

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



Factores Asociados al Liderazgo Pedagógico Directivo en la Gestión
de Instituciones Educativas Secundarias de la Provincia de Chiclayo

Tesis presentada para optar el Grado Académico de
Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Amaya Cueva de Jurado, Mónica del Rosario

Asesor: Campos Ugaz, Walter Antonio

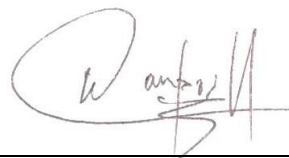
Lambayeque – Perú

2022

Factores Asociados al Liderazgo Pedagógico Directivo en la Gestión
de Instituciones Educativas Secundarias de la Provincia de
Chiclayo.



Mónica del Rosario Amaya Cueva de Jurado
Autora



Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Doctora en Ciencias de
la Educación.

Aprobada por el siguiente jurado:



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Presidente



Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez
Secretaria



Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
Vocal

Lambayeque, junio de 2022

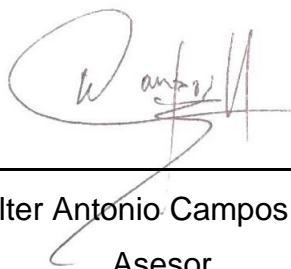
Declaración jurada de originalidad

Yo, Mónica del Rosario Amaya Cueva investigadora principal, y Walter Antonio Campos Ugaz, asesor del trabajo de la investigación “Factores Asociados al Liderazgo Pedagógico Directivo en la Gestión de Instituciones Educativas Secundarias de la Provincia de Chiclayo” declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumimos responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, 20 de junio de 2022



Mónica del Rosario Amaya Cueva
Investigadora



Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

N° 0324-VIRTUAL

Siendo las **07:45 horas**, del día **jueves 09 de junio de 2022**; se reunieron **via online mediante la plataforma virtual Google Meet**: <https://meet.google.com/abj-eusjbbv?hs=224>, los miembros del jurado designados mediante **Resolución N° 074-2018-UP-FACHSE**, de fecha **15 de enero de 2018**, integrado por:

Presidente	: Dr. Mario Victor Sabogal Aquino.
Secretario	: Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez.
Vocal	: Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado.
Asesor	: Dr. Walter Antonio Campos Ugaz



La finalidad es evaluar la Tesis titulada: **FACTORES ASOCIADOS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE CHICLAYO**, presentada por la tesista **MÓNICA DEL ROSARIO AMAYA CUEVA**, para obtener el **Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación**.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento General de Investigación (aprobado con Resolución N° 620-2021-CU de fecha 30 de diciembre de 2021); los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al sustentante, quien procedió a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación de la Tesis, obteniendo un calificativo de NOTA 16 (DIECISÉIS) en la escala vigesimal, que equivale a la MENCIÓN de BUENO.

Siendo las **09:20 horas** del mismo día, se dio por concluido el acto académico online, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino	Dra Rosa Elena Sánchez Ramírez	Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
PRESIDENTE	SECRETARIA	VOCAL

OBSERVACIONES:.....
.....
.....

El presente acto académico se sustenta en los artículos del 39 al 41 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 270-2019-CU de fecha 4 de setiembre del 2019); la Resolución N° 407-2020-R de fecha 12 de mayo del 2020 que ratifica la Resolución N° 004-2020-VIRTUAL-VRINV del 07 de mayo del 2020 que aprueba la tramitación virtualizada para la presentación, aprobación de los proyectos de los trabajos de investigación y de sus informes de investigación en cada Unidad de Investigación de las Facultades y Escuela de Posgrado; la Resolución N° 0372-2020-V-D-NG-FACHSE de fecha 21 de mayo del 2020 y su modificatoria Resolución N° 0380-2020-V-D-NG-FACHSE del 27 de mayo del 2020 que aprueba el INSTRUCTIVO PARA LA SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y TESIS VIRTUALES.

Dedicatoria

A mi esposo Cristian Augusto, por su apoyo siempre incondicional en mi desarrollo profesional.

A mis hijos con mucho amor: Adrián Alejandro, Fabián Mauricio y Flavia Valeria, por ser motor de mi esfuerzo y dedicación.

A mi tía Lala, hasta el cielo, por haber sido una Maestra y Directora ejemplar.

Mónica del Rosario

Agradecimientos

A los docentes del Programa de Doctorado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, de manera especial a mis maestros y asesores: Dr. José Wilson Gómez Cumpa y Dr. Walter Campos Ugaz, quienes con su sapiencia y orientación contribuyeron a la presente investigación.

A todos los directivos, líderes y lideresas, de las Instituciones Educativas del Nivel Secundaria de UGEL Chiclayo que respondieron al cuestionario y permitieron profundizar en el tema de liderazgo pedagógico.

Un agradecimiento especial a las autoridades de UGEL Chiclayo 2022, mi centro actual de trabajo, por permitirme utilizar las fuentes de información de gran significado.

Mónica del Rosario

Resumen

Este estudio doctoral surge en el marco del creciente y renovado interés por el funcionamiento del Sistema Educativo, así como la importancia del liderazgo directivo en calidad de la enseñanza. El objetivo es diseñar una propuesta de desarrollo de liderazgo pedagógico directivo para la mejora de la gestión educativa en instituciones educativas de Educación Básica del nivel secundaria de la provincia de Chiclayo, considerando, los factores contextuales, los estilos de liderazgo y las propuestas del Modelo de Liderazgo transformacional de Bernard Bass. La investigación presente es doctoral, utilizamos un enfoque mixto (cualitativo para el análisis, la sistematización de teorías y experiencias de liderazgo educativo, y cuantitativo al aplicar el cuestionario autoaplicativo MLQ X5 de Bass y Avolio), siendo el tipo de investigación: crítico propositivo. Pretendemos aportar a la teoría y al mejoramiento de la gestión escolar con una propuesta de desarrollo de liderazgo educativo. El cuestionario se distribuyó a los 154 directivos de 91 Instituciones Educativas de Educación Básica Regular Públicos del nivel secundaria de la provincia de Chiclayo, de los cuales respondieron 134 (87% del total). Los resultados demuestran que el estilo de liderazgo transformacional es el predominante, seguido del transaccional. Se hizo una propuesta de desarrollo y mejora del liderazgo transformacional. La principal limitación de estos resultados es el posible sesgo hacia la tendencia del directivo a asumir criterios institucionales y a la deseabilidad social, lo que fue controlado con el anonimato de las instituciones y del directivo. En el marco de este trabajo se extraen sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, dirección escolar secundaria, calidad educativa.

Abstract

This doctoral study arises within the framework of the growing and renewed interest in the functioning of the Educational System, as well as the importance of managerial leadership in the quality of teaching. The objective is to design a proposal for the development of directive pedagogical leadership for the improvement of educational management in educational institutions of Basic Education at the secondary level of the province of Chiclayo, considering, the contextual factors, the styles of leadership and the proposals of the Model of Transformational Leadership by Bernard Bass. The present research is doctoral, we use a mixed approach (qualitative for the analysis, the systematization of theories and experiences of educational leadership, and quantitative when applying the self-applied questionnaire MLQ X5 by Bass and Avolio), the type of research being: positive critical. We intend to contribute to the theory and improvement of school management with a proposal for the development of educational leadership. The questionnaire was distributed to the 154 directors of 91 Educational Institutions of Public Regular Basic Education of the secondary level of the province of Chiclayo, of which 134 (87%) of the total responded. The results show that the transformational leadership style is predominant, followed by transactional. A proposal for the development and improvement of transformational leadership was made. The main limitation of these results is the possible bias towards the manager's tendency to assume institutional criteria and social desirability, which was controlled with the anonymity of the institutions and the manager. Suggestions for future research are extracted in the framework of this work.

Keywords: transformational leadership, transactional leadership, secondary school management, educational quality.

INDICE GENERAL

	Pág.
Declaración jurada de originalidad	iii
Acta de sustentación de tesis	iv
Dedicatoria	v
Agradecimientos	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice General	ix
Índice de figuras	xii
Índice de tablas	xv
Introducción	1
Capítulo I. Diseño Teórico	3
1.1. Realidad problemática	3
1.2. Formulación del problema	22
1.3. Hipótesis	22
1.4. Objetivos	22
1.4.1. Objetivo general	22
1.4.2. Objetivos específicos	23
Capítulo II. Diseño Metodológico	24
2.1. Antecedentes	24
2.2. Bases teóricas	45
2.2.1. La Teoría del Liderazgo Transformacional de Bernard M. Bass	46
2.2.2. El liderazgo pedagógico del directivo y su influencia en los logros de aprendizaje y la educación de calidad	49
2.3. Bases conceptuales	51
2.4. Operacionalización de variables	54
Capítulo III. Resultados	56
3.1. Diseño de contrastación de hipótesis	56
3.2. Población y muestra	57
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación	58

3.3.1. El enfoque cualitativo	58
3.3.2. El enfoque cuantitativo y el cuestionario MLQ X5	59
Capítulo IV. Discusión de Resultados	61
Capítulo V. Propuesta de Intervención	88
5.1. El Perfil del Directivo Líder Transformacional	88
5.2. Tareas del Directivo Secundario Líder Transformacional	104
Conclusiones	110
Recomendaciones	112
Referencias	113
Anexos	130

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Evaluación censal nacional. niveles de logro en lectura, 2do. secundaria, 2016 – 2020, %	4
Figura 2. Evaluación censal UGEL Chiclayo. Lectura, 2do. secundaria, 2016 – 2020, %	5
Figura 3. Evaluación Censal DRE Lambayeque 2015, DRE Lambayeque, 2do. secundaria - matemática, % por Nivel del Logro	6
Figura 4. Evaluación censal DRE Lambayeque 2019, DRE Lambayeque, segundo grado de secundaria - Matemática, % por Nivel de Logro	6
Figura 5. Resultados de Evaluación docente, 2019, %	8
Figura 6. Evaluación censal 2019, Evaluación docente: aciertos en razonamiento lógico, por modalidad y nivel educativo, %	8
Figura 7. Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-18 (% del total): Perú y Departamentos Seleccionados	9
Figura 8. ¿Qué materiales educativos entregados por el MINEDU has utilizado para el desarrollo de las clases virtuales en la estrategia "Aprendo en casa"?	14
Figura 9. UGEL Chiclayo: nivel de acompañamiento de estudiantes por niveles educativos, en una zona de la UGEL Chiclayo, abril 2021, %	15
Figura 10. Situación final de estudiantes matriculados en DRE Lambayeque, 2021	18
Figura 11. Necesidades de IIEE de Lambayeque al inicio del año escolar 2022	20
Figura 12. IIEE con deficiencias en documentos de gestión, DRE Lambayeque	21
Figura 13. Estilos de liderazgo: Teoría del liderazgo transformacional	48
Figura 14. Modelo de gestión y liderazgo educativo de Leithwood	49
Figura 15. Habilidades del liderazgo directivo escolar	50
Figura 16. Variables de la investigación	54
Figura 17. Diseño descriptivo-propositivo	56
Figura 18. Modelo metodológico del liderazgo transformacional	60
Figura 19. Referentes situacionales del modelo de liderazgo directivo transformacional	62
Figura 20. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo por edades, %	68
Figura 21. Directivos de IIEE de EBR del nivel secundaria de Chiclayo, por cargo y grupos etarios, %	69
Figura 22. Generaciones en las IIEE del nivel secundaria de Chiclayo	70

Figura 23. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo por género, %	71
Figura 24. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo por género y Grupo Etario, %	71
Figura 25. Paridad de género de las autoridades de la DRE y las UGEL de Lambayeque, 2016-2021	72
Figura 26. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por cargo, %	73
Figura 27. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, condición Laboral, %	74
Figura 28. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por Condición Laboral y Género, %	75
Figura 29. Directivos de IIEE del nivel secundarios de Chiclayo, tiempo en el Cargo, %	76
Figura 30. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, tiempo en el Cargo por Género y Condición, %	77
Figura 31. Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por tiempo en el cargo y grupo etario, %	78
Figura 32. Estilos de los IIEE del nivel secundaria de Chiclayo	79
Figura 33. Dimensiones del liderazgo transformacional de directivos de IIEE de Chiclayo	80
Figura 34. Dimensiones del liderazgo transaccional de directivos de IIEE de Chiclayo	81
Figura 35. Dimensiones del liderazgo laissez-faire de directivos de IIEE nivel secundaria de Chiclayo	82
Figura 36. El Liderazgo transformacional y los componentes del desarrollo de la cultura organizacional	88
Figura 37. Las etapas del cambio educativo hacia la calidad	89
Figura 38. Errores comunes en implementación del cambio organizacional	91
Figura 39. Componentes del liderazgo transformacional	92
Figura 40. Competencias genéricas del líder transformacional	93
Figura 41. Competencias del liderazgo directivo transformacional	95
Figura 42. Perfil del director educativo líder transformacional	96
Figura 43. Competencias del directivo educativo secundario líder transformacional	99
Figura 44. Modelo de gestión educativa contextualizada	104
Figura 45. Modelo de diseño integral para la mejora de la IIE	105

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Causas de no participación de estudiantes de secundaria en actividades de AeC, de una Zona de la UGEL Chiclayo, abril 2021	17
Tabla 2. Zonificación de la UGEL Chiclayo, según Criterios de Conectividad, Problemática y Accesibilidad	57
Tabla 3. Resultados del Alfa de Crombach	68

Introducción

Nuestro sistema educativo está en proceso de evolución y mejora constante. En la actualidad, además de exigir a los directores de las escuelas que actúen como agentes de cambio, se les pide desarrollar comportamientos para mejorar el entorno escolar y, al hacerlo la calidad de la enseñanza. En nuestra realidad muy pocos estudios estudian el papel de los directores de escuela, el impacto de su gestión y su estilo de liderazgo, aunque la literatura de las últimas décadas indica que el liderazgo de la gestión influye en el éxito de las organizaciones, que Bernard M. Bass identifican este liderazgo como transformador o transformacional, en la terminología especializada (Bass & Riggio, 2005).

El objetivo de esta investigación doctoral fue diseñar una propuesta de liderazgo pedagógico directivo considerando los factores contextuales, los estilos de liderazgo y la propuesta de Bernal Bass, para mejorar la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundaria de la Provincia de Chiclayo. Usamos la teoría de Bass de liderazgo transformacional porque toma en cuenta y evalúa los tres estilos (transformacional, transaccional y Laissez-Faire). Utilizamos un enfoque mixto de tipo crítico propositivo, con una metodología mixta (cualitativa para el análisis y sistematización de teorías y experiencias de liderazgo educativo, y cuantitativa al aplicar el cuestionario autoaplicativo MLQ X5 de Bass y Avolio).

El primer capítulo expone el problema en el origen del estudio. Más precisamente, la formulación del problema, la hipótesis y los objetivos. El segundo capítulo presenta el diseño teórico de la investigación, es decir el marco de referencia, así como la revisión de los escritos relevantes sobre el tema, la base teórica, la base conceptual y las variables. El tercer capítulo describe el método utilizado, incluyendo el diseño de contrastación de hipótesis, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de investigación. El cuarto capítulo presenta los resultados en dos ámbitos: la sistematización de la información sobre los factores externos vinculados con el liderazgo pedagógico, y la caracterización de los tipos de liderazgo directivo de las Instituciones Educativas de EBR del Nivel Secundaria, a partir del procesamiento del cuestionario aplicado. En el capítulo quinto hacemos la discusión de nuestros resultados con los referentes clave al respecto. En el capítulo sexto hacemos la propuesta de Intervención, definiendo el perfil del DSLT (Director

Líder Secundario Transformacional), el modelo de diseño de la mejora de la institución educativa, las tareas al respecto del DSLT y el programa respectivo. Finalizamos con las correspondientes conclusiones y recomendaciones.

Chiclayo, 1 de mayo del 2022

La autora

Capítulo I. Diseño Teórico

1.1. Realidad problemática.

En el presente año el sector educación ha pasado por un fuerte cuestionamiento sobre el accionar de la gestión educativa desarrollada por las personas que tienen a cargo la responsabilidad de administrar y gestionar los recursos humanos, pedagógicos y técnicos de las instituciones educativas en general, los cuales son: el profesorado y el personal administrativo.

La gestión educativa por parte del cuerpo directivo de las instituciones educativas en general es una variable muy importante para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Razón por la cual se ha convertido en una prioridad política de los gobiernos tanto a nivel internacional como nacional.

En nuestro país se viene desarrollando de manera sostenida políticas relacionadas de manera directa a la calidad educativa, dentro de ellas las que están orientadas al personal directivo de las instituciones educativas. Uno de los resultados de estas políticas ha sido la publicación del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2013) donde se expresa las competencias ideales que debe mostrar un director escolar. Así como también la estrategia directa de desarrollar Diplomado y Segunda especialidad en temas de gestión a nivel nacional con todos los directivos designados en el concurso nacional del 2016.

Sin embargo, a pesar de todas estas acciones que se han desarrollado aún no se cuenta con estudios publicados que analicen el nivel de interiorización de dichas competencias de los directivos en ejercicio. Es importante precisar la necesidad de enfatizar un liderazgo pedagógico directivo en toda institución educativa; situación que implica que los directores de las instituciones educativas asuman sus compromisos trazados con los objetivos y metas pedagógicas; buscando el desarrollo de un estilo democrático participativo, que contribuirá a la buena gestión institucional.

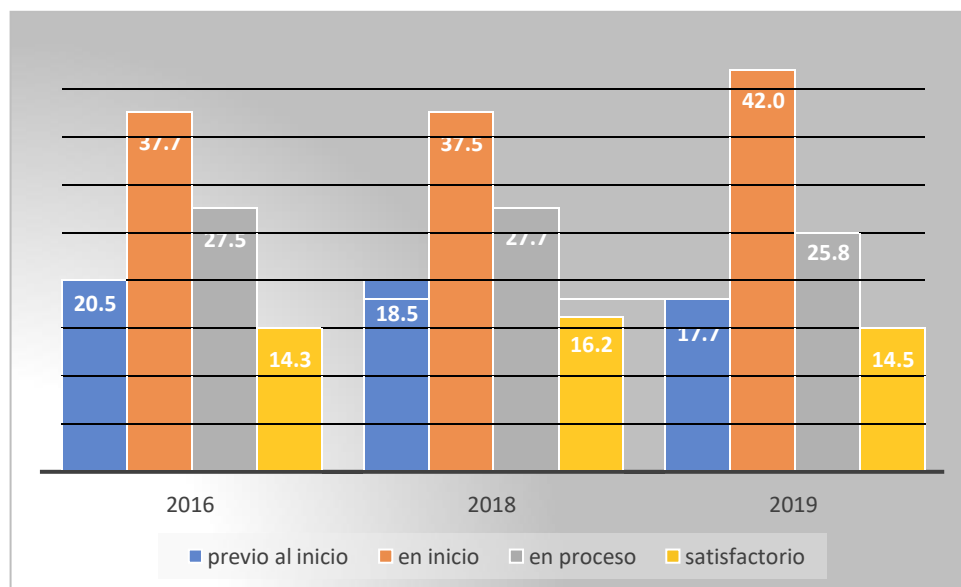
En la revisión de la literatura sobre este tema no se ha encontrado estudios que muestren la ausencia o presencia de las capacidades anteriormente mencionadas en los directivos de nuestro país y de nuestra localidad de Chiclayo.

Un dato alentador es que el 50% de las autoridades de la Dirección Regional de Educación y de la Unidad de Gestión Educativa Local de Lambayeque tienen grado de magíster o doctor (ESCALE-MINED, 2021). Los cambios deseados en los miembros de una institución educativa de cara al modelo la escuela que deseamos, propuesto por el MINEDU (2013), están relacionados con el nivel de liderazgo de estos.

Ahora bien, a nivel nacional se observan problemas en los resultados de los logros de los aprendizajes por los estudiantes, expresadas en deficiente desarrollo de competencias, lo cual deriva de deficiencias en la gestión directiva de las IIEE. Un indicio de la calidad educativa nos lo proporciona lo resultados de la Evaluación Censal Nacional, cuyos resultados, para el rubro Lectura, en segundo grado de secundaria, justo en el periodo pre pandemia, se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Evaluación Censal Nacional. Niveles de logro en Lectura, 2do. de Secundaria, 2016 – 2020, %.



Nota: Elaborado de (UMC, 2016); (UMC, 2019) y (UMC, 2020)

En el lapso de los cuatro años Inter evaluados¹ se observa que no hay mejoras significativas en los niveles de logro, salvo una ligera mejora en el descenso de “previo al inicio”, que permite suba ligeramente el nivel de “en inicio” el año 2019.

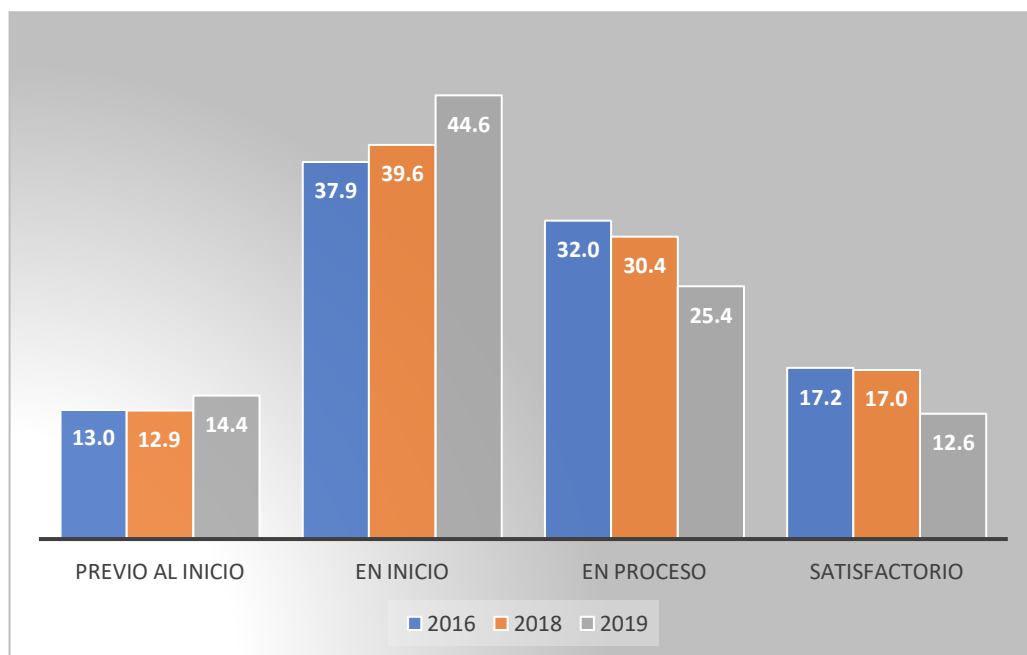
¹ En el año 2017 no se realizó la evaluación censal.

Pero hay un estancamiento e incluso retroceso en los niveles de logro “en proceso” y “satisfactorio”.

Estos resultados no difieren significativamente (en lo positivo) a nivel de las regiones. Por ejemplo, en nuestro ámbito, la UGEL Chiclayo, más bien se observa un descenso marcado en los indicadores “positivos” (“en proceso” y “satisfactorio”) (ver Figura 2).

Figura 2

Evaluación Censal UGEL Chiclayo. Lectura, 2do. Secundaria, 2016 – 2020, %

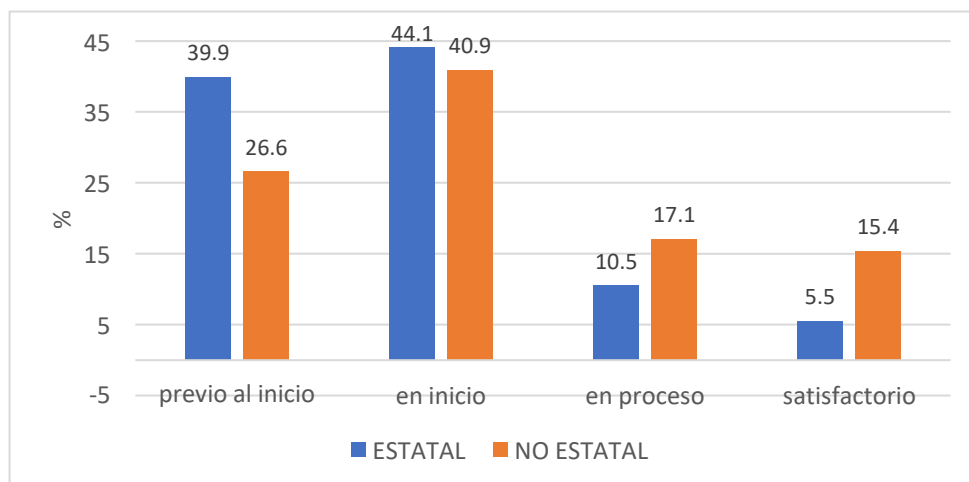


Nota. Elaborado de (UMC, 2016),(UMC, 2019) y (UMC, 2020)

Ahora bien, si comparamos los resultados de la secundaria pública o estatal con la no estatal, los resultados son alarmantes, aunque se observa una mejora en el periodo 2015-2019 (ver Figura 3 y Figura 4).

Figura 3

Evaluación Censal DRE Lambayeque, 2015 2do. de Secundaria - Matemática, % por Nivel del Logro.

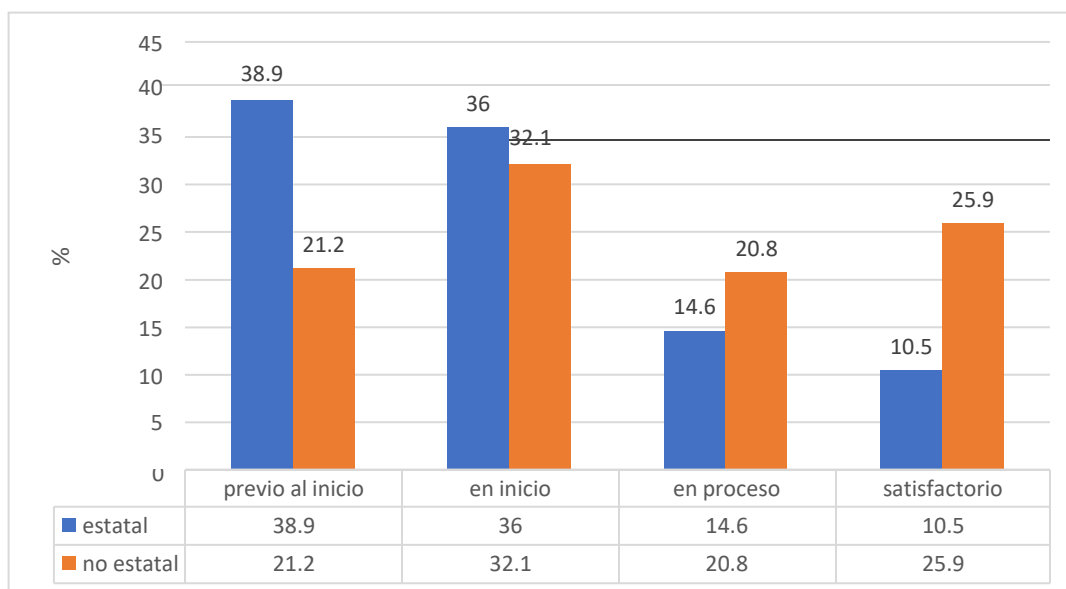


Nota. Elaborado de (UMC, 2016)

En el 2019 se observa un significativo incremento de los niveles de logro “positivos”: “en proceso” y “satisfactorio”, aunque todavía hay una brecha por cubrir en relación con los resultados del nivel secundario en las escuelas no estatales. Sin embargo, en otras áreas (Comunicación y Ciencia y Tecnología) los logros han sido menores.

Figura 4

Evaluación censal DRE – Lambayeque 2019, DRE Lambayeque, Segundo Grado de Secundaria - Matemática, % por Nivel de Logro



Nota. Elaborado de: (UMC, 2020)

Ahora bien, ¿por qué estos resultados? Aparte de las consabidas razones estructurales (pobreza, básicamente), las explicaciones son principalmente internas al proceso educativo: la baja calidad docente, y la deficiente gestión directiva tanto a nivel de base, como a niveles meso y macro (aula, Institución Educativa, UGEL, DRE, Ministerio).

Para apreciar la calidad del docente un indicador clave es la evaluación de sus conocimientos en un área clave: el área lógico matemático. Desde el año 2014 se realizan concursos para nombramiento de plazas docentes, en cumplimiento de la Ley de Reforma Magisterial, cuyos resultados son publicados con datos como el número de postulantes inscritos, evaluados, y sus resultados, en función a variables relevantes.

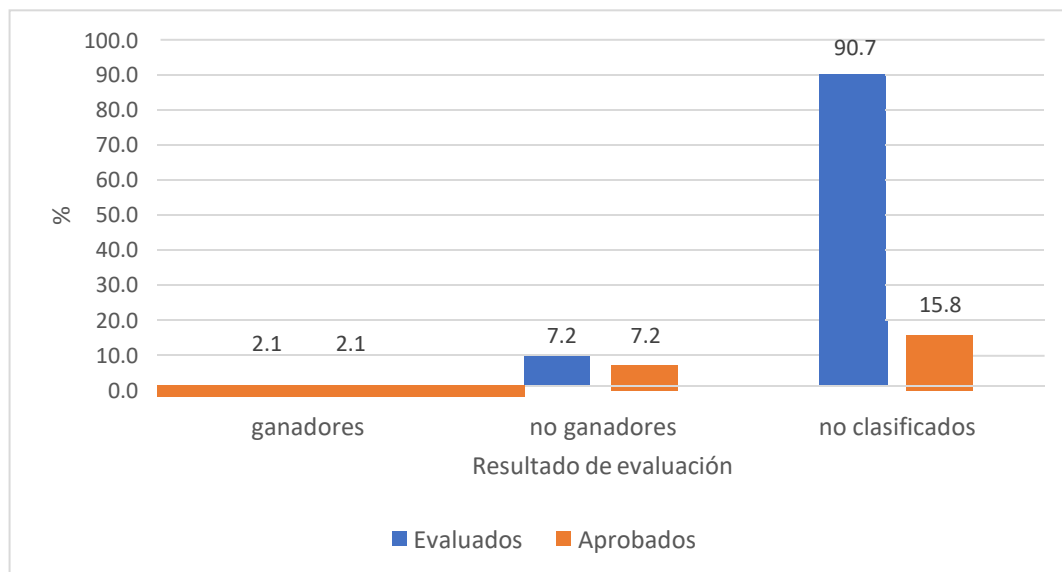
En la evaluación realizada el año 2019 observamos que los postulantes que fueron evaluados para obtener plazas en EBR secundaria fueron un total de 86,176. Los resultados en la subprueba de Razonamiento Lógico expresan que aprobó² sólo el 21.651 postulantes (25.1%), no siendo clasificados³ por obtener muy bajo puntaje 78,139 (el 90.7%), habiendo obtenido puntaje razonablemente adecuado (criterios de los evaluadores) 8,037 postulantes (el 9.3% de los evaluados). Sin embargo, sólo lograron plazas 1,843 postulantes (un reducido 2.1%). Pero independientemente del número de ganadores, consideramos que el porcentaje de aprobados en esta evaluación en el área lógico-matemático es sumamente deficiente: sólo el 15.8% del total (ver Figura 5).

² Son "Aprobados" aquellos postulantes que superaron el puntaje mínimo en la subprueba de Razonamiento Lógico, equivalente a tener un porcentaje de acierto promedio de 60% del total de ítems

³ Se consideraron "Clasificados" a los postulantes que superaron los puntajes mínimos establecidos para cada una de las tres subpruebas de la Prueba Única Nacional y pasaron a la segunda etapa del concurso.

Figura 5

Resultados de Evaluación Docente, 2019, %

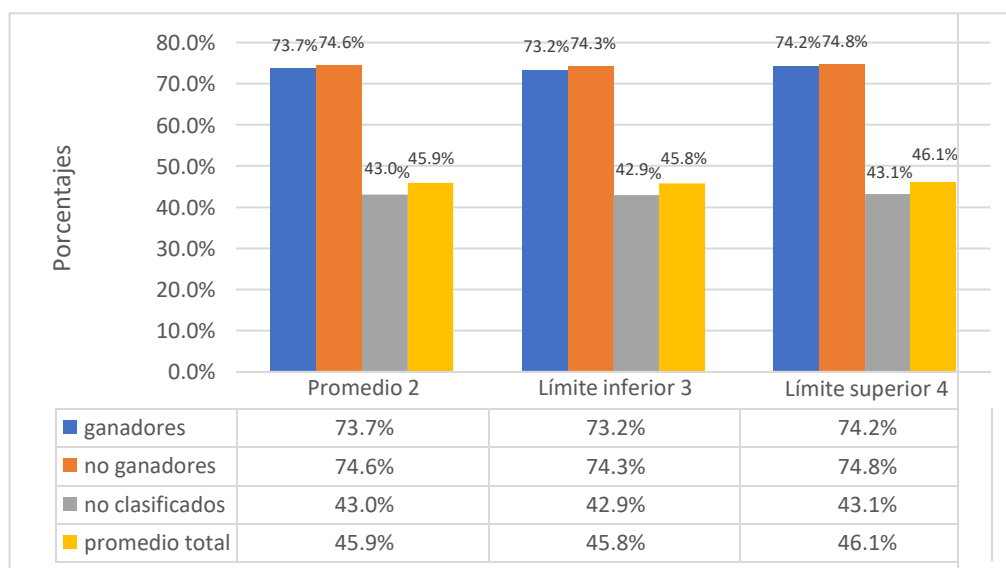


Nota. Elaborado de (MINEDU, 2019)

En otro nivel de detalle, se aprecia que el nivel promedio de los mismos ganadores no es precisamente un promedio brillante: sólo el 73.7% de aciertos. Así mismo se aprecia una gran brecha entre los postulantes no clasificados y los clasificados es bastante grande: más de 30 puntos de diferencia (ver Figura 6).

Figura 6

Evaluación censal 2019, Evaluación Docente: Aciertos en Razonamiento Lógico, por Modalidad y Nivel Educativo, %

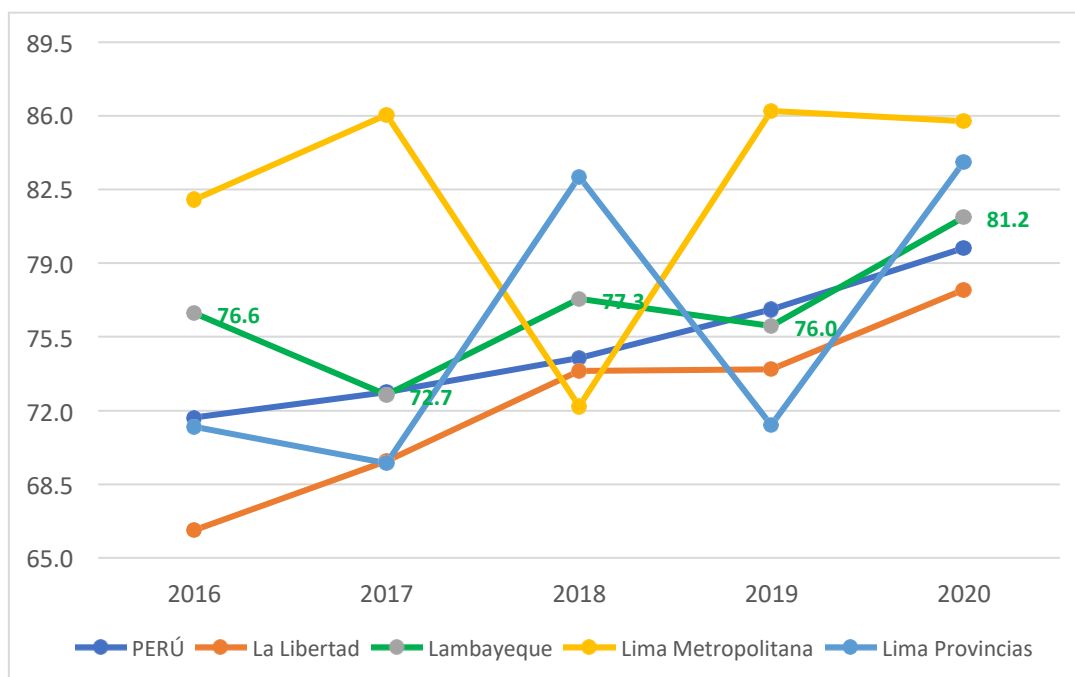


Nota. Elaborado de (MINEDU, 2019)

En este diagnóstico del liderazgo educativo en relación con la calidad de los resultados, consideramos algo que es directamente relacionado con la deficiente gestión y liderazgo en secundaria: la tasa de conclusión de los estudiantes matriculados en las IIEE con nivel secundaria. Disponemos de información a nivel de las direcciones educativas regionales. Hemos tomado como referente para comparar a Lambayeque (línea verde) con el nivel nacional y con los departamentos de La Libertad y Lima. el indicador es la tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17 – 18 (% del total), con datos recogidos en la Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática (ver Figura 7).

Figura 7

Tasa de Conclusión, Secundaria, Grupo de Edades 17-18 (% del total): Perú y Departamentos Seleccionados



Nota. Elaborado de (ESCALE, 2022).

Analizando la información del Figura 8, se observa que Lambayeque antes de la pandemia de COVID-19 presentaba una tasa de conclusión de 76.6% el 2016; de 72.7% el 2017, de 77.3% el 2018, de 76.0% el 2019, y de 81.2% el 2020, presentando un mejoramiento de resultados fluctuante y modesto, generándose una brecha que se observa en otras regiones y a nivel nacional, lo cual a nuestro entender evidencia deficiencias en la gestión educativa, en particular en el liderazgo del director, principal responsable de los resultados educativos, en el entendido que

los docentes son más o menos similares en su perfil profesional en todas las IIEE públicas. Por supuesto que la pandemia hizo que esos indicadores se disparen, como observan los informes de la Defensoría del Pueblo y de la Contraloría General de la República.

Hemos visto que desde antes de la pandemia de COVID-19 habían serias deficiencias del sistema educativo peruano, en especial público, lo cual se muestra también en un estudio publicado en el año 2019 en el que se exploran las brechas de desigualdad educativa en el Perú y reportaba que habían ciertos avances, con indicios de estancamiento (Cuenca et al., 2019), lo cual ya había sido estudiado unos años antes, en relación con la brecha digital, vinculada no sólo a infraestructura tecnológica deficiente, sino también a aspectos culturales, así como de competencias docentes y de gestión (Quiroz Velasco, 2014), situación que asumimos no ha cambiado en absoluto, sino al contrario, se ha agravado. Lamentablemente ese estancamiento relativo ha devenido en que las brechas se han profundizado en una gran medida.

Un reciente informe de UNESCO y el Banco Mundial reporta que en los países de ingresos bajos y medianos (entre los que se encuentra Perú), la proporción de niños que viven en situación de pobreza de aprendizajes – aproximadamente el 53 por ciento antes de la pandemia – podría alcanzar el 70 por ciento debido al cierre prolongado de las escuelas y a la carencia de eficacia del aprendizaje a distancia (UNESCO et al., 2021), lo cual no es un consuelo, pero evidencia nuestra real situación como país subdesarrollado.

CEPAL, así mismo, en su reciente informe sobre la situación social de América Latina el 2021, reporta que las medidas tomadas en América Latina (distanciamiento y cierre de escuelas) obligaron a los Estados y los centros educativos a efectuar una veloz transición a la educación a distancia, sin que se contara con las condiciones necesarias para ello, por lo que se evidenciaron las normas brechas acceso, conectividad y habilidades digitales en nuestros países, en particular en el Perú (CEPAL, 2022).

Según información del INEI, en el Perú el 2020, primer año de la pandemia, dejó al 30,1% de la población en la pobreza monetaria. Mientras el año 2019 el

20.2% estaba en condición de pobreza monetaria (6,6 millones de peruanos), este indicador creció en 9,9% -que representan 3,3 millones de personas- por la paralización de actividades económicas y el confinamiento, sumando un total de casi 10 millones de personas 9,9 millones de personas: además, la pobreza extrema pasó del 2,9% (casi un millón de personas), el año 2020 subió 2,2% (más de 70002 mil personas), totalizando casi de un millón setecientos mil peruanos pobres extremos (INEI, 2021).

En efecto, en nuestro país la pandemia impactó negativamente no sólo en la economía, sino también en la educación, transparentando las enormes brechas existentes. Desde abril del 2020 se emitieron una serie de disposiciones desde el Ministerio de Educación para normar las actividades académicas no presenciales (MINEDU, 2020a, 2020b, 2021b), dadas las medidas de distanciamiento social y el “gran encierro” (Asensio, 2020).

Un informe del Instituto Peruano de Economía, basado en datos de la Encuesta Nacional de Hogares del 2020) destaca la enorme reducción de asistencia a clases respecto al 2019, pasando del 92% a 87% (cinco puntos porcentuales menos, representado más de 400,000 estudiantes). Pero, además, los “asistentes” a clases enfrentaban los problemas de nuestra pobreza educativa y de la enorme brecha digital). Un indicador es que uso de la radio (precario e inadecuado medio) para acceder a las clases a distancia entre los estudiantes pertenecientes al quintil de ingresos más bajo (20% de hogares de menores ingresos) fue del 30%: mucho mayor, que los pertenecientes al quintil más alto (sólo 3%).

Mientras tanto el uso del medio más adecuado, es decir uso de internet a través de una plataforma virtual fue del 59% en el quintil más alto, mientras los estudiantes del quintil más bajo sólo accedieron a este recurso el 17% (IPE-EI Comercio, 2021). Obviamente los estudiantes del quintil más bajo se ubican en la escuela pública.

En nuestra región, ya en plena pandemia, un informe de Contraloría sobre Resultados de las Veeduría Escolar Virtual⁴ - "Estrategias Educativas" realizado en IIEE muestreadas de la UGEL Chiclayo del 28 de octubre al 14 de noviembre del 2021 con un total de 40 IIEE públicas y 1,172 veedurías con el mismo número de estudiantes participantes (estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas públicas, que representan el 2.72% del total de 43,153 estudiantes secundarios del ámbito de la UGEL Chiclayo), y 975 padres de familia. Las estrategias evaluadas fueron "Aprendo en casa",⁵ "Aprendo en escuela" y "Aprendo en comunidad". Los resultados arrojan que la estrategia mayoritaria es "Aprendo en casa", con 84.84% de uso, le sigue "Aprendo en escuela" (3.61% de uso), y "Aprendo en comunidad" (1.18%). Hay un 10.37% de "otras estrategias" implementadas por la institución educativa (no precisa cuáles) (Contraloría General de la República, 2022b).

En el análisis de la estrategia "Aprendo en casa", la gran mayoría usa celular (58.44%), seguido de computadora o laptop (16.25%), y sólo el 11.22% usan la tablet entregada por el MINEDU. Un 2.17% simplemente no acceden, usan tablet personal el 1.7% y radio sólo el 0.62%. Aquí es de destacar que se ha observado cierta incidencia de deficiencia en la entrega de las tablets del MINEDU, lo cual ha generado ese escaso uso señalado.

Entre estos usuarios de la estrategia "Aprendo en casa" la principal dificultad reportada en este informe que corresponde a 2021 ha sido las "fallas del servicio de internet" (59.06% de las dificultades), lo cual tiene que ver con lo endeble de nuestro sistema que probablemente se satura en horarios de clases; asimismo falta

⁴ Creada e impulsada por la Contraloría General de la República, la Veeduría Escolar es un mecanismo de participación democrática de los estudiantes dentro de la I.E. a través, del cual un grupo de estudiantes junto con un docente, deciden organizarse para observar el funcionamiento de un servicio público en su I.E. o comunidad. Además, busca que el estudiante plantee propuestas de solución y se involucre en la mejora y el cuidado del servicio. La finalidad es formativa – pedagógica, busca que las escuelas se transformen en espacios donde los estudiantes tengan experiencias reales y significativas sobre la defensa de los derechos, el cumplimiento de las responsabilidades y el sentido de pertenencia a una comunidad. De este modo, la escuela fortalece su función de formadores de ciudadanía (Contraloría General de la República, Perú, 2020).

⁵ El Ministerio de Educación a través de la Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU aprueba el inicio del año escolar el 6 de abril de 2020, a través de la implementación de la estrategia denominada "Aprendo en casa" (MINEDU, 2020a, p. 160)

de “plan de datos de celulares” (26.63%), “no cuenta con servicio de internet (16.33%). Sólo un privilegiado 10.99% reporta que “no ha tenido dificultad de conectividad”. El 12% restante prácticamente no han tenido clases por razones como “equipos tecnológicos deteriorados”, “no cuenta con equipos tecnológicos”, y “mala transmisión en la señal televisiva”. Es decir que el 88% de los estudiantes habrían tenido serias dificultades para desarrollar sus actividades lectivas, lo cual con toda seguridad repercutirá en deficientes aprendizajes (Contraloría General de la República, 2022b).

Al inquirir sobre ¿qué otras dificultades has encontrado para acceder a la estrategia "Aprendo en Casa"? respuestas en directa relación con la gestión educativa son “no entiende las clases” (22.21%), y “no están motivados” un 4.33%. Aparte otro rubro que no se relaciona con la gestión educativa es el de los problemas sociales y familiares, alrededor del 32%(Contraloría General de la República, 2022b).

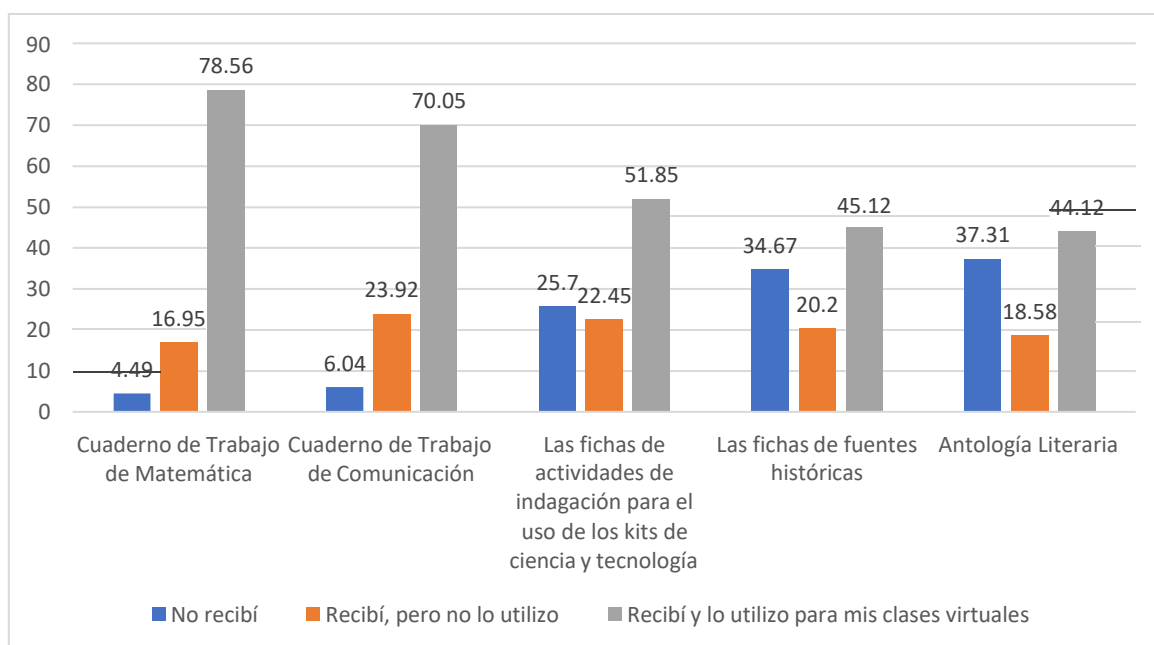
Una perspectiva de la insatisfacción de los estudiantes respecto a esta estrategia es la expresada en la respuesta a si consideran que el medio utilizado para el dictado de clases es suficiente para su aprendizaje: un elevado 47% responde que no. Lo cual se confirma si vemos que se informa que sólo el 14.07% recibe más de 4 horas diariamente, mientras que el 57.20 recibe entre 2 a 4 horas de clases, el 25,4% menos de 2 horas, y un reducido pero significativo 3,17% reporta que no recibe clases a diario. Obviamente aquí hay un grave problema evidenciado de responsabilidad académica y profesional, así como directiva, ya que el 86% habría recibido el año 2021 un reducido número de horas de clases en vivo, con las consecuencias negativas previsibles en los aprendizajes (Contraloría General de la República, 2022b).

Un tema sensible es el de los materiales utilizados en la estrategia “Aprendo en Casa”, el menos recibido y utilizado es la Antología Literaria, mientras que el Cuaderno de Trabajo de Matemática se reporta como más utilizado con 76,56%. En todos los casos se observa deficiencias en la entrega de los materiales y uso insuficiente, lo cual indudablemente, aunado a las deficiencias tecnológicas conocidas, contribuirá a pérdida, quizás irreparable, de posibilidades de aprendizajes (ver Figura 8). A nivel nacional la situación ha sido similar, como

reporta un informe de orientación de oficio de la Contraloría que reporta hondas deficiencias en la entrega y uso de los materiales de apoyo para el aprendizaje virtual (Contraloría General de la República, 2022a)

Figura 8

¿Qué materiales educativos entregados por el MINEDU has utilizado para el desarrollo de las clases virtuales en la estrategia "Aprendo en casa"?



Nota. Elaborado de Informe de Contraloría General de la República Resultados de las Veeduría Escolar Virtual - "Estrategias Educativas" UGEL Chiclayo, 28 de enero 2022

El 2021 fue el segundo año en que la pandemia de COVID-19 obligó a usar tecnologías remotas para las actividades lectivas en todo el sector educación, así como las actividades laborales docentes correspondientes. ¿Y cuál es el balance de los veedores escolares? Con respecto al 2020: un 6.89% responde respecto a la estrategia "aprendo en casa" que el 2021 "ha disminuido su calidad", un 34,67% que "se mantiene igual", y un 58,44% que "ha mejorado". Lo cual evidencia una brecha importante que debe ser cubierta con mejoras en la gestión educativa.

El sistema aplicado entonces apunta a, por lo menos, la mediocridad, dado que, según los veedores escolares, el aprendizaje con la estrategia "Aprendo en casa" en un 48,1% ha sido "regular", y un 6,84% que ha sido "malo", y un 45,122% que ha sido "bueno". Inclusive en el tema de la comunicación con los padres

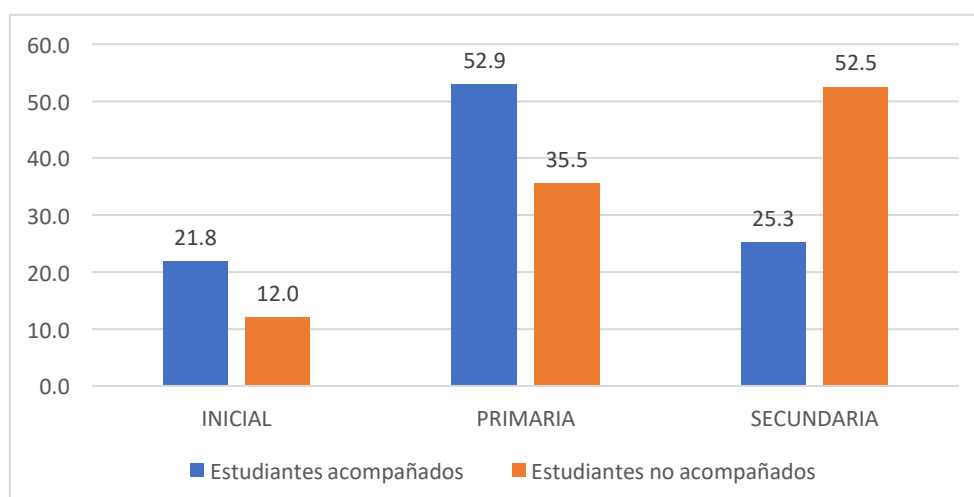
respecto a los resultados. Sólo un 60% comunicó a los padres la evaluación diagnóstica de comienzos de año, el 47% comunicaron a los padres la evaluación de avance en julio o agosto, y un 7% no comunicaron resultados (Contraloría General de la República, 2022b).

Esta información preocupante levantada por la Contraloría es concurrente con el informe de la Defensoría del Pueblo de Lambayeque, que en octubre del 2021 a partir de una supervisión realizada en Lambayeque entre los meses de agosto y setiembre reporta abandono escolar, habiendo detectado que más de 18 000 escolares de la región no tenían acceso al programa Aprendo en Casa (Defensoría del Pueblo -Lambayeque, 2020).

Consecuencia de todos estos factores hay una baja sensible de la matrícula escolar en el ámbito de la UGEL Chiclayo: de 210,391 estudiantes matriculados el año pasado (2021), se ha pasado a alrededor de 60,000, según informaba el 22 de febrero de 2022 el director de la UGEL, quien precisa que “en inicial estamos al 37,5% de estudiantes matriculados. En primaria, al 31,8 % y en secundaria, que es el más preocupante, solo al 16,5 % de inscritos; lo que hace un total del 27,8 % de toda la población estudiantil matriculada”, y señala que la deserción sería por temor al Covid-19 (Cholán, 2022).

Figura 9

UGEL Chiclayo: Nivel de Acompañamiento de Estudiantes por Niveles Educativos, en una Zona de la UGEL Chiclayo, abril 2021, %



Nota. Información recogida por la investigadora en los distritos de Lagunas, Saña y Puerto Eten, abril 2021

La problemática del nivel secundaria en la pandemia se agudizó más, considerando que se sigue promoviendo mejoras de la accesibilidad de esta población de estudiantes. Como lo muestra la Figura 9, el mayor porcentaje de estudiantes no atendidos lo presenta el nivel secundario, el 52% en un mes del año 2021, considerando que un estudiante no atendido es aquél que no se conecta, no responde, no es retroalimentado por sus docentes, es decir no recibe acompañamiento (RM 121-2021-MINEDU, RM 531-2021-MINEDU).

Sin embargo, la explicación es más compleja de lo manifestado por el funcionario de UGEL citado, y tiene que ver con el contexto socioeconómico y familiar, en relación con los efectos de la pandemia, causas estructurales, y temas de gestión, tanto política como educativa nacional y local. El 2021 el rol del docente ha sido de acompañamiento porque se ha incidido en un aprendizaje autónomo por parte del estudiante. A través de la TV, la radio, la web el estudiante accedía a su clase, y se dejaba el reto, entonces el docente su tarea era de ayudarlo a que resuelva el reto, lo llamaba por teléfono, le enviaba las orientaciones, le corregía la tarea, lo retroalimentaba (MINEDU, 2021a), (MINEDU, 2021b).

Una encuesta-sondeo aplicada a estudiantes “no acompañados”, nos permiten vislumbrar las causas reales (hipótesis de trabajo) detrás de su no participación en las actividades lectivas en el año 2021. Inquirimos entre los estudiantes que no participaban en “Aprendo en casa” (unas 200 entrevistas) en los distritos de Chiclayo (932 casos), Lagunas (257 casos), Puerto Etén (29 casos) y Eten (103 casos). Encontramos que la gran mayoría (en especial en el distrito de Chiclayo) tienen conectividad, pero manifiesta desinterés por la estrategia. Mientras que en menor medida se dan los factores de carencia o situación socioeconómica precaria (“No cuentan con un dispositivo o medio para comunicarse y acceder a la estrategia AeC”, “Familias numerosas con un solo dispositivo para todos los estudiantes en casa”, “Estudiantes están apoyando en actividades económicas”, “Otro motivo: salud delicada, gestación”). En este sondeo se evidencia (a nuestro entender), el problema de deficiencia gestión, particularmente de liderazgo pedagógico y motivación que debe tener el docente y director de la institución educativa (ver Tabla 1).

Tabla 1

Causas de no participación de estudiantes de secundaria en actividades de AeC, de una Zona de la UGEL Chiclayo, abril 2021

Causa	Nivel de incidencia
"Sí posee conectividad, pero manifiesta aparente desinterés por la estrategia"	1°
"No cuentan con un dispositivo o medio para comunicarse y acceder a la estrategia AeC."	2°
"Familias numerosas con un solo dispositivo para todos los estudiantes en casa."	3°
"Estudiantes están apoyando en actividades económicas"	4°
"Otro motivo: salud delicada, gestación"	5°

Nota. Encuesta sondeo aplicada por la investigadora, en Instituciones Educativas del nivel secundario de la UGEL Chiclayo: distritos de Chiclayo, Puerto Eten y Lagunas, en abril de 2021.

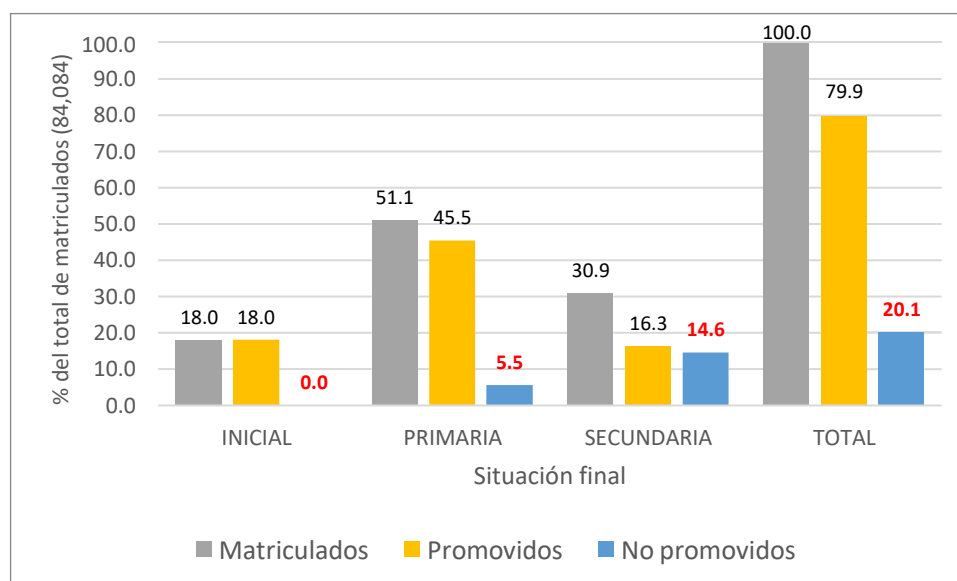
Esta situación se confirma con un reciente informe de la Dirección Ejecutiva de Gestión Pedagógica de la Dirección Regional de Educación de Lambayeque, que reporta que por ahora no es posible determinar con precisión el impacto que tendrá esta modalidad en los distintos grados de la enseñanza primaria y secundaria, pero se prevé "una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la educación". Además se señala algo que es conocido ampliamente en el mundo académico: la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que ha dificultado además la socialización y la inclusión en general (DEGP-DREL, 2022).

Se señala en este informe que la enorme mayoría (74,9%) de los estudiantes de educación básica (inicial, primaria y secundaria) corresponden al sector público, los que han sido afectados en forma notable por su precariedad, dado que incluyen a los segmentos de población más pobre y en consiguiente vulnerabilidad. Y el grado de afectación se evidencia en la no promoción de 4,643 estudiantes de

primaria y 12,256 de secundaria, que corresponden al 5% y 14,6% del total de estudiantes matriculados en la DRE Lambayeque el 2021 (84,084) (ver Figura 10).

Figura 10

Situación Final de Estudiantes Matriculados en DRE Lambayeque, 2021



Nota. Elaborado de (DEGP-DREL, 2022)

En el referido informe se considera también que el 2022 es probable que la población escolar de las instituciones educativas públicas se incremente notablemente tanto por la migración de retorno y por el traslado (de instituciones particulares o privadas de educación). Ello como consecuencia de la crisis económica derivada de la pandemia. Se menciona también que el 18,8% de los estudiantes son de instituciones educativas de zona rural, donde hay graves problemas de conectividad, que ya hemos comentado más arriba (y no sólo en zonas rurales), lo cual hará nuevamente complicado la modalidad semipresencial que se está disponiendo a nivel del sector educación (DEGP-DREL, 2022).

Por otra parte, la Gerencia Regional de Educación de Lambayeque expresa, en un documento reciente, que hay una problemática común a las unidades de gestión educativa local de Lambayeque (Lambayeque, Chiclayo y Ferreñafe), destacando, entre otras: la escasa retroalimentación oportuna por parte de los docentes a la presentación de las evidencias; así mismo se reafirma la gran dificultad de retroalimentación de las actividades por la carencia de recursos tecnológicos de los estudiantes en sus hogares. Se remarca también algo en lo que

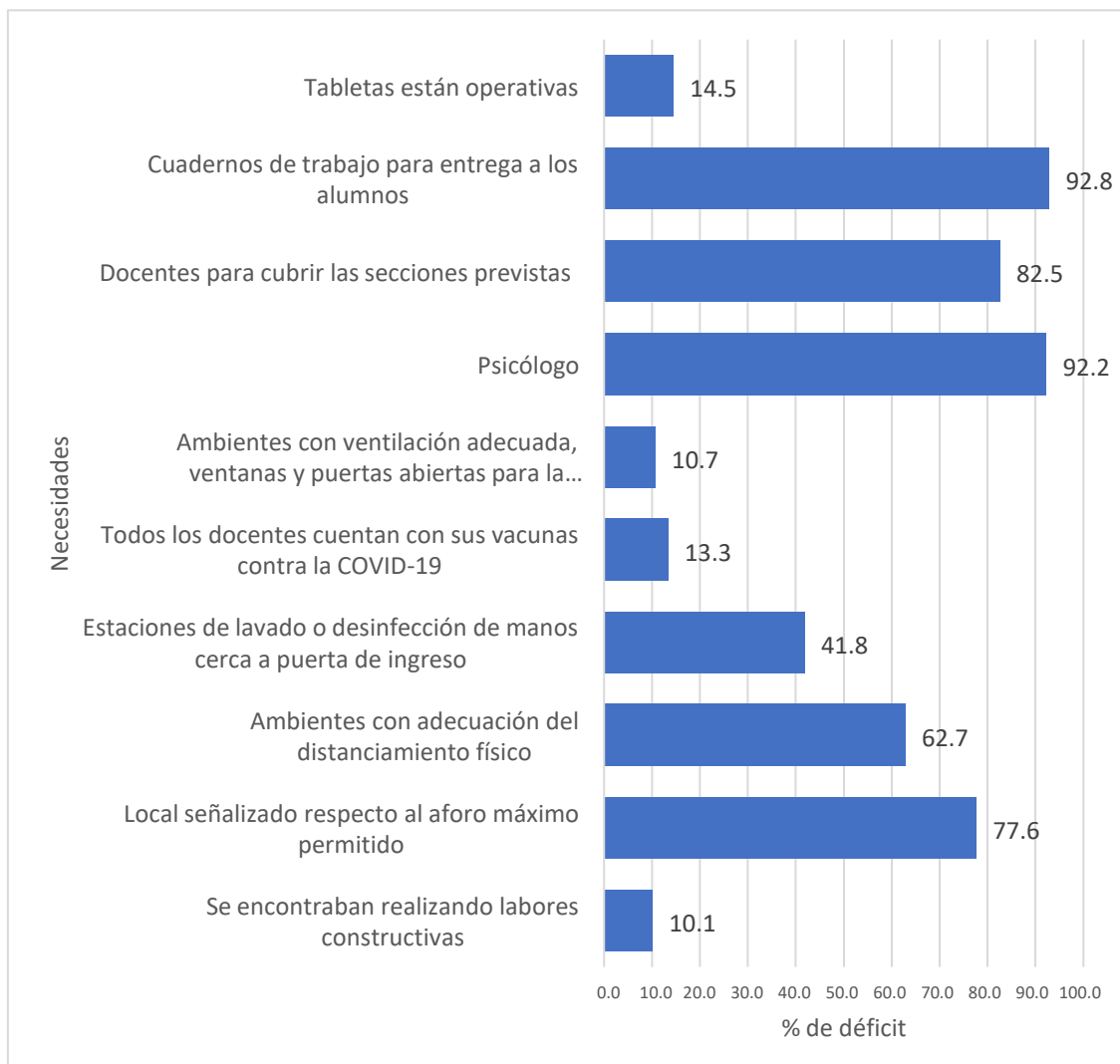
es necesario desarrollar soluciones: la deficiente preparación en el uso de la tecnología tanto por parte de docentes como directivos de las instituciones educativas (generalmente de las generaciones X o anterior (Díaz Sarmiento et al., 2017), es decir no nativos digitales y con una cultura más bien conservadora en lo referente a medios y recursos tecnológicos. Otro aspecto destacable es el reducido número de especialistas de las UGEL, con la consiguiente sobrecarga laboral lo que lleva a que las jornadas de asistencia técnica programadas en las instituciones educativas las diversas temáticas se desarrollan con escasa profundidad (GR.LAMB/GRED, 2022).

En forma confluente, la Contraloría General de la República en un informe de control reciente, previo al inicio del año escolar, reporta que habiendo visitado 307 instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de Lambayeque, encuentran que 31 de ellas se encontraban realizando labores constructivas o se encontrarían pendientes de recepción por la entidad contratante, lo que dificultaría el inicio de las clases programadas (Contraloría General de la República, 2022c).

Así mismo la Contraloría encontró ciertas deficiencias en la implementación de las medidas de bioseguridad: local no señalizado respecto al aforo máximo permitido (77,57% de instituciones), necesidad de ambientes con adecuación del distanciamiento físico (62,74%), necesidad de estaciones de lavado o desinfección de manos cerca a puerta de ingreso (41,83%), necesidad de que todos los docentes cuenten con sus vacunas contra la COVID-19 (13,31%), necesidad de ambientes con ventilación adecuada, ventanas y puertas abiertas para la circulación del aire (10,65%) (ver Figura 11).

Figura 11

Necesidades de IIEE de Lambayeque al inicio del Año Escolar 2022



Nota. Elaborado de (Contraloría General de la República, 2022c)

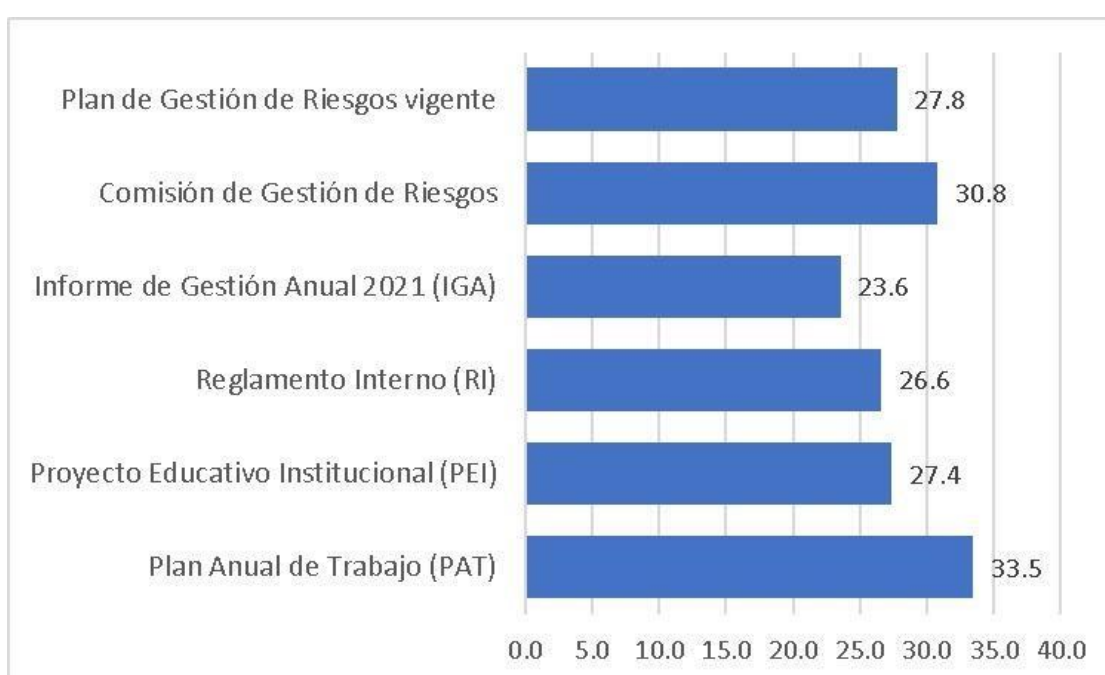
Estas deficiencias, según el informe de control de la Contraloría, podrían ocasionar el contagio y la propagación de la COVID-19, afectando la salud de la comunidad educativa y el retorno de la presencialidad y/o semipresencialidad en el año escolar 2022. Todos estos aspectos son competencias de gestión del director de la institución, o directamente o en coordinación con las instancias superiores (Contraloría General de la República, 2022c).

Algo saltante en este informe es las deficiencias en los documentos de gestión actualizados y aprobados (Proyecto Curricular, Plan Anual de Trabajo, Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Informe de Gestión Anual 2021), y el

incumplimiento en las normativas de gestión de riesgos de desastres, en alrededor del 30% de las 307 instituciones educativas controladas, y la no conformación del Consejo Educativo Institucional (CONEI, en el 37,64% de los casos)). Deficiencias que obviamente afectarían el retorno a las clases y el logro de los objetivos educativos correspondientes. Una deficiencia que no corresponde a la dirección es la anotada de carencia de psicólogo (242 IIEE, es decir el 92,2% de los casos controlados) (ver Figura 12).

Figura 12

IIEE con Deficiencias en Documentos de Gestión, DRE Lambayeque



Nota. Elaborado de (Contraloría General de la República, 2022c)

En fin, el panorama de las carencias y deficiencias es amplio; en 217 IIEE (82,51 de los casos) faltan docentes para cubrir las secciones previstas; en 244 IIEE (92,78%) se carece de cuadernos de trabajo para entrega a los estudiantes). En 34 IIEE (14,45% de casos) las tabletas están inoperativas, aparte de carencias de implementación en telefonía, internet, aguas, desagüe, aparte de problemas en la infraestructura misa (puertas, ventanas, paredes, etc., en mal estado, completan este panorama en que se evidencia dificultades para el desarrollo normal de las actividades lectivas del año escolar 2022 (Contraloría General de la República, 2022c).

Toda la situación descrita configura una situación problemática sumamente compleja que afronta la educación pública -en particular el nivel secundario- del cual hay una responsabilidad compartida entre el Estado (en sus tres niveles), y la gestión a nivel micro: el director como personaje que enfrenta directamente la solución de los problemas cotidianos dirigiendo a su equipo docente, y articulando con las instancias superiores. Este diagnóstico nos permite plantear nuestro problema de investigación.

1.2. Formulación del problema.

La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Qué características tendrá una propuesta de desarrollo de liderazgo pedagógico directivo por la mejora de la gestión educativa considerando los factores contextuales y los estilos de liderazgo, según el Modelo de Liderazgo transformacional de Bernard Bass, para las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundaria de la Provincia de Chiclayo?

Es necesario precisar además que el *objeto de estudio* de la presente investigación es el proceso educativo desarrollado en su componente gestión; la cual refleja la eficacia y eficiencia que debe desarrollar el cuerpo directivo en la conducción de las instituciones educativas, reflejando liderazgo para la toma de decisiones que favorezcan el desarrollo educativo de la región y por ende del país.

1.3. Hipótesis principal.

Si diseñamos y aplicamos una propuesta de liderazgo pedagógico directivo, considerando los factores contextuales, los estilos de liderazgo y el modelo de Bernal Bass, entonces se mejorará la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundaria de la Provincia de Chiclayo.

1.4. Objetivos.

1.4.1. General.

Diseñar una propuesta de liderazgo pedagógico directivo considerando los factores contextuales, los estilos de liderazgo y la propuesta de Bernal Bass, para

la mejora de la Gestión Directiva en las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundaria de la Provincia de Chiclayo.

1.4.2. Específicos.

Identificar los factores asociados al liderazgo pedagógico desde los procesos de la gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo.

Describir los principales tipos de liderazgo directivo en los procesos de gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo.

Proponer una intervención que permita la mejora del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo.

Capítulo II. Diseño Metodológico

En este capítulo desarrollamos los aspectos teóricos de nuestra investigación. Empezamos con una sistematización de una selección de la literatura existente sobre la Gestión Educativa y el liderazgo, el liderazgo en general, y del liderazgo educativo, el liderazgo pedagógico, tanto a nivel internacional como nacional, enfatizando en los trabajos más recientes y novedosos. Partimos de que es ampliamente reconocido que el liderazgo es el segundo factor -después de la enseñanza en el aula- en su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Bush & Glover, 2014). Luego rápidamente analizamos el surgimiento del liderazgo como aspecto clave de la gestión en las organizaciones en general y en particular en las instituciones educativas, sistematizando los enfoques y tendencias del liderazgo educativo.

En otro acápite desarrollamos los fundamentos de nuestra propuesta, que parte del liderazgo transformacional de Bernard Bass, pero considera componentes indispensables en nuestro contexto específico: las megatendencias globales, el enfoque de generaciones, el enfoque de calidad educativa, las competencias mediáticas y el contexto postcovid en Perú. Finalmente proponemos el modelo teórico de nuestra investigación, que servirá de fundamento a nuestra propuesta de programa de liderazgo transformacional,

2.1. Antecedentes.

2.1.1. Gestión educativa y liderazgo.

Rimey (2021) en su tesis doctoral de la Universidad de Kentucky desarrolla una propuesta de investigación construyendo comunicación, colaboración y autoeficacia entre consejeros de escuelas primarias a través de comunidades de práctica. Como resultados de esta pesquisa de investigación de acción de métodos mixtos, cualitativa, usando encuestas previas y posteriores y encuestas al final de las acciones. Se demuestra que un nuevo entorno, nuevos compañeros, nuevos maestros y nuevas estructuras provocan una miríada de emociones en los estudiantes a medida que hacen la transición a la escuela intermedia; pero el registro académico de un estudiante, las adaptaciones y otra información académica pertinente siguen al estudiante hasta la escuela intermedia; sin

embargo, su cartera social y emocional no lo hace. La investigación ha demostrado que los estudiantes que se ven más afectados negativamente por la transición a la escuela intermedia también muestran que sus resultados académicos se ven afectados negativamente. Encuentra también que los consejeros escolares del Distrito Escolar de Haddonfield (New Jersey) no tienen procesos establecidos para apoyar las necesidades de salud mental de los estudiantes durante la transición. Entre enero a marzo del año escolar 2020-2021, se implementó Comunidades de Práctica (CoP) que consta de seis consejeros de escuelas primarias que trabajan en un entorno escolar.

Lai et al. (2021) en su tesis de University of Warwick (Inglaterra) estudia el liderazgo educativo en China continental a partir de un estudio de caso de dos escuelas secundarias en Beijing. Afirman que, en los últimos años, la principal preocupación del Ministerio de Educación chino ha sido la calidad de la educación. En esa orientación, se espera que los directores desempeñen un papel clave en la orientación del desarrollo de sus escuelas, garantizando la implementación de la reforma curricular y facilitando el desarrollo docente en la escuela. El objetivo del estudio fue investigar las características del liderazgo educativo de los directores a través de un estudio de caso de dos escuelas secundarias en Beijing. El estudio empleó un método de investigación cualitativo para investigar el liderazgo educativo en dos escuelas secundarias en Beijing. Los resultados indican una fuerte tendencia de los directores a implementar el tipo de liderazgo instructivo tradicional de arriba hacia abajo promovido por la Oficina de Educación del Distrito. En una de las escuelas de muestra, el director empleó un estilo de liderazgo paternalista, y los maestros de ambas escuelas enfatizaron el papel paternalista del director, incluso al participar en varios aspectos de sus vidas personales. En la segunda escuela de muestra, el director intentaba delegar ciertos niveles de autoridad y responsabilidad a los maestros ordinarios. Sin embargo, sus esfuerzos estaban siendo obstaculizados por los mandos intermedios (Lai et al., 2017).

Kamya (2022) estudia en su tesis doctoral de la University of South Africa en Uganda con el objetivo de analizar el liderazgo en la educación superior en la transición de la enseñanza y aprendizaje tradicionales a la digitalización. Utiliza el Análisis Fenomenológico Interpretativo, específicamente el enfoque ideográfico, Los datos cualitativos se recopilaron a través de entrevistas de siete

altos directivos seleccionados intencionalmente en el sector de la educación superior de Uganda. El estudio también estuvo guiado por la teoría del liderazgo de la Complejidad, la Teoría del Sistema de Educación a Distancia y el marco de transición de Puentes. Los hallazgos establecieron que, si bien existían varias estrategias digitales anteriores a la COVID-19 entre todas las IES de Uganda, el liderazgo de las IES luchó iterativamente para aprovecharlas frente a la pandemia de la COVID-19 para lograr una transición completa (Kamya, 2022).

F. English (2022) es el editor del manual sobre el discurso dentro del campo del liderazgo y la gestión educativa. Proporciona un análisis claro del campo actual, así como ideas fundamentales más antiguas y conceptos más nuevos que están comenzando a impregnar la discusión. El campo del liderazgo y la gestión educativa ha reconocido durante mucho tiempo que los contextos educativos incluyen una variedad de líderes más allá de los directores de escuela y otros funcionarios escolares, como los líderes informales y de nivel medio. Al considerar el conocimiento dinámico en lugar de una base de conocimiento estática, este Manual permite que la investigación se presente en su realidad multidimensional y en evolución. En ese sentido, este handbook sobre liderazgo educativo y discurso de gestión pretende ser una trayectoria histórica de los múltiples discursos (conceptos, ideas, prácticas, teorías) que comprenden un campo de conocimiento. En este caso, el campo de la dirección y gestión educativa, con un total de 142 autores que escribieron más de cien capítulos que constituyen una actualización crítica de esta temática (English, 2022).

Otro gran handbook sobre gestión y liderazgo educativa, en este caso en relación con el género, es el manual de Bloomsbury de género y liderazgo y gestión educativa (Showunmi et al., 2022). Las autoras enfatizan en que el campo de la Gestión, Administración y Liderazgo Educativo (EMAL por sus siglas en inglés) tiene un problema con cuestiones de justicia social como el género.

Perrone y Tucker (2019) en su investigación sobre el perfil cambiante de los programas de preparación de liderazgo en el siglo XXI parten de que una base sustancial de investigación se centra en los estándares, el diseño y la eficacia del programa de preparación de directores. Sin embargo, se sabe poco acerca de qué instituciones están preparando candidatos principales y cuántos candidatos han

producido desde 2003. El objetivo en este estudio fue brindar una mejor comprensión del panorama general de preparación y aborda cuestiones de oferta y demanda principal. Respecto a los métodos, usaron varios conjuntos de datos nacionales en este estudio exploratorio para rastrear los cambios en la producción de títulos de administración educativa a nivel nacional, estatal y universitario desde 2000 hasta 2014, así como también cómo se comparan con las poblaciones cambiantes de estudiantes K-12 y la demanda principal. Los hallazgos clave incluyen (a) el número de instituciones que otorgan títulos en administración educativa aumentó en un 72% este siglo, (b) el número total de títulos de liderazgo otorgados se duplicó durante este tiempo (Perrone & Tucker, 2019).

Becerra (2022) en su el estudio tuvo como propósito proponer un modelo de liderazgo transformador para mejorar la gestión escolar en las instituciones educativas de Bagua Grande (Amazonas). El estudio se realizó mediante un diseño cuantitativo, descriptivo y propositivo, no experimental y transversal. La muestra fue 82 educadores de tres instituciones educativas, a los que se les aplicó un cuestionario. Los resultados de la variable liderazgo transformacional de los directores muestran que el 52,44% de los directores se encuentran en un nivel normal, el 26,83% en un nivel inadecuado y el 20,73% en un nivel bueno, mientras que en la variable liderazgo escolar el 42,68% se encuentran en un nivel bajo, el 39,02% está en un nivel regular, el último 18,29% está en un nivel bueno. Tomados en conjunto, usando estos hallazgos, vemos que las variables de liderazgo transformacional y liderazgo escolar están desatendidas y deberían ser generalizables a modelos de aprendizaje basados en la teoría presentada en esta propuesta (Becerra, 2022).

Juárez (2022) en Tacna (extremo sur peruano) estudia en su tesis doctoral el estilo de liderazgo de los directivos y la gestión organizacional universitaria. El objetivo fue proponer un modelo de gestión organizacional basado en el tipo de liderazgo para las universidades de la región sur del Perú, 2020. Fue un diseño no experimental de nivel básico. El estudio se realizó con una muestra estratificada de 123 directivos de universidades de la región sur del Perú. Se utilizó como técnica la encuesta y como herramienta se elaboraron dos cuestionarios para medir la relación entre los estilos de liderazgo de los gerentes y la gestión organizacional. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis planteada en el estudio sobre las

variables con $p\text{-valor}=0,000<0,05$ y concluyeron que existe una relación positiva significativa entre el estilo de liderazgo de los líderes universitarios del sur y la gerencia organizacional (Juárez, 2022).

Bermúdez (2020) en su tesis doctoral desarrollada en Ayabaca (Piura) se propuso determinar la relación entre la administración y el liderazgo del director en una institución educativa local, analizando el grado de correlación entre ambas variables. Fue un estudio descriptivo correlacional con una muestra aleatoria e intencional de 15 docentes. Para el análisis de los datos se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los resultados indicaron que los directores tenían un liderazgo "alto" (media 28,8), mientras que la gestión tenía un nivel "efectivo" (media 30,5). Se concluye que existe una relación moderada entre la gestión y administración del director de la institución educativa en estudio (Bermúdez, 2020).

Guivin (2018) en su tesis doctoral se propone el objetivo de desarrollar un modelo de liderazgo transformacional para mejorar la gestión educativa en la Universidad Nacional de Jaén (Perú). Según la hipótesis: si se concibe y presenta un modelo de liderazgo transformacional, entonces se puede mejorar el liderazgo educativo de la Universidad Estatal de Jena - 2017. El liderazgo transformacional, que sirvió de base para la propuesta, se refirió a los siguientes principios: Influencia idealizada, consideración individualizada, motivación intelectual y liderazgo inspirador, lo que brindó la oportunidad al autor de desarrollar los seminarios sobre autocontrol, desarrollo de confianza y confianza de equipo. Asume el autor que este trabajo puede mejorar la gestión y lograr la eficiencia de los procesos de gestión educativa en la institución objeto de estudio. (Guivin, 2018).

Franco (2018) en su tesis doctoral desarrollada en El Chipe, Piura, fue diseñada para determinar en qué medida el liderazgo educativo se relaciona la gestión directiva en las instituciones educativas de El Chipe-Piura. Durante el estudio se recopiló información mediante la aplicación de dos cuestionarios a los docentes. El estudio encontró que la correlación (0,833) fue altamente significativa debido a que el valor determinado estuvo dentro del rango aceptado y el $p\text{-valor}$ entre las variables liderazgo gerencial y liderazgo educativo fue igual a (0,000) lo que concluyó que el liderazgo educativo se relaciona significativamente con la

gestión educativa, además, la gestión transformacional está directamente relacionada con la gestión. (Franco, 2018).

2.1.2. Liderazgo educativo: Antecedentes.

En este apartado presentamos brevemente algunos estudios realizados sobre liderazgo educativo a nivel internacional y nacional.

El liderazgo prácticamente se ha convertido en sinónimo de dirección, a nivel escolar, y su desarrollo se considera un elemento clave de la mejora de la educación. Un informe de la OCDE indica que el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. El aumento de la autonomía escolar y un mayor enfoque en la escolarización y los resultados escolares han hecho que sea esencial reconsiderar el papel de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora para profesionalizar el liderazgo escolar, apoyar a los líderes escolares actuales y hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para futuros candidatos. Un argumento del informe de OCDE es que el envejecimiento de los directores actuales y la escasez generalizada de candidatos calificados para reemplazarlos después de la jubilación hacen que sea imperativo tomar medidas (Pont et al., 2008) Ello se ve reflejado en programas de desarrollo del liderazgo en todo el mundo, incluso en nuestro país.

Por otro lado, un informe reciente sobre administración educativa y liderazgo sostenible en Alberta, Canadá, Charles F. Webber y Jodi Níckel, profesores de Mount Royal University, Calgary, Canadá, describen cómo se representa el liderazgo docente en la documentación oficial de las principales partes interesadas en la educación en Alberta, Canadá. Los autores reportan que surgieron seis temas del análisis documental: diversidad estudiantil; plan de estudios innovador y participación de los estudiantes; participación de la comunidad; competencias del siglo XXI; y la reflexión y el aprendizaje profesional. El análisis de los temas conceptualizados resultó en la identificación de problemas que pueden desafiar a los líderes docentes. Encontraron que es poco probable que los líderes docentes puedan demostrar competencia en cada una de las áreas temáticas señaladas. Por ello proponen que los líderes docentes necesariamente deben priorizar algunos compromisos profesionales para poder trabajar de manera sostenible. Varias

consideraciones se derivaron de las tensiones inherentes. El aporte de este estudio es la propuesta de un perfil de docente con capacidad de para servir, influir y prosperar como líderes docentes (Webber & Nickel, 2021).

Por su parte, en un estudio desarrollado en escuelas de Inglaterra, P. A. Woods, A. Roberts, J. Jarvis y S. Culshaw analizan el desarrollo de liderazgo, en el que reportan que, a nivel de política educativa, en Inglaterra se pone gran énfasis en el liderazgo y la autonomía como motores de la mejora educativa. Específicamente el objetivo que se proponen lograr es comprender mejor, en este contexto, los desafíos del liderazgo y la autonomía y las condiciones del desarrollo del liderazgo que apoyan o dificultan la práctica de la autonomía ética. De este modo, resumen los análisis de la autonomía y las condiciones que afectan la preparación y el desarrollo del liderazgo en Inglaterra; al presentar el primero de estos dos análisis, se establece una definición de autonomía como la adopción por uno mismo de los principios que guían la acción ética. Luego, los resultados de los análisis se consideran juntos para enmarcar el pensamiento sobre los desafíos que implican la autonomía y el liderazgo. Una proposición clave es que la autonomía basada en principios está en el corazón de este marco de pensamiento. Al final del estudio, se sugieren implicaciones para los líderes escolares con respecto a las condiciones para el desarrollo del liderazgo en las escuelas (Woods et al., 2021).

En Estados Unidos el liderazgo educativo se convirtió en política de estado, como señalan Sarah J. Zuckerman y Cailen O'Shea, profesoras de University of Nebraska (Lincoln), y North Dakota State University (Fargo) respectivamente, en su estudio "Esquema de directores: filosofías de liderazgo y liderazgo educativo". Según ellas, en Estados Unidos, la Ley Every Child Succeeds ("Cada Niño Tiene Éxito") de 2015 marcó un cambio hacia el reconocimiento de la importancia del liderazgo escolar, lo que refleja un creciente cuerpo de literatura que demuestra que los directores son superados solo por la instrucción en el aula para apoyar el éxito de los estudiantes. Esta influencia es mayor cuando los directores se centran en la enseñanza y el aprendizaje, o liderazgo educativo. La capacidad de centrarse en el liderazgo educativo requiere conocimiento, así como el esquema que crea modelos mentales para las tareas de liderazgo educativo.

Este estudio se basa en entrevistas con directores para examinar la relación entre su teoría del liderazgo, que ellas conceptualizan como esquema de liderazgo, y sus prácticas de liderazgo educativo. Los hallazgos sugieren que existen similitudes en las tareas de liderazgo educativo emprendidas por los directores, pero el cómo se involucran en tareas está parcialmente determinado por su teoría del liderazgo. En efecto, el enfoque de los líderes escolares en la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo educativo) proporciona la mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Pero esto exige una serie de tareas de liderazgo: definir la misión de la escuela, administrar el programa educativo y promover un clima de aprendizaje positivo. El cumplimiento de estas tareas pone a prueba la capacidad de liderazgo, y tiene prerrequisitos varios precursores: sólidos conocimientos de los directores sobre la enseñanza y el aprendizaje; la capacidad de los directores para atender las tareas de liderazgo instructivo, a diferencia de la administración del edificio y la disciplina de los estudiantes; y la capacidad de los directores para equilibrar las expectativas de muchas partes interesadas frente a demandas constantes y en evolución. Lo resaltante es que siempre habrá una brecha entre las expectativas y la realidad (Zuckerman & O'Shea, 2021).

En Rusia, el tema del liderazgo se está abordando hoy en varios campos, no solo en el deportivo, el empresarial o el político. Un notable interés por los líderes ha aparecido en el campo de la educación. La filosofía, la psicología, la sociología, las ciencias políticas y otros campos científicos se ocupan de los problemas de liderazgo. En pedagogía el liderazgo se estudia en el aspecto de su educación, en la gestión - en el aspecto de su aplicación como herramienta para la gestión de una organización (Viktorovna, 2016).

En Argentina, Carolina Yelicich desarrolló una investigación a la cual tituló: "Investigar sobre dirección escolar. una aproximación al estado del arte"; la cual se desarrolló en la Universidad de Córdoba (Argentina). Destaca que en su país la dirección escolar se ha convertido en objeto de estudio en las últimas décadas desde múltiples abordajes teóricos. En ese sentido, se intenta arrojar luz sobre una función clave en las instituciones educativas, que se ha ido transformando en consonancia con los cambios sociales y del mundo globalizado. Señala que es posible reconocer cómo esta tarea ha sufrido numerosas transformaciones al compás de las modificaciones en los modos de producción y en el trabajo con el

conocimiento y cómo se han ido transformando los modos de conceptualizar y entender la función directiva. La dirección escolar entendida como actividad de coordinación y administración de la institución educativa, comienza a ser conceptualizada como tarea de gestión y liderazgo de centros educativos. Fundamentalmente, los estudios sobre la dirección escolar han adoptado la pretensión de brindar orientaciones y herramientas para la mejora de la dirección escolar en el supuesto de que esas prescripciones se traducirán en mejoras de los centros educativos.

El estudio enfatiza que la función de los directores escolares entendida como la actividad de dirigir las instituciones educativas, se asimila a roles y tareas tan diversas como conducción, gestión, gobierno, administración, organización, liderazgo y/o gerenciamiento. Un modelo tradicional, asociado al cumplimiento de la norma y al seguimiento de la reglamentación que dimana de las políticas educativas, se yuxtapone y convive con un modelo de gerenciamiento en el gobierno de las instituciones educativas, asimilado a las funciones de liderazgo pedagógico, entrenamiento y desempeño eficaz, responsabilización por la mejora, las innovaciones y los resultados de la tarea educativa en conjunto, sin dejar de lado la búsqueda de profesionalización de la tarea de dirección escolar, todo ello en el marco de la intromisión de lógicas y discursos de corte mercantil y financiero en el trabajo de las instituciones educativas (Yelicich, 2017).

Un tema emergente en los estudios de liderazgo es la inclusión de las consideraciones de género. Un libro sobre “Mujeres, empresa y liderazgo: género y organizaciones” de Alexander-Stamatios Antoniou explora la gama de desafíos que enfrentan las mujeres en las empresas y el liderazgo hoy en día, identificando la gran brecha que hay que eliminar cuánto debemos progresar antes de que las mujeres experimenten el mismo nivel de avance que los hombres. Incluyendo una variedad de puntos de vista diferentes. Antoniou analiza la posición de la mujer en el trabajo desde tres perspectivas: las limitaciones que afectan los avances profesionales de las mujeres, los desafíos específicos de género para las mujeres en roles de liderazgo y las experiencias de las mujeres al asumir estos roles mientras intentan mantener una vida laboral equilibrada. Al resaltar las desventajas específicas relacionadas con el género, describe el grado de cambio necesario

culturalmente, así como a través de políticas y actitudes, si las mujeres han de lograr la paridad con sus contrapartes masculinas (Antoniou et al., 2019)

Sobre género y liderazgo en educación así mismo hay algunos estudios que destacan las diferencias y similitudes existentes. Así Kay Fuller y Judith Harford en su libro “Género y liderazgo en la educación: mujeres triunfando contra viento y marea” destacan la infrarrepresentación de las mujeres en puestos de liderazgo en entornos educativos es un fenómeno complejo ampliamente reconocido que parece persistir, a pesar de que la docencia como profesión está dominada por mujeres. Entre las preguntas clave que plantea el libro están: ¿Por qué la sociedad sigue aceptando a los líderes masculinos como la norma? ¿Qué barreras enfrentan las mujeres que buscan posiciones de liderazgo? ¿Qué apoyos necesitan las mujeres para alentarlas a ocupar puestos de liderazgo? ¿Cómo conciben las mujeres que ocupan puestos de liderazgo su papel como líderes? ¿Cómo se podría apoyar mejor el liderazgo educativo de las mujeres a nivel institucional? (Fuller & Harford, 2016). En esa perspectiva Bárbara Thompson en su libro “Género, Gestión y Liderazgo en la Formación Inicial Docente: ¿Gestionando para Sobrevivir en el Mercado Educativo?” destaca las dificultades que enfrentan las mujeres que trabajan como gestoras y líderes en la formación inicial del profesorado. Refiriéndose a Estados Unidos informa que mientras muchas mujeres están accediendo a puestos de autoridad en la formación de docentes, algunas mujeres administradoras existentes están siendo marginadas dentro de nuevas capas internamente diferenciadas de estructuras administrativas. Sin embargo, otras mujeres gerentes, principalmente recién designadas, parecen respaldar los discursos asociados con las nuevas prácticas gerenciales, destacando que algunas mujeres que dirigen en la formación de docentes están comprometidas en una lucha por la supervivencia individual y profesional (Thompson, 2017),

En Gran Bretaña, Paula Burkinshaw en su libro “Educación Superior, Liderazgo y Vicerrectoras: Inserción en Comunidades de Práctica de Masculinidades” se refiere al tema del liderazgo universitario preguntándose ¿Por qué hay tan pocas mujeres vicerrectoras en la educación superior del Reino Unido? Se trata de un estudio realizado a través de entrevistas en profundidad con las voces (hasta ahora) silenciosas de las mujeres vicescancilleres o vicerrectoras. Reporta que estas mujeres han negociado y navegado con éxito las culturas de

liderazgo de género de la educación superior a lo largo de sus carreras y hablan de las comunidades masculinas de sus lugares de trabajo. Al defender la necesidad de lograr una masa crítica de mujeres en la cima, este libro sugiere que aún queda mucho por hacer en la esfera de la educación superior (Burkinshaw, 2015).

En un estudio empírico en Estados Unidos, Fred Walumbwa y Lucy Ojode, sobre diferencias de género (2022) en liderazgo transnacional vs transformacional, adoptan el modelo de liderazgo de rango completo (FRL) para explorar la percepción de los estudiantes masculinos y femeninos sobre los comportamientos de liderazgo de los instructores. Conforme al modelo, utilizan el instrumento “Cuestionario de Liderazgo Multifactorial” (MLQ, por sus siglas en inglés) para medir los estilos de liderazgo transaccional y transformacional percibidos por los seguidores. Se aplicó el cuestionario a una muestra de 429 estudiantes de una gran universidad del Medio Oeste (57% mujeres y 43% hombres) y además participaron 21 profesores. Los datos fueron recolectados en un período de dos semestres con base en la disposición de los profesores a participar en el estudio. Los resultados indican ciertas diferencias de género en la calificación de liderazgo de instructores por parte de los estudiantes. A pesar de que el contexto del estudio es el escenario instruccional, los resultados brindan indicaciones que pueden ser contrarias a la adopción de prácticas organizacionales universales para optimizar la eficiencia del capital humano (Walumbwa & Ojode, 2022).

En España, Francisco Murillo en su investigación titulada: “La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde la presente proyectada al futuro” desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid enfatiza que el liderazgo escolar se ha convertido en uno de los temas fundamentales de la investigación educativa. Uno de los mayores retos del sistema de dirección escolar en España es el acceso a la función directiva. La investigación sobre la dirección y el liderazgo muestra, así, dos miradas complementarias: una visión del presente, centrada en los problemas y disyuntivas que la atenazan, junto con una mirada de futuro, que busca abrir nuevos caminos para su desarrollo. La investigación muestra el estado actual bajo los cuales se actúa en la educación y como el elemento directivo de las instituciones educativas; constituye un elemento de especial interés que contribuye al cambio que es necesario para abordar la formación de los estudiantes y el desarrollo de las competencias formativas de los docentes (Murillo, 2014).

En Portugal, la tesis de maestría de V. L. C. Monteiro, mujer oficial de la fuerza aérea portuguesa, estudia las competencias de liderazgo en oficiales de su fuerza aérea, en especial el liderazgo femenino. Destaca la autora que el concepto de liderazgo siempre ha estado ligado a las Fuerzas Armadas, donde tradicionalmente los roles de liderazgo se asignan al oficial; en este caso, dado que las mujeres tienen presencia a todo nivel en el contexto militar, el estudio del género en temas de liderazgo asume un papel cada vez más relevante. El objetivo de esta investigación fue verificar el perfil de liderazgo y competencias asociadas a los Oficiales de la Fuerza Aérea, para ello se aplicó un cuestionario sobre estilos de liderazgo y competencias asociadas al liderazgo a una población de 310 oficiales, resultando una muestra de 62 Oficiales. Se aplicó el “Questionário de Competências de Liderança”, elaborado por el Teniente Coronel Dias Rouco en su tesis de doctorado “Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar” (Universidade Lusíada de Lisboa, 2012).

Los resultados obtenidos permitieron comprobar que los estilos de liderazgo que tienen los oficiales de la Fuerza Aérea son los liderazgo participativo-democrático, seguido del de orientación a las personas y para la tarea. El estilo de liderazgo menos característico es claramente el liderazgo directivo. Se encuentran diferencias significativas para el liderazgo participativo y la orientación hacia tarea en subgrupos de muestra. Para el liderazgo participativo, cuanto mayor sea el rango, mayor será el promedio para este estilo de liderazgo. Para la orientación de tareas, cuanto mayor sea la edad, mayor será la incidencia; y cuanto mayor sea el rango, mayor será el promedio de este estilo de liderazgo. También se verifica en esta investigación que los oficiales solteros y bajo contrato tienen promedios significativamente más bajos, respectivamente, que los oficiales con otros estados civiles y que formen parte del personal permanente.

A través de la regresión paso a paso, se buscó identificar qué competencias tienen mayor poder predictivo de los estilos de liderazgo. En el modelo cuya variable dependiente es el liderazgo participativo, se mantuvieron tres variables: trabajo en equipo, empatía y toma decisiones - que explican el 59,3% de la varianza. Para liderazgo por delegación, retenido dos variables - trabajo en equipo y confianza en uno mismo - que explican el 21,2% de la varianza. Para la orientación de las personas, se conservan tres variables: optimismo y entusiasmo, trabajo en equipo

y empatía- que explican el 59,3% de la varianza. Para orientación para tarea, se retienen dos variables - trabajo en equipo y toma de decisiones - que explican 62,8% de la varianza (Monteiro, 2021).

En el libro “Gestión escolar, liderazgo y gobernanza. Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria” (Nava, 2018) se reúnen varios trabajos de investigadores mexicanos, españoles y portugueses, que analizan la gestión escolar en su complejidad, y con un enfoque crítico sobre la gobernanza y liderazgo educativos. En todos los trabajos se destaca el rol central del liderazgo en la formación de formadores. Así, en un estudio desarrollado en Madrid, se destaca que la función del líder en una organización educativa es compleja y gratificante, al asumir un conjunto amplio y fluctuante de tareas centradas prioritariamente en impulsar la educación de los estudiantes, la optimización de los recursos y la construcción de un clima de trabajo, la búsqueda de sentido y la estrecha colaboración entre todas las personas de la institución, con proyección de servicio a la comunidad y asumiendo los valores más coherentes con los modelos educativos y los programas formativos que se desea llevar a cabo (Medina et al., 2018).

En Inglaterra, Investigadores de las universidades de Nottingham y de Oxford (Day et al., 2016) desarrollaron una investigación sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes, pretendiendo descubrir cómo los líderes escolares exitosos utilizan estrategias de instrucción y transformación combinadas las prácticas dicotómicas de liderazgo transformacional e instructivo con frecuencia y de diferentes maneras en las diferentes fases del desarrollo de sus escuelas para moldear y “capas” progresivamente la cultura de mejora para mejorar los resultados de los estudiantes. Los datos empíricos se extrajeron de un estudio nacional de métodos mixtos de tres años ("Estudio de impacto") que investigó las asociaciones entre el trabajo de los directores en escuelas primarias y secundarias efectivas y en proceso de mejora en Inglaterra y los resultados de los estudiantes definidos (pero no limitados) por los resultados de sus exámenes y evaluaciones nacionales durante tres años. La investigación comenzó con una revisión crítica de la literatura existente, seguida de una encuesta nacional que exploró las percepciones de los directores y el personal clave sobre las estrategias y acciones de mejora escolar que creían que habían ayudado a fomentar un mejor rendimiento estudiantil. Esto

se complementó con estudios de caso en profundidad de múltiples perspectivas de una submuestra de veinte escuelas.

En cuanto a los hallazgos, la investigación proporciona nueva evidencia empírica de cómo los directores exitosos directa e indirectamente logran y mantienen la mejora a lo largo del tiempo mediante la combinación de estrategias de liderazgo transformacional e instructivo. Los resultados muestran que las habilidades de las escuelas para mejorar y mantener la eficacia a largo plazo no son principalmente el resultado del estilo de liderazgo de los directores sino de su comprensión y diagnóstico de las necesidades de la escuela y su aplicación de valores educativos claramente articulados y compartidos organizacionalmente a través de múltiples combinaciones y acumulaciones de tiempo y estrategias sensibles al contexto y progresivamente integradas en el trabajo, la cultura y los logros de la escuela. Desde el punto de vista metodológico, se sugiere que los diseños de investigación de métodos mixtos brinden una comprensión basada en evidencia más detallada y matizada de los roles de liderazgo y los comportamientos de los directores que logran y mantienen los resultados educativos en las escuelas que los análisis cuantitativos de lente única, los metaanálisis o los enfoques puramente cualitativos. Los hallazgos en sí mismos brindan apoyo para una capacitación y un desarrollo más diferenciados y sensibles al contexto para los directores aspirantes y en servicio.

En España, Rosa Vázquez informa que desde la década de los noventa del siglo pasado existen disposiciones que establecen la obligatoriedad de la formación especializada de dirección de los centros escolares, como requisito para acceder a la dirección, de tal modo que los candidatos seleccionados tienen que superar un programa de formación inicial organizado por la administración educativa para recibir el nombramiento por parte de ésta. La finalidad de dicho programa de formación es facilitar la adquisición de las competencias directivas que se consideran necesarias para el desempeño de las funciones. Concluye que la tendencia dominante de la formación se caracteriza por centrarse, preferentemente, en cuestiones técnicas, de gestión y administración, lo que llevaría al fracaso y la escasa incidencia que puede tener la formación directiva debido a la desconexión entre los contenidos de los cursos de formación y la realidad idiosincrásica de los centros (Vázquez, 2014).

Compartiendo ese enfoque, el chileno Pablo Castillo afirma en su tesis doctoral en la Universitat de Barcelona que la organización actual de la escuela requiere que sus líderes transiten de posiciones meramente administrativas a ser agentes de cambio junto a la complicidad de todos los miembros de la comunidad educativa, proponiendo un liderazgo pedagógico compartido y de la formación de una CdA (comunidad de aprendizaje) como una nueva forma de liderar las escuelas a partir de la corresponsabilidad de todos los actores, traducido en participación activa y hacia logros de aprendizajes realmente educativos (Castillo, 2016).

En Italia Massimo Baldacci plantea una crítica de la escuela contemporánea, y sobre esa base hace la propuesta de un modelo de lo que “debe ser”; la idea de escuela desarrollada por Massimo Baldacci se nutre de importantes referentes de carácter filosófico-político: en primer lugar, Dewey, Gramsci, Sen, Nussbaum. En este modelo, destacamos los “principios institucionales” vinculados a la gestión directiva: La escuela como comunidad democrática. La escuela no debe ser vista como una empresa, sino como una comunidad democrática dirigida a promover el crecimiento humano de todos sus miembros. En consecuencia, el director de la escuela no es un gerente, sino una figura pedagógica dirigida a estimular la participación activa y consciente de los docentes en la tarea formativa; y la gestión democrática de la escuela. La escuela no debe ser administrada de acuerdo con una lógica gerencial orientada a la eficiencia, sino de acuerdo con un espíritu democrático y participativo. Los elementos de la lógica empresarial solo pueden aceptarse dentro de este marco democrático, recordando que la eficiencia es solo una restricción, no un valor rector (Baldacci, 2014).

A nivel nacional se han desarrollado varias investigaciones en torno al tema de liderazgo, algunas de las cuales reseñamos:

En Juanjuí (departamento de San Martín) se desarrolló recientemente una investigación sobre la relación entre liderazgo y motivación docente. El objetivo fue determinar la relación entre el liderazgo del director y la motivación en una institución educativa de esa provincia selvática. Se trata de una investigación correlacional; con una muestra de 40 docentes trabajadores a los que se aplicaron dos cuestionarios para medir el liderazgo del director y la motivación de los docentes (instrumentos validados por juicio de expertos). Los resultados

descriptivos revelaron que el 45% de los docentes encuestados considera que el director tiene un buen liderazgo y el 55% considera que tiene un liderazgo aceptable; mientras que el 60% de los docentes encuestados revelan una motivación media y el 40% revelan una motivación alta. Ello lleva a los autores a concluir que existe una relación directa y significativa entre el Liderazgo del Director y su relación con la motivación de la I.E. Aplicación de Juanjuí, 2021; es decir que el buen liderazgo del director afecta positivamente la motivación de los docentes (Sandoval et al., 2022).

Araujo y colaboradores (2021) desarrollan una investigación sobre “Resiliencia y liderazgo transformacional en docentes de una universidad pública del Perú”. El objetivo fue descubrir la relación entre la resiliencia y el liderazgo transformacional entre los profesores de una universidad pública. Este estudio se realizó con participantes del departamento académico de ciencias dinámicas de un centro universitario, sobre una muestra de 74 participantes de una población de 92; La muestra estuvo conformada por ambos géneros, la edad de 40 a 74 años. Se desarrollaron las investigaciones de tipo básico de diseño no experimental y de nivel correlacional. Los resultados indicaron que existe una relación directa ($Rho = 0.579$) y significativa ($p < 0.000$) entre resiliencia y liderazgo transformacional en docentes de universidades públicas, finalizando con la aceptación de la hipótesis alternativa y mostrando una correlación (Araujo et al., 2021)

En Chiclayo, Luz Marina Mauro realizó una investigación sobre “Propuesta teórica de liderazgo transformador y mejora de cultura organizacional en instituciones educativas de educación secundaria”. La investigación pretende alcanzar recomendaciones teóricas para orientar el liderazgo transformacional para mejorar la cultura organizacional en la educación secundaria de la región norte del Perú en respuesta a la realidad social. Se basa en los aportes de Burns, Bass, Avolio y Shane. El enfoque fue cuantitativo, utilizando una técnica explicativa-descriptiva, en la población de directores y docentes de las instituciones educativas encuestadas. El liderazgo transformador significa, en el enfoque de la investigadora, en transformar a los empleados en personas motivadas, creativas, comprometidas y autosuficientes, y alentar a otros a seguir y pensar colectivamente. Así mismo propone principios teóricos que definen el liderazgo transformacional para mejorar la cultura organizacional (Mauro, 2018).

En Lima, Elva Flora Rosas desarrolló una investigación a la cual título: “Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en una Institución Educativa de Lima Metropolitana”; este estudio fue desarrollado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; el estudio se centra en analizar la relación entre liderazgo pedagógico del director y desempeño de docentes desde la perspectiva de los estudiantes. El diseño es el descriptivo correlacional y la muestra estuvo conformado por 110 estudiantes de la Institución Educativa N° 0004 Mariano Melgar del distrito de Breña. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios elaborados específicamente para este estudio; el primero es, sobre liderazgo pedagógico del director que cuenta con 30 ítems y el segundo un cuestionario sobre desempeño docente que cuenta con 28 ítems. A partir del análisis de los resultados se concluye que existe una relación significativa entre liderazgo pedagógico del director y desempeño docente desde la percepción de los estudiantes.

El trabajo revela una propuesta para poder medir el desempeño docente, pero desde la perspectiva del director; así como también se evalúa el trabajo de gestión desde el punto de vista del docente; lo cual es un modelo válido; sin embargo, es necesario mejorar los indicadores con la finalidad de que la medición sea aplicada con un mayor nivel de objetividad. Cabe resaltar que de acuerdo a las conclusiones a las que arriba el estudio reconoce que la capacidad de liderazgo afecta de forma indirecta el aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa en estudio; así como también se hace evidente que el liderazgo positivo que ejerza el director estimula la comunicación fluida con el personal docente y contribuye a mejorar su práctica pedagógica (Rosas, 2016).

Uno de los escasos estudios sobre liderazgo con consideraciones de género en educación es el de Leydi Cárdenas en la Universidad de Lima, quien trata de comprender la naturaleza y proyección del liderazgo en estudiantes de secundaria. En enfoque se orienta al paradigma interpretativo y cualitativo. Realizó entrevista en profundidad a estudiantes y grupos focales a padres de familia y profesores. Al triangular los discursos obtuvo categorías emergentes de los tipos de relación del liderazgo femenino en el contexto educacional. Concluye la autora que el liderazgo femenino no es relevante en la institución, existiendo predominio del liderazgo masculino tanto en la participación como en la toma de decisiones. Termina

recomendando desarrollo de proyectos formativos para la construcción de liderazgo femenino (Cárdenas Hurtado, 2016).

Wilder Espíritu desarrolló una investigación en Huarochirí (sierra de Lima), titulada “Liderazgo transformacional y gestión educativa del director en el clima institucional de las II.EE. de la UGEL 15, Distrito San Antonio - Huarochirí, 2016”. El propósito fue determinar cómo el liderazgo transformacional y la gestión educativa de los directores inciden en el clima institucional de II.EE. UGEL 15, San Antonio - Municipio de Huarochiri. Se utilizaron cuestionarios de escala de Likert para evaluar el liderazgo transformativo, la gestión educativa y el clima organizacional. Estos instrumentos fueron sometidos a los correspondientes análisis de fiabilidad y validez que determinan que los cuestionarios son válidos y fiables. Se trata de un trabajo con un enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental, desarrollando una regresión logística polinomial transversal. La muestra estuvo conformada por 116 docentes de ambos géneros de las instituciones educativas de la UGEL 15, en el distrito de San Antonio, provincia de Huarachiri, seleccionándose la muestra en forma probabilística. Los resultados mostraron que el clima institucional en las IIEE está impulsado por el liderazgo transformacional del 6,20% de los directivos y la administración educativa en la UGEL objeto de estudio (Espíritu, 2017).

En la USAT (Chiclayo) Williams Ruiz (2015); realizó una investigación a la cual tituló: “Liderazgo y Empoderamiento Directivo en Instituciones Educativas de Chiclayo”; la cual fue desarrollada en la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo. En ella aporta evidencia empírica sobre el nivel de relación entre el estilo de liderazgo y el empoderamiento directivo en instituciones educativas, previa identificación del estilo directivo predominante. Para ello se aplicó a 65 directivos de instituciones educativas de la provincia de Chiclayo una encuesta de 29 reactivos, construida en base al sistema administrativo de Likert y empoderamiento psicológico de Menon. Los resultados mostraron que el estilo autopercebido por los directivos escolares es el autoritario coercitivo; así mismo, perciben que son competentes para el ejercicio de su rol directivo. Concluyéndose que el estudio que existe una relación muy significativa entre estilos de liderazgo de Likert y las dimensiones del empoderamiento psicológico propuesto por Menon. El estudio enfatiza la capacidad de liderazgo que debe desarrollarse en cada uno de los

directivos de las instituciones públicas en general; para ello es necesario desarrollar actividades académicas que enfatizan la formación de capacidades vinculadas a la gestión; sin embargo, de acuerdo a los resultados en los instrumentos aplicados se observa que predominantemente el estilo de liderazgo es de tipo autoritario (Ruiz, 2015).

2.1.3. Liderazgo pedagógico: Antecedentes.

Chuquihuanca et al. (2022) en su trabajo desarrollado en Arequipa, con instituciones del nivel básico tiene el propósito de determinar la relación entre el liderazgo instruccional y la calidad educativa en instituciones de educación básica general. Es una investigación no experimental, transversal y correlacional. Se tuvo una muestra de 100 personas entre docentes y líderes. Se encontró que existe el coeficiente de correlación Rho de Spearman = 0,564**, lo que se interpreta como una correlación moderada. Se concluyó que las instituciones educativas deben brindar un clima de aprendizaje organizado, ordenado y solidario, y el liderazgo de los docentes se refleja en la calidad de los servicios que brinda la institución (Chuquihuanca et al., 2022)

Vela-Quico et al. (2020) en su investigación en tuvo el objetivo de identificar las competencias de liderazgo directivo en Arequipa desde los parámetros del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014) en el proceso del Informe de Gestión Anual. Es un estudio relacional, aplicado y descriptivo. Participaron sesenta directivos de colegios públicos de la región Arequipa-Perú, a quienes se aplicó varios instrumentos autoaplicativos. Entre las conclusiones más relevantes: la mayoría de directivos carecen de competencias específicas para el proceso del informe anual de gestión anual, en desmedro de su liderazgo pedagógico (Vela-Quico et al., 2020).

Casas-Mallma (2019) en su estudio tuvo el propósito de demostrar la relación entre el liderazgo pedagógico directivo y el nivel de desempeño docente en una institución educativa de Lima. Es un estudio cuantitativo, transeccional y correlacional. Se aplicó una encuesta validada por expertos a doscientos ochenta estudiantes, cuarenta y cuatro docentes y tres directivos. En conclusión, las variables analizadas muestran una correlación directa con .897 que es correlación

positiva de nivel alto. Por tanto el liderazgo pedagógico influye directamente en el nivel de desempeño de los docentes (Casas Mallma, 2019).

Lizandro Crispín (2019) investigó a instituciones educativas de la UGEL 5 de San Juan de Lurigancho (Lima) con el propósito de objetivo determinar la influencia del desempeño directivo y el liderazgo pedagógico enfocado a los aprendizajes. Se trata de una investigación básica, cuantitativa, correlacional causal, no experimental y transversal. Se trabajó con una muestra de trescientos treinta docentes, a quienes se aplicó dos cuestionarios. Entre las conclusiones más relevantes se halla dependencia de la gestión escolar enfocada en el aprendizaje depende del desempeño directivo y del liderazgo pedagógico (Lizandro Crispín, 2019).

En Chile, Weibstein et al. (2019) sistematizan una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile, entre 2008 y 2019 Durante la última década, Chile ha implementado una serie de políticas destinadas a promover el liderazgo educativo. Sin embargo, poco se sabe sobre las características de investigación de este tema. Esta revisión topológica analiza sistemáticamente artículos sobre liderazgo educativo en Chile utilizando evidencia empírica y publicados en revistas indexadas desde 2008 hasta 2019. Los resultados muestran que se han publicado 47 artículos, lo que supone un aumento significativo respecto a 2016. Estos artículos fueron publicados por un grupo de 85 autores, pero la mayoría publicó un solo artículo. Los estudios se caracterizan por ser principalmente descriptivos y cualitativos, con una muestra pequeña o el uso de datos secundarios existentes. El 40% de los artículos dijeron que no tenían los recursos para hacer la investigación. El estudio más investigado se centra en los directores y las escuelas municipales. Estas publicaciones se concentran en revistas latinoamericanas y están indexadas por Scopus. Las caracterizaciones realizadas permiten ver el campo de investigación como nuevo y proponer un conjunto de medidas que puedan consolidarlo.(Weinstein et al., 2019)

Waite (2022) en su libro sobre el liderazgo educativo como práctica emancipadora efectúa una reflexión crítica sobre la educación y el liderazgo educativo en la actualidad; hace uso de las ideas de algunos de los principales pensadores de nuestro tiempo: Adorno, Arendt, Biesta, Brown, Apple, Hall, Marx, Nietzsche, Rancière, Said, Williams, y otros—en un examen del potencial

emancipatorio de la educación. Con esa base, explora las barreras y obstáculos políticos, sociales, sistémicos, epistemológicos y culturales que inhiben la educación liberadora, discutiendo los conceptos de corrupción y abuso de poder; sistemas y estructuras que nos traban; ideologías como el neoliberalismo, el capitalismo y el corporativismo; identidad y conciencia; y concepciones de aprendizaje, crecimiento y desarrollo. En última instancia, el autor analiza cómo estos temas se relacionan con la liberación, la emancipación y la justicia social para estudiantes, maestros y líderes educativos (Waite, 2022).

Atkinson y Biegun (2018) en su trabajo de conceptualización del liderazgo pedagógico, brinda una perspectiva canadiense sobre el liderazgo pedagógico en la educación de la primera infancia. Aquí, los autores critican que el liderazgo pedagógico se fusione con roles administrativos o gerenciales y estructuras de poder jerárquico. Abogan por una reconceptualización del liderazgo pedagógico hacia un modelo más relacional, colaborativo y dialógico. La conceptualización defendida aquí es similar a lo que se percibe como liderazgo pedagógico en otros contextos (Atkinson & Biegun, 2018)

Corrick y Reed (2019) en su trabajo sobre liderazgo pedagógico ofrece un análisis crítico de la conceptualización del liderazgo pedagógico en el contexto inglés. Extiende el liderazgo pedagógico al integrar la noción de reflexión crítica y la práctica reflexiva posicionando a los líderes como aquellos que crean oportunidades para la reflexión en un esfuerzo colectivo. Señalan los debates académicos en curso sobre las formas en que los sistemas, los requisitos reglamentarios y la rendición de cuentas impactan en la práctica. El capítulo proporciona un estudio de caso y preguntas para la discusión (Corrick & Reed, 2018).

En Nueva York, EEUU, Semann (2019) en su trabajo sobre liderazgo pedagógico, ofrece un argumento para el pensamiento reflexivo en la práctica de los líderes pedagógicos para mejorar su práctica y adaptarla al contexto actual, destacando el concepto de liderazgo impulsado por el contexto. Se anotan preguntas reflexivas específicas para guiar al lector. El capítulo está escrito dentro de un contexto australiano en el que los líderes pedagógicos son vistos como

líderes del plan de estudios y la pedagogía en contraste con el liderazgo general, que se centra en las tareas administrativas y de gestión (Semann, 2018).

Stremmel (2019) en su estudio sobre liderazgo pedagógico como comportamiento ético colaborativo, proporciona una discusión en profundidad de los fundamentos filosóficos del liderazgo pedagógico. El autor analiza el significado y la naturaleza de la pedagogía, la posición de un líder pedagógico, la necesidad de una enseñanza reflexiva, un pensamiento reflexivo y una investigación colaborativa (Stremmel, 2018).

2.2. Bases teóricas.

Es necesario contextualizar los avances en gestión educativa, en particular en el énfasis en liderazgo, en relación con el desarrollo de las ciencias de la gestión, que realmente tienen un desarrollo importante desde el aporte de personajes como Peter Drucker, quien desde los años cincuenta del siglo pasado crea el concepto moderno de gerencia asociado con creatividad y en especial con el liderazgo visionario (Drucker, 2020). Entonces el enfoque de liderazgo viene del mundo empresarial, y se ha adaptado a la gestión educativa.

Los enfoques de liderazgo más conocidos incluyen la teoría del gran hombre (1840), la teoría de los rasgos (1930-1940), las teorías conductuales (1940-1950), las teorías de contingencia (1960), las teorías transaccionales (1970), las teorías transformacionales (1970), las teorías visionarias, del liderazgo carismático y teoría del liderazgo de la complejidad (2007). Las teorías populares contemporáneas incluyen el liderazgo de servicio, el liderazgo de nivel cinco, el liderazgo auténtico y el liderazgo interactivo.

Para comprender y organizar la complejidad de las diferentes teorías y aplicaciones, es conveniente hacer una tipología, en función de las teorías interpretativas. En ese sentido, se considera que hay tres grupos de teorías de liderazgo, de acuerdo con el enfoque explicativo: el enfoque de los rasgos (el más antiguo y convencional), el enfoque conductual o de comportamiento, y el enfoque de contingencias. En seguida describimos brevemente cada uno de estos enfoques y las más importantes teorías relacionadas con ellos.

2.2.1. La Teoría del Liderazgo Transformacional de Bernard M. Bass.

Una de las más recientes y prestigiosas teorías en este enfoque situacional es la del liderazgo transformacional, cuyo autor paradigmático es Bernard M. Bass (Bass, 1985). Bass contrasta al líder transformacional con el líder transaccional. Los líderes transaccionales asumen que solo pueden lograr el liderazgo y hacer que los subordinados sigan lo que quieren ofreciendo algún tipo de intercambio. Los subordinados seguirán a un líder si él o ella puede ofrecerles algo que valoren o necesiten. El liderazgo es, por lo tanto, una transacción mediante la cual los subordinados se someten a las solicitudes del líder y siguen sus demandas a cambio de algo. Los líderes transformacionales, por otro lado, supuestamente usan el carisma para energizar y motivar a las personas para que se desempeñen más allá de sus expectativas originales.

Ellos lo logran a través de los siguientes procesos, que expresan habilidades de liderazgo transformacional: sensibilizarlos sobre ciertos resultados o procesos clave; hacer que coloquen las metas e intereses del equipo o de la organización por encima de los suyos propios; y hacer que ajusten sus niveles de necesidad para que tengan un impulso más fuerte por la responsabilidad, el desafío y el crecimiento personal (Bass, 1985).

Bernard M. Bass y Bruce J. Avolio, ya en el siglo XXI, basándose en los comportamientos identificados, precisan los estilos de liderazgo que encajan en su teoría transformacional:

Los líderes transformacionales se caracterizan por ser: idealizados e inspiradores: actúan como modelos a seguir; tomar riesgos calculados; demostrar altos estándares de conducta ética; y son admirados, respetados y confiados por sus seguidores. Tales líderes brindan significado y desafío. Despiertan el espíritu de equipo, imaginan futuros atractivos y demuestran un claro sentido de propósito y compromiso con la misión. Otra de las características es intelectualmente estimulante: enmarcan y reformulan problemas, cuestionan suposiciones y estimulan a seguidores y compañeros al pensamiento creativo y la innovación. Así como también individualmente considerados: muestran preocupación por el bienestar de cada persona con la que trabajan y tratan a cada uno como un

individuo con necesidades y capacidades únicas. Ponen una cantidad considerable de atención en el desarrollo de cada persona a su máximo potencial. Y por último motivación inspiradora: que incluye comunicar una visión atractiva y usar símbolos para enfocar el esfuerzo de los subordinados.

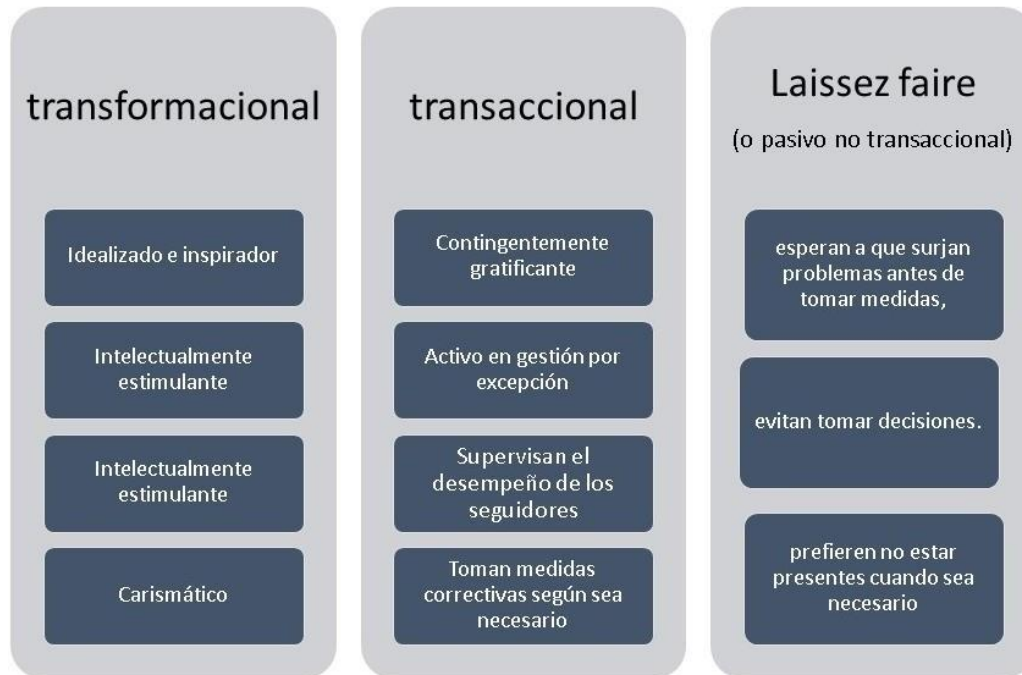
Los líderes transaccionales tienden a tener estas características: contingentemente gratificante: Brindan recompensas y/o promesas para las personas que cumplen con los estándares de desempeño establecidos en forma conjunta o por el líder. Y también activo en gestión por excepción. Incluye uso de castigos contingentes otras acciones correctivas en respuesta a desviaciones obvias de los estándares de desempeño aceptables. Supervisan el desempeño de los seguidores, y toman medidas correctivas según sea necesario.

Los líderes pasivos no transaccionales (Laissez-Faire); se caracterizan por esperar a que surjan problemas antes de tomar medidas, así como también evitar tomar decisiones o prefieren no estar presentes cuando sea necesario.

En esta teoría se propone que cada líder tiene un perfil que incluye algunos o todos estos comportamientos transformacionales, transaccionales y no transaccionales. Los mejores líderes hacen los dos primeros estilos, y los mejores líderes son más transformadores que transaccionales (Avolio & Bass, 2001). Estos comportamientos que generan estilos los resumimos en la Figura 13.

Figura 13

Estilos de Liderazgo: Teoría del Liderazgo Transformacional



Nota: Elaborado de (Avolio & Bass, 2001)

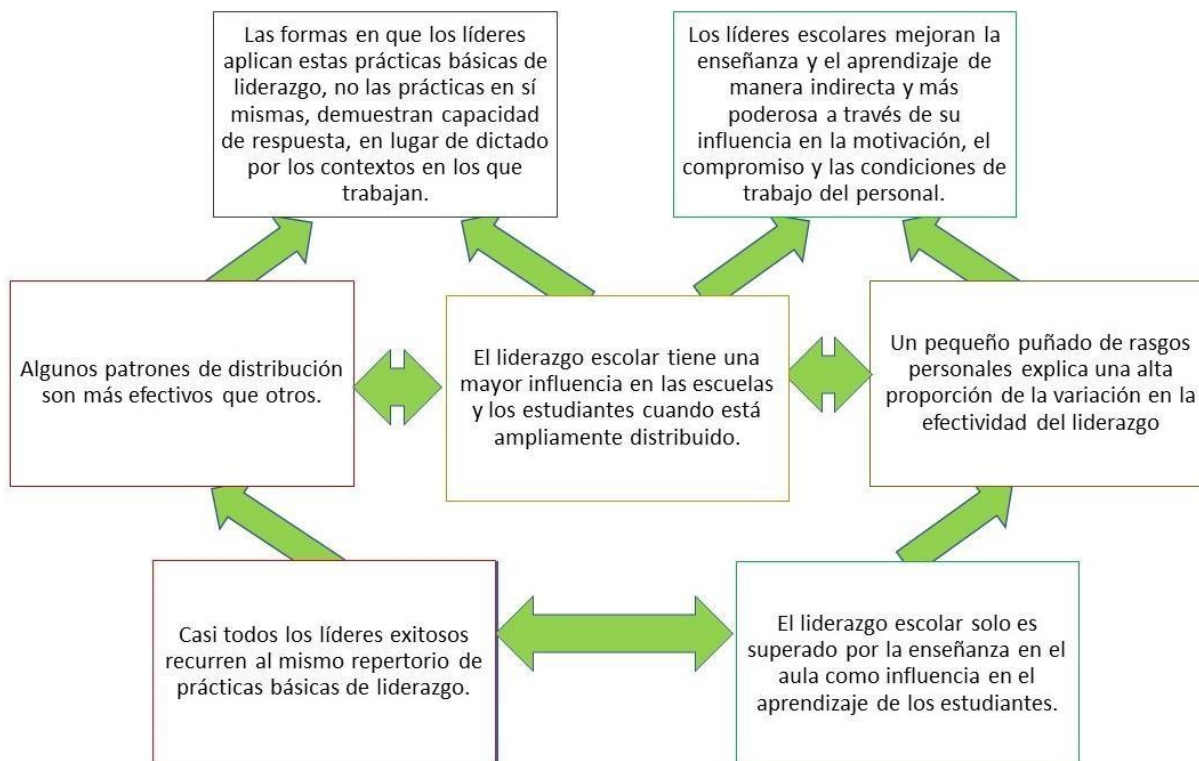
Estas teorías de liderazgo contemporáneas comparten los temas comunes de un enfoque en el empoderamiento de los empleados, la participación, la participación, el desinterés, el bienestar de los empleados y las organizaciones, y el desarrollo de habilidades de liderazgo a lo largo del tiempo.

De hecho, cada una de las teorías de liderazgo que surgieron con el tiempo intentaron brindar diferentes perspectivas sobre quiénes son los líderes efectivos. Aun así, algunos enfoques de liderazgo son más efectivos que otros para lograr los altos niveles de compromiso y entusiasmo requeridos por el cambio organizacional.

2.2.2. El liderazgo pedagógico del directivo y su influencia en los logros de aprendizaje y la educación de calidad.

Figura 14

Modelo de gestión y liderazgo educativo de Leithwood



Nota. Elaborado a partir de (K. Leithwood et al., 2008)

Para entender la importancia del liderazgo en el éxito escolar (entendido como óptimos aprendizajes esperados), un estudio internacional muy citado de Leithwood (K. Leithwood et al., 2008) resume los hallazgos clave de una muy completa revisión sistemática de la literatura sobre liderazgo educativo exitoso.

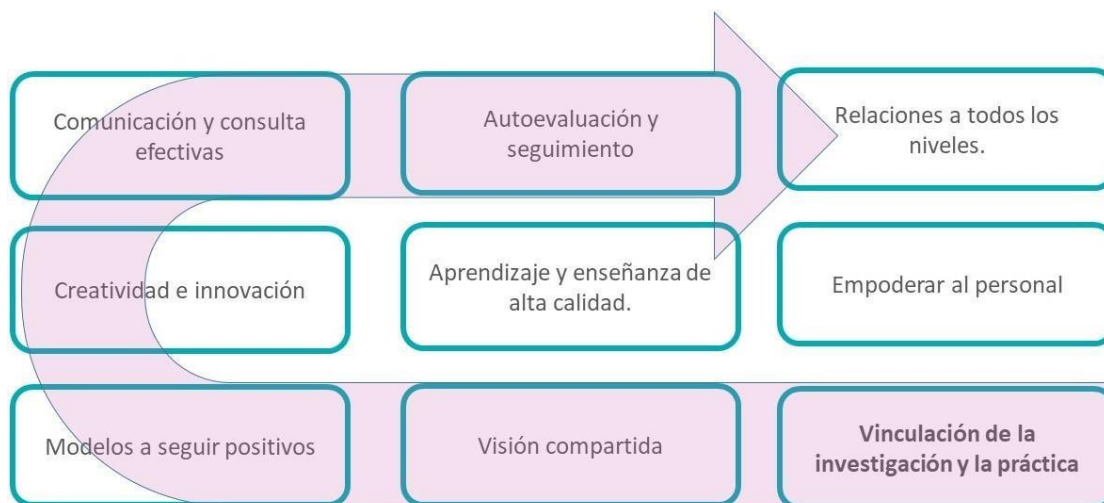
Los autores organizaron sobre la base de siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. Estas siete afirmaciones, encuentran respaldo en cantidades variables de evidencia empírica bastante sólida, siendo las dos primeras (en la base de la Figura 14 anterior) las que atrajeron la mayor cantidad de evidencia. Estas afirmaciones conforman un modelo teórico que asumimos en el desarrollo de nuestra propuesta, y se expresa en la Figura 14.

En la base de la Figura 14 se observan los dos principios básicos del liderazgo en la gestión escolar. El primero ratifica el rol fundamental del liderazgo en la

escuela como básico para el aprendizaje de los estudiantes, tanto que solo es superado por la enseñanza en el aula. El otro principio básico del modelo de Leithwood es que casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo. Sobre estas dos bases se levantan los otros principios del modelo de Leithwood, que enfatizan en las modalidades diversas y adecuadas de distribución del liderazgo, algunas de las cuales son más efectivas que otras; así mismo la importancia de los rasgos personales (en relación con habilidades socioemocionales) que influyen en la efectividad del liderazgo, de lo cual se desprende la importancia de la motivación, el compromiso y la mejora de las condiciones de trabajo del personal docente como factores que si bien se derivan de los anteriores, tienen su propia especificidad.

La concreción de este modelo de liderazgo en habilidades de dirección se resume en la Figura 15 siguiente.

Figura 15
Habilidades del liderazgo directivo escolar



Nota. Elaborado a partir de (National Improvement Hub, 2022)

Se observa la importancia de la investigación, pero siempre vinculada a la práctica y a las necesidades de gestión educativa y pedagógica, de lo cual en forma concomitante se desprende la visión compartida, que tiene una base prospectiva, académica, pero también emocional, comunicacional y de compromiso, de los cuales se desprenden orientaciones estratégicas fundamentales como los modelos a seguir positivos (que significa estar informado y aprehender de las experiencias

ajenas), el empoderamiento del personal que significa acompañamiento, andamiaje y asertividad (lo cual supone desarrollo y uso de habilidades blandas del directivo). Así como el desarrollo de aprendizaje y enseñanza de alta calidad, orientación intencional a la creatividad e innovación permanentes, comunicación y consulta efectivas (no sólo rituales y formales), y autoevaluación y seguimiento no sólo para verificar cumplimiento de metas, sino para proporcionar el andamiaje, apoyo y respaldo cuando sean necesarios.

2.3. Bases conceptuales.

Competencia: en un enfoque funcional se refiere a la capacidad de lograr estándares mínimos para objetivos establecidos; y en un enfoque conductual, se refiere al comportamiento del miembro de la institución, organización o empresa que le permite alcanzar una alta eficiencia. Por tanto, el término vale tanto en el sentido de la habilidad general del desempeño competente del trabajo, como también describe un conjunto de comportamientos necesarios para desempeñar adecuadamente las tareas y funciones profesionales (Szczepańska-Woszczyzna, 2021).

Es propiedad interna del individuo, que permanece en una relación de causa y efecto con logros excepcionales basados en criterios específicos en el trabajo o en una situación dada. Tiene cuatro elementos: motivos: lo que motiva a una persona a actuar, características: una disposición a comportarse de una manera particular, imagen/rol social, la forma en que una persona se ve a sí misma, y conocimiento, el recurso de contenidos conceptuales e información asimilada, determina lo que una persona puede hacer, no lo que hará (Spencer, McClelland y Spencer (1990), citado en (Szczepańska-Woszczyzna, 2021).

Competencias de Gestión: se explican por la necesidad de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. Se podría decir que son las más longevas y tradicionalmente se han identificado mucho con la dirección educativa.

Competencias Humanas están valoradas desde los enfoques de la inteligencia emocional y las sucesivas olas de la psicología el aspecto humano y personal de la actividad organizacional. Se considera que el desarrollo de un

programa transformacional exige, obviamente, la colaboración voluntaria y entusiasta de los involucrados, lo cual sólo puede lograrse con el compromiso logrado con empatía, colaboración, comunicación adecuada y confianza en el líder transformacional.

Competencias Técnicas tienen que ver con las capacidades propiamente vinculadas con la capacidad de ser creativo, imaginativo y suficientemente hábil con las tecnologías de la información, así como con los aspectos propios de la actividad pedagógica para ser innovador y para impulsar la innovación y la creatividad en sus equipos docentes. Ello implica por supuesto un alto nivel de alfabetización informacional, que le permita dirigir procesos de colaboración usando las tecnologías en forma pertinente (Stoll et al., 2005).

Estilos de liderazgo. En el enfoque de Bass son las modalidades diversas que asume la relación del director o jefe de una organización, en relación con los colaboradores de la misma. Puede ser transformacional, transaccional o no-liderazgo (Laissez-Faire) (Demirtas & Karaca, 2020).

Factores asociados al liderazgo pedagógico. Elementos y condiciones externas al proceso educativo, que sin embargo condicionan la cultura y las características que debe asumir el liderazgo directivo transformacional (Bass, 2007).

Gestión directiva. Proceso de gestión de una institución que incluye actividades de planificación, ejecución, control y evaluación del proceso productivo de bienes o servicios (English, 2022).

Gestión educativa. Es un proceso que enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo (English, 2022).

Gestión. La gestión es una serie de acciones y tareas relevantes para la aplicación altamente organizada y eficaz de los recursos dentro de la organización con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales (Szczepańska-Woszczyzna, 2021).

Liderazgo pedagógico: Conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Liderazgo pedagógico implica que las Instituciones Educativas focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración. Gajardo & Ulloa (2016)

Liderazgo transaccional. La teoría transaccional se basa en un enfoque de liderazgo que reconoce las recompensas y los castigos como aspectos clave para lograr el cumplimiento por parte de los seguidores. Parten del supuesto de que los individuos en general buscan maximizar las experiencias placenteras y reducir las experiencias displacenteras. Esta perspectiva argumentaba que los líderes efectivos deben recompensar (o castigar) adecuadamente a los seguidores por realizar (no realizar) las tareas asignadas por el líder. En otras palabras, los líderes transaccionales promueven el cumplimiento por parte de los seguidores a través de recompensas y castigos. A través de un sistema de recompensas y castigos, los líderes transaccionales pueden mantener motivados a los seguidores a corto plazo. Los líderes transaccionales buscan mantener las cosas igual y prestar atención al trabajo de los seguidores para evaluar el desempeño versus el bajo desempeño y asignar recompensas y castigos. Por lo tanto, los líderes transaccionales se enfocan en aumentar la eficiencia de las rutinas y procedimientos establecidos y están más preocupados por seguir las reglas existentes que por hacer cambios en la estructura de la organización (Avolio & Bass, 2001).

Liderazgo transformacional. Los líderes transformacionales se distinguen por su capacidad para lograr la innovación y el cambio al reconocer las necesidades y preocupaciones de los seguidores, ayudarlos a ver los viejos problemas de formas nuevas y alentarlos a cuestionar el statu quo. Los líderes transformacionales inspiran a los seguidores no solo a creer en el líder personalmente, sino también a creer en su propio potencial para imaginar y crear un futuro mejor para la organización. Los líderes transformacionales crean un cambio significativo tanto en los seguidores como en la organización (Lee & Song, 2015).

2.4. Operacionalización de variables.

Nuestras variables son las siguientes (Figura 2:2):

Figura 16

Variables de la investigación

VARIABLE Y FUNCIÓN	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	SUBVARIABLES	INDICADORES	TIPO
Independiente Los factores asociados	Conjunto de elementos propios del contexto histórico, social y cultural del entorno en el cual se desenvuelven las instituciones y que son referentes importantes para configurar decisiones de dirección y liderazgo	Los factores asociados responden a la direccionalidad y las condiciones bajo las cuales se desarrolla el liderazgo educativo.	Direccionamiento del liderazgo de acuerdo al contexto social y educativo que el medio exige.	Personalidad Comportamiento Megatendencias Liderazgo del docente	Nominal
Independiente Los estilos de liderazgo	Son las modalidades diversas que asume la relación del director o jefe de una organización, en relación con los colaboradores de la misma. Puede ser transformacional, transaccional o no-liderazgo	Los estilos de liderazgo son múltiples respondiendo a la teoría bajo la cual deberá ser interpretada; facilitando su análisis posterior.	Estilo de liderazgo transformacional	Influencia idealizada. Motivación inspiracional Estimulación intelectual Consideración individualizada	Ordinal
			Estilo de liderazgo Transaccional	Recompensa contingente Dirección por Excepción Activa	Ordinal
			Estilo de liderazgo Laissez- Faire	Dirección por Excepción Pasiva Dejar hacer	Ordinal,

	(Laissez-Faire) (Demirtas & Karaca, 2020).		Variables de resultados	Satisfacción Esfuerzo extra Efectividad	Ordinal
			Factores asociados al liderazgo Compromisos de gestión Caracterización de los directivos	Innovación Dinamismo Actitud crítica Democracia Reconocimiento de la normatividad	Nominal
Dependiente Propuesta de desarrollo de liderazgo pedagógico directivo, basado en el Modelo de Liderazgo transformacional de Bernard Bass	Conjunto de estrategias y actividades académicas orientadas a desarrollar competencias de liderazgo transformacional en los directores de instituciones educativas	Propuesta de una estrategia de gestión para el desarrollo de competencias y capacidades directivas basadas en el modelo de Bernard Bass.	Marco referencial Modelo teórico Tareas Evaluación Validación	Enfoque de sistemas. Evaluación permanente Direccionamiento educativo Políticas educativas. Planificación. Ejecución Responsabilidad Reingeniería.	Ordinal

Nota. Elaboración propia a partir de Bass (1994) y el instrumento MLQ 5X, Tipos de Liderazgo y Subvariables

Capítulo III. Resultados

3.1. Diseño de contrastación de hipótesis.

Es una investigación de enfoque mixto de tipo crítico propositivo (Gómez, et al., 2005), con componentes cualitativos (por lo presente demás en cualquier investigación). En ese sentido, y siguiendo la terminología convencional, es no experimental, descriptivo propositivo, cuantitativo ex post facto. Se considera como investigación descriptiva aquella en que, como se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio; tradicionalmente se define la palabra describir como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas. Se deben describir aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de estas personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás (Hernández, 2018).

Pero además del componente descriptivo, desarrollamos una propuesta de intervención con el enfoque de Liderazgo Directivo Transformacional (LDT), con lo cual nuestro diseño se resume en la siguiente Figura 17.

Figura 17

Diseño Descriptivo-Propositivo



Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

3.2. Población y muestra.

La población está formada por los directivos (directores y subdirectores de las Instituciones Educativas de EBR del Nivel Secundaria del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local Chiclayo, UGEL Chiclayo), que se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Zonificación de la UGEL Chiclayo, según Criterios de Conectividad, Problemática y Accesibilidad

Zona	Districtos (características espaciales)	Características	Población proyectada a 2020	Nº de IIEE secundarias
Zona 1	Chiclayo (capital provincial, eje y sede regional)	Con conectividad, mejor situación que el resto	288,360	21
Zona 2	José Leonardo Ortiz (parte de Chiclayo Metropolitano)	Con conectividad, pistas destruidas, Contaminación ambiental por deficiente manejo de residuos sólidos	165,355	13
Zona 3	Picsi (Satélite de Chiclayo)	Agrícola (arroz y caña de azúcar) Deficiente conectividad	14,726	2
Zona 4	La Victoria (parte de Chiclayo Metropolitano)	Con conectividad. Más organizado, ordenado, con mucha población.	99,183	6
Zona 5	Eten, Puerto Eten, Santa Rosa, Reque, Pimentel, Monsefú (Circuito mochica)	Conectividad mediocre. Urbanos, puertos, pesqueros, agricultura campesina	135,035	16
Zona 6	Lagunas (Valle de Zaña Bajo)	Conectividad mediocre. La pesca y agricultura, muy distante a todo.	10,829	5
Zona 7	Cayaltí, Zaña (Valle de Zaña Medio)	Deficiente conectividad. IIEE con acceso dificultoso, carrozable	27,862	6
Zona	Districtos (características espaciales)	Características	Población proyectada a 2020	Número de IIEE secundarias

Zona 8	Nueva Arica, Oyotún (Alto Valle de Zaña ⁶)	Deficiente conectividad. Cuando llueve no se puede acceder, no llegamos a las IIEE.	10,897	6
Zona 9	Pomalca, Pucalá, Pátapo, Tumán (eje azucarero Valle Chancay)	Conectividad mediana, conflictividad social extrema. Se paralizan las clases con frecuencia por ello.	90,833	13
Zona 10	Chongoyape (parte media del Valle Chancay)	Mucho migrante andino, agrícola, muy distante de Chiclayo	1,502	4
Total 92 + COAR= 93				

Nota. Elaborado por la autora, de acuerdo con criterios administrativos de zonificación operativa que se maneja en la UGEL Chiclayo.

La población (oficina de estadística de la UGEL Chiclayo año 2022) estuvo conformada por los 154 directivos de 91 Instituciones Educativas de EBR públicas del nivel secundaria de la provincia de Chiclayo. Se excluyeron por sus características especiales al COAR (Colegio de Alto Rendimiento), y al Colegio Militar.

Por la facilidad de acceso a los informantes vía electrónica, se consideró aplicar el cuestionario a la totalidad de la población (154 directivos, entre directores y subdirectores). Respondieron 134 directivos docentes secundarios, lo que consideramos altamente representativo (87% del total).

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación.

3.3.1. El enfoque cualitativo

En este enfoque la herramienta básica es el análisis sistemático y crítico de contenidos, para lo cual hemos desarrollado los siguientes procedimientos:

Selección de la bibliografía teórica y aplicativos sobre gestión y liderazgo a nivel mundial, en particular de la última década; así como también selección de las normas y documentos de trabajo peruanos sobre gestión educativa, en particular

⁶ Estas referencias a Alto, Medio y Bajo del Valle e Zaña son relativos al departamento de Lambayeque, ya que la parte alta del valle de Zaña viene desde la provincia de San Miguel (Cajamarca).

para IIEE de EBR del Nivel públicos ; considerando también los estudios desarrollados sobre liderazgo directivo en diversos enfoques; y por último teniendo en cuenta los enfoques metodológicos sobre aplicación de instrumentos de diagnóstico y desarrollo de programas de liderazgo educativo

Del mismo modo se debe de tener en cuenta el ordenamiento, análisis crítico y sistematización de la información recopilada; y finalmente la redacción ordenada de los resultados obtenidos.

3.3.2. El enfoque cuantitativo y el cuestionario MLQ X5

Aplicamos el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ, Cuestionario Multifactorial de Liderazgo) fundamentado en la teoría del liderazgo de Bernard Bass, quien indica que hay dos tipos de liderazgo: transformacional y transaccional (Bass, 1985). Hay muchas formas de medir el liderazgo transformacional, considerado el “verdadero” liderazgo en el contexto de la turbulencia e incertidumbre de la gestión organizacional (en cualquier ámbito) pero hasta la actualidad la medición del liderazgo transformacional está dominada por el MLQ, aunque se han desarrollado medidas alternativas para evaluar tanto el liderazgo transformacional como el carismático.

A medida que continúa la investigación sobre el liderazgo transformacional, será ventajoso utilizar múltiples métodos para evaluar el constructo. Aunque el concepto de liderazgo transformacional ha sido muy importante, el auge de la investigación sobre el liderazgo transformacional se debe en gran parte al desarrollo de herramientas de medición para evaluar el constructo.

El instrumento más ampliamente aceptado para medir el liderazgo transformacional es el MLQ (Cuestionario Multifactorial de Liderazgo) (Bass & Avolio, 2000) que evalúa los estilos de liderazgo, incluido el liderazgo laissez-faire, los componentes del liderazgo transaccional, a saber, la gestión por excepción (tanto en forma activa como pasiva); y recompensa contingente, así como los componentes del liderazgo transformacional. Utilizamos la versión 5X del MLQ por ser más versátil (el original tiene más de 70 reactivos) y por haber sido validado ya por varios estudios en contextos muy diversos (Antonakis, John, 2001; Boonyachai, Yootanat, 2011; Dimitrov, Dimitar Yankov & Darova, Svilena, 2016; Mendoza Martínez et al., 2014; Moreno-Casado et al., 2021; Rowold & Heinitz, 2007). En la

Figura 18 se observa las características del modelo metodológico de Liderazgo Transformacional que se expresa y evalúa con el instrumento indicado.

Figura 18

Modelo Metodológico del Liderazgo Transformacional



Nota: Elaborado a partir de (Bass & Avolio, 2000; Kim et al., 2013; Paredes, 2002)

El cuestionario MLQ X5 se alcanzó por vía electrónica a los 154 directivos de las 91 Instituciones Educativas de EBR pública, del nivel secundaria de la UGEL Chiclayo (excluimos al colegio militar y al COAR. Respondieron 134, aunque descartamos 26 por tener información incompleta. El análisis va en el capítulo correspondiente. Hemos agregado al cuestionario MQ X5 una primera parte con algunos ítems que nos permiten una caracterización más precisa de los sujetos de esta investigación, en una sección de datos generales, lo cual además nos permite hacer algunos cruces interpretativos.

Usamos el cuestionario en el formato MLQ 5X, el que aplicado por vía electrónica usando la opción de formularios que ofrece Google en <https://workspace.google.com/>. Esto ha sido facilitado por el contacto que se tiene con los directivos de las IIEE secundarias de Chiclayo, y por las facilidades que al respecto brindó la UGEL Chiclayo.

Capítulo IV. Discusión de Resultados

En este capítulo se describe y analiza los resultados obtenidos de la aplicación de las técnicas los instrumentos de investigación, para lograr nuestros objetivos.

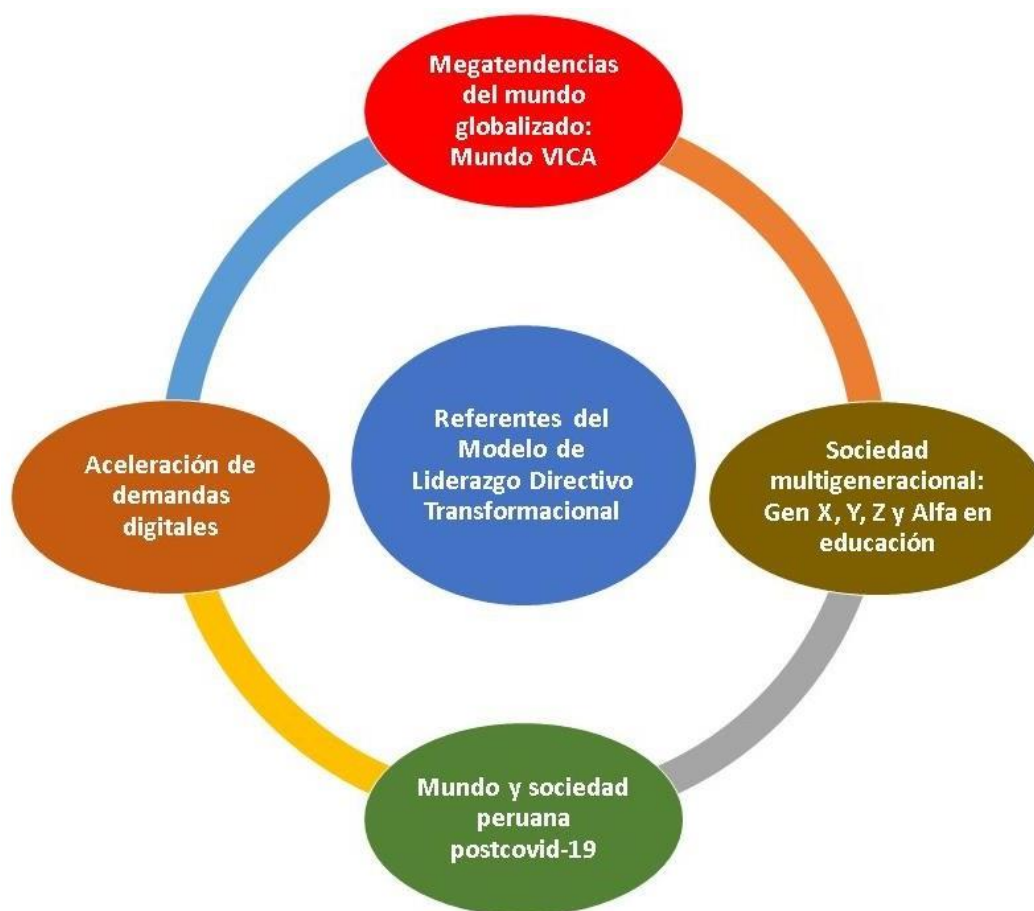
Los objetivos específicos que guiaron nuestra investigación son: identificar los factores asociados al liderazgo pedagógico desde los procesos de la gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo; así como también describir los principales estilos de liderazgo directivo en los procesos de gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo; y por último proponer una intervención para el desarrollo del liderazgo pedagógico en bien de la mejora de la gestión en las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo.

El primer objetivo que nos propusimos fue “Identificar los factores asociados al liderazgo pedagógico desde los procesos de la gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo”. Dado el carácter contingencial o situacional de nuestra teoría de liderazgo transformacional (TLT), hemos construido un modelo de referentes que deben ineludiblemente tomarse en cuenta al diseñar la propuesta.

Hemos considerado cuatro referentes del modelo, que incluyen en primer lugar a las megatendencias globales, que configuran el gran marco en el que se desenvuelve nuestra sociedad nacional y que impacta hasta a la más pequeña aldea; la coyuntura especial del mundo postcovid-19, que ha revelado la endeblez de nuestra sociedad y de nuestros sistemas; las características de nuestro país como sociedad multigeneracional, con peculiaridades propias de nuestra situación de atraso económico, social y educativo, con las enormes brechas internas a nivel de sociedad, rural urbano e inclusive entre regiones; y las demandas digitales. (ver la figura 19), que en seguida explicamos.

Figura 19

Referentes Situacionales del Modelo de Liderazgo Directivo Transformacional



Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

Aquí encaramos el tema del subdesarrollo y la pobreza, en especial la pobreza educativa. Pero enfatizamos el impacto de la pandemia de COVID-19 por su gran impacto: la pandemia de Covid-19 representó para nuestro país (y para todo el mundo) un enorme desafío socioeconómico, y os enfrentó con crudeza a los aspectos más penosos de nuestras deficiencias y pobreza. Uno de ellos es el de la infraestructura de telecomunicaciones y conectividad digital. En efecto, una consecuencia inmediata de la pandemia fue el teletrabajo y la teleeducación por medios virtuales, que llevó al incremento exponencial del tráfico de Internet, que llevaron a un desafío para los operadores para preservar niveles de calidad adecuados (CAF & CEPAL, 2020).

Hay tres fuerzas fundamentales que causan un cambio estructural profundo en nuestro mundo en este momento: tecnología, instituciones y valores sociales. La tecnología la transformado la forma en que trabajamos. Nunca antes tanta

información ha estado disponible para tantos, tan rápidamente. En ese sentido, La tecnología ha cambiado y seguirá cambiando los modelos de trabajo y los líderes actuales no pueden darse el lujo de ignorar o asumir que no se verán afectados por la naturaleza en constante evolución de la tecnología con todas sus oportunidades y amenazas. Así mismo, respecto a las instituciones, los modelos organizacionales centrales, apoyados por estructuras jerárquicas, cadena de mando y funciones claramente definidas, están dando paso a modelos descentralizados.

Lo que hasta ahora se define con los manuales de organización funciones (MOF), con funciones y descripciones de trabajo claramente delineadas están dando paso a la multitarea, la flexibilidad y la movilidad (Coats & Codrington, 2015). Hoy se habla de gestión ágil: se necesitan decisiones y actuaciones rápidas en un mundo en el que el horizonte de planificación ya no es de 10 años, ni de dos o tres (Sutherland, 2016; Sutherland et al., 2019).

Pero, por otro lado, Rosa Vázquez hace ver la particularidad del liderazgo - por lo demás importado de la gestión empresarial- en la escuela, ya que el director (o directora) no es jefe, sino que hay un conjunto de relaciones informales que generan redes complejas en la escuela, por ello plantea un liderazgo distribuido (Vázquez, 2014).

El cierre de las escuelas desde marzo del 2020 por la pandemia de Covid-19 hizo que muchos expresaran su preocupación por la posible pérdida de aprendizaje y por la falta de compromiso sostenido con el aprendizaje que resultaría, y por el hecho de que habría diferencias significativas entre grupos de niños dentro de los países y entre países en la cantidad de pérdida de aprendizaje y en el nivel de desvinculación escolar y posible abandono escolar.

Esta preocupación es notable porque indica que, en todo el mundo, la escolarización se había arraigado ampliamente como una expectativa de la experiencia normal de crecer. Que en medio de una pandemia global en la que hay vidas en juego, es importante prestar atención seria a lo que esto haría en las oportunidades de estudio de los niños y jóvenes. Y algo interesante es el nuevo rol y estatus de la educación en el siglo XXI: una preocupación similar con la educación como una prioridad habría sido poco probable durante la pandemia de influenza de

1918-1919, una época en la que solo el 39% de la población mundial mayor de 15 años había accedido a alguna educación formal frente al 86% en el 2020: La preocupación mundial por la educación durante el COVID-19 demuestra que la noción de que todos los niños deben estar escolarizados se ha normalizado, lo cual es un logro global significativo (Reimers, 2021).

Pero en nuestro país, llama la atención que el grupo temático de Ciencias Sociales integrado por profesionales y académicos expertos, con la tarea de contribuir a la construcción de una agenda nacional que enfrente la crisis sanitaria que se genera en Perú por el Covid-19 no incluyó entre los temas a discutir el de la educación (Zamora et al., 2020).

Ahora bien, si bien el covid-19 ha desatado una pandemia global, la crisis subsiguiente se ha manifestado de manera muy diferente en cada país. La historia, la política, la fortaleza institucional, la cohesión social y la economía han sido factores claves. Cada país ha experimentado y vivido el covid-19 de una manera singular, e incluso dentro de un mismo país la experiencia ha sido muy diferente, de acuerdo con los grupos sociales y las regiones (Asensio, 2020).

Por otro lado, el COVID-19 nos sometió como sociedad y como Estado a un examen duro, intenso, difícil. Pone a prueba a la templanza del Estado, al liderazgo del Gobierno, a la fortaleza de la economía, a nuestra ciudadanía. Somete también a evaluación a nuestro sistema de salud, a las fuerzas del orden y a nuestro sistema educativo. La alerta sanitaria por coronavirus covid-19 ha evidenciado las persistentes desigualdades educativas, y no solo aquellas que existen entre “lo urbano” y “lo rural”, sino también entre los territorios urbanos, entre las regiones, entre los distritos; así como entre el servicio público, el privado de élite y el de bajo costo: la conexión a internet es un privilegio en lugar de un servicio esencial en estos tiempos signados por el conocimiento y la comunicación (Cuenca, 2020).

Pero, por otro lado, se considera que esta crisis es una gran oportunidad para fortalecer la escuela pública y empezar a disminuir, de manera intencional y consistente, la enorme segregación escolar que caracteriza a nuestro sistema educativo (Carrillo, 2020). Por estas razones creemos que estas consideraciones deben formar parte de nuestro modelo de liderazgo transformacional.

La consultora en recursos humanos E.R. Ronald realizó una investigación donde establece el parecido de los *millennials* occidentales con los correspondientes de las clases A, B y C altas peruanas (Begazo & Fernández, 2015). Los resultados reportados no intentan controlar o corregir tales diferencias, sin embargo, debe practicarse la cautela al comparar entre países y regiones, particularmente entre límites regionales (Nielsen, 2018).

La escuela es una organización multigeneracional por antonomasia: los directivos y los profesores son de la generación X (nacidos entre 1965-1981), los profesores más jóvenes de la generación Y (*millennials* nacidos entre 1982 y 1994), mientras que los estudiantes son de la generación Z (posmilenial), o Alpha (nacidos después de 2010). El tema es que cada generación tiene conceptos de la vida, del futuro, del presente distintos (Klein, 2018; Rudolph et al., 2018). Una de las variables es la tecnología: los *millennials* no son nativos digitales, pero tienen cierta sensibilización con el tema, mientras que las generaciones Z y Alpha (secundaria y primaria) tienen mayor proximidad con las pantallas de los celulares o computadoras, particularmente los Alpha (Persada et al., 2020).

Ello tendría hondas implicancias en estilos de aprendizaje, de socialización, de visión de la vida, la familia, la sociedad y, obviamente, la educación (Jha, 2020; Ziatdinov & Cilliers, 2021). Lo cual en nuestra sociedad es cierto en términos generales, con las particularidades que representan las brechas sociales y culturales, y la pobreza.

Consideramos que no podemos dejar de considerar las megatendencias globales en cualquier proceso que involucre la gestión del cambio en educación. En efecto, hay fenómenos políticos, geopolíticos, sociales y económicos de alcance mundial que impactan en nuestra sociedad, y en particular en el proceso educativo, ya a través de las concepciones, valores, intereses de los padres de familia, como de los docentes en general, y por supuesto, en las políticas globales y educativas. Por ello se considera que los fenómenos “externos” que expresan megatendencias, son variables que impulsan el cambio de las organizaciones, en particular en la escuela (Kotter & Wyman, 2013).

Las megatendencias consideradas son la globalización e interconexión de datos, el aumento de los desafíos de salud mental, la creciente conciencia ambiental, la individualización del aprendizaje en Web 2.0 (Hieker & Pringle, 2021). A estas megatendencia añadimos la emergencia de un *Nuevo Orden Mundial*. En 1940 H. G. Wells -en la coyuntura de angustia e incertidumbre de la Segunda Guerra Mundial- clamaba por un nuevo orden mundial, en un contexto en el cual los avances de la tecnología había eliminado las distancias y acercado las economías, generando capacidades enormes de daño a la naturaleza y los recursos, impensables un siglo antes (Wells, 2007). De este nuevo orden emergió la hegemonía estadounidense y el mundo bipolar: toda la época de la Guerra Fría.

Al desmembrarse la URSS empieza una larga transición que al parecer desemboca en un mundo en el que la hegemonía estadounidense decae, y se genera una nueva regionalización y fragmentación del que fuera el mundo bipolar de la Guerra Fría: surgimiento de las BRICS como potencias intermedias (Merino & Rang, 2016) y alternativas a la hegemonía estadounidense en la geopolítica mundial (Merino & Rang, 2016): desde hace por lo menos dos décadas se vive la transición y se evidencia la emergencia de un nuevo orden mundial (Rocha & Morales, 2011), como inclusive lo reconoce el IEEE español (IEEE, 2011); este nuevo orden mundial se avizora como un mundo multipolar (Brosig, 2019).

En estos momentos es evidente el declive de la hegemonía estadounidense en el orden global y la emergencia de China, Rusia, India y algunos países del mundo musulmán (Turquía, Irán), como contrapesos importantes al declinante liderazgo geopolítico norteamericano (Chu & Zheng, 2020; Jacques, 2009; Jacques & Martin, 2014; Monyae & Ndzendze, 2021). Estos procesos tienen un impacto muy fuerte en nuestros países de América Latina, espacio de disputa de la hegemonía en la búsqueda de espacios de influencia geopolítica y geoeconómica, lo cual es más evidente en la coyuntura actual de guerra de Rusia con Ucrania (Malamud et al., 2022).

Su propia especificidad tiene, entre otros procesos, el cambio tecnológico (omnipresente en toda la historia humana, en especial durante todo el siglo XX, pero acelerado y turbulento en las décadas últimas), la integración económica

global (igualmente vigente desde el siglo XVI, pero cada vez con un impacto más intenso en nuestras economías y sociedades).

La brecha digital es entendida en este estudio como la desigualdad del acceso a internet y a las tecnologías de la información, infraestructura educativa hoy considerada imprescindible para la educación virtual y para garantizar el derecho al aprendizaje, originada por la inequidad social que ha existido desde siglos atrás generando que la escuela rural tenga un conjunto de problemas no resueltos que se agravaron con la llegada de la pandemia del COVID-19 (Anaya et al., 2021).

Si bien los entornos de aprendizaje virtual no son nuevos para muchos líderes escolares, el cambio inesperado al aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19 ha resultado en un mayor enfoque en la necesidad del liderazgo escolar para garantizar un aprendizaje equitativo en entornos virtuales. La gran limitante es nuestra “trocha digital” (no supercarretera de la información): la estrategia *Aprendo en Casa* contempla una serie de medidas para lograr una efectiva educación a distancia mientras dure la emergencia sanitaria. Sin embargo, pese a las buenas intenciones detrás de estas políticas y la celeridad en su implementación, su eficacia será limitada dadas las condiciones sociales preexistentes en las que se ha venido desarrollando nuestro sistema educativo.

Nuestro segundo objetivo fue enunciado como “Describir los principales tipos de liderazgo directivo en los procesos de gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo”.

Tabla 3

Resultados del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,826	45

Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

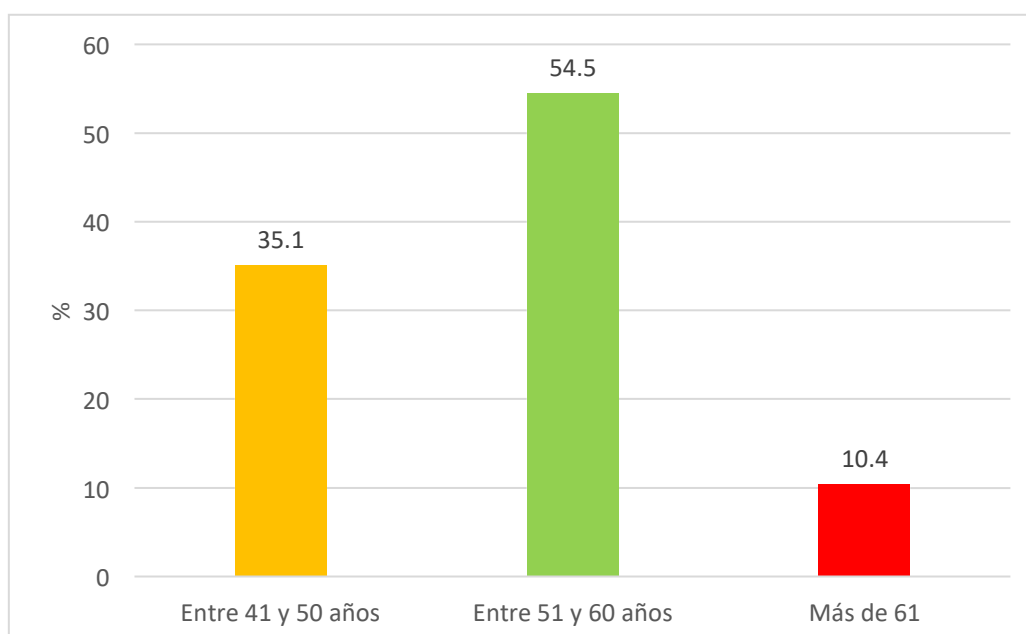
Para ello se ha tomado en cuenta algunos factores muy importantes; el primero de ellos la confiabilidad cuyo resultado corresponde a 0,826 del alfa de Cronbach (ver Tabla 3); dicho valor nos indica que el instrumento utilizado presenta una muy buena confiabilidad; el cual fue aplicado en una muestra de 45 sujetos;

entre hombres y mujeres. Lo cual también implica que existe congruencia entre los ítems formulados.

Consideramos una variable importante a la edad, lo que nos lleva al tema generacional. Encontramos que la gran mayoría de directivos (89,6%) pertenecen a la llamada Generación X, aunque se distingue un segmento “joven” (de 41 a 50 años, 47 directivos, con el 35,1% del total, nacidos entre 1972 y 1981), pero la mayoría con los del intervalo entre 51 y 60 años de edad (73 directivos, el 54,5% del total, nacidos entre 1962 y 1971). Un reducido porcentaje tienen más de 61 años de edad (14 directivos, con el 10,4%), que según el enfoque generacional serían de la Generación de los Baby Boomers (Díaz et al., 2017; Rudolph et al., 2018) (ver figura 20).

Figura 20

Directivos de IIEE del Nivel Secundaria de Chiclayo por Edades, %



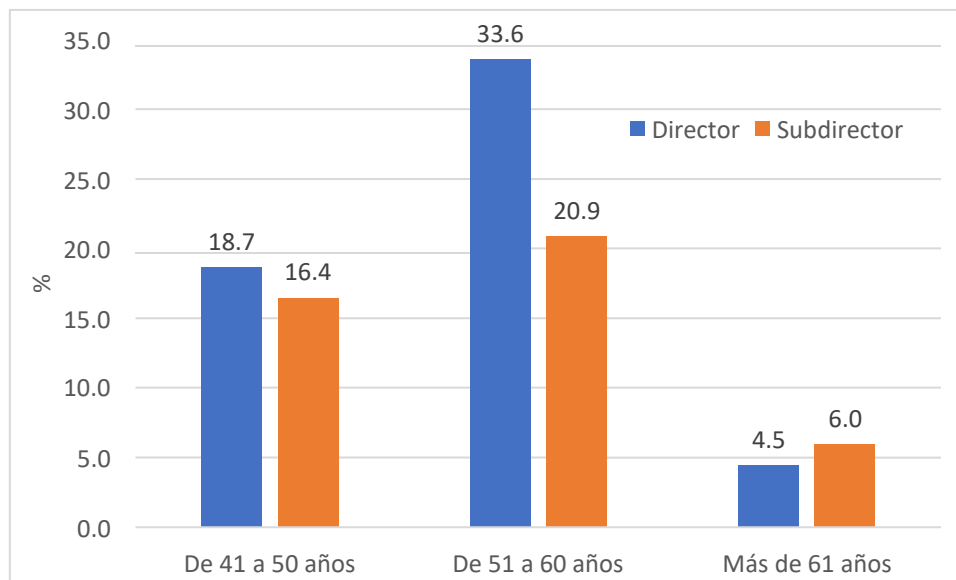
Nota: Total de 134 directivos informantes

Ahora bien, analizando esta información por grupos etarios y cargo directivo, encontramos que la mayor parte de directivos pertenecen al rango de edad intermedio, es decir de 31 a 60 años de edad (54.5%), de los cuales la mayoría (33.6%) son directores, y el 20.9% del total tienen el cargo de subdirector. Los directores de la cohorte más joven (41 a 50 años de edad, 35.1% del total) tiene una diferencia menor: directores (18.7%) y subdirectores (16.4%). Y en el rango

más experimentado (de 61 años a más) se observa una pequeña diferencia (4.5% del total) a favor de los subdirectores (6.0%) (ver Figura 21).

Figura 21

Directivos de IIEE de EBR del nivel secundaria de Chiclayo, por cargo y Grupos Etarios, %



Nota: Total de 134 directivos informantes

Así, encontramos que las generaciones que se encuentran en la institución educativa, cada una con su visión del mundo, de la realidad y del futuro, se visualizan en la siguiente Figura 22. No se trata sólo de edades distintas, sino que cada una de ellas tiene concepciones distintas respecto a la vida, la realidad, expectativas diferentes respecto al futuro, a la educación. Y a cada una de ellas tiene contactos diferentes y valoraciones distintas respecto a las tecnologías informáticas (TI), que para las generaciones BB, X han sido necesidades (a veces complicadas) que asumir por razones laborales, a los miembros de la generación Y (*millenniams*) les fue mucho más natural, dado que vieron el desarrollo, crecimiento y universalización omnímoda de las TI. Po su parte, los miembros de la generación Z (los profesores más jóvenes y todos los estudiantes) han nacido con las tecnologías y el mundo globalizado como una realidad natural y cotidiana. Obviamente estas diferencias tienen repercusiones en el proceso educativo, como ha sido estudiado en varios contextos (ver Figura 22).

Figura 22

Generaciones en las IIEE del nivel secundaria de Chiclayo

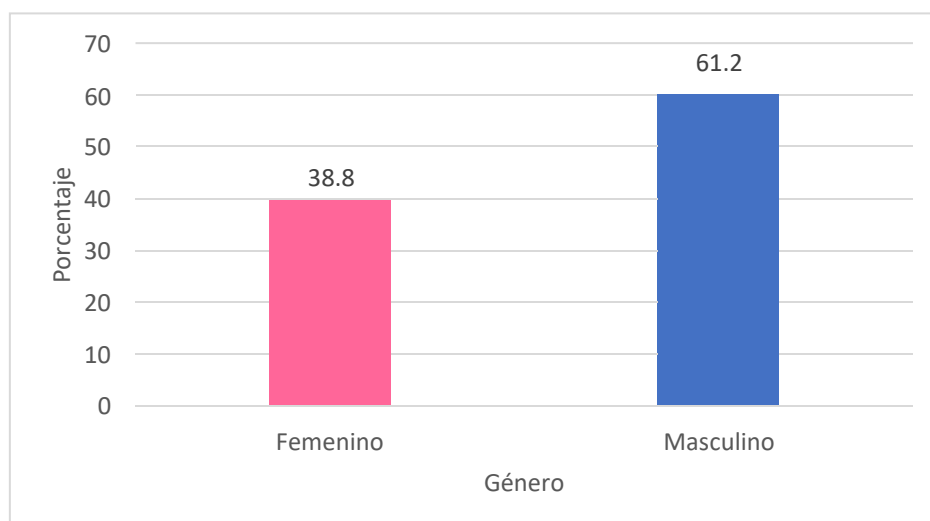


Nota. Elaborada a partir de nuestros datos estadísticos y observaciones en las IIEE estudiadas

Un segundo indicador analizado es el género; en el cual tenemos que el 38,8% pertenece al género femenino y el 61,2% al género masculino. Será interesante verificar las características de liderazgo por género, lo cual puede ser un elemento relevante (ver Figura 23).

Figura 23

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo por Género, %

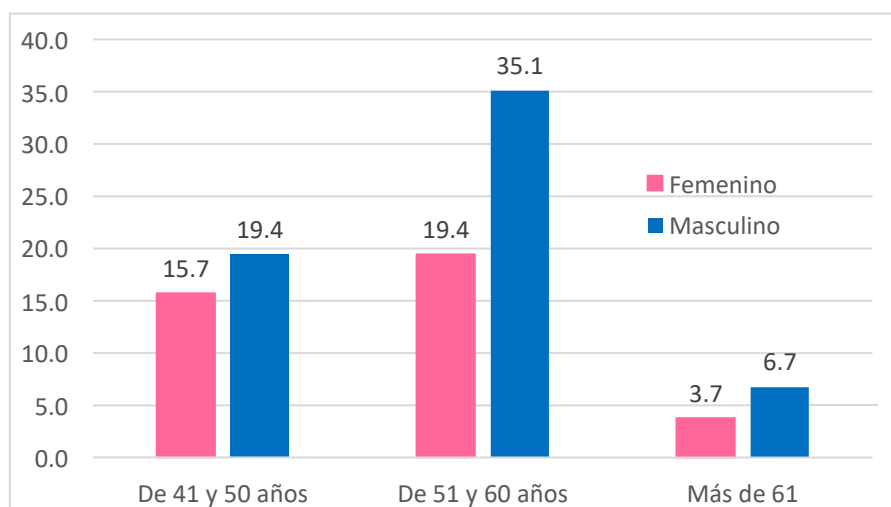


Nota: Total de 134 directivos informantes

Desagregando esta información por grupos de edades, encontramos que las mujeres en todos los grupos etarios son superadas por los directivos varones: en el grupo etario de 41 a 50 años las mujeres tienen el 15,7% del total, mientras que los varones el 19,4. En el grupo etario intermedio (de 51 a 60 años) mientras las mujeres son el 19,4%, los hombres las superan con 35,1%. Y en el grupo mayor (de 61 a más años) mientras los varones son el 6,7%, las mujeres alcanzan el 3,7% del total (ver Figura 24).

Figura 24

Directivos de IIEE del nivel Secundaria de Chiclayo por Género y Grupo Etario, %

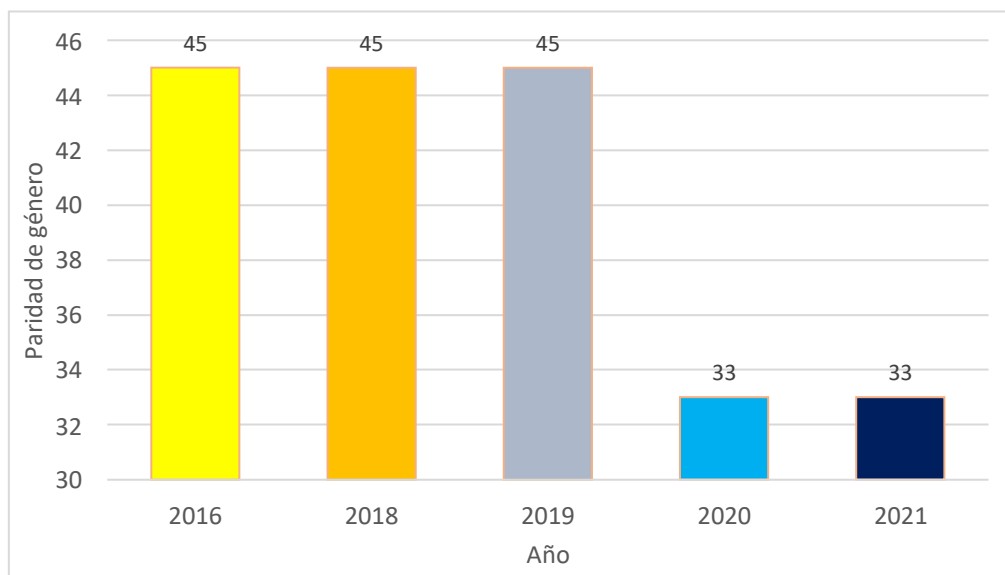


Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

Consideramos importante complementar esta información con la arrojada por los censos de las DRE y UGEL realizados a nivel nacional entre el 2016 y 2021 (el 2017 no se realizó). Hemos seleccionado la información correspondiente a Lambayeque, y encontramos la información que resumimos en la Figura 25.

Figura 25

Paridad de Género de las Autoridades de la DRE y las UGEL de Lambayeque, 2016-2021

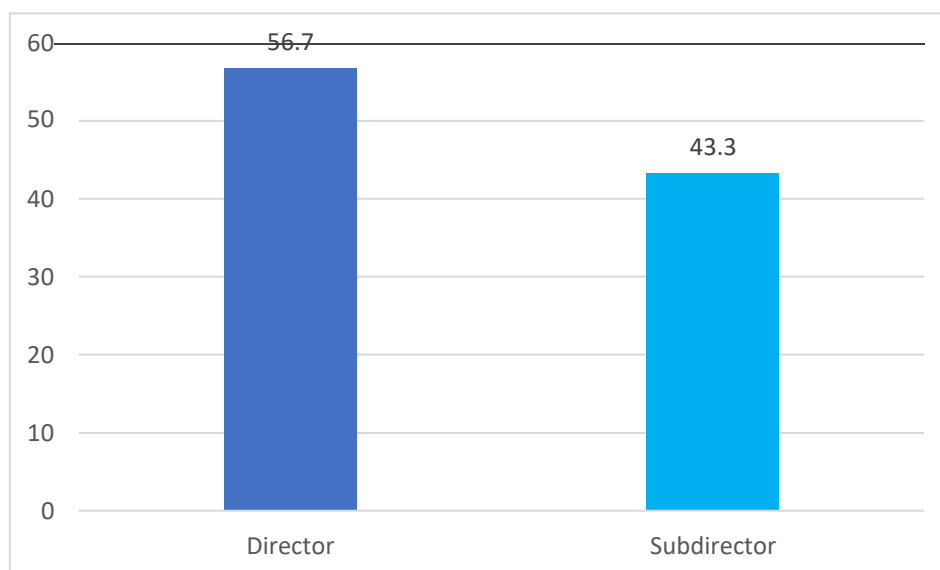


Nota. Paridad es un concepto que alude a la tendencia a la igualdad de hombres y mujeres, en este caso se expresa en porcentaje de mujeres respecto al total. Elaborado de (ESCALE-MINED, 2022)

Otro de los indicadores que se ha considerado en el estudio es el cargo ocupado dentro de la línea de jerarquía en la institución educativa. Así tenemos que el 56,7% son directores y el 43,3% subdirectores. La información resulta importante ya que si bien es cierto ambas personas conforman el equipo directivo de una institución, sin embargo, el desarrollo de sus funciones es diferente, como queda claramente expresado dentro de la normatividad vigente. El rol del directivo de una institución educativa está asociado a la gestión integral de todos los procesos, mientras que el rol de un subdirector se encuentra en mayor cercanía al trabajo directo con los docentes supervisando la conducción académica de forma directa y siendo un orientador en el desarrollo de los procedimientos de planificación curricular (ver Figura 26).

Figura 26

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por Cargo, %

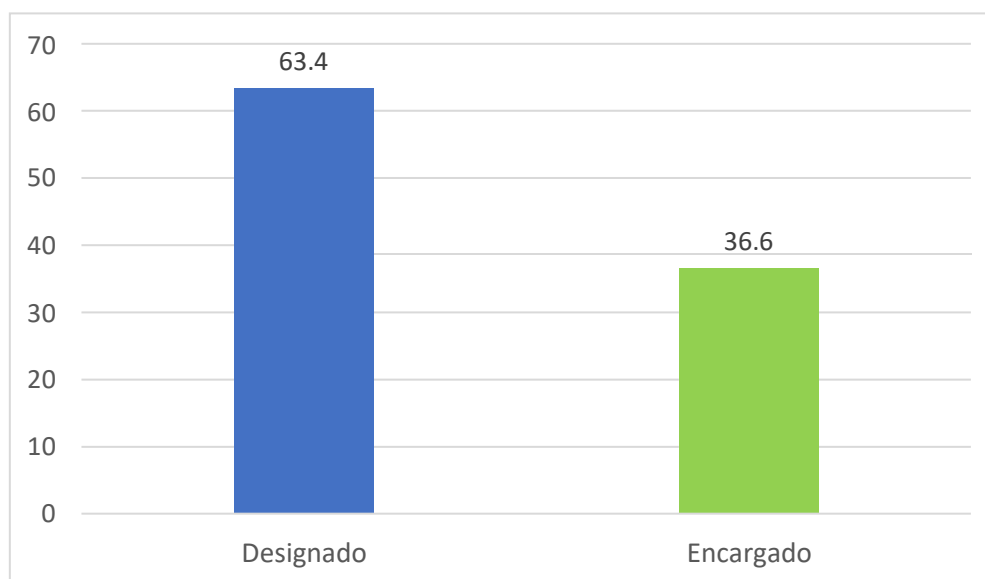


Nota. El total de informantes fue de 134 directivos.

Así mismo se procedió a analizar la condición laboral del personal jerárquico que se encuentra actualmente desarrollo su ejercicio profesional; obteniéndose que el 63,4% son personal jerárquico designado y el 36,6% está en la condición de encargado. Cabe señalar que la condición de designado; implica que el docente asume el cargo de director o subdirector por un período de tiempo de cuatro años y para ello se ha desarrollo un proceso de selección; a cargo del Ministerio de Educación, con todos los procedimientos que esto demanda a nivel nacional. En el caso de los docentes a quienes se les ha encargo asumir funciones de director o subdirectores, es un procedimiento que implica un año lectivo y es desarrollado por las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL. Al termino de dicho periodo se realizaría otra convocatoria, hasta que se desarrolle la fase nacional, lo cual no se da todos los años, por lo que hay casos de encargaturas de varios años (ver Figura 27).

Figura 27

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, Condición Laboral, %

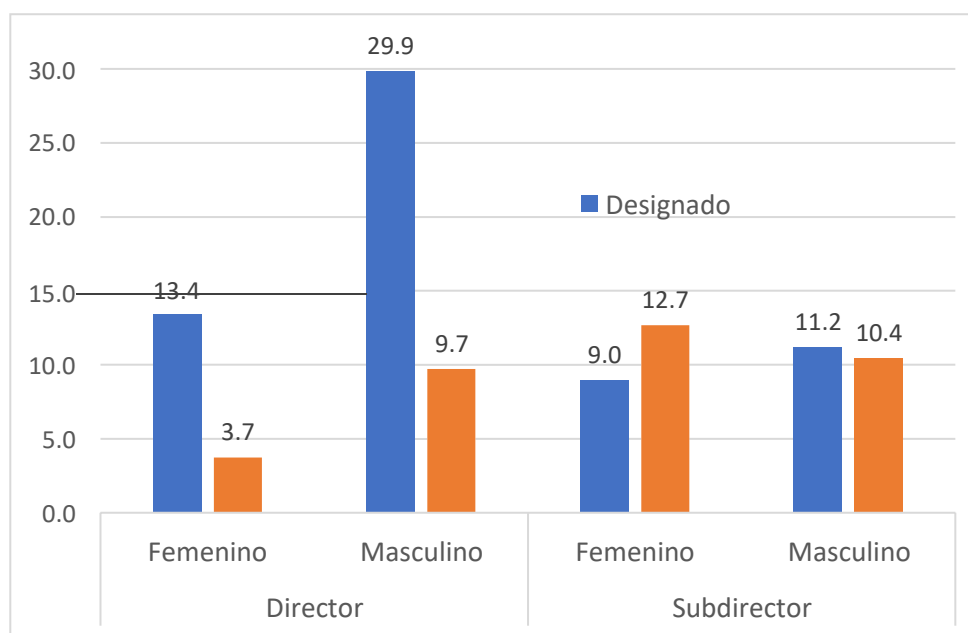


Nota: El total fue de 134 directivos.

Observamos un alto porcentaje de encargaturas, es decir de puestos directivos provisionales, que no garantizan la continuidad de las acciones de una gestión, por su relativa precariedad: el 36.6% de las plazas directivas estudiadas son ocupadas por profesores que ocupan esa plaza provisionalmente, por no haberse dado el proceso de nombramiento por algún motivo. Cabe mencionar que el 16.4% del total de plazas de puestos directivos encargados corresponden a profesoras mujeres, mientras que el 20.1% corresponde a profesores varones (ver Figura 28).

Figura 28

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por Condición Laboral y Género, %

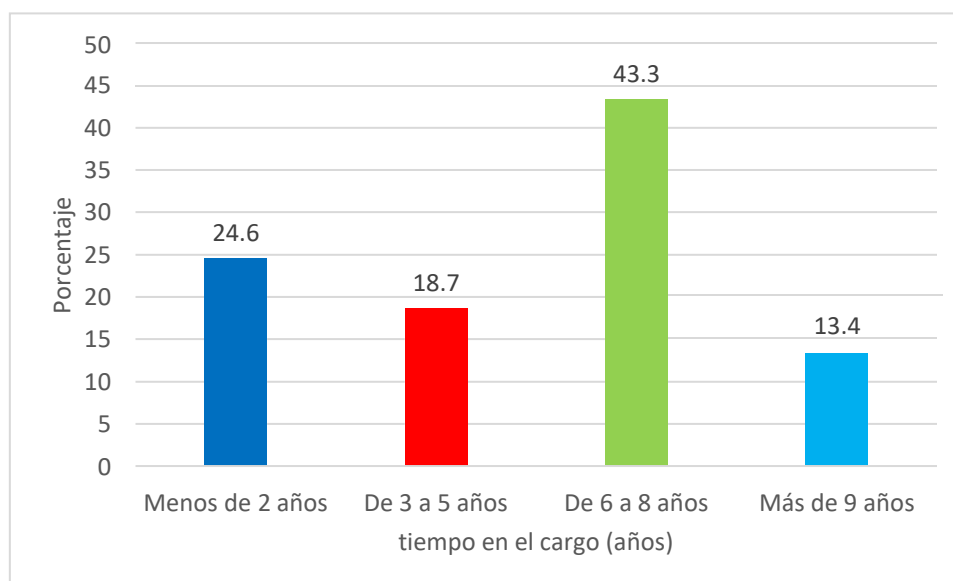


Nota: El total fue de 134 directivos.

El siguiente indicador tiene que ver con el tiempo del personal jerárquico en el cargo. El 18,7% de los encuestados tienen entre 3 y 5 años que ejercen como directores o subdirectores. Un mayoritario 43,3% tienen experiencia entre 6 y 8 años; mientras que un 13,4% más de 9 años; y el 24,6% menos de 2 años. Tal como se observa más del 50% de los profesionales docentes tienen una experiencia en promedio de más de 6 años, lo cual es una situación que favorecería el desarrollo de la gestión institucional y por ende genera un beneficio directo en la comunidad educativa; al contar con experiencia en el desarrollo del cargo (ver Figura 29).

Figura 29

Directivos de IIEE del nivel secundarios de Chiclayo, Tiempo en el Cargo, %

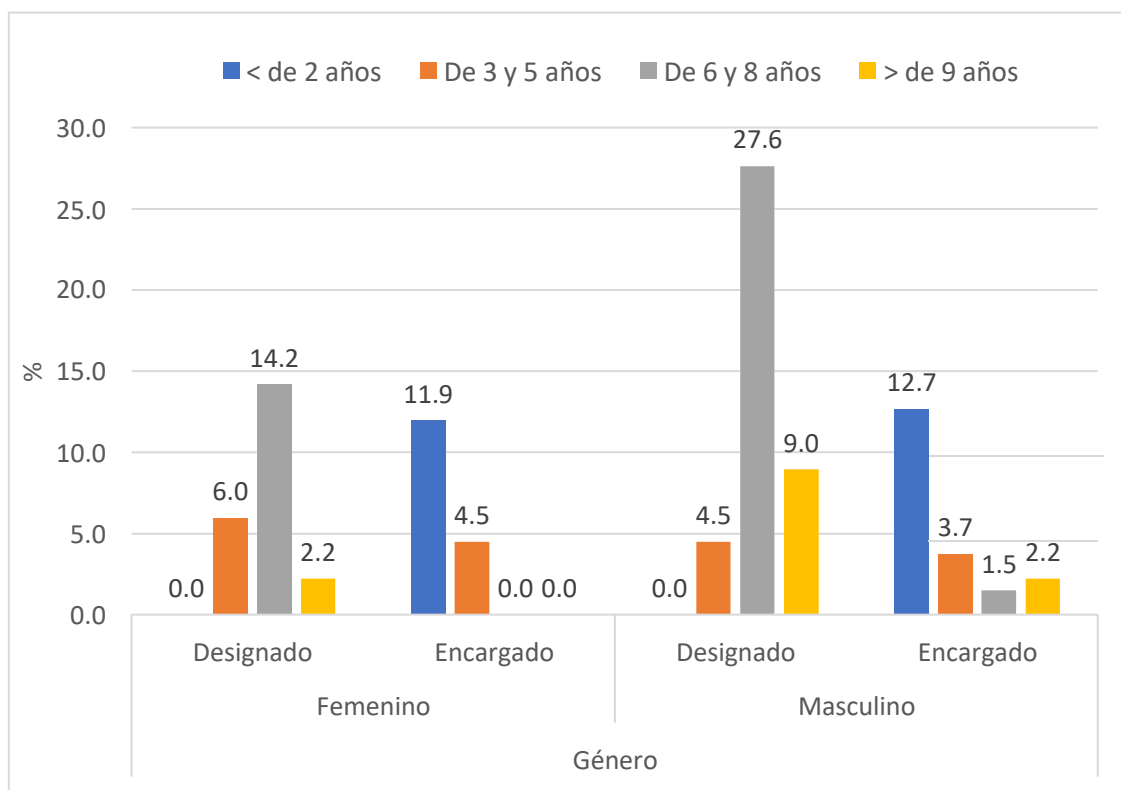


Nota: El total fue de 134 respuestas.

Un análisis más cuidadoso nos permite notar que la mayoría de los cargos encargados tiene menos de 2 años de antigüedad (24.6% de un total de 36.6% de encargaturas), lo cual se debe probablemente a que en este lapso último no se realizaron concursos de nombramiento de directores. Además, por género se observa que hay un 7.4% de varones que tienen más de 3 años con cargos provisionales, mientras que mujeres tienen cargos directivos encargados entre 3 a 5 años en un 4.5% del total de las 134 plazas reportadas (ver Figura 30).

Figura 30

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, Tiempo en el Cargo por Género y Condición, %.

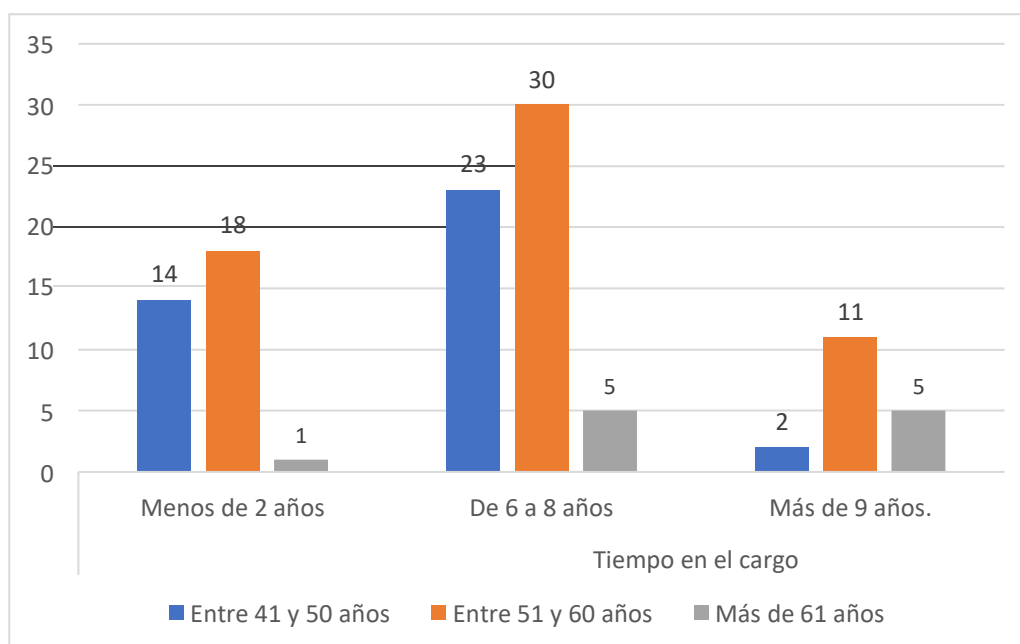


Nota. El total de informantes fue de 134 directivos.

Otro análisis complementario nos permite apreciar que un reducido porcentaje de directivos tiene más de 9 años en el cargo (18%), mientras que la mayoría tiene de 6 a 8 años en esa responsabilidad, siendo el grupo etario de 51 a 60 años de edad el mayoritario en los tres rangos de antigüedad como directivos (ver Figura 31)

Figura 31

Directivos de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, por Tiempo en el Cargo y Grupo Etario, %

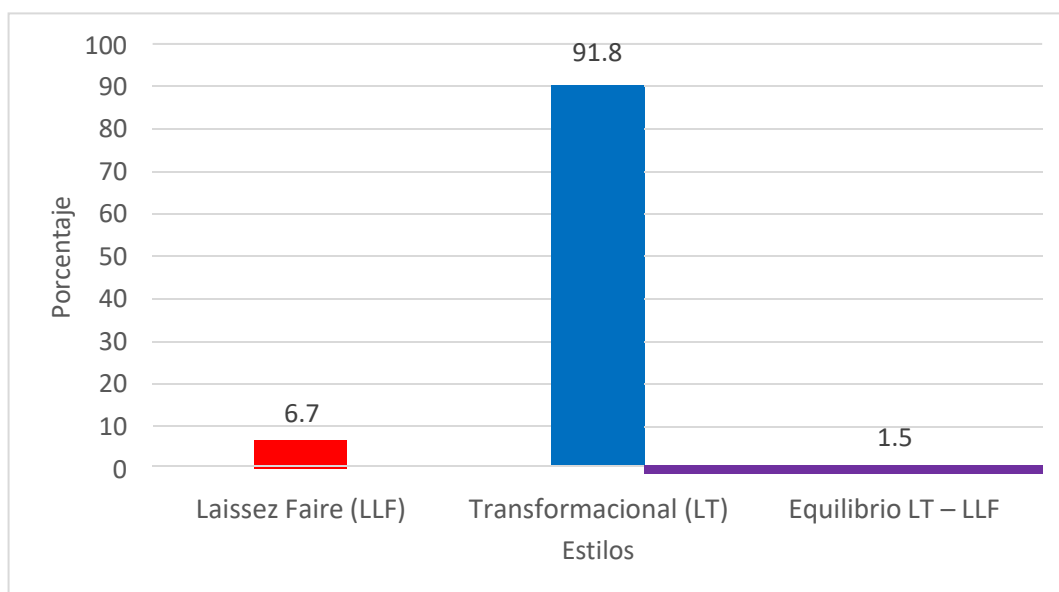


Nota. Respondieron 134 directivos

A continuación, se muestran los resultados del cuestionario de liderazgo multifactorial MLQ – 5X; donde se muestra que mayoritariamente los directivos de las distintas instituciones educativas del distrito de Chiclayo se encontrarían en el estilo de Liderazgo Transformacional – LT; en un 91,8%. Así mismo un minoritario 6,7% se encuentra dentro del tipo de Liderazgo Laissez Faire – LLF; y el 1,5% restante de los directores y subdirectores restantes muestran una combinación de ambos liderazgos. Cabe señalar que quienes se encuentran mayoritariamente dentro del intervalo de calificación Liderazgo Transformacional son docentes que poseen una influencia idealizada; así como también una motivación inspiracional y a la vez poseen estimulación intelectual (ver Figura 32).

Figura 32

Estilos de los IIEE del nivel secundaria de Chiclayo

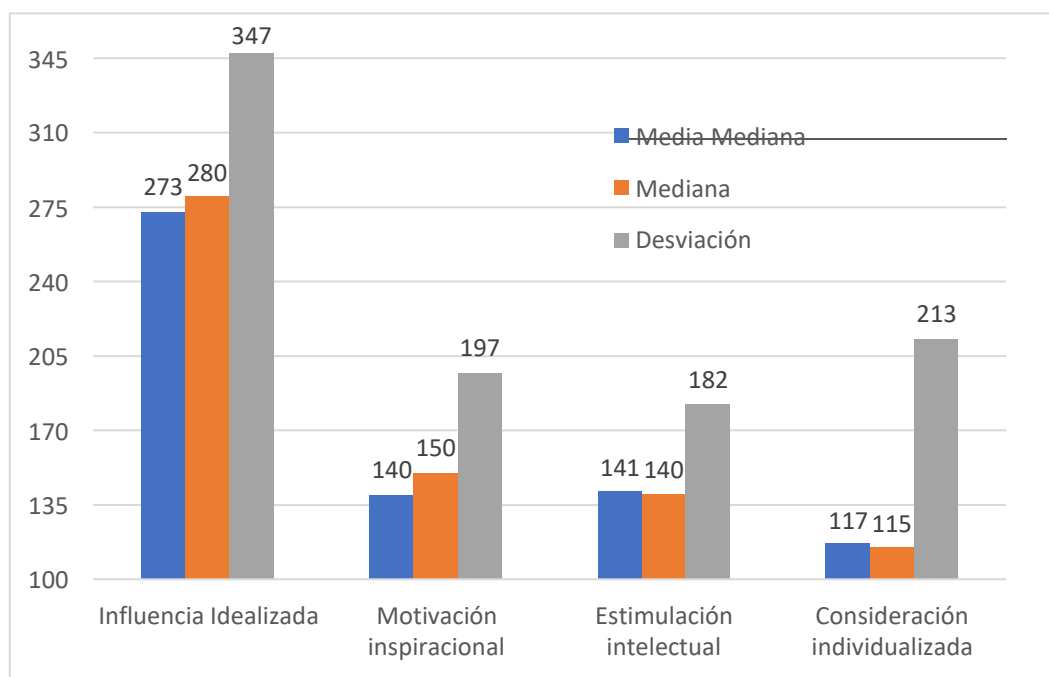


Nota: El total fue de 134 respuestas.

Al tener como resultado mayoritario el Liderazgo Transformacional (LT); se realizó un análisis de cada uno de los indicadores que contempla la categoría bajo la cual se ha obtenido el promedio o media que se describirá a continuación en atención del mayor valor alcanzado, siendo el primero la “influencia individualizada”. Dicha condición indica los valores y principios de mayor importancia, tal como la conducta orientada a sentir orgullo de trabajar en el cargo que ocupa, tienen claro dominio del sentido del deber, así como también enfatizan el interés por el colectivo educativo; presenta reconocimiento y respeto por su forma de actuar frente a los demás; son poseedores de sólidos aspectos morales y éticos en las decisiones que asumen; sumándose también a ello el sentido de confianza y autoridad, por último enfatizan la importancia de desarrollar una misión común (ver figura 33).

Figura 33

Dimensiones del Liderazgo Transformacional de Directivos de IIEE de Chiclayo



Nota: El total fue de 134 respuestas.

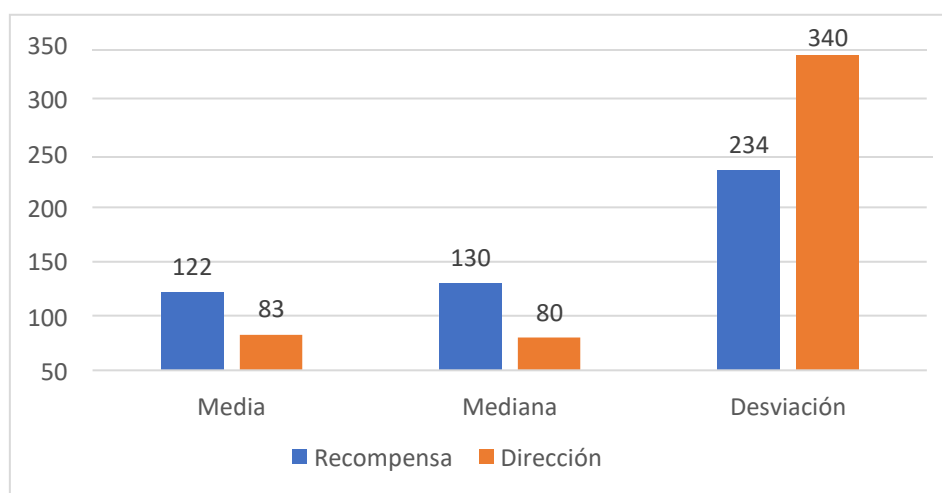
El segundo indicador en comparación a la media está dado por la “Estimulación intelectual”. Significa que las personas que se encuentran en este grupo presentan nuevas formas de aportar en la solución de problemas; así mismo considera diferentes perspectivas para poder analizar un problema; incluso plantea el poder asumir nuevos retos para poder completar su trabajo. El tercer indicador en atención a la media está dado por la “motivación inspiracional”. Esto significa que las personas de este grupo son optimistas sobre el futuro que les espera, así como también hablan de manera entusiasta acerca de las necesidades satisfechas. Presentan una visión de futuro optimista y expresan confianza ante las metas cumplidas. Por último, la categoría “Consideración individualizada” implica que los directivos que conforman este grupo dedican tiempo a enseñar y a capacitarse de manera continua; tienen un trato individualizado, reconocen en las personas sus necesidades y habilidades; y finalmente aporta en la mejora de las capacidades de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Con respecto a los indicadores del Liderazgo Transaccional (ver Figura 33), tenemos que las personas que se encuentran en este grupo presentan las siguientes características: hay una mayor inclinación hacia la “recompensa”; lo cual

implica que: contribuye con su ayuda cuando existe de por medio esfuerzo; así como también personaliza las responsabilidades en atención a los objetivos que se espera alcanzar. Así mismo tienden a asignar incentivos que en atención a los objetivos y por último expresa satisfacción cuando se logran las expectativas. Y por último respecto a la dimensión “dirección”, implica que las personas de este grupo centran su atención en la solución de problemas. Tratan de combatir lo que no funciona de acuerdo con lo planificado, realiza seguimiento en atención de los errores encontrados y por último comunica de manera regular los desaciertos como la finalidad de poder subsanarlos y contar con mejores expectativas. Ello contribuye de manera efectiva al desarrollo de la gestión institucional, brindado un claro soporte a todos los miembros de la comunidad educativa (ver Figura 34).

Figura 34

Dimensiones del Liderazgo Transaccional de Directivos de IIEE de Chiclayo



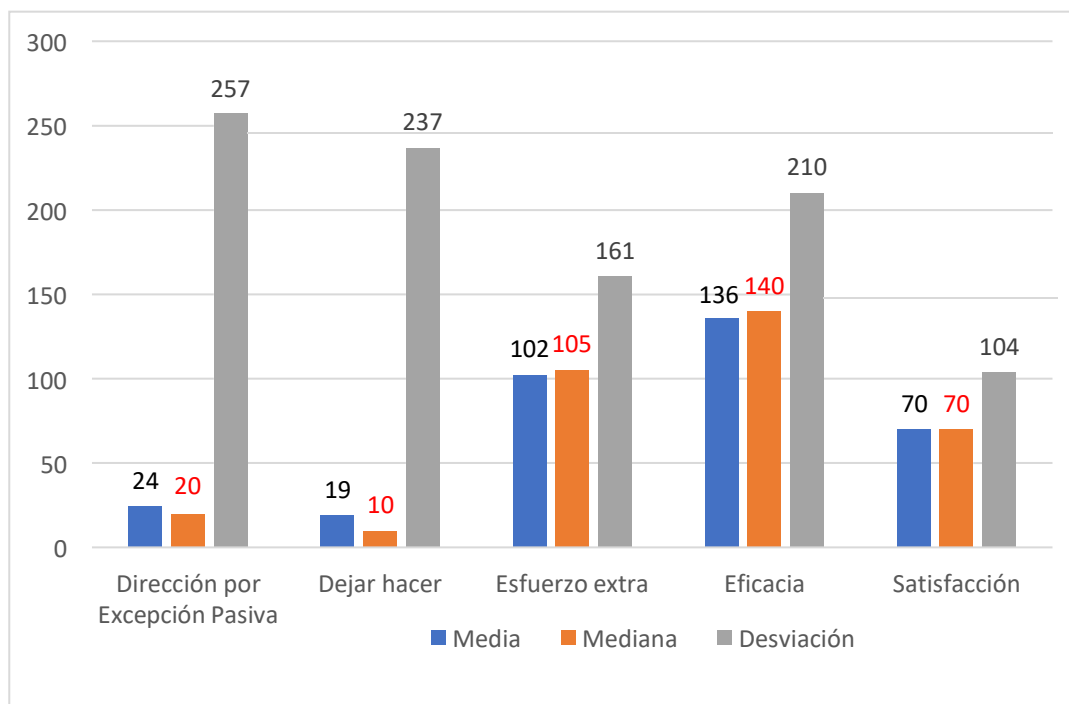
Nota: El total fue de 134 respuestas.

Con relación a los resultados de las dimensiones que corresponden al Liderazgo Laissez Faire (LL); se tiene que mayoritariamente de este grupo de personas se ubican en la denominada “eficacia”, la cual se traduce como la forma de satisfacer las necesidades que se encuentran relacionadas con el trabajo. Así mismo este grupo de personas están interesadas en demostrar su autoridad; consigue que la organización sea eficiente sin importar el costo, lo cual no es del todo bueno. La segunda dimensión preponderante es la denominada: “esfuerzo extra”, la cual implica que el proceso de planificación nunca termina; incluso tiende

a ser repetitiva, así como también aumentan los deseos de tener éxito incrementándose el esfuerzo y la motivación (ver Figura 35).

Figura 35

Dimensiones del Liderazgo Laissez-Faire de Directivos de IIEE Nivel secundaria de Chiclayo



Nota: El total fue de 134 respuestas.

Nos propusimos *identificar los factores asociados al liderazgo pedagógico desde los procesos de la gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo*. Hemos identificado algunos externos (parágrafo 4.1.: megatendencias globales, contexto post-Covid-19 en la sociedad peruana en el Perú y el mundo, la naturaleza multigeneracional de la escuela en la que se interrelacionan varias generaciones, cada una con su enfoque y visión del mundo, y así mismo la aceleración de las demandas digitales).

Al respecto, hemos encontrado que la mayoría de los estudios sobre liderazgo educativo no toman en cuenta estos elementos de contexto, limitándose a estudiar al liderazgo educativo como un elemento endógeno, sin mayor relación con el contexto, que a nuestro entender es fundamental. Una excepción en nuestro país son los estudios de Cuenca (Cuenca, 2017, 2017, 2020), que en alguna medida

introduce el tema de la gestión educativa y el liderazgo en sus análisis críticos de la educación peruana.

A nivel internacional, por el gran impacto de la pandemia de COVID-19, sí han aparecido algunos estudios sobre el impacto en la educación, en especial el impacto en las políticas educativas y las alternativas que se han dado y propuestas, en especial por la exigencia de la virtualidad que se reveló como indispensable a nivel mundial (Burgos et al., 2021; Chan et al., 2021; Kundu & Ngalim, 2021), mientras que algunos estudios revelan que el futuro de la educación después de COVID-19 lleva a que la Inteligencia Artificial se convierte en maestra mientras que los humanos en mentores y entrenadores, lo cual requiere desarrollar capacidad de liderazgo (Veltheim, 2020). En esa línea estudios como los de CAF-CEPAL enfatizan esta pandemia como una oportunidad de reconversión de la educación (CAF & CEPAL, 2020) con las obvias exigencias de liderazgos vigorosos que impulsen esa reconversión.

Otro de nuestros propósitos fue *describir los principales tipos de liderazgo directivo en los procesos de gestión de las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo*. Esto lo hacemos analizando la información general que arroja el cuestionario, y las respuestas al cuestionario MLQ X5.

En primer lugar, consideramos que no es una consideración trivial el análisis generacional, como ha sido señalado más arriba. Constatamos las brechas generacionales *existentes* por lado entre directivos (tres cohortes desde los 41 a 70 años, edad de la jubilación), y por otro lado la doble brecha generacional con los docentes y los estudiantes. Esta variable generacional ha sido analizada tanto en el ámbito empresarial como en el educativo. Por ejemplo R. Salkowitz nos habla de la combinación generacional que se observa en la gestión a través de la brecha tecnológica, indicando que la tecnología y la demografía están en curso de colisión.

Así, los nativos digitales (generación Y o *millennials*, y la generación Alfa), los *Boomerang Boomers* y los miembros de la Generación X se enfrentan las implicaciones transformadoras de las tecnologías Web 2.0. Así, su libro sobre la mezcla de generaciones en el entorno organizacional y tecnológico del siglo XXI genera circunstancias especiales a la dirección y al liderazgo. En nuestro caso

observamos que, en efecto, a nivel educativo se dan los mismos desencuentros, pero antes de la pandemia había cierta invisibilización de los mismos, por la preeminencia de las labores presenciales. La exigida y necesaria virtualidad de la educación el 2020 y 2021 hace ver que la brecha no es sólo entre nuestra generaciones, y las tendencias mundiales expresadas en estudios como el de Salkowitz y otros (Cresnar & Nedelko, 2020; Klein, 2018; Rudolph et al., 2018) lo confirman.

En nuestra realidad educativa este choque se incrementa con la precariedad: el censo escolar de 2017 nos hace ver que sólo el 79% de las Instituciones Educativas secundarias de la UGEL Chiclayo tenían acceso a internet (ESCALE-MINED, 2018) y al parecer la situación no ha mejorado. Inclusive a nivel global se habla de un choque de generaciones (Grubb, 2016) refiriéndose efectivamente a este fenómeno intrainstitucional, que representa un serio desafío de empatía, actualización e investigación para nuestros directivos líderes educativos.

Otra variable importante es el género. La gran mayoría de los directivos son varones (61,2%), lo cual no es de extrañar, si vemos que a nivel de las autoridades de UGEL y DRE la paridad de género es desde el 2020 del 33%, mientras que este indicador en el periodo 2018-2019 fue de 45% (ESCALE-MINED, 2022). Un dato interesante de un estudio encargado por UNESCO a Fanni Muñoz reporta que los docentes, a nivel nacional, en primaria son más las mujeres (66,7%) que los hombres (33,3%), mientras que en secundaria la tendencia es inversa: los hombres son mayoría (55,5%) frente a las mujeres (44,5%) (Muñoz, 2020).

En el mencionado informe Fanni Muñoz -en el marco de construcción del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo como información de referencia para contribuir a la redacción del "Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción"- enfatiza que el enfoque de género es una de los ejes transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, aunque critica el enfoque binario del mismo, no incluyendo la diversidad sexual (derechos de la comunidad LGTBI), así como la escasa información a nivel docente del indicado enfoque. Este tema del género, y en particular la reivindicación de la mujer en lo concerniente a igualdad de derechos,

es uno de los temas emergentes desde fines del siglo pasado, incluso promulgándose normas al respecto sobre paridad de género (IDEHPUCP, 2021).

A nivel global es una de las cuestiones en debate en el tema de liderazgo educacional, como se vio en el trabajo de Kay Fuller y Judith Harford referido al reducido liderazgo educativo de mujeres en Estados Unidos, que persiste a pesar que, según señalan, la docencia es una profesión predominantemente femenina (Fuller & Harford, 2016). Así mismo en la formación inicial docente, según Barbara Thompson, destaca las dificultades que enfrentan las mujeres que trabajan como gestoras y líderes en la formación inicial del profesorado, algunas mujeres administradoras existentes están siendo marginadas dentro de nuevas capas internamente diferenciadas de estructuras administrativas (Thompson, 2017).

En nuestro país, al igual que en el resto de América Latina el tema del enfoque de género y la paridad se ha planteado a nivel político (Llanos, Beatriz et al., 2010), inclusive con normas al respecto en el Perú (Gobierno del Perú, 2019, 2020), inclusive con antecedentes como la Ley N° 28983 de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (LIO) a nivel de país (Gobierno del Perú, 2007), inclusive estableciendo mecanismos para controlar la equidad de género en la administración pública a nivel nacional y de regiones (MIMP, 2017a, 2017b), con una política establecida a nivel de toda la administración pública (MIMP, 2019), la que ha sido objeto de evaluación tanto por el gobierno mismo a través del Ministerio respectivo (MIMP, 2021), como por la Defensoría del Pueblo, siendo el último de ellos publicado el 2019, en el que se señala que una de las dificultades es que se carece información actual consolidada, porque el último informe emitido por el MIMP sobre el cumplimiento de la LIO corresponde al año 2016, mientras que el de la Defensoría del Pueblo contiene información del año 2014, sugiriendo que no existiría voluntad política de su implementación dado que el MIMP, ente rector, no realiza ningún seguimiento posterior respecto a los avances o retrocesos de cada entidad del Estado que le remite información (Defensoría del Pueblo - Perú, 2019).

En fin, es una realidad que atraviesa toda la administración pública, y probablemente se razone que hay problemas más graves y urgentes que el de la equidad en el liderazgo femenino en la educación, dada la composición y patrones mentales existentes en todo el sector público.

El cuestionario presentado es de la modalidad de autoinforme. Este tipo de cuestionario es válido como fuente importante de información en una amplia variedad de contextos básicos y aplicados, aunque se ha reconocido que el uso de autoevaluaciones en las valoraciones de las propias capacidades tiene ciertas limitaciones, que se reducen con el compromiso del anonimato. Aun así, hay el riesgo del sesgo en las respuesta por la inclinación del entrevistado a asumir compromiso con los criterios institucionales, o la tendencia a lo que ha sido llamado el sesgo de la deseabilidad social (Martín Criado, 2021). Por ello es que se recomienda morigerar los sesgos insistiendo en informar adecuadamente del anonimato y el procesamiento impersonalizado de los cuestionarios (Dulewicz & Higgs, 2005) .

En nuestro caso se tuvo cuidado en cumplir estas recomendaciones, garantizando el anonimato de los cuestionarios que en efecto se administraron por la modalidad de autoinforme, usando la vía electrónica con el formato generado con el aplicativo Google Forms. Consideramos, sin embargo, que es posible se haya introducido el sesgo indicado, por la necesidad del directivo de cumplir con los requerimientos institucionales, y por ese tema vinculado con la inteligencia emocional relacionado con el mencionado sesgo de deseabilidad social. De todos modos, consideramos que nuestros resultados son importantes, en la medida de que, en cualquier caso, indican un nivel elevado de sensibilización hacia las formas y métodos convenientes ya adecuados de dirigir una institución educativa.

En nuestro caso se observa un gran predominio del estilo de liderazgo transformacional (LT, con 91.8% del total de directivos), frente al 6.7% de directivos con el estilo Laissez-Faire (LF), y un reducido porcentaje (1.5%) que muestran un estilo equilibrado entre LT y LF. Esto coincidimos con un estudio hecho hace algún tiempo en la policía valenciana, donde se muestran jefes con un perfil de liderazgo transformacional dominante, combinado con de liderazgo transaccional activo. Al igual que en nuestro caso, no se hallaron diferencias por género (Álvarez-Solves et al., 2012).

A propósito, en Guayaquil, Cavagnaro y Carvajal analizan la influencia del liderazgo transformacional en la gestión educativa de la Unidad Educativa Fiscal República de Francia en Guayaquil (Ecuador), con el objetivo de proponer una

estrategia de liderazgo transformacional que provea un cambio en la gestión educativa y visión de futuro a la institución logrando diagnosticar el liderazgo de los directivos y plantear su propuesta de desarrollo.

Con el aporte de este artículo las instituciones educativas tienen un referente para promover cambios hacia un liderazgo transformacional en la gestión educativa en pro de mejorar la calidad educativa. Los resultados de la aplicación de su encuesta aplicada a los profesores de esa institución expresa claramente los óptimos resultados que se esperan con las consideraciones planteadas por Dulewicz & Higgs citado más arriba, llegando a concluir que los directivos aplican un tipo de liderazgo situacional, aunque requieren mejorar sus habilidades de liderazgo hacia un enfoque transformacional, para lo cual desarrollan una propuesta que bosquejan en su artículo, coincidiendo en cierta forma con los hallazgos de nuestra investigación (Cavagnaro-Murillo & Carvajal-Zambrano, 2021).

Capítulo V. Propuesta de Intervención

Nuestro tercer y último objetivo fue “proponer una intervención que permita la mejora del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo”, que desarrollamos a continuación.

5.1. El Perfil del Directivo Líder Transformacional.

Partimos del enfoque de que el liderazgo educativo tiene el propósito de desarrollar una cultura de calidad, es decir, provocar un cambio positivo en la IIE. Todo ello en un contexto institucional y contextual complejo. Es decir, el director desarrolla una estrategia de cambio (participativa y consensual en equipo), con la participación voluntaria y convencida de los miembros de la institución u organización, en un contexto complejo, como se ve en la Figura 36.

Figura 36

El Liderazgo Transformacional y los Componentes del Desarrollo de la Cultura Organizacional



Nota. Adaptado de (Sackmann, 2022)

Al respecto, nos parece conveniente asumir el enfoque de Kotter para nuestra visión y proceso del cambio, que incluye ocho etapas. Los pasos son: establecer un sentido, de urgencia, crear la coalición rectora, desarrollar una visión y una estrategia, comunicar la visión del cambio, empoderar a una amplia base de personas para que actúen, generando logros a corto plazo, consolidar los logros,

producir aún más cambios, e institucionalizar nuevos enfoques en la cultura (ver Figura 37).

Figura 37

Las etapas del cambio educativo hacia la calidad



Nota. Elaborado de (Kotter & Wyman, 2013)

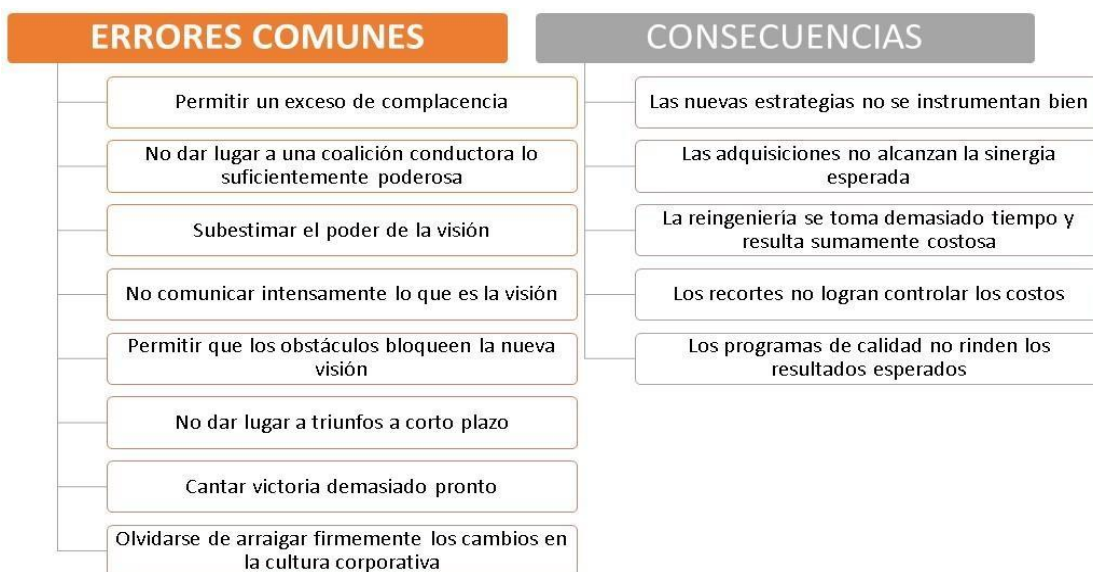
Los primeros cuatro pasos del proceso de transformación ayudan a descongelar un statu quo endurecido. Si el cambio fuera fácil, no se necesitaría ese esfuerzo. Las fases cinco a siete introducen muchas prácticas nuevas. La última etapa fundamenta, los cambios en la cultura institucional y ayuda a que se mantengan (Kotter & Wyman, 2013).

Pero, un problema en los procesos de cambio, según McCabe es que existen creencias comunes en casi toda la literatura al respecto: de que las organizaciones son predominantemente consensuadas, por lo tanto, no hay expectativa de oposición a las ideas, estrategias o intenciones de gestión, y que la gerencia o dirección es el actor clave, capaz de dictar o inscribir a otros y, por lo tanto, cambiar culturas, estrategias, estructuras, subjetividades, tecnologías, operaciones, etc., lo cual no es cierto según propone McCabe en su propuesta de cambiar la gestión del cambio, en el que sugiere definir la estrategia frente al poder y la resistencia, que en casi todos los enfoques académicos estaría subvaluado (McCabe, 2020): el cambio organizacional debe pasar de la incertidumbre a ser algo que se puede planificar, ordenar, organizar, secuenciar y lograr. Frente a esto, verificamos que John Kotter prevé los posibles errores de la dirección en el proceso de cambio, que deben ser tomados en cuenta en nuestro modelo, aun considerando como válidos los pasos enunciados, como puede verse en la Figura 36; cada una, de las cuales está asociada con uno de los ocho errores fundamentales que socavan los esfuerzos de transformación.

Consideramos que los pasos indicados por Kotter, así como los errores previstos en su modelo (Figura 37 y 38), permitirán el logro de las propuestas de cambio hacia la calidad que se requiere en las instituciones educativas.

Figura 38

Errores comunes en implementación del cambio organizacional



Nota: Adaptado de (Kotter, 2012)

Tomando en cuenta estos referentes, el Director Líder Transformacional lo es cuando estimula los intereses de sus docentes para que estos vean su labor bajo nuevas perspectivas; cuando desarrolla conciencia de una visión de equipo y cuando genera altos niveles de habilidad y potencial; finalmente cuando motiva a ver detrás de sus propios intereses, los intereses que puedan beneficiar al grupo. Así mismo, el director que ejerce el liderazgo transformacional motiva a sus docentes a ir más allá de los límites que ellos creían imposibles superar (Bass & Avolio, 1994).

El liderazgo transformacional se enfoca en empoderar a otros e inspirar el cambio (ver siguiente figura donde se visibilizan los componentes del liderazgo transformacional según Leithwood): Para lograr estos fines, los líderes transformacionales infunden un sentido de propiedad y participación, en sus equipos y en ellos mismos, al utilizar los cuatro factores del liderazgo transformacional: *Propósito* (básicamente una visión compartida, lograda por consenso y que genera expectativas positivas en los miembros de la institución). *Personas*, organizadas en equipos de trabajo altamente motivados, estimuladas intelectualmente. *Estructura*: la institución está descentralizada desde el punto de vista de las responsabilidades de los profesores, autónomos y empoderados.

Cultura: se construye una cultura institucional de colaboración, con fuerte identidad (ver Figura 39).

Estos cuatro componentes brindan la filosofía fundamental del liderazgo transformacional, lo que ayuda a diferenciarlo de las filosofías de liderazgo con un estilo similar, como el liderazgo visionario e incluso complementa esos estilos con enfoques opuestos, como el liderazgo transaccional.

Figura 39

Componentes del Liderazgo Transformacional



Nota. Elaborado a partir de (K. A. Leithwood, 1994)

Para encarnar las cuatro características del liderazgo transformacional, el director deberá desarrollar ciertas características o rasgos de liderazgo transformacional. Estas no son características innatas o rasgos de personalidad, sino que son comportamientos que hay que desarrollar y pueden modificarse y utilizarse en función de la situación y las necesidades de liderazgo del equipo de la IIEE (ver Figura 40).

Figura 40

Competencias Genéricas del Líder Transformacional



Nota. Elaborado de (Stoll et al., 2005).

Consideramos pertinente precisar las competencias genéricas para el Director Líder Transformacional: comprender el aprendizaje, hacer conexiones, pensamiento prospectivo, conocimiento contextual, pensamiento crítico, perspicacia política y comprensión emocional (ver Figura 6:5), que en seguida explicamos:

Comprender el aprendizaje: Para promover el aprendizaje y apoyar el aprendizaje de los demás, los líderes deben tener una comprensión profunda, actual y crítica del proceso de aprendizaje.

Hacer conexiones: Mientras los miembros de la institución identifican las necesidades y problemas a partir de sus percepciones únicas, el papel de los líderes es ver la organización completa y ayudar a las partes interesadas a ver la escuela de una manera holística. Los líderes brindan coherencia y establecen

conexiones para que otros puedan ver las interrelaciones e interconexiones entre las muchas cosas que suceden en una escuela.

Pensamiento prospectivo: El líder debe aprender a conectar el pasado, el presente y el futuro. La eficacia escolar necesita de objetivos compartidos y un sentido de dirección. El líder no es sólo un solucionador de problemas, sino que debe ser un buscador activo de problemas. Anticipar el futuro permite a los líderes ayudar a sus colegas a actuar de manera estratégica y no al azar.

Conocimiento contextual: El director hace conexiones al desarrollar los proyectos institucionales, conociendo y comprendiendo su contexto. El contexto se relaciona con la situación particular, trasfondo o entorno en el que algo es sucediendo.

Pensamiento crítico: Lo que diferencia a los líderes efectivos de los líderes ineficaces es la calidad de sus juicios si sus decisiones funcionan para los estudiantes.

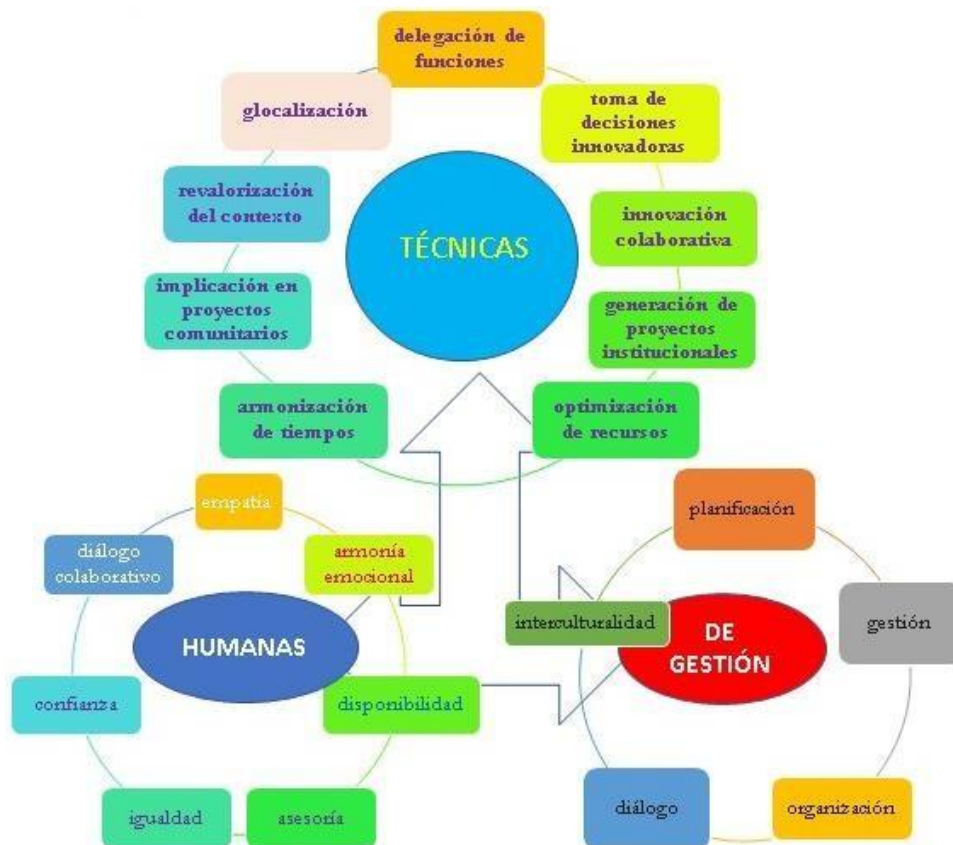
Perspicacia política: Los líderes escolares deben representar los intereses de su escuela ante las instancias superiores. La política se trata de poder e influencia, y de ignorar los asuntos políticos. o considerar que la actividad política es indigna de un líder es dejar la escuela, su personal, los estudiantes y los padres son vulnerables a las fuerzas sociales en competencia. También a niveles micro, las escuelas están llenas de grupos e individuos con diferentes intereses, y eso en ocasiones conduce a conflictos. Los líderes usan métodos políticos, como la negociación y la formación de coaliciones para avanzar las escuelas hacia los objetivos acordados.

Comprensión emocional: El liderazgo se trata de hacer que la gente común haga cosas extraordinarias. Las nociones más contemporáneas de liderazgo sugieren que "lo que la gente encuentra gratificante se hace. Para crear un entorno en el que los profesores encuentren 'flujo' se requieren líderes con comprensión emocional.

Además de las competencias genéricas, precisemos también nuestro Modelo de Competencias Directivas de Liderazgo Transformacional, que consta de tres tipos de competencias: Humanas, Técnicas y de Gestión (ver Figura 41).

Figura 41

Competencias del Liderazgo Directivo Transformacional



Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

Las *competencias de gestión* se explican por la necesidad de líderes que mejoren la docencia y las prácticas educativas, optimizando los recursos. Se podría decir que son las más longevas y tradicionalmente se han identificado mucho con la dirección educativa.

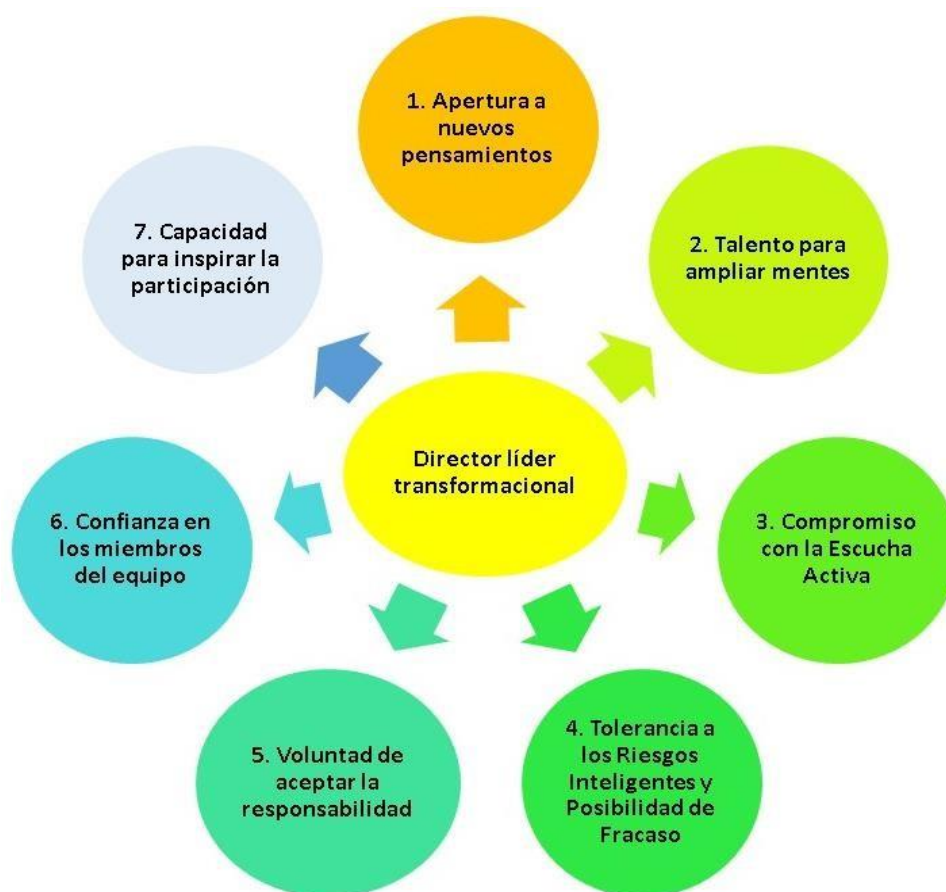
Las *competencias humanas* están valoradas desde los enfoques de la inteligencia emocional y respecto de la psicología sobre el aspecto humano y personal de la actividad organizacional. Se considera que el desarrollo de un programa transformacional exige, obviamente, la colaboración voluntaria y entusiasta de los involucrados, lo cual sólo puede lograrse con el compromiso logrado con empatía, colaboración, comunicación adecuada y confianza en el líder

transformacional. Las *competencias técnicas* tienen que ver con las capacidades propiamente vinculadas con la capacidad de ser creativo, imaginativo y suficientemente hábil con las tecnologías de la información, así como con los aspectos propios de la actividad pedagógica para ser innovador y para impulsar la innovación y la creatividad en sus equipos docentes. Ello implica por supuesto un alto nivel de alfabetización informacional, que le permita dirigir procesos de colaboración usando las tecnologías en forma pertinente respecto de la psicología sobre el aspecto humano

El desarrollo de estas competencias permitirá que emerjan las siguientes características que perfilan al director educativo líder transformacional, cuyo objetivo de transformar la cultura organizacional, de este modo logrará el éxito deseado (ver Figura 42), que en seguida se explica.

Figura 42

Perfil del Director Educativo Líder Transformacional



Nota: Elaborado por: Mónica del Rosario Amaya Cueva.

Apertura a nuevos pensamientos: Los líderes transformacionales están constantemente abiertos a la innovación dondequiera que surja. Constantemente buscan oportunidades para hacer las cosas de manera diferente y siempre están abiertos a nuevas ideas, sin importar dónde se presenten esas ideas.

Talento para ampliar mentes: El liderazgo transformacional a menudo implica cambiar los puntos de vista de las personas sobre cómo deberían funcionar las cosas. Para hacerlo, es necesario comprender la lógica detrás de la mentalidad actual de las personas y cómo cambiar su forma de pensar. El líder transformacional necesita entender de dónde vienen las personas y convencerlas de que salgan de su zona de confort. Esto requiere dos habilidades separadas: la empatía y la capacidad de inspirar confianza.

Compromiso con la Escucha Activa: No es suficiente que los líderes transformacionales soliciten, o incluso inspiren, ideas. También necesitan hacer que sus colegas y miembros del equipo se sientan lo suficientemente valientes como para compartir esas ideas. Los líderes transformacionales escuchan ideas con una mente abierta y responden sin juicio ni finalidad. Se comprometen a emplear técnicas de escucha activa para que los miembros de su equipo se sientan vistos, comprendidos y respetados. Con estos métodos, inspiran a otros a compartir sus pensamientos sin autocensurarse.

Tolerancia a los Riesgos Inteligentes y Posibilidad de Fracaso: Ninguna transformación ocurre sin algún riesgo de fracaso. Un líder transformacional debe estar dispuesto a considerar esos riesgos y lo que podrían significar para el futuro de la organización. Si los beneficios de una idea superan los riesgos, el líder debe estar dispuesto a continuar con ella si parece factible. El líder también tiene que reconocer cuándo el riesgo es demasiado grande y se necesita un enfoque diferente.

Voluntad de aceptar la responsabilidad: Cualquier innovador que se aventure en un territorio desconocido debe estar dispuesto a reconocer los resultados, buenos o malos, de hacerlo. Ningún líder inspira confianza si exige que otros carguen con la culpa cuando una idea falla. Los líderes transformacionales deben

asumir la responsabilidad de cada una de sus decisiones, incluida la iluminación verde de las ideas de los demás.

Confianza en los miembros del equipo: Las personas necesitan autonomía para desarrollar y dar forma a nuevas ideas. El líder transformacional entiende esto y confía en los miembros del equipo para definir sus propios pasos hacia el éxito.

Capacidad para inspirar la participación: Para que la innovación suceda, debe ser parte de la cultura de un equipo. El líder transformacional debe esperar creatividad de todos, no solo de una o dos "personas con ideas". El trabajo del líder es modelar la creatividad y la innovación universales.

Por lo tanto, este liderazgo se evidencia en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, en la manera como desarrollan compromisos y las soluciones ante los mismos, así como en el fomento del desarrollo del personal. De acuerdo con lo propuesto, el liderazgo transformacional está orientado a transformar las instituciones educativas, a través de mejores visiones para las escuelas construidas en conjunto.

Ahora bien, las competencias directivas del Director de IIEE de Secundaria Líder Transformacional, asumen especificidades que es necesario remarcar, y que se resumen en la Figura 42.

Figura 43

Competencias del Directivo Educativo Secundario Líder Transformacional



Nota. Adaptado de (Brown & Duignan, 2021; Duignan & Cannon, 2011; Simerson & Venn, 2006).

En tal sentido, es conveniente explicar las competencias que -en este enfoque teórico- son las deseables en el directivo de IIEE del nivel secundaria de Chiclayo, las que resumimos en la Figura 43.

Actualización en temas pedagógicos: Comprender los conceptos pedagógicos y didácticos, y utilizar los conocimientos generales y específicos para ser eficaz. El directivo es eficaz en el uso de este conocimiento para comprender cuestiones académicas y prácticas relacionadas con la enseñanza - aprendizaje.

Administrar a otros: Dirigir y liderar a otros para lograr las metas y objetivos de la institución educativa. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia gestionan y dirigen con eficacia las actividades de los demás. Trabajan a través de otras personas para lograr objetivos y fomentan el

desempeño a través de la motivación y la retroalimentación. Responsabilizan a la gente.

Análisis y resolución de problemas en profundidad: Resolución de problemas difíciles mediante una evaluación cuidadosa y sistemática de la información, las posibles alternativas y las consecuencias. Los directivos de instituciones educativas públicas que son competentes en la resolución y análisis de problemas en profundidad son capaces de generar buenas soluciones a problemas difíciles. Consideran muchas fuentes de información, procesan y evalúan sistemáticamente la información contra posibles cursos de acción y deliberan cuidadosamente antes de tomar una decisión final.

Aprendizaje continuo: Se esfuerza por expandir el conocimiento y refinar las habilidades a través de la educación y la capacitación. Inspira a otros a desarrollar y refinar conocimientos y habilidades relevantes para su trabajo. El director que muestran esta competencia siempre se esfuerza por mejorar sus conocimientos, comprensión, habilidades y destrezas a lo largo de su vida laboral. A través de su ejemplo o mediante el estímulo directo, también inspira a otros a ser aprendices de por vida.

Capacitar y desarrollar a otros: Asesorar, ayudar, orientar y brindar retroalimentación a otros para alentar e inspirar el desarrollo de competencias relacionadas con la docencia y el crecimiento profesional a largo plazo. El director está sinceramente interesado en el desarrollo y el éxito de los demás. Brinda retroalimentación y orientación honestas de manera solidaria y ayuda a los docentes de los diversos equipos a alcanzar metas y desafíos individuales. Es positivo, objetivo y justo.

Comunicación escrita: Tienen las habilidades para comunicarse con otros en un formato escrito. Los directivos de instituciones educativas públicas competentes en comunicación escrita pueden organizar y articular bien sus pensamientos en escritos formales e informales. Ajustan su mensaje, vocabulario y forma de escribir para hablar mejor a su audiencia.

Comunicación interpersonal: Comunicarse clara y efectivamente con el personal y entidades diversas dentro y fuera de la institución educativa. Son

competentes en la comunicación interpersonal escuchan con eficacia y desarrollan una buena relación con los demás. Son capaces de articular sus pensamientos e ideas con claridad, presentan la información de forma sencilla y lógica y se aseguran de que se entiendan. Comparten información con otros que mejorarán el progreso general del trabajo.

Conducir para obtener resultados desafiando, empujando a la institución educativa y a ellos mismos. para sobresalir y lograr. Los directivos de instituciones educativas públicas que exhiben un impulso por los resultados establecen o ayudan a establecer objetivos y contribuyen a su logro. Asumen la responsabilidad personal por el éxito de la institución educativa y persisten, incluso cuando enfrentan obstáculos, para lograr resultados.

Conocimiento organizacional (normativo y político educativo): Reconocer y comprender la política educativa general e institucional y trabajar dentro de la dinámica institucional para lograr los objetivos. Los directivos de instituciones educativas públicas que exhiben conocimientos organizacionales comprenden la dinámica social y política dentro de una institución educativa y construyen y mantienen asociaciones y alianzas. Entienden los roles de los componentes de la institución educativa y pueden trabajar de manera efectiva a través de otros para obtener los recursos necesarios y lograr los objetivos.

Coraje de convicciones: Tiene el coraje personal para abordar problemas difíciles frente a una posible oposición. El director que muestra esta competencia otorga una gran importancia a abordar problemas difíciles. Está dispuestos a decir y hacer lo que cree que es correcto, incluso cuando otros a su alrededor tienen una perspectiva diferente.

Defender el cambio: Tomar medidas para apoyar e implementar iniciativas de cambio de manera efectiva. Lidera activamente los esfuerzos de cambio a través de sus palabras, así como de sus acciones. Construyen el apoyo de aquellos afectados por la iniciativa de cambio y asumen la responsabilidad personal de garantizar que los cambios se implementen con éxito.

Enfoque en el aprendizaje: Orienta todas las acciones al objetivo principal de la escuela, el aprendizaje de los estudiantes, buscando superar las

expectativas de los estudiantes y familias. El director que es competente en el enfoque al aprendizaje tiene el deseo de cumplir con las expectativas de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes, buscando anticiparse a las necesidades de aprendizaje. Impulsa a la institución inclusive a hacer más de lo necesario para garantizar que los clientes (estudiante, familia, sociedad) estén satisfechos.

Gestión de conflictos: Maneja los conflictos entre las personas y resuelve eficazmente los problemas delicados. El director competente en la gestión de conflictos es objetivo, justo y discreto. Saca los problemas a la luz, trabaja para comprender ambas perspectivas; busca puntos en común y trabaja para encontrar una solución que sea satisfactoria para todos.

Gestión de relaciones: Desarrollar y mantener relaciones positivas con personas fuera de su grupo de trabajo. Los directivos de instituciones educativas públicas que son competentes en la gestión de relaciones buscan activamente oportunidades para construir relaciones importantes para su institución. Están en contacto frecuente con los involucrados (externos e internos) para garantizar el logro de los objetivos.

Habilidades de presentación: Tener las habilidades para comunicarse de manera efectiva con una audiencia en un entorno formal. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia son capaces de organizar y articular sus pensamientos e ideas con claridad. Utilizan herramientas de presentación visual para entregar información de una manera directa y lógica. Se preparan bien, ajustan su mensaje a su audiencia y lo entregan sin problemas

Influir y persuadir: Convencer a otros para que adopten un curso de acción. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia influyen en los demás sin ser excesivamente agresivos o prepotentes. Entienden a su audiencia y modifican su método de persuasión en consecuencia. Son confiados y no se dan por vencidos fácilmente.

Integridad: Mantener un alto nivel de justicia y ética en las palabras y acciones cotidianas. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia de manera consciente y confiable se comportan de

manera ética y honesta en sus tratos con el personal docente, administrativo, padres de familia, estudiantes y demás involucrados. Son justos en sus expectativas de los demás y se comportan con los demás con igual equidad.

Motivar a los demás: inspirar a otros para que se desempeñen bien transmitiendo entusiasmo y pasión por hacer un buen trabajo. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia animan e inspiran a los demás.

Planificación y institución educativa —: Organizar y planificar eficazmente el trabajo de acuerdo con las necesidades de la institución educativa mediante la definición de objetivos y la anticipación de necesidades y prioridades. Los directivos de instituciones educativas públicas que son competentes en la planificación y organización administran de manera eficiente su tiempo y el tiempo de los demás y manejan con eficacia múltiples demandas y plazos contrapuestos. Identifican metas, desarrollan planes, estiman plazos y monitorean el progreso.

Resiliencia: Tratar eficazmente los problemas, la presión y el estrés relacionados con el trabajo de una manera profesional y positiva. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran resiliencia mantienen una actitud positiva incluso cuando se enfrentan a la frustración, la presión o el cambio. Se recuperan rápidamente ante obstáculos o contratiempos.

Respeto a la Diversidad: Comprender, aceptar y ser sensible a las diferencias individuales. Tratar a todo el personal por igual, independientemente de su género, raza, credo, lugar de origen o posición. Los directivos de instituciones educativas públicas que muestran esta competencia son abiertos y aceptan la riqueza de las diferencias entre los docentes y resto del personal. Tratan a los demás con justicia y dignidad.

Trabajo en equipo y colaboración: Trabajar y colaborar eficazmente con otros hacia un objetivo común. Los directivos de instituciones educativas públicas que son competentes en el trabajo en equipo construyen y mantienen relaciones de trabajo cooperativo con los demás. Completan sus propias tareas para proyectos grupales de manera oportuna y responsable y contribuyen directamente a alcanzar la meta del grupo.

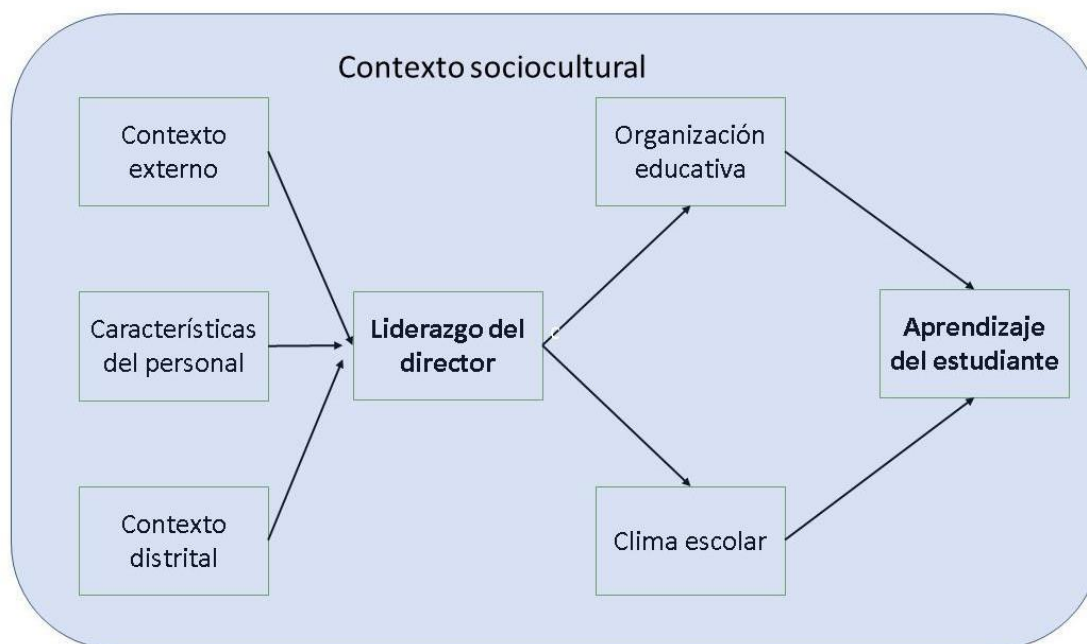
Visión: identificar metas a largo plazo y defender la implementación de ideas diferentes o alternativas. Los directivos de instituciones educativas públicas competentes en la visualización generan soluciones creativas y estratégicas que pueden implementarse con éxito. Piensan de manera innovadora y apoyan el pensamiento similar en otros. Retan y empujan a la institución educativa a mejorar y crecer constantemente.

5.2. Tareas del Directivo Secundario Líder Transformacional.

Consideramos resumir en términos generales y en una visión global el enfoque de gestión institucional, para lo que nos basamos en la adaptación del modelo de gestión educativa que resumimos en la Figura 44.

Figura 44

Modelo de Gestión Educativa Contextualizada



Nota. Adaptado del modelo de Bossert, et al., citado en (Townsend, 2019).

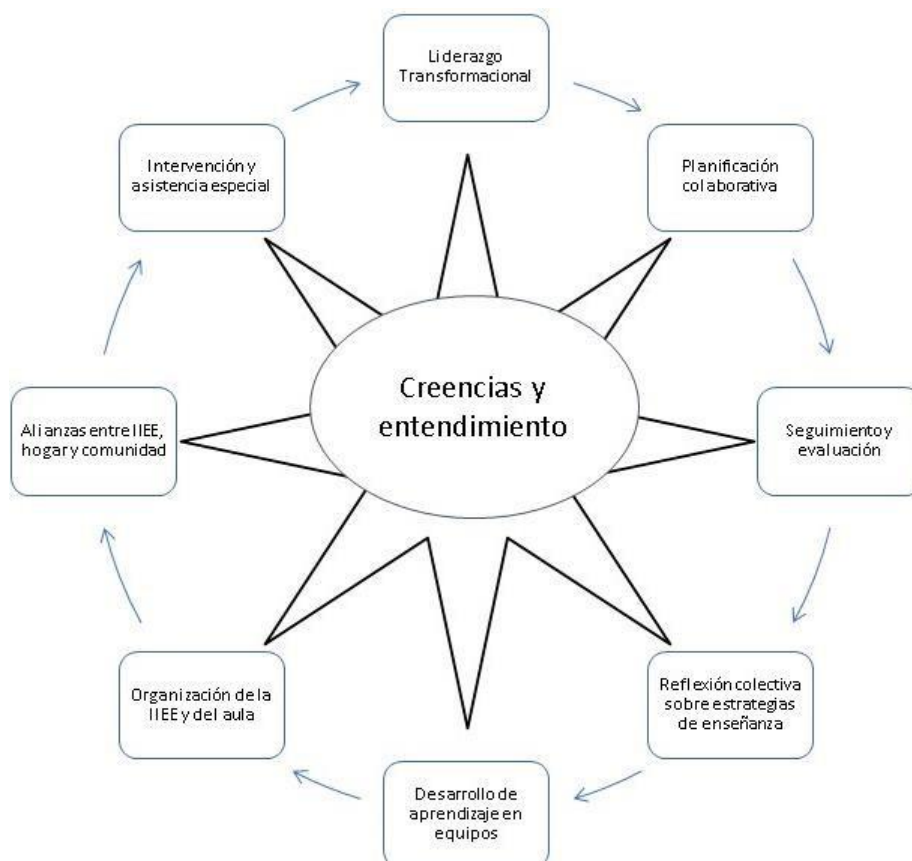
Se observa que el liderazgo del director debe tomar conciencia de que el gran contexto en el que se desenvuelve es el ineludible contexto sociocultural. Y así mismo no puede dejar de tomar en cuenta el contexto externo (sociopolítico, ideológico, económico) tanto a nivel macro, como a nivel del distrito o ámbito inmediato, del cual proceden los estudiantes. El otro elemento para tomar en cuenta es el de las características del personal, en especial de los maestros. A partir de

ello, su accionar se orienta al diseño y gestión de la organización escolar (en lo administrativo, pero dando prioridad a lo pedagógico, dado que el aprendizaje es el encargo social que se encomienda a la IIEE). El clima escolar también depende de su actuación. Y ambos procesos bien llevados promueven el aprendizaje de los estudiantes.

Con ese gran marco, desarrollamos el perfil y competencias del Directivo Secundario Líder Transformacional (DSLTL). Considerando el perfil y competencias del Directivo Secundario Líder Transformacional, veamos ahora su esfera de actuación y propósitos específicos en su accionar (ver Figura 45). Ello supone que la IIEE debe partir de algunas creencias y entendimientos básicos, generados desde el trabajo del DSLTL:

Figura 45

Modelo de Diseño Integral para la Mejora de la IIE



Nota. Elaborado de (Stoll et al., 2005)

Planificación colaborativa, es decir la determinación de normas y objetivo debe establecerse consensualmente, con la participación de los involucrados.

Seguimiento y evaluación, lo cual incluye autoevaluación de los mismos docentes y sus equipos, que deben establecerse con periodicidad adecuada.

La reflexión colectiva sobre estrategias de enseñanza, a cargo de los equipos de trabajo, en la mira de innovarlas y mejorarlas constantemente.

Desarrollo de aprendizaje en equipos, lo cual es importante, y debe darse de acuerdo con la evaluación de los requerimientos en relación con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Organización de la IIEE y del aula, lo cual implica la formación de los equipos de trabajo en relación con los objetivos propuestos.

Alianzas entre IIEE, hogar y comunidad. Importante, por contribuir al objetivo central de aprendizaje de los estudiantes y el cumplimiento del encargo social.

Intervención y asistencia especial. Implica estar atento a circunstancias o problemas no previstos, que deben requerir intervención del DSLT para la solución pertinente.

Siguiendo este enfoque, las tareas a desarrollar por el DSLT en relación con la gestión de la IIEE serían las siguientes: elaboración del modelo pedagógico•didáctico que orienta el conjunto de decisiones que hacen viable el sentido institucional de IIEE.; así como también dirