre la marcha, sin embargo, esta forma de control que se ejerce con el lema “bajo el ojo del amo, engorda el caballo” es efectivo, mientras la persona está presente, pero es obvio que nadie puede estar presente en todo momento, en todas las instancias de una organización, por lo que el método a lo mejor es válido para un capataz de cuadrilla

que aplica la máxima de “respira en el cuello del subordinado”, pero no para un gerente general.

El conocimiento no es estático es un producto histórico pero es también teoría y práctica y principalmente práctica. Por lo tanto, cuando hablamos de gestión diferimos radicalmente del concepto de recursos humanos, situación que implica de hecho una asociación entre especialista, lo que asocia al estilo colegiado.

La gestión del potencial humano pasa por la motivación, un cambio de cultura y educación para el personal, y que dentro de la esfera organizacional debe considerar reclutamiento, desarrollo, relaciones laborales, compensaciones, seguridad e higiene, investigación del potencial humano entre otros. Es importante para ello el inventario gerencial tales como: antecedentes educativos, evaluación de habilidades, necesidades de desarrollo, áreas de especialización, metas, aspiraciones y perfiles psicológicos. Por otro lado, sobre los maestros la UNESCO habla de ellos como un factor de calidad de la educación, pero vemos que en la práctica se le denigra y se hace ver el lado negativo; sin embargo, observamos que el maestro es el personaje de la historia en la educación porque en las condiciones más difíciles desarrolla su trabajo y que esas condiciones potencian su deseo e interés de cambiar para lo cual se autoexige en innovar nuevas prácticas pedagógicas que en muchos casos resulta siendo síntesis de teorías educativas que van a dar lugar a modelos pedagógicos, partimos entonces que la creatividad e innovación están dadas, lo que hace falta es gestionarla levantarla hacerla más visible y concreta para amplios sectores de la población. La gestión del potencial humano; eso es parte de la gestión educativa y que exige que el nuevo maestro sea un gestor educativo y de manera particular un gestor del potencial humano concepto que inclusive se ve sustentado por la teoría de Vigotsky sobre el ZDP o zona de desarrollo próximo en la cual no evalúa a la

persona en cuanto tal, sino en lo que puede ser con ayuda del instructor, maestro o guía, ahí está el criterio potencial lo que está latente y que es necesario concretizar.

Al respecto el Dr. Peñaloza hace ver lo importante del papel de gestor del maestro cuando dice que el maestro debe involucrarse en la administración educativa y por ende tener un sentido más colegiado e integrado.

2.2.1.5 Estilo de gestión participativa

Es un estilo de dirección que está determinado por la cultura de una organización, de las personalidades o del personal que trabaja allí. Es la expresión de varios estilos de gestión, desde la dictadura hasta la formación de equipos, así como la de entrar y salir de la moda. En finales del siglo XIX, cuando se gestaba la gestión autoritaria, pocas empresas formaban equipos y eran noticia. Pero en estos días, si la empresa está trabajando sin equipo, este estilo puede ser considerado extraño a destacar.

Una encuesta sobre la satisfacción en el trabajo se llevó a cabo y su veredicto fue que lo más agradable que motiva a un número de empleados en el lugar de trabajo fue la apreciación al desempeño. En los estilos autoritarios, como gerentes técnicos que controlan y dirigen el trabajo de los empleados son sustituidos por los gerentes eficaces como líderes de opinión que trabajan como asesores y facilitadores en el estilo participativo.

Principalmente, hay dos tipos de gestión comúnmente conocidos como de gestión autoritario y estilo de gestión participativa.

En el estilo de gestión autoritaria, la alta dirección se considera ser todo sobre todos para la toma de decisiones, considera que sus puntos de vista son los más auténticos y seguros acerca de la decisión a tomar, frente a otras habilidades. Su administración ejerce rígidas reglas y espera que los empleados o subordinados sean dóciles a ellos. Por ejemplo, un gerente que toma el control absoluto de los empleados, el de trabajar y dirigir siguiendo

sus normas sin tener en cuenta sus puntos de vista estaría demostrando un estilo de gestión autoritaria (López, 1995).

Un estilo de gestión participativa se considera como aquella en la que los empleados se organizan de acuerdo al gerente efectivo, esto es, valiéndose de técnicas, análisis de las situaciones, se centran en la creatividad inspiradora, asumen las responsabilidades, participan activamente en todos los niveles de organización y todos los aportes se consideran. La ventaja de este estilo es el resultado de que los empleados se sienten como los dueños de la compañía y sus opiniones tienen algún valor o son tenidos en cuenta.

Hay una serie de beneficios que una empresa puede dar a sus empleados en la forma de gestión participativa. Uno de los mayores beneficios es evocar un sentido de pertenencia que cada empleado siente y de esa manera logra sentirse motivado hacia el logro de sus objetivos. Es común observar que cuando los empleados se les da este sentido, se vuelven más receptivos a cualquier cambio y responden de una mejor manera ya que su voz se puede escuchar con atención y premura. Otro resultado que se puede lograr a través de este estilo es la innovación y la originalidad. Obviamente, cuando más cerebros se entregan a tomar una decisión, encontramos una muy distinta y alta dirección, una mejor perspectiva de una decisión en forma de un producto mejorado o servicio puede ser adquirido o adoptada.

En este estilo la autoridad se mantiene en el "staff, los estudiantes, y acaso, los padres de familia también, pero en el lado no profesional. Las decisiones del director acerca de la división o delegación de responsabilidades para la toma de decisiones y la retención de poder por él mismo para la referida toma de decisiones, requiere de muy buenos juicios, y no importa que las decisiones tomadas generen malas interpretaciones en los demás. El problema es bien ilustrado por Richardson:

Parece que no puede ser fácil el problema de realización de juicios, en situaciones de cambio continuo, respecto de dónde retener y dónde delegar el poder para la toma de decisiones. La omisión para delegar la autoridad es fácilmente identificable como autoritaria o dictatorial, pero la habilidad de dejar más y más autoridad a los otros puede ser fácilmente identificable como abdicación. El directivo debe preservar un balance precario entre personas confiadas para realizar su trabajo y proveer la estructura de soporte en la que ellos puedan funcionar (1975).

En relación con la innovación, parte de la solución para extender la delegación y mostrar responsabilidad puede bien ligarse con la naturaleza de la estructura de soporte que el directivo provee (**Calderón, 2005**).

Es un sistema que se caracteriza por un estilo de confianza entre directivos y colaboradores y gran responsabilidad por parte de todos los miembros de la institución. La toma de decisiones se realiza con la participación de todos, cada uno desde su nivel. La comunicación es abierta entre los niveles.

En este último estilo de gestión los controles son utilizados como instrumentos de reflexión y formación. No hay un único control central, sino que cada equipo es responsable de la supervisión de sus tareas y de las otras tareas.

El directivo usa sus relaciones de apoyo a los equipos de trabajo para la toma de decisiones por consenso. En este sistema la capacitación del personal es prioritaria.

En realidad es difícil encontrar estos estilos en forma pura, pues cada uno de ellos, a su vez, necesita adaptarse a las circunstancias y a los distintos momentos. Sin embargo, debemos señalar la importancia que ha adquirido en los últimos años el estilo participativo en el campo educativo en general.

En muchos sistemas escolares, sobre todo de nivel superior, han aparecido formas de dirección colegiada, en donde las responsabilidades recaen sobre un equipo directivo, asesorado por consejos consultivos o consejos directivos.

Lo que se busca es transformar la figura del director como único representante de la jerarquía y del poder en las instituciones educativas, desempeñando en la actualidad, nuevos roles tales como: de coordinador, de moderador, de facilitador, etc.

La idea de participación, surge impulsada por el deseo de democratizar la organización de las instituciones, fomentar las actitudes de colaboración y romper en cierta medida, con las características del sistema burocrático de excesiva jerarquización lineal.

La Gestión educativa con un enfoque participativo significa llevar a cabo acciones y estrategias articuladas, es decir, plasmando las intenciones con realidad e implicando la creación de viabilidades y la toma permanente de decisiones en función de la evaluación atenta y continua de las condiciones dadas, así como tomando en consideración los resultados que se van obteniendo como producto del ejercicio participativo que también, dicho sea de paso, puede ser la mejor muestra de identificación institucional y expresión de vocación profesional.

Este tipo de gestión muy bien se puede ajustar, en la actualidad, a las siguientes preocupaciones:

- Preparar a ciudadanas y ciudadanos para convivir en sociedades marcadas por la diversidad.
- Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del trabajo y la revolución tecnológica.

- Capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en herramientas para lograr una mejor calidad de vida.

Consecuentemente, toda Gestión Educativa en su buen actuar debe considerar la diversidad, la incoherencia de los procesos que pretenden cambios y tomar en cuenta las demandas educacionales de las sociedades modernas y las necesidades básicas de aprendizaje de los países en vías de desarrollo.

Un modelo de gestión "es el conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificadas y caracterizadas. A diferencia de la planificación que tiende a realizar previsiones a más largo plazo, el modelo de gestión aspira a objetivos a corto y mediano plazo.

Existe un peligro en los propósitos de la gestión educativa; y es, que predomine el aspecto productivo, esto debe llevar a los tomadores de decisión a buscar equidad y tener presente el predominio del desarrollo humano en los docentes y estudiantes en formación.

La educación pública, ha perdido credibilidad dada la incapacidad del sistema educativo para promover *consensos mínimos al interior de su propio aparato y entre la clase política y quienes quieren tomar las decisiones en el campo educativo, de ahí la importancia de la gestión educativa que origine modelos de gestión congruentes a las necesidades básicas de aprendizaje.*

La recuperación de credibilidad solo se logrará si se considera la diversidad y mutabilidad de las demandas educativas, de tal forma que se modifiquen los procesos tradicionales de organizar y gestionar los sistemas de enseñanza, en los que la Gestión Educativa se convierta en un modelo de gestión que genere:

- Apertura institucional para establecer trabajos asociativos con otros sectores dentro y fuera del estado.
- Flexibilidad para adoptar soluciones alternativas y diferenciadas, que amplíe las oportunidades y el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.
- Capacidad de propuesta en torno a prioridades.
- Establecer modelos de calidad de enseñanza.
- Manejo de sistemas de evaluación que respalden las decisiones en ajustes de planes y programas.

Finalmente; la propuesta concreta en razón de la gestión educativa con un enfoque participativo es:

- Establecer en la Dirección General una gestión participativa que considere a la diversidad, para poder establecer estrategias diferenciadas que particularizan cada contexto.
- Que se investiguen, identifiquen y prioricen las demandas educativas de nuestro momento histórico, contexto sociocultural, económico y desde luego las demandas educacionales sociales.
- Establecer estrategias definidas de cada área, trabajar sin perder el rumbo estableciendo planes estratégicos que articulen e identifiquen como parte de un todo, para ello es necesario un modelo de gestión participativo que propicie la identidad institucional a sus agremiados, a través de procesos de consulta.

En suma, estos procesos de cambio incidirán en la ruptura de paradigmas tradicionales, permitiendo el desarrollo de una cultura de participación, acorde a las nuevas tendencias constructivistas. No olvidemos, pues, que se deben de crear procesos de participación y consenso cada vez más amplios que faciliten la toma de decisiones y sobre todo la implantación de estrategias efectivas.

2.2.1.6 Estilo de gestión consultiva

El estilo de gestión consultiva se basa en discutir los diferentes temas con los trabajadores antes de tomar una decisión y no sin conocer cuál es la opinión de los demás. En definitiva, se comunica con los trabajadores, conoce su opinión y luego se decide.

El estilo de gestión consultiva es una forma algo paternalista, aunque también puede tener un matiz dictatorial. Sin embargo, las decisiones tienen en cuenta los mejores intereses de los trabajadores, así como de negocios. La comunicación es más general a la baja, pero se fomenta la regeneración de la gestión para mantener la moral (**Chiavenato, 2001**). Este estilo puede ser muy ventajoso cuando se genera la lealtad de los trabajadores, lo que lleva a una menor rotación del personal, gracias a la atención a las necesidades sociales. Por otra parte, para un estilo de gestión autocrática la falta de motivación de los trabajadores puede ser típico, si no se establece una conexión leal entre el administrador y las personas que se manejan. Comparte desventajas con un estilo autocrático, como los empleados que llegan a depender de la líder (**Acuña, 2002**).

2.2.2 Desempeño docente

2.2.2.1 Definición de desempeño docente

Asumimos calidad del desempeño docente, como la compleja articulación de caracteres cualicuantitativos que particulariza a una performance o desenvolvimiento pedagógico profesional de un docente o grupo de docentes. Esta es una asunción conceptual muy general, como sustantivo. Pero hay quienes asumen la calidad en un sentido adjetival, por lo que la calidad del desempeño docente solo alude conceptualmente al caso del docente que lleva a cabo sus actividades pedagógicas con excelencia. Para llevarlas a cabo con excelencia, se requiere revisar la asociación entre factores como la productividad, la eficacia, eficiencia, efectividad y otras.

El concepto de calidad del desempeño docente ha sido influido mucho por las tendencias economicistas y eficientistas, por lo que es común que se relacione calidad educativa en general y calidad del desempeño docente en particular, asociándolo a categorías de análisis como “mejoramiento continuo y cumplimiento de la idea fijada por la dirección” (Deming), “satisfacción de las necesidades del cliente y ausencia de deficiencias” (Ishikawa y Juran), “valores estratégicos” (Picolo), “aseguramiento óptimo de capacidades” (OCDE), “maximización de procesos y resultados a partir de circunstancias concretas” (Mortimore). En una perspectiva más amplia, calidad del desempeño docente sería la que se orienta a garantizar el logro del desarrollo armonioso de todas las facultades humanas (White) y “cumplimiento de las especificaciones” (Crosby).

Desde luego que no debe perderse de vista que el concepto de calidad del desempeño docente se asocia también al desarrollo histórico de dicho concepto en general, por lo que ha pasado por una etapa artesanal (hacer las cosas bien), productivista (cantidad sin importar la calidad), efectista (eficacia y oportunidad), competitivista (minimización de costos y satisfacción del cliente), tecnicista (control de calidad), preventivo (aseguramiento de la calidad), holístico (calidad total y mejora continua) y excelentista (calidad de gestión y sostenibilidad). Algo similar ocurre si relacionamos el concepto de calidad del desempeño docente con el desarrollo histórico concreto de la pedagogía, hallándose notorias variaciones durante la vigencia de la escuela tradicional (maestro autoritario-apóstol), activa (maestro facilitador), tecnicista (docente ingeniero de conductas), personalizada (maestro orientador), constructivista (maestro facilitador y metacognitivo) e histórico-crítica (maestro mediador, intelectual reflexivo, investigador y político-transformador-liberador) (Álvarez, 2002).

De todo lo cual, se deriva que el concepto de calidad del desempeño docente se asocia al de calidad de la enseñanza: un desempeño docente de calidad es el que desarrolla

competencias (capacidad de actuar) en los estudiantes, satisface las demandas sociales y convierte el aprendizaje en un proceso de expansión constante de potencialidades flexibles. También se asocia el concepto de calidad del desempeño docente a la capacidad de innovación del mismo, lo cual consolida su potencial de relevancia y transformación por el mismo hecho que se reconoce al docente como el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, conceptualmente, cuando se habla de calidad del desempeño docente, es preciso referirla a la dimensión de calidad que estemos aludiendo, en términos de lo que ya Grönroos (1983) había advertido:

- a) Calidad científico-técnica: juicio profesional en base a los avances científico-técnicos;
- b) Calidad funcional: valoración canónica;
- c) Calidad corporativa: imagen subjetivista emanada y que condiciona poderosamente las otras visiones de calidad del desempeño docente
(Acuña, 2002).

Si bien no existe un concepto consensuado de la calidad del desempeño docente, sí sabemos que su incorporación en el discurso y la praxis educativa se da en el contexto de los años setenta del siglo XX, desde la vertiente conceptual economicista, administrativa e industrial. De allí que tanto hayan proliferado categorías como rendición de cuentas, balances, controles, clientes, competitividad, costos, gestión y otros. Asimismo, a pesar de las divergencias conceptuales, existen tendencias fuertemente dominantes o de convergencia al respecto, entre las cuales podemos mencionar el enfoque cualitativo (la calidad es un sistema de atributos, de cualidades que subsume lo cuantitativo), integralista (la calidad incluye todos los aspectos y procesos, no excluye nada), social (la calidad es un servicio y un derecho), jerárquico (hay grados de calidad), dinámico (la naturaleza y

niveles de calidad cambian frecuentemente), estratégico (que proporciona nuevos posicionamientos, perspectivas y exige sostenibilidad), multifactorial (depende de múltiples factores determinantes y condicionantes), profesional (lo científico-técnico-político en plena vigencia concomitante), etc.

La calidad del desempeño docente debe concebirse como parte del ineludible compromiso profesional-académico y socio-político de lograr con los estudiantes, la excelencia del proceso y los resultados educativos. Se asume como la acción de factores cualitativos (inexpresables o difícilmente expresables por la cuantificación), relacionados fundamentalmente con los procesos de eficacia interna (**Mendoza, 2002**).

No obstante, en la casuística internacional, inclusive en los países con mayor tradición en evaluación y acreditación educativa, los conceptos de calidad del desempeño docente se encuadran en concepciones de calidad divergentes (**Pernalet, 2005**), tales como:

a) Calidad vista como excepción: enfoque tradicional que asume la calidad en sentido superior y elitista, a partir de determinados estándares mínimos muy exclusivamente alcanzables. Enfatiza en los resultados. Según esto, la calidad no puede ser juzgada, definida ni medida pero sí contrastada con un conjunto de criterios y reconocible cuando existe. Se asocia con frecuencia a la denominada “reputación”;

b) Calidad como perfección: se basa en los principios de cero defectos y hacer las cosas bien. El producto (aprendizaje de los estudiantes), es juzgado por su conformidad con las especificaciones, que es predefinida y medible, pero no es un estándar ni se evalúa contra ningún estándar. Esto implica una cultura de calidad en la que todos se hallen involucrados y sean responsables de la calidad del producto

final. El docente no debe cometer errores en ninguna etapa del proceso, lo cual lo aproxima grandemente a la concepción de calidad total (**Dessler, 1996**).

c) Calidad como aptitud para el logro de un propósito: significa que el desempeño docente se ajusta a las especificaciones, exigencias del cliente o a las demandas sociales. Estas especificaciones deben figurar en la misión de la institución donde labora el docente, evaluándose su calidad si existe efectividad en el logro de la misión, lo cual es verificable incluso por autorregulación, proceso en el que en lugar de especificar estándares contra los cuales medir el desempeño, se trata de aplicar mecanismos que aseguren que la calidad exigida, sea efectivamente entregada;

d) Calidad como valor agregado: aquí existe la obligación de garantizar mejoras continuas, es decir, valores agregados en función al tiempo, a lo cual subyace el concepto de estar en la obligación de rendir cuentas periódicas;

e) Calidad como transformación: aquí la calidad del desempeño docente se valora en función de su aporte al cambio cualitativo entendido como empoderamiento autónomo del estudiante para su autodesarrollo, involucrándolo en su propia transformación, en la medida que el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje.

Desde luego que existen otros conceptos y concepciones de la calidad del desempeño docente, tal como la que emana de la teoría de la calidad total y el control de calidad y otras, pero estructuralmente es mejor considerarlas en el tópico concerniente a las teorías de la calidad del desempeño docente (**Bretel, 2002**).

2.2.2.2 Componente propedéutico

Es aquel componente que incluye los diversos roles o acciones preparatorias que realiza el docente antes de dar su clase propiamente dicha y que le permiten desarrollarla

sin contratiempos y en las mejores condiciones posibles, considerando entre ellas, las acciones de planificación-programación, la implementación de recursos, reuniones de trabajo y coordinación pedagógica, etc. **(Domínguez, 1999)**.

Entre algunos aspectos particulares tenemos:

- Dar a conocer el programa de estudios de la materia.
- Explicar los objetivos del curso.
- Explicar la metodología de trabajo.
- Explicar los criterios de evaluación a emplear.

2.2.2.3 Componente praxis didáctica

Es un componente o dimensión que incluye el dominio que posee el docente sobre los contenidos de cultura general, realidad nacional, enfoques curriculares y didácticos, tanto generales como de especialidad así como todos los roles o acciones afines, tales como la capacidad demostrativa, coherencia, actualización de contenidos, dominio de fuentes y otros aspectos conexos.

De la misma concepción son otros sistemas educativos de países, como Chile, en que los elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje aluden a componentes claves de la praxis pedagógica tales como: organización curricular, planificación didáctica, acción docente en el aula, seguimiento e implementación curricular, logros de aprendizaje, etc. **(MINEDUC-Chile, 2001)**. Cabe especificar que en las seis áreas claves del modelo de gestión de calidad educativa chileno, se registran un total de 65 descriptores.

No debemos soslayar que los estándares de evaluación del desempeño docente, obedecen a una exigencia de equidad social, a la instalación de sistemas y procesos

idóneos, el fomento de la autoevaluación, la promoción de la evaluación externa y los registros como herramienta clave de mejoramiento de la calidad, la responsabilización por los resultados, la certificación en base a estándares conocidos y la búsqueda de empoderamiento de la actuación docente (**Arrien, 1997**).

Por otro lado, la didáctica, como sabemos, es un arte, una disciplina que está involucrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ella se busca una variedad de estrategias que permiten al docente nuevas herramientas y modelos flexibles, abiertos, que muestren la complejidad y el dinamismo en los procesos, es decir que es un cambio continuo, revisión, supervisión, de todos los involucrados en el logro de dicha transformación, con el único fin que es el de orientar la educación hacia el éxito, lo que es un hombre libre: humanista, creador, reflexivo, participativo.

En la didáctica, y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad para retener y repetir información. Es decir, la acción cognoscitiva registra "los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto. En este modelo los estudiantes no son llamados a conocer sino a memorizar, a responder mecánicamente y el papel del docente es el de un mediador entre el saber y los estudiantes.

La didáctica se expresa a través de diversas técnicas, por lo que es necesario tener consigo materiales, pasos determinados, etc. Existe una gran cantidad de técnicas didácticas, al igual que existen diferentes formas de clasificarlas.

La técnica didáctica es un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica

se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. Dicho de otra manera, la técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

Las técnicas determinan de manera ordenada, la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del estudiante.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. Estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica y pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

En suma, las principales características de la didáctica, son las siguientes:

- ✓ Especializada: porque la didáctica, así haya una vertiente general, siempre tiene particularidades que nos indica la especialización de acuerdo al área de la ciencia o de una asignatura. Por ejemplo, didáctica de la matemática, didáctica de la filosofía, didáctica del arte, etc.
- ✓ Dotación de materiales: la didáctica siempre requiere la recolección de materiales especializados que puedan ayudar en el proceso de enseñanza. Los materiales estimulan la creación, imaginación, concreción y facilita la adquisición de nuevos conocimientos.
- ✓ Flexibles: la didáctica puede retroalimentarse, puede incluirse nuevos planteamientos, no sigue un curso rígido ni inmóvil, sino que va variando y

se puede realizar de modo relativo, hasta tener todas las condiciones para lograr el procesamiento didáctico adecuado.

- ✓ Interactivas: esto sobre todo en cuanto las técnicas didácticas, las mismas que pueden combinarse, pueden integrarse y formar nuevas formas o técnicas didácticas.
- ✓ Diversas aplicaciones: la didáctica puede aplicarse no solo pedagógicamente, puede también tener empleos psicopedagógicos, psicológicos y terapéuticos en general, es decir, según el campo de acción al que tienen que acudir o apoyar.
- ✓ Sistemáticas: porque su empleo tiene una lógica ordenada, tiene un inicio, proceso y una salida o final, por lo que se debe tener una noción panorámica para seguir la didáctica que se esté empleando (**Tovar, 1993**).

Hay un caso ilustrativo que merece relacionarlo. Es el de Marc Bloch quien trabajó en *Apología para la Historia o el oficio de historiador* durante los últimos años de su vida, dejándola incompleta al entrar en la resistencia. Así como su autor, la obra se debe a su tiempo. Partiendo de la nada inocente pregunta de su hijo (¿Papa, qué es la historia?), Bloch defiende a la Historia tanto de las acusaciones desde fuera de la disciplina que la acusan de género literario como de los reproches provenientes de unas ciencias sociales durkheimianas. Según Bloch, mientras unos pecan de no conocer bien los entresijos del oficio, los otros cometerían un error al pretender aplicar su superficial modelo de ciencia basado en la capacidad de producir generales. Con todo, no hay que olvidar otra amenaza más urgente, la ocupación de Francia por parte de Alemania. Por tanto, la cuestión de la legitimidad está presente desde el primer momento; pudiéndose comprender la obra de Bloch como un ejercicio de justificación de su labor como historiador.

Con su *Apología para la Historia o el oficio de historiador* Bloch lidiaba también contra la evolución real o posible de un saber científico a cuyos márgenes sería expulsada la historia. Al no existir el antiguo modelo uniforme de ciencia, la nueva época había dado paso a toda una variedad de formas de conocer que bien podían pretender la categoría de Ciencia. Bloch había recibido su formación en el seno de la vertiente positivista de la Historia, sin embargo establece una clara distancia con respecto a sus maestros. La distancia que hay entre el año de publicación. La introducción a los estudios históricos de Langlois y Seignobos, y el año en el que Bloch inicia la redacción de su *Apología* comprende sucesos tales como la primera Guerra Mundial, la Revolución Soviética y la gran depresión. Esta distancia, no obstante, no le impide afirmar que mediante una serie de destrezas, de artes, la historia puede adquirir ese “poquito” de verdad, un mínimo de rigor que se le ha de exigir. No existe, concluye Bloch, una dicotomía entre la ciencia y el arte. Pese a su tradición (o precisamente debido a ella), la ciencia histórica es todavía una ciencia en pañales que debe compaginarse con el resto de disciplinas. Hay, lo deja claro Bloch, no obstante tantas similitudes como diferencias respecto a los postulados atemporales de Simiand o Durkheim. En su *Apología para la Historia o el oficio de historiador* Bloch reivindica, en resumidas cuentas, una ciencia histórica más humana, es decir: más social, económica, más cultural (**Bloch, 1998**). Todo lo dicho nos lleva a repensar en el uso de una didáctica humana, humanista que valore más el potencial de los estudiantes, que desentrañe el don y talento natural de nuestros niños y jóvenes. A eso debe de apuntar un verdadero concepto de “competencia”, del cual todo el mundo habla sin referirse a las potencialidades innatas que poseemos las personas y que lejos de realizarlas, los sistemas educativos, como el nuestro, mutilan, frustran y desprecian.

2.2.2.4 Componente desarrollo de la evaluación

Es el componente que engloba el dominio que posee el docente sobre estrategias, métodos, técnicas, formas y modos pedagógicos, así como todos los roles y acciones afines, tales como la motivación, claridad general, dominio comunicativo, empleo de materiales didácticos y otros múltiples aspectos conexos.

Alude a la praxis docente concerniente al control y valoración que efectúa de los avances y logros culturales de los estudiantes, su capacidad para emplear todo ello en sus correspondientes desarrollos integrales, así como a todos los roles y acciones afines, tales como la selección y diseño de estrategias, métodos, técnicas, instrumentos, formas y tipos de evaluación; justicia y transparencia evaluativa; realimentación, reciclaje, metaevaluación y otros aspectos conexos (**Cepeda, 2003**).

Entre algunos aspectos particulares tenemos:

- Relacionar la clase con el desarrollo sustentable.
- Utilizar diferentes formas de evaluación.
- Analizar con el grupo los resultados de evaluación.
- Proponer nuevas acciones a partir de los logros y dificultades detectadas.
- Evaluar los contenidos del curso.

Un recuento elemental de aspectos inherentes a la problemática de la evaluación del logro académico, implica considerar, entre otros, los siguientes:

- Las evaluaciones del rendimiento académico, se efectúan con instrumentos y calificaciones asignadas por los docentes, los que por lo general, carecen de un cero absoluto, es decir, no son escalas de razón. Y estas calificaciones, que pretenden medir el rendimiento, no permiten una comparación válida, ni del rendimiento de cada estudiante en diversas asignaturas, ni de los estudiantes en la

misma materia, puesto que las pruebas no están estandarizadas y el grado de confiabilidad de las calificaciones, es muy bajo. Ahora, si están estandarizadas, no se consideran los contextos diversos. Más realista es tomar estas calificaciones como un simple parámetro de medición que sugiere un rendimiento dado, aunque podrían atenuarse algo los sesgos de las calificaciones, reajustándolas según el creditaje de cada asignatura, obteniendo notas ponderadas;

- Énfasis en las definiciones operacionales en desmedro de lo teórico: categorías esenciales como logro o rendimiento académico requieren elaboración teórica, encuadramiento conceptual, deslindes y cuestionamientos. Así, los estudios tecnicista-positivistas enfatizan lo operacional y subestiman lo teórico, además de reducir el rendimiento académico a las calificaciones escolares e ignorar la anarquía conceptual respecto al rendimiento académico, al que se entiende indistintamente como promoción, promedio de notas, rendimiento normal-sobre rendimiento, promedio ponderado, eficacia, eficiencia, efectividad, etc.

(González, 1982).

Además, aun cuando se asume que el rendimiento o el logro académico es un concepto abstracto, hipotético y no medible directamente, se discute si es una propiedad latente o manifiesta, se cuestiona la operacionalización en general por su indeterminación (**Bunge**), proponiéndose más bien reflexionar para medir y no medir para reflexionar, al decir de Bachelard (1979).

- Reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento y logro académicos: operacionalizar el rendimiento académico implica empobrecer su significado endógeno reduciéndolo a un tipo de medición (test de rendimiento o aptitudinal) de cierta habilidad cognitiva en un momento determinado, coactando su multidimensionalidad en otras expresiones cognitivas superiores u otros

rendimientos no cognitivos como el desarrollo moral, con lo que se da casi siempre una infraestimación de los efectos educativos de la escuela. Y no solo por ello, sino sobre todo porque se espera erróneamente que evaluando con uno o dos instrumentos y en muy pocos momentos del proceso, se puede incluir todo lo que el estudiante aprende en la escuela. Desde otra perspectiva, se sobrestiman los aprendizajes cuando no se bloquean adecuadamente ciertas variables intervinientes, haciendo pasar como logrados por la escuela, aprendizajes logrados mediante los medios de comunicación social, la familia u otros agentes educativos. Lo real es que ningún instrumento puede ser erigido en el único indicador de logro académico, dado lo complejo de la cuestión.

- Por otra parte, se afirma que la multidimensionalidad del concepto de rendimiento se deriva de la multidimensionalidad de los objetivos de instrucción, por lo cual se entenderá el rendimiento académico según se conciben los resultados o productos de la educación: como producto individual-inmediato o producto social-mediato, entre los cuales hay fecunda interacción. Esto significa que no hay acuerdo sobre la identificación ni la definición de las variables que representan adecuadamente al proceso educativo (**De la Orden, 2002**). Por lo general, se evalúa el producto individual inmediato, el aspecto menos estable y sin una teoría o modelo que respalde dicho proceso ni su categorización, eligiéndose variables de modo aleatorio y arbitrario.
- Se trata entonces de no caer en una concepción estrecha de rendimiento y logro académicos, sino elevarnos a una óptica más rica y comprensiva, que rebase asumirlos solo como función de adquisición, incluyendo otras como las funciones de organización, creación, heurística, etc.

- Desintegración del rendimiento y logro académicos como objeto de estudio **(Gutiérrez, 2002)**: esto significa no tratarlos como una compleja globalidad pedagógica unitaria ni particular de fenómeno educativo sino como una yuxtaposición de eventos o conocimientos derivados de campos científicos anexos como la psicología o la sociología, enfocados de modo unilateral y disociado, probablemente, como expresión de posturas onto-epistémicas que no ven en la educación un campo con identidad propia sino una simple prolongación técnica de desarrollos psicológicos, filosóficos, organizativos, etc., o asimilación mimética de contenidos prestados de estos campos científicos adyacentes **(Gimeno, 1986)**.
- Diversidad de objetivos o visiones en el rendimiento y logro académicos **(Gutiérrez, 2002)**: lo cual no debe confundirse con la multidimensionalidad antedicha, que alude al carácter endógenamente complejo de este fenómeno pedagógico con identidad propia y no a su diversidad como objetos distintos de estudio. Respecto a esta diversidad se hallan por lo menos tres objetos distintos:
 - a) Como conjunto de propiedades observables y medibles expresadas en las calificaciones escolares, al modo de indicadores de éxito o fracaso escolar, es decir, como una “cosa objetiva” que porta el educando, siendo esta la percepción dominante en medios profanos y especializados (rendimiento objetivo);
 - b) Como expresión de intenciones, valores, entendimientos y significados que los agentes educativos le asignan (rendimiento significativo o subjetivo) **(Carr y Kemmis, 1988)**;

- c) Como resultado de prácticas y situaciones educativas concretas generadas en un contexto sociohistórico dado, que condiciona el proceso multilateral y dialécticamente (rendimiento comunicacional).
- Las diversas perspectivas desde las que se asume el rendimiento y el logro académicos: puede enfocarse desde la perspectiva de los estudiantes, de la institución educativa, de los docentes, desde una perspectiva macrosocial, microsocial, mesosocial, etc. Según cada perspectiva, los indicadores de rendimiento y logro académico variarán, aunque dichas perspectivas no son tan excluyentes sino más bien complementarias. Los indicadores pueden ser cuantitativos (notas, porcentaje de cursos aprobados, tiempo de estudios, etc.) y cualitativos (desarrollo social, calidad académica de estudiantes y docentes, logros culturales alcanzados, etc.).
- Escasa calidad de las notas escolares: existe evidencia empírica abundante acerca de una baja confiabilidad, lo cual se expresa en problemas de objetividad (cómo evalúan diversos evaluadores la misma ejecución y la nota que le asignan), estabilidad o confiabilidad (cómo evalúa un mismo evaluador la misma ejecución en momentos diferentes), consistencia interna (cómo se correlacionan las diversas medidas generantes del promedio de notas), equivalencia (en qué medida las notas en diferentes asignaturas o instituciones educativas tienen el mismo significado) y validez (si se evalúa lo que realmente se desea evaluar, tanto en contenido o validez de contenido, como en fases o niveles de elaboración que alcanza cada estudiante o validez cognitiva). Algo similar ocurre en cuanto a la validez de estas notas, es decir, a los aspectos que se supone que evalúan, existiendo también al respecto diversas posturas: que evalúan el conocimiento declarativo o dominio de los contenidos específicos de un área de estudio determinado (exigen repetición memorística),

capacidad aplicativa, de abstracción, etc. Lo cierto es que el indicador más empleado de rendimiento y logro académico, es el promedio de notas, que constituye muchas veces un agregado de contenidos muy disímiles, lo cual afecta severamente su consistencia interna, trocándose en un criterio muy impreciso para estudios de predicción.

- No se considera en los estudios de rendimiento y logro académico, la motivación de logro discente como factor básico del proceso pedagógico: es decir, no se evalúa la disposición relativa del estudiante hacia el trabajo pedagógico, sin lo cual (por lo menos en un nivel aceptable), y aun cuando una tarea docente es precisamente generar tal disposición, cualquier esfuerzo del docente o inversión de cualquier factor educativo, relativiza mucho sus efectos favorables.
- Y todo ello, aún cuando se reconoce que además de los factores contextuales, existen poderosos factores personales, entre los cuales se hallan los componentes disposicionales, que determinan en medida variable los niveles de logro académico, inclusive, bajo la forma de pre-requisito o requisito de entrada del proceso pedagógico.
- En la evaluación de los aprendizajes casi nunca se asume explícita, reflexiva y metacognitivamente, una práctica de justicia pedagógica y ético-axiológica; no se buscan equilibrios reflexivos, grados de conciencia evaluativa ni caminos hacia praxis evaluativas socialmente justas (**Lamas, 2005**).
- Existen resultados contradictorios entre los investigadores respecto a los factores que condicionan el desempeño académico de los estudiantes. Así, mientras Torres (1999), en una muestra de universitarios de la Universidad Nacional Agraria de la Selva concluyó que no existe relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico,

Olivos (2000), con una muestra de estudiantes de la Universidad Privada Alas Peruanas, halló que las deficiencias en los hábitos de estudios son el principal factor del bajo rendimiento académico. Adicionalmente, Fernández, Martínez y Beltrán (2001), hicieron un cuasiexperimento para evaluar comparativamente los efectos de un programa completo de entrenamiento en estrategias de aprendizaje (selección, organización y elaboración), frente a combinaciones de dos de ellas (SE, SO y OE) y un grupo de control, hallándose diferencias significativas favorables al tratamiento completo triple, versus los tratamientos dobles y el de control.

- Otro aspecto problemático es que el concepto de calidad de la educación deviene en subjetivo, construido, dependiente del contexto e integrado por valores. Así, estudios que tratan de explicar el nivel de logro de los estudiantes a partir de los insumos, procesos y contexto, han tratado de identificar los aspectos que favorecen la reducción de las brechas en los logros académicos que son originadas por desigualdades socioeconómicas, puesto que se halló que la escuela reproducía el patrón de desigualdades de la sociedad: estudiantes de bajo nivel socioeconómico-cultural, obtenían peores resultados educativos.
- Es problemático también descubrir que pretender cambiar de raíz u holísticamente, por ejemplo, la evaluación educativa, exige cuestionar el sistema educativo en su conjunto.
- La calidad educativa no debería ser vista solo como esfuerzos para coberturar o contrarrestar carencias, ni solo como educación pertinente o que cobertura necesidades presentes, sino también y sobre todo como potenciador de posibilidades, como catalizador y desarrollador de capacidades. Desde esta óptica, es obvio y natural que el estudio del rendimiento y el logro académicos, adquiere otro carácter.

- Tampoco hay consenso sobre los estándares nacionales, específicamente, acerca de los contenidos esenciales y metas de aprendizaje y desempeño que los estudiantes deberían alcanzar gracias a su experiencia escolar. Desde luego, no se trata de uniformizar la pedagogía, sino de asegurar resultados y logros mayores y mejores. Algo similar ocurre en el plano de la evaluación, en donde se han evidenciado bajos niveles de confiabilidad y validez, no se seleccionan adecuadamente los criterios, estrategias, métodos, técnicas ni instrumentos para cada condición concreta, por lo que tampoco se propician prácticas de responsabilidad por los procesos y los resultados.
- El Informe Delors-UNESCO, el Banco Mundial, el PREAL y otros urgen a los estados a establecer estándares de calidad de desempeño educativo, incidiendo en que todo ejercicio evaluativo es instructivo y formativo, además de posibilitar la reconsideración de prioridades y la compatibilidad entre aspiraciones y recursos.
- Desde un necesario punto de vista metainvestigativo, asimismo, se cuestionan resultados de algunas investigaciones que se emplean para retroalimentar el currículo y la praxis pedagógica, puesto que el tipo de cobertura de áreas de conocimientos (número reducido de ítems), tipo de diseño de las pruebas (referidas a normas), tipo de pruebas (principalmente de opción múltiple) y la calidad de su elaboración (elaboración de distractores, por ejemplo), son inadecuados para comprender la realidad y formular recomendaciones. Por ejemplo, es imposible que un mismo diseño del sistema de evaluación sirva para todos los fines requeridos, puesto que cada finalidad presenta sus propias exigencias técnicas. Al respecto, la mayoría de países no se ha comprometido a desarrollar estratégicamente sus capacidades de evaluación. Aunque reconocen sus debilidades técnicas, prefieren no discutirlos en público por temor a autodeslegitimarse; asimismo, se diseñan instrumentos para evaluar lo más

fácil y no lo prioritario; además, la interdisciplinariedad, que tanto se reclama para la enseñanza, no se emplea en los procesos metaevaluativos.

- Con el tipo de información que obtienen de ordinario los sistemas nacionales de evaluación, solo se puede saber cuánto y qué saben los estudiantes y describir la situación o calidad de la educación, pero no se puede identificar los factores asociados al logro de los estudiantes.
- También es un aspecto problemático, el hecho que casi todos los estudios se orientan hacia los estudiantes promedio o los estudiantes deficitarios, existiendo pocos trabajos en casos de estudiantes excepcionales por supranormalidad o en condiciones concretas especiales como niños en alto riesgo o en de privación crónica, de conductas disfuncionales, con retraso intelectual, conductas disruptivas, etc.
- Se sabe relativamente poco acerca de los beneficios y riesgos potenciales de utilizar varias de las pruebas internacionales para medir y evaluar la calidad educativa de un país. No se cuenta con suficiente evidencia empírica del impacto real que esas pruebas han tenido en los países participantes. Además, muchas de las pruebas nacionales siguen estando referidas a normas (es decir, solo sirven para comparar el nivel de logro de distintos grupos y analizar el impacto de diversos factores sobre dichos niveles de logros, pero no para determinar cuánto del currículo intencional o implementado está siendo efectivamente aprendido por los escolares ni cuán bien lo están haciendo) o poseen un tipo híbrido cuestionado por muchos especialistas.

2.2.2.5 Evaluación del desempeño docente

Genéricamente, se asume que la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los estudiantes el despliegue de sus capacidades

pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con estudiantes, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (**Valdés, 2004**).

Desde luego que evaluar el desempeño docente no debe significar proyectar allí las deficiencias o razonables limitaciones del sistema educativo, sino asumir y aspirar a un nuevo panorama de reflexión compartida orientada a conquistar espacios reales de desarrollo innovador de los docentes y los centros educativos.

También se considera que la evaluación del desempeño docente es un proceso especializado destinado a establecer el grado en que estos poseen o no las competencias profesionales acordes a lo requerido en el nivel, carrera y perfil docente establecido (**Ministerio de Educación, 2004**). Y se asumen como objetos de evaluación, la concepción del quehacer educativo, la valoración de su rol y autonomía profesional en la carrera e institución, el dominio profundo y actualizado de su especialidad, conocimiento y uso adecuado de enfoques y metodologías que posibiliten la construcción de aprendizajes de sus estudiantes, utilización de estrategias de trabajo cooperativo, políticas de evaluación, práctica de la investigación, capacitación permanente, etc.

Es posible definir o conceptualizar la evaluación del desempeño docente a partir de lo que se hace cuando se evalúa y así afirmar que es un proceso de construcción de conocimiento evaluativo a partir de la realidad u objeto de la evaluación, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella y el entorno. La evaluación del desempeño docente nunca es un hecho aislado y particular, sino un proceso que partiendo del recojo de información, se orienta a la emisión de juicios de valor respecto de algún desempeño docente en función de la ulterior praxis optimizadora del proceso educativo en su conjunto. Esto quiere decir que un proceso evaluativo sería absolutamente limitado, restringido y hasta errático, si no estuviera dirigido, explícitamente, a la toma de decisiones en función

de la optimización de dichos sujetos, objetos o intervenciones en proceso de evaluación.

Uno de los aspectos en los que radica la complejidad del proceso de evaluación docente, se evidencia al constatar que este es un proceso cognitivo (porque en él se construyen conocimientos), instrumental (porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos, instrumentos y métodos), axiológico (porque supone siempre establecer el valor de algo), político (porque se toman decisiones que implican relaciones de poder) y ético (porque existe un sustrato moral permanente). Esto significa que ninguna evaluación docente es un proceso mecánico ni simplista, porque cuando se evalúa no basta con recoger información, sino que es indispensable interpretarla, ejercer sobre ella una acción crítica, buscar referentes, analizar alternativas, tomar decisiones y otras acciones que tienen como consecuencia fundamental la legitimación del valor de determinadas actividades, procesos y resultados educativos, es decir, la creación de una “cultura evaluativa”, en la que cada uno de los instrumentos empleados y los conocimientos generados adquieren su verdadero sentido y significado (**Bretel,2002**).

Por todo esto es que se afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, en la que se valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación en general y del desempeño docente en particular, orientan la actividad educativa y determinan el comportamiento de los sujetos, no solo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser el docente, su praxis y la institución educativa en su conjunto.

Asimismo, también se incide en que la evaluación educativa es definible ateniéndonos a aquello que es objeto de evaluación. Si esta se centra en los resultados educativos, se la define como evaluación sumativa, asociándose entonces la evaluación al

uso de determinadas tecnologías educativas, instrumentos y escalas de medición. Pero cuando se orienta al estudio y valoración de los procesos e interrelaciones educativas entre los sujetos, se la define como evaluación formativa, siendo entonces su lógica teleológica, la búsqueda de comprensiones más globales, muchas veces no cuantificables.

Otra forma de conceptualizar o concebir la evaluación educativa, es a partir del tipo de proceso y su finalidad. Así, puede asumírsela como un proceso riguroso de medición cuantitativa que prioriza las comparaciones precisas y determina distancias cuantificables entre una situación determinada y un modelo deseable claramente establecido. Una evaluación de esta naturaleza requiere hacer uso de un patrón de medida, indicadores objetivamente verificables y cuantificables, unidades de medida, escalas de medición y diseño de instrumentos válidos y confiables. Pero si se concibe la evaluación educativa más bien como construcción y emisión de juicios de valor o como un proceso de valoración cualitativa en función de ideales, es porque lo que se busca fundamentalmente, es acortar la brecha entre los desempeños y condiciones actuales y los deseables. Para evaluar el desempeño docente desde esta comprensión, se requiere haber alcanzado claridad y acuerdo respecto al deber ser del desempeño docente y contar con una conciencia ética y moral suficientemente desarrollada, especialmente en los docentes, porque la evaluación constituiría sobre todo una auto y coevaluación, ejecutada a través de procesos de reflexión y análisis de los propios desempeños, en relación con los que la sociedad o el sistema educativo considera deseables (**Bretel, 2002**).

No obstante, hay quienes asumen la evaluación educativa como autoverificación de objetivos alcanzados o comparación entre lo conseguido y lo personal o colectivamente deseado o proyectado, entre el camino recorrido y el camino previamente diseñado. Según este enfoque, se requeriría que los docentes y los centros hubieran formulado sus propios objetivos, claros y bien definidos, así como diseñado de estrategias plenamente aceptadas.

Frente a esta diversidad de enfoques, en el plano práctico se ha optado a veces por una evaluación definida como la combinación de todas estas comprensiones, asignándole mayor énfasis y significatividad a alguno de los polos y factores dentro de las combinaciones resultantes, según sus particulares circunstancias. Esto implica otorgar el máximo valor al hecho de identificar a cabalidad qué es lo que se considera efectivamente un desempeño docente deseable, puesto que el efecto “cultural” de lo realmente evaluado será siempre más potente y determinante sobre los desempeños futuros, que las intenciones explícitas al respecto.

Por otra parte, aplicando criterios más genéricos, **(Dessler, 1996)** considera que la evaluación del desempeño docente es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el status de la actuación profesional del docente, lo cual puede hacerse desde enfoques diferentes. De lo cual se comprende que la evaluación del desempeño docente es una revisión permanente o periódica de la calidad de su actuación en el trabajo o una valoración objetiva del nivel de eficacia y eficiencia.

En el mismo sentido aplicativo general, se asume la evaluación del desempeño docente, como el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad de la actuación docente y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones. Es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la praxis docente y que incluye considerar los aspectos implícito y explícito, rigiéndose por los principios de validez, participación y ética **(IPAE, 2002)**.

Y en un sentido más pragmático, se sostiene que la evaluación del desempeño docente es un proceso participativo, sistemático, sostenido, formativo, sumativo y, asimismo, de construcción de conocimientos pedagógicos a partir de la valoración de los desempeños de los docentes reales, en comparación con los estándares respectivos, con el

objetivo de provocar transformaciones en ellos y en la realidad educativa donde operan, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente (**Ministerio de Educación, 2004**).

En general, se cree que la evaluación del desempeño docente debe entenderse como un proceso de recojo de información y análisis valorativo del desempeño real de los docentes con el objetivo de provocar cambios orientados a mejorar su labor pedagógica, fortaleciendo la praxis profesional docente en general. En cuanto al objeto de la evaluación del desempeño docente, está constituido por todos los componentes, momentos y factores propios del desempeño docente por separado, en interacción y en su conjunto, como totalidad, sobre todo lo cual se deberá tener una reflexión crítica profunda, a fin de comprender su proceso y resultados, así como para servir a su optimización.

2.3 Definición de términos básicos

- **Estilos de gestión.**- Son las distintas formas de actuación, del personal directivo lo que determina un estilo directivo.
- **Desempeño docente.**- Es el cumplimiento de funciones en forma eficaz y eficiente. Esto implica decir, las labores que cotidianamente tiene que cumplir el docente en un aula de clases con sus estudiantes para el logro del desarrollo integral de estos; asimismo, implica todo el trabajo previo que el docente debe desarrollar para evitar el pragmatismo y la improvisación durante su gestión dentro del aula. Y la participación activa en eventos de carácter institucional, como actividades deportivas, apoyo en la solución de problemas institucionales, ya sea de infraestructura, equipamiento, académico, disciplina y propuestas de innovación pedagógica.
- **Calidad educativa.**- Son las características del proceso y a los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una

expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad que se trate.

- **Eficacia.**- Es la capacidad Institucional para responder apropiada y rápidamente a situaciones dadas en determinado momento y cumplir con sus objetivos y satisfacer a los usuarios del servicio educativo.
- **Eficiencia.**- Utilización óptima de los recursos humanos y materiales, para alcanzar el mayor grado de eficacia en el mínimo de tiempo con el mismo costo.
- **Efectividad:** Ir más allá de la eficacia y eficiencia, reflejando la capacidad de cumplir las demandas expresadas por la comunidad.
- **Grado de satisfacción.**- Es la expresión de los docentes, padres de familia y estudiantes, medido con el fin de, garantizar a largo plazo, la supervivencia, el crecimiento y la rentabilidad en la Institución.
- **Institución de calidad.**- Es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros institucionales, sociales, morales y emocionales teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.

Capítulo III.

Hipótesis y variables

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

H_G. Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

3.1.2 Hipótesis específicas

H_{E1}. Existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H_{E2}. Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H_{E3}. Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

HE4. Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

3.2 Variables

3.2.1 Variable X: Estilos de gestión

Definición conceptual. Constituida por las diferentes o distintas formas de actuación, del personal directivo, que determina un estilo particular de gestión.

Definición operacional. Incluye las dimensiones: autoritaria, colegiada, participativa y consultiva.

3.2.2 Variable Y: Desempeño docente

Definición conceptual. Es el cumplimiento de funciones en forma eficaz y eficiente. Esto implica decir, las labores que cotidianamente tiene que cumplir el docente en un aula de clases con sus estudiantes para el logro del desarrollo integral de éstos, así mismo implica todo el trabajo previo que el docente debe desarrollar para evitar el pragmatismo, y la improvisación durante su gestión dentro del aula. Y la participación activa en eventos de carácter institucional, como actividades deportivas, apoyo en la solución de problemas institucionales, ya sea de infraestructura, equipamiento, académico, disciplina y propuestas de innovación pedagógica.

Definición operacional. Incluye las dimensiones: Componente propedéutico, componente praxis didáctica y componente desarrollo de la evaluación.

3.3 Operacionalización de las variables

Tabla 1.

Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable X: Estilos de gestión	Autoritaria	Decisiones autocráticas
	Colegiada	Actúa como ejecutivo
	Participativa	Delega responsabilidades
	Consultiva	Mantiene el poder de las decisiones

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable Y: Desempeño docente	Componente propedéutico	Planificación, programación, implementación de recursos, reuniones de trabajo y coordinación pedagógica, etc.
	Componente praxis didáctica	Cultura general, realidad nacional, recursos curriculares y didácticos, estrategias, técnicas.
	Componente desarrollo de la evaluación	Justicia y transparencia evaluativa; realimentación, reciclaje, metaevaluación y otros aspectos conexos.

Capítulo IV.

Metodología

4.1 Enfoque de investigación

Es una Investigación cuantitativa, porque centra la investigación social, de manera predominante, en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación del fenómeno o hechos.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalaron que: *La investigación cuantitativa usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías* (p. 45)

En este tipo de investigación se obtienen y analizan datos cuantitativos de las variables de estudio.

4.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica o sustantiva.

Sánchez y Reyes (2006) mencionan que la investigación sustantiva es:

Aquella que trata de responder los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido está orientado a describir, explicar y predecir o retrodecir la realidad, con lo cual

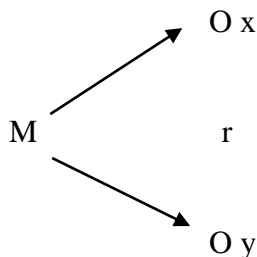
se va en búsqueda de los principios y leyes generales que permite organizar una teoría científica (p.38).

4.3 Diseño de investigación

La presente investigación se ubica en el diseño no experimental, descriptivo correlacional y transeccional.

Los diseños descriptivos correlacionales tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

El diseño de estudio es de tipo correlacional:



Donde:

M = Muestra de investigación

O = Observación

x = Variable X: Estilos de gestión

y = Variable Y: Desempeño docente

r = Relación entre variables

Se considera no experimental porque no se manipulará ninguna variable independiente para ver sus efectos en la variable dependiente, tal como señala Kerlinger, (1988), *“lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y*

como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p.333).

Es transeccional (o transversal), porque el recojo de datos se hará en una sola medición y es correlacional, porque se medirá el nivel, grado o relación entre las variables como aluden Hernández, Fernández, y Baptista (2010) *“estos diseños establecen relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender relaciones causales” (p 154).*

4.4 Método de investigación

El método que se utilizó en este estudio es el método hipotético- deductivo, que se caracteriza, según lo señala Bisquerra (2010):

A partir de la observación de casos particulares se plantea un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. A partir del marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente. El ciclo completo inducción/deducción se conoce como proceso hipotético deductivo (p. 62).

4.5 Población y muestra

4.5.1 Población

La población según Méndez (2000), constituye el universo de la investigación. En este mismo orden de ideas, y según Chávez (2003; 162), la población de un estudio es *el universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados. Está constituida por características o extractos que le permiten distinguir los sujetos unos de otros.*

En ese sentido, la población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de docentes, que incluye autoridades, del Instituto de Educación Superior Pedagógico

Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca, ubicado en el distrito de Tarma, provincia de Tarma, región de Junín, quienes laboraban entre los años lectivos 2017-2108.

4.5.2 Muestra

Según Hernández (2014; 175) *La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población.*

En la presente investigación se aplicó un tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal, cuya característica es que incluye a la mayoría significativa de la población; en este caso se determinó intencionalmente trabajar con los docentes de la institución mencionada.

Finalmente la muestra se conformó con 24 docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería – Pomachaca – Tarma.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.6.1 Técnica

En la presente investigación se aplicó la técnica de la encuesta:

Según Arellano (2010): *La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador (p.95).*

Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos muestra, a fin de que las contesten igualmente por escrito.

Ese listado se denomina cuestionario.

4.6.2 Instrumentos

Los instrumentos de investigación son medios auxiliares que usa el investigador para recoger y registrar los datos. Son herramientas con la cual se va recoger, filtrar y

codificar los datos para luego ser utilizados para cualquier tratamiento estadístico. Los instrumentos están en estrecha relación con las técnicas de recolección de datos.

Cuestionario sobre estilos de gestión

Ficha técnica

Nombre: Cuestionario sobre estilos de gestión

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre estilos de gestión

Autor original: Adaptación del autor del estudio

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para docentes de educación superior.

Número de ítems: 16

Forma de Aplicación: Colectiva (o individual)

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos

Índices: Siempre (5), casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1)

Dimensiones: Autoritaria, colegiada, participativa y consultiva.

Cuestionario sobre desempeño docente

Ficha Técnica

Nombre: Cuestionario sobre desempeño docente.

Objetivo: Obtener de forma ordenada y sistemática información sobre desempeño docente.

Autor original: Adaptación personal del autor de la investigación

Ámbito de aplicación: Alcance a nivel nacional, para docentes de educación superior.

Número de ítems: 30

Forma de Aplicación: Colectiva (o individual)

Duración de la aplicación: promedio de 30 minutos.

Índices: Siempre (5), casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1)

Dimensiones: Componente propedéutico, componente praxis didáctica y componente desarrollo de la evaluación.

4.7 Tratamiento estadístico

Para el tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

Estadística descriptiva

Según Webster (2001) *la estadística descriptiva es el proceso de recolectar, agrupar y presentar datos de una manera tal que describa fácil y rápidamente dichos datos* (p. 10). Para ello, se emplearon las medidas de tendencia central y de dispersión. Luego de la recolección de datos, se procedió al procesamiento de la información, con la elaboración de tablas y gráficos estadísticos. Así se obtuvo como producto:

- Tablas. Se elaboraron tablas con los datos de las variables. Sobre las tablas APA (2010, p. 127) nos menciona: *Las tablas y las figuras les permiten a los autores presentar una gran cantidad de información con el fin de que sus datos sean más fáciles de comprender*. Además, Kerlinger y Lee (2002) las clasifican: *En general hay tres tipos de tablas: unidimensional, bidimensional y k-dimensional* (p. 212). El número de variables determina el número de dimensiones de una tabla, por lo tanto esta investigación usó tablas bidimensionales.
- Gráficas. Las gráficas, incluidos conceptualmente dentro de las figuras, permitieron *mostrar la relación entre dos índices cuantitativos o entre una variable cuantitativa continua (que a menudo aparece en el eje y) y grupos de sujetos que aparecen en el eje x* (APA, 2010, p. 153). Según APA (2010), las gráficas se sitúan en una

clasificación, como un tipo de figura: *Una figura puede ser un esquema una gráfica, una fotografía, un dibujo o cualquier otra ilustración o representación no textual* (p. 127). Acerca de las gráficas, Kerlinger y Lee (2002, p. 179) nos dicen *una de las más poderosas herramientas del análisis es el gráfico. Un gráfico es una representación bidimensional de una relación o relaciones. Exhibe gráficamente conjuntos de pares ordenados en una forma que ningún otro método puede hacerlo.*

- Interpretaciones. Las tablas y los gráficos fueron interpretados para describir cuantitativamente los niveles de las variables y sus respectivas dimensiones. Al respecto, Kerlinger y Lee (2002) mencionan: *Al evaluar la investigación, los científicos pueden disentir en dos temas generales: los datos y la interpretación de los datos.* (p. 192). Al respecto, se reafirma que la interpretación de cada tabla y figura se hizo con criterios objetivos.

La intención de la estadística descriptiva es obtener datos de la muestra para generalizarla a la población de estudio. Al respecto, Navidi (2006, pp. 1-2) nos dice: *La idea básica que yace en todos los métodos estadísticos de análisis de datos es inferir respecto de una población por medio del estudio de una muestra relativamente pequeña elegida de ésta.*

Estadística inferencial

Proporciona la teoría necesaria para inferir o estimar la generalización sobre la base de la información parcial mediante coeficientes y fórmulas. Así, Webster (2001) sustenta que *“la estadística inferencial involucra la utilización de una muestra para sacar alguna inferencia o conclusión sobre la población de la cual hace parte la muestra”* (p. 10).

Además, se utilizó el SPSS (programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versión 20.0 en español), para procesar los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales. La inferencia estadística, asistida por este programa, se empleó en:

- La hipótesis central
- Las hipótesis específicas
- Los resultados de los gráficos y las tablas

Pasos para realizar las pruebas de hipótesis

La prueba de hipótesis puede conceptuarse, según Elorza (2000), como una:

Regla convencional para comprobar o contrastar hipótesis estadísticas: establecer α (probabilidad de rechazar falsamente H_0) igual a un valor lo más pequeño posible; a continuación, de acuerdo con H_1 , escoger una región de rechazo tal que la probabilidad de observar un valor muestral en esa región sea igual o menor que α cuando H_0 es cierta. (p. 351)

Como resultado de la prueba de hipótesis, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) se organizan en casillas que contienen información sobre la relación de las variables. Así, se partió de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional para recolectar una muestra aleatoria. Luego, se comparó la estadística muestral, así como la media, con el parámetro hipotético, se comparó con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda. En este proceso se emplearon los siguientes pasos:

Paso 1. Plantear la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_a)

Hipótesis nula. Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

Hipótesis alternativa. Afirmación que se aceptará si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia que la hipótesis nula es rechazada.

Paso 2. Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. Debe tomarse una decisión de usar el nivel **0.05** (nivel del 5%), el nivel de 0.01, el 0.10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente, se selecciona el nivel **0.05** para proyectos de investigación en educación; el de **0.01** para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0.10 para encuestas políticas. La prueba se hizo a un nivel de confianza del 95 % y a un nivel de significancia de 0.05.

Paso 3. Calcular el valor estadístico de la prueba

En la presente investigación la contrastación de la hipótesis, se ha utilizado la prueba (r). Correlación de Pearson a un nivel de significación del 0,05, ya que se investiga la relación entre variables que presentan distribución normal.

Así, en esta parte de nuestro estudio tratamos de valorar la situación entre dos variables con distribución normal de los datos, estudiando el método conocido como correlación. Dicho cálculo es el primer paso para determinar la relación entre variables.

Paso 4. Formular la regla de decisión

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula. La región de rechazo define la ubicación de todos los valores que son demasiados grandes o demasiados pequeños, por lo que es muy remota la probabilidad de que ocurran según la hipótesis nula verdadera.

Paso 5. Tomar una decisión

Estadística descriptiva:

Se busca describir sus datos y posteriormente efectuar análisis estadísticos para relacionar sus variables. La estadística descriptiva permite describir los datos, los valores o

las puntuaciones obtenidos para cada variable. Uno de ellos es la distribución de frecuencias, especialmente cuando se utiliza la frecuencia relativa puede presentarse en forma de histograma o gráficas de otro tipo. Asimismo se determinara la media, la mediana, la moda y los respectivos porcentajes.

Capítulo V.

Resultados

5.1 Validación y confiabilidad de los instrumentos

5.1.1 Validación

La validez del instrumento, es decir, el grado en que el instrumento mide la variable que pretende medir, se efectuó en este caso, mediante el método de Juicio de Expertos, para lo cual se convocó a tres docentes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con amplia experiencia en cátedras de postgrado, investigación en general y, específicamente, en el diseño y aplicación de instrumentos en investigación educativa, configurando consistentemente su reconocimiento como expertos en la materia. A ellos se les proporcionó, con las formalidades del caso, la matriz de consistencia lógica, tabla de especificaciones de los instrumentos, los instrumentos y las fichas de evaluación correspondientes.

Luego de la evaluación a la que los expertos sometieron a los instrumentos, emitieron sus informes en la fichas de evaluación, cuya síntesis se incluye en el cuadro siguiente:

Tabla 2.*Validez de los instrumentos mediante juicio de expertos*

Expertos	Cuestionario de estilos de gestión		Cuestionario de desempeño docente	
	Puntaje	%	Puntaje	%
Dr. Gilbert Oyarce Villanueva	87	87	86	86
Dr. Fernando Flores Limo	88	88	85	85
Mg. Eduarda Esteban León	92	92	92	92
Total	89	89	87,66	87,66

Estos resultados se relacionaron al siguiente cuadro de valoración de coeficientes de validez instrumental canónico, registrado en Briones (2002) y que se emplea usualmente en la UNE.

Tabla 3.*Cuadro de valoración de coeficientes de validez instrumental*

Coeficientes	Nivel de validez
81 -100	Excelente
61 – 80	Muy bueno
41 – 60	Bueno
21 - 40	Regular
00 - 20	Deficiente

La validez del cuestionario estilos de gestión obtuvo un valor de 89,00 puntos, que puede ser interpretado como un nivel de validez excelente y el cuestionario sobre desempeño docente obtuvo un valor de 87,66 puntos, que puede ser interpretado como un nivel de validez excelente. Finalmente, podemos señalar que ambos cuestionarios son aplicables.

5.1.2 Confiabilidad

En cuanto se refiere a la confiabilidad del instrumento, es decir, al grado en que su aplicación repetida a los mismos sujetos u objetos producen iguales o similares resultados (lo cual es revelador de la consistencia interna, de la confianza en la información que brinda y de la potencia del instrumento para discriminar de modo constante entre un valor y otro), se seleccionó el método denominado Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, cuya fórmula es la siguiente:

Donde:
$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[\frac{1 - \sum Si^2}{St^2} \right]$$
 confiabilidad Alfa

α : coeficiente de
de Cronbach.

K : número de preguntas.

Si^2 : varianza de cada pregunta.

St^2 : varianza total.

- **Estadísticos de fiabilidad sobre el cuestionario de estilos de gestión**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,756	16

- **Estadísticos de fiabilidad sobre el cuestionario sobre desempeño docente**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,856	30

Este resultado se relacionó al siguiente cuadro de valoración de coeficientes de confiabilidad de los instrumentos considerado en Hernández y otros (2006).

Tabla 4.*Valoración de coeficientes de confiabilidad*

Coeficientes	Nivel de confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,60 a 0,65	Confiable
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,53 a menos	Confiabilidad muy baja a nula

La confiabilidad del cuestionario estilos de gestión obtuvo un valor de 0,756 puntos, que puede ser interpretado como un nivel de confiabilidad excelente y el cuestionario sobre desempeño docente obtuvo un valor de 0,856 puntos, que puede ser interpretado como un nivel de confiabilidad excelente. Finalmente, podemos señalar que ambos cuestionarios son aplicables.

5.2 Resultados

5.2.1 Estadísticos descriptivos

5.2.1.1 Resultados por niveles acerca de los estilos de gestión

$$R = X \text{ máx.} - X \text{ mín.} = 80 - 16 = 64$$

De lo cual se consolidó los niveles siguientes:

-Nivel 5: muy alta: 67, 20 – 80,00

-Nivel 4: alta: 54, 40 – 67, 20

-Nivel 3: moderada: 41, 60 – 54, 40

-Nivel 2: baja: 28,80 – 41,60

-Nivel 1: muy baja: 16,00 – 28,80

Tabla 5.

Niveles de estilos de gestión

Niveles	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy alta	8	22,22
Alta	6	37,04
Moderada	4	20,37
Baja	4	12,96
Muy baja	2	7,41
Total	24	100,00

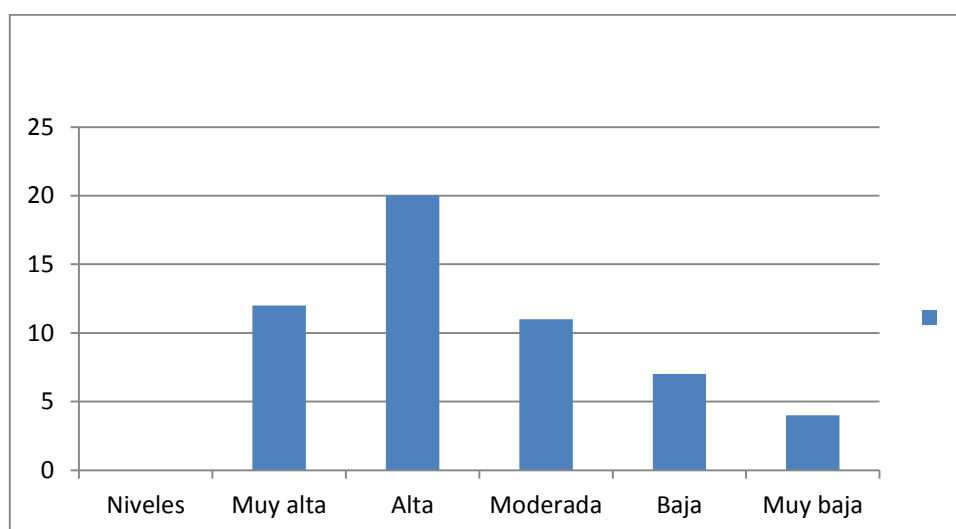


Figura 1. Niveles de estilos de gestión

Interpretación: se observa una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, existe prácticamente una igualdad, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que los estilos de gestión tienen particularidades marcadamente positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.

5.2.1.2 Resultados por niveles acerca del desempeño docente

$$R = X \text{ máx.} - X \text{ mín.} = 150 - 30 = 120$$

De lo cual se consolidó los niveles siguientes:

-Nivel 5: muy alta: 126 – 150

-Nivel 4: alta: 102 – 126

-Nivel 3: moderada: 78 – 102

-Nivel 2: baja: 54 – 78

-Nivel 1: muy baja: 30 – 54

Tabla 6.

Niveles de desempeño docente

Niveles	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy alta	8	24, 07
Alta	6	42, 59
Moderada	4	16, 67
Baja	4	11, 11
Muy baja	2	5, 56
Total	24	100, 00

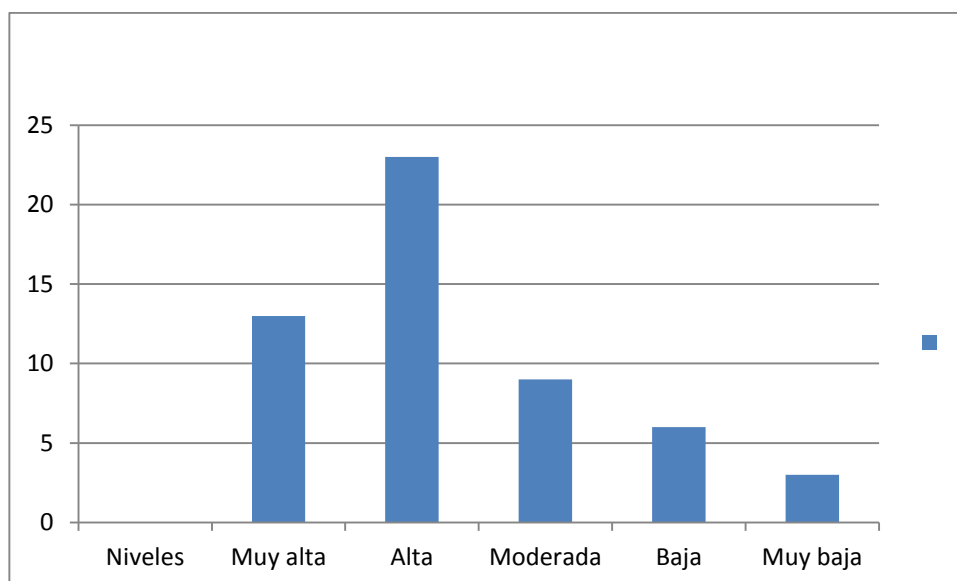


Figura 2. Niveles de desempeño docente

Interpretación: se observa una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, hay una pequeña diferencia, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que el desempeño docente tiene una adecuada percepción, por lo que es evidente que tiene particularidades positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.

5.2.2 Nivel inferencial

5.2.2.1 Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Tabla 7.

Datos básicos para correlación r de Pearson de estilos de gestión y desempeño docente

Niveles	X	Y	XY	X ²	Y ²
Muy alto	8	8	156	144	169
Alto	6	6	460	400	529
Moderado	4	4	99	121	81
Bajo	4	4	42	49	36
Muy bajo	2	2	12	16	9
Totales	24	24	769	730	824

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}$$

$$r = 0.9882$$

Para realizar el contraste de hipótesis, compararemos nuestro resultado con la tabla correspondiente al estadístico r de Pearson.

Tabla 8.

Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación r de Pearson

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
± 1	Correlación total
Más de ± 0.80	Correlación muy alta
Entre ± 0.60 y ± 0.79	Correlación alta
Entre ± 0.40 y ± 0.59	Correlación moderada
Entre ± 0.20 y ± 0.39	Correlación baja
Entre ± 0.003 y ± 0.19	Correlación muy baja
Entre 0.000 y ± 0.0029	Correlación nula

Interpretación:

Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Toma de decisión:

Se acepta la hipótesis general de investigación H_G y se rechaza la hipótesis general de investigación H_0 :

Hipótesis específicas**Hipótesis específica 1**

H1: Existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritario y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Los resultados del instrumento pertinente a evaluar el desempeño docente, ya se han distribuido en niveles, por lo que estos son útiles y necesarios para realizar el contraste de esta hipótesis. En ese sentido, se puede analizar y desprender un contraste de hipótesis de lo siguiente:

Tabla 9.

Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión autoritaria y desempeño docente

Correlación	Promedio	Desviación estándar
Estilo de gestión autoritaria	9,50	0,80
Desempeño docente	22,99	3,91

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0,4975$$

$$r = 0,4975$$

Para realizar el contraste de hipótesis, compararemos nuestro resultado con la tabla anteriormente mostrada correspondiente al estadístico r de Pearson.

Interpretación:

Existe relación moderada entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería -Pomachaca –Tarma.

Toma de decisión:

Se acepta la hipótesis específica nula de investigación H0 y se rechaza la hipótesis específica de investigación H1, puesto que el grado de relación existente entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma, es moderado.

Hipótesis específica 2

H2: Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiado y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Los resultados del instrumento pertinente a evaluar el desempeño docente, ya se han distribuido en niveles, por lo que estos son útiles y necesarios para realizar el contraste de esta hipótesis. En ese sentido, se puede analizar y desprender un contraste de hipótesis de lo siguiente:

Tabla 10.

Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión colegiada y desempeño docente

Correlación	Promedio	Desviación estándar
Estilo de gestión colegiada	15,50	1,29
Desempeño docente	22,99	3,91

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0,775$$

Para realizar el contraste de hipótesis, compararemos nuestro resultado con la tabla anteriormente mostrada correspondiente al estadístico r de Pearson.

Interpretación:

Existe correlación alta entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Toma de decisión:

Se acepta la hipótesis específica de investigación H2 y se rechaza la hipótesis nula de investigación H0, puesto que el grado de relación existente entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma, es de alta correlación.

Hipótesis específica 3

H3: Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Los resultados del instrumento pertinente a evaluar el desempeño docente, ya se han distribuido en niveles, por lo que estos son útiles y necesarios para realizar el contraste de esta hipótesis. En ese sentido, se puede analizar y desprender un contraste de hipótesis de lo siguiente:

Tabla 11.

Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión participativa y desempeño docente

Correlación	Promedio	Desviación estándar
Estilo de gestión participativa	16,25	1,77
Desempeño docente	22,99	3,91

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0,788$$

Para realizar el contraste de hipótesis, compararemos nuestro resultado con la tabla anteriormente mostrada correspondiente al estadístico r de Pearson.

Interpretación:

Existe correlación alta entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Toma de decisión:

Se acepta la hipótesis específica de investigación H3 y se rechaza la hipótesis nula de investigación H0, puesto que el grado de relación existente entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma, es de alta correlación.

Hipótesis específica 4

H1: Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultivo y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Los resultados del instrumento pertinente a evaluar el desempeño docente, ya se han distribuido en niveles, por lo que estos son útiles y necesarios para realizar el contraste de esta hipótesis. En ese sentido, se puede analizar y desprender un contraste de hipótesis de lo siguiente:

Tabla 12.

Datos básicos para correlación r de Pearson entre estilos de gestión consultiva y desempeño docente

Correlación	Promedio	Desviación estándar
Estilo de gestión		
consultiva	17,00	1,88
Desempeño		
docente	22,99	3,91

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$r = 0,7492$$

Para realizar el contraste de hipótesis, compararemos nuestro resultado con la tabla anteriormente mostrada correspondiente al estadístico r de Pearson.

Interpretación:

Existe correlación alta entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Toma de decisión:

Se acepta la hipótesis específica nula de investigación H_0 y se rechaza la hipótesis específica de investigación H_1 , puesto que el grado de relación existente entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma, es de alta correlación.

5.3 Discusión de resultados

En relación con los estudios antecedentes

Coincidimos con los hallazgos de: Flores Rosas (2006): en su tesis titulada *“Estilos de liderazgo de los directivos y su relación con la calidad de la supervisión educativa en el aula”* para optar el grado de doctor en Educación en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, realizó una investigación ex post facto en su variante correlacional sobre la base de un muestreo aleatorio en diez instituciones educativas de nivel secundario dedicadas a la formación técnica de la UGEL 06 de Ate-Vitarte, llegando a verificar la existencia de una relación moderada entre los estilos de liderazgo de los directivos y la calidad de la supervisión educativa en el aula en un tratamiento estadístico chi cuadrado.

Coincidimos con lo planteado por: Álvarez Valverde (2002): Realizó un estudio de la cultura y el clima organizacional como factores relevantes en la eficiencia del Instituto de Oftalmología. En dicho trabajo, se llegó a la conclusión de que ambas variables son de relevante importancia práctica en todas las organizaciones ya que de ellos dependerá la eficacia y productividad de las mismas. Asimismo, determinó que los climas organizacionales tensos influyen sobre la deserción del personal contratado calificado de la organización hacía otras fuentes de trabajo de mejor clima institucional.

Coincidimos con los planteamientos de: Asencios Trujillo, Lida Violeta (2002) realizó un trabajo titulado "*Investigación de campo Sobre Gestión y Calidad de la Educación*" para optar el grado académico de Doctor en Educación, en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega". Este trabajo de investigación se realizó tomando una muestra aleatoria estratificada de 397, entre docentes, administrativos y estudiantes de tres universidades, considerando que el aspecto que incide en el estilo de la dirección en las universidades es el de la comunicación sobre un segundo que es la toma de decisiones, y que el enlace entre ambos constituyen las herramientas para una buena gestión; sin dejar de lado a la planeación, la supervisión, el control, y la flexibilidad. Todo ello traerá una gestión exitosa, que se reflejará en una mejor calidad educativa. Además señala que el factor externo es el nivel socio-económico que influye en la calidad de la gestión en las universidades. Hace referencia que un estudiante para que logre un aprendizaje efectivo, no es necesario únicamente dotarle de un salón de clases y de un docente calificado; sino que el estudiante deberá tener los medios para afianzar la enseñanza impartida; éstos medios se traducen en el nivel social y económico del alumno que muchas veces consiste en el factor decisivo para la culminación del estudio. Este trabajo de investigación apoya indirectamente el trabajo de investigación aquí presentado ya que considera que la aplicación de la gestión con fines de mejoramiento

de la calidad en las diferentes universidades constituye por un lado un factor importante, que redundan positivamente en la imagen de la institución, y de igual manera permite llevar a cabo una buena calidad educativa que se reflejará en el servicio que se brinda y en la calidad de los egresados.

Coincidimos con los planteamientos expuestos por: Rodríguez y otros (2000): en su trabajo de análisis factorial titulado “*Desempeño de los docentes de la Facultad de Tecnología de la UNE y estándares de calidad en la formación de profesores-2000*”, se efectúa una evaluación de los factores del currículum integral, metodología activa, inteligencia interpersonal-emocional y administración educativa en función de su grado de influencia en los estándares de calidad en la formación de docentes de dicha facultad, hallando significatividad entre moderada y alta en los factores metodología activa e inteligencia interpersonal-emocional, moderada en currículum integral y baja en administración educativa.

En relación con los estadísticos

En relación con los estilos de gestión se observa una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, existe prácticamente una igualdad, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que los estilos de gestión tienen particularidades marcadamente positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.

En relación con el desempeño docente se observa una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, hay una pequeña diferencia, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que el

desempeño docente tiene una adecuada percepción, por lo que es evidente que tiene particularidades positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.

. Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

En relación con la contrastación de hipótesis

HG: Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Se acepta la H_G, existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H₁: Existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H₀: No existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Se acepta la H₀, no existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H₂: Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H₀: No existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Se acepta la H₂, Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H₃: Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Se acepta la H3, existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H4: Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

H0: No existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Se acepta la H4, existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.

Conclusiones

1. Los docentes de la muestra de la Institución Educativa Superior Pedagógica Pública Gustavo Allende Llavería de Pomachaca - Tarma, en relación con los estilos de gestión obtienen puntajes promedios en una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, existe prácticamente una igualdad, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que los estilos de gestión tienen particularidades marcadamente positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.
2. Los docentes de la muestra de la Institución Educativa Superior Pedagógica Pública Gustavo Allende Llavería de Pomachaca - Tarma,, en relación con el desempeño docente obtienen puntajes promedios en una distribución heterogénea, no gaussiana, con una predominancia marcada del nivel alto. Entre los niveles muy alto y moderado, hay una pequeña diferencia, y desde moderada hasta muy baja hay un descenso paulatino. Estos resultados nos puede dar paso a hacer la inferencia que el desempeño docente tiene una adecuada percepción, por lo que es evidente que tiene particularidades positivas, es decir, mantiene fortalezas adecuadas.
3. Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca –Tarma.
4. No existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca –Tarma.

5. Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca –Tarma.
6. Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca –Tarma.
7. Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca –Tarma.

Recomendaciones

1. El desarrollo de la calidad educativa, va de la mano con el desarrollo de la parte pedagógica y administrativa; ambas deben ser una de las prioridades educativas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, especialmente tratándose de instituciones de educación superior pedagógicas.
2. Es necesario desarrollar un programa educativo nacional permanente que compense las diversas deficiencias que se registran en cuanto a los estilos de gestión educativa, para evitar deficiencias crónicas, formular especializaciones en docentes y autoridades, así como para generar una constante renovación en la actualización de los docentes, lo cual incidiría positivamente en el mejoramiento de la calidad educativa.
3. Es recomendable promover la realización de investigaciones longitudinales, del tipo investigación acción u otros de naturaleza cualitativa respecto a los problemas de estilos de gestión educativa y desempeño docente en distintos contextos.
4. Es necesario institucionalizar en cada centro educativo del país acciones sistemáticas y permanentes destinadas a revertir drásticamente las deficiencias que se registran en cuanto se refiere a gestión y desempeño docente.

Referencias

- Acuña, C. (2002). *Innovaciones pedagógicas*. Ed. PUCP. Lima.
- Arrien, Juan (1997). *Estilos de aprendizaje y quehacer docente*. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Bretel, Luis ((2002). *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Lima: MINEDU.
- Calderón, Clara Luz. 2005. *Estilos de Liderazgo y su relación con la Satisfacción Laboral en el personal administrativo nombrado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Administración Educativa en la Universidad Particular Inca Garcilaso de la Vega. Lima. Perú.
- Chiavenato, Idalberto. 1999. *Introducción a la Teoría de la Relaciones Humanas*. Colombia: Editorial Lila Solano.
- Chiavenato, Idalberto. 2001. *Administración de Recursos Humanos. 11va. Edición*. México. Editorial Mc Graw Hill Interamericana S.A.
- Caputo, J. (2001). *Estilos de liderazgo*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Castillo, Isabel et al. (1999) *Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar*. Ed. Psicothema. Santiago de Chile.
- Cepeda, Nora (2003). *Factores del desempeño docente*. Ed. Grade. Lima.
- Chiroque, Sigfredo (2000). *¿Qué es calidad educativa?* Ed. Derrama Magisterial. Lima.

- Dessler, Gary (1996). *Evaluación del desempeño docente*. Ed. Hispanoamericana. México.
- Domínguez, Constantino (1999). *El desempeño docente, metodologías didácticas y rendimiento de los alumnos de la EAP de Obstetricia de la Facultad de Medicina de la UNMSM*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Superior. Lima.
- Fernandez, F. 1992. *Relación entre el Estilo Gerencial del Personal Directivo de las Escuelas Básicas de Altagracia de Orituco correspondientes a la I y II Etapa y el Clima Organizacional de dichas Instituciones*. Aragua. Estado de Guarico. Venezuela.
- Fernández, M. (2002). *Gestión educativa en la acción*. Trillas. México.
- Goncalvez, A. (2000). *Clima organizacional como herramienta de gestión*. Trillas. México.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Bautista, Pilar. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ra edición. México: Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores SA.
- Johnson, D.W. (1998). *Controversia creativa: conflicto intelectual en la clase*. Ed. Edina. México.
- Krauskopf, D (2000). *Los nuevos estilos de liderazgo*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- López, Francisco (1995). *La gestión de calidad en educación*. Ed. La muralla. Madrid.
- Martí, R. (2006). *Formación pedagógica docente y su desempeño*. UNAM. México.
- Mendoza, F. (2002). *La evaluación docente*. Universo. Bogotá.

MINEDUC-Chile (2001). *Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile*.

Mineduc. Santiago de Chile.

Pernalet, D. (2005). *Valoración del desempeño docente*. Edebé. Buenos Aires.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de consistencia

Los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería Pomachaca -Tarma

Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología	Población y muestra
<p>Problema general ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca -Tarma?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca -Tarma? ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca -Tarma? ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca -Tarma? ¿Cuál es el grado de relación que existe entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca -Tarma?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.</p> <p>Objetivos específicos Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Establecer la relación que existe entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.</p>	<p>Hipótesis general. Existe relación significativa entre los estilos de gestión y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre los estilos de gestión autoritaria y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Existe relación significativa entre los estilos de gestión colegiada y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Existe relación significativa entre los estilos de gestión participativa y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma. Existe relación significativa entre los estilos de gestión consultiva y el desempeño docente en el Instituto Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería - Pomachaca –Tarma.</p>	<p>Enfoque de investigación Es una Investigación cuantitativa, porque centra la investigación social, de manera predominante, en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación del fenómeno o hechos.</p> <p>Tipo de investigación El tipo de investigación es básica o sustantiva.</p> <p>Diseño de investigación: La presente investigación se ubica en el diseño no experimental, descriptivo correlacional y transeccional. Los diseños descriptivos correlacionales tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado. El diseño de estudio es de tipo correlacional.</p>	<p>Población: La población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de docentes, que incluye autoridades, del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería de Pomachaca, ubicado en el distrito de Tarma, provincia de Tarma, región de Junín, quienes laboraban en el año lectivo 2017-2018.</p> <p>Muestra: Según Hernández (2014, p. 175) “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población”. En la presente investigación se aplicó un tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal, cuya característica es que incluye a la mayoría significativa de la población; en este caso se determinó intencionalmente trabajar con los docentes de la institución mencionada. Finalmente, la muestra se conformó con 24 docentes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Gustavo Allende Llavería.</p>

Apéndice B. Instrumentos de evaluación

Cuestionario sobre estilos de gestión

I. Estilo de gestión autoritario.

1. Las decisiones de gestión son realizadas muchas veces de forma unilateral.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

2. No se aceptan pensamientos o propuestas divergentes en cuanto a la gestión.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

3. Se coordina con instituciones de forma unilateral para reforzar vínculos de servicio.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

4. Se hacen las modificaciones pertinentes a los documentos de gestión, de acuerdo a posturas personales y sin consenso.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

II. Estilo de gestión colegiado.

5. Se ejecuta las decisiones en el menor tiempo posible y con un sesgo claramente ejecutivo.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

6. De acuerdo a las especialidades de los recursos humanos, la dirección solicita apoyo.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

7. Se planifica adecuadamente los recursos propios y otros similares para trabajar con los padres de familia el mantenimiento de ambientes adecuados en la institución.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

8. Se promueve la participación adecuada de la institución educativa en distintos rubros culturales a nivel de red, UGEL u otro.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

III. Estilo de gestión participativo.

9. Se deja trabajos específicos a las comisiones de la institución buscando la participación de toda la comunidad educativa.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

10. Se involucra en las actividades cuyos responsables son otros agentes educativos.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

11. Se concreta una adecuada difusión de las ventajas de la institución con los padres de familia en general, como en asambleas de padres, pidiendo el apoyo respectivo.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

12. Se difunde para los estudiantes las diversas ventajas que pueden tener en la institución, pidiendo opiniones pertinentes.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

IV. Estilo de gestión consultivo.

13. Las decisiones que requieren de mayor resolución, las ejecuta buscando un equilibrio entre las opiniones tentativas.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

14. Planifica y se proyecta a las decisiones más cercanas, buscando persuadir para concluir en decisiones más coherentes y/o consensuadas.

- a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

15. Se manifiesta un adecuado clima institucional (cohesión, participación, etc.) en la comunidad educativa en las celebraciones cívicas del año escolar.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

16. Se promueven cursos desde dentro de la institución para estimular la participación de la comunidad o el entorno cercano.

a). Siempre b).Casi siempre c). A veces d). Casi nunca e).Nunca.

Cuestionario sobre desempeño docente

Docente: _____ Inst. Educ.: _____

Área-especialidad: _____ Grado de estudios y sección: _____

Experiencia docente en años: _____ Observaciones: _____

Clave de evaluación: Muy superior : 5

Superior : 4

Regular : 3

Inferior : 2

Muy inferior : 1

I. Componente propedéutico.

Nº	INDICADORES	PUNTAJE				
		1	2	3	4	5
	I. Propedéutica: El docente:					
01	Elabora y emplea el diagnóstico de la realidad del aula.					
02	Elabora y emplea la planificación y programación anual de aula.					
03	Elabora y emplea la programación bimestral.					
04	Elabora y emplea el plan de unidad didáctica y sesión de aprendizaje.					
05	Elabora y emplea otros documentos de la carpeta pedagógica.					
06	Elabora y emplea la diversificación curricular.					

07	Realiza la implementación general de recursos.					
08	Realiza la organización inicial de su trabajo.					
09	Prevee actualizaciones e innovaciones pedagógicas.					
10	Participa en reuniones de coordinación pedagógica y comisiones de trabajo.					

II. Componente práctica didáctica.

	II. Praxis didáctica de contenidos: El docente:	1	2	3	4	5
11	Domina contenidos de cultura general y realidad nacional.					
12	Domina contenidos curriculares y didácticos generales.					
13	Domina contenidos curriculares y didácticos de especialidad.					
14	Posee capacidad en la demostración de los contenidos de área.					
15	Absuelve preguntas y dudas de los estudiantes.					
16	Presenta coherencia general en su discurso explicativo.					
17	Domina gran variedad de fuentes de su área.					
18	Desarrolla contenidos actualizados, así como las innovaciones y avances de su área en general.					

19	Se capacita y autoprepara permanentemente, incluyendo estudios de postgrado.					
20	Investiga y experimenta contenidos educativos de su especialidad.					

II. Componente desarrollo de la evaluación.

21	Evaluación: El docente: Evalúa integralmente a sus estudiantes en función de estándares adecuados.	1	2	3	4	5
22	Realiza evaluación permanente de sus estudiantes en función de sus logros.					
23	Emplea adecuados criterios e indicadores de evaluación.					
24	Emplea adecuadas estrategias, métodos y técnicas de evaluación.					
25	Selecciona y diseña adecuadamente los instrumentos de evaluación.					
26	Emplea variados instrumentos de investigación.					
27	Emplea las diversas formas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.					
28	Empleas los diversos tipos de evaluación: de contexto, entrada, proceso, salida y diferencial.					

29	Emplea adecuada justicia, equidad y objetividad evaluativas; atiende los reclamos.					
30	Promueve la participación democrática de sus estudiantes en la evaluación.					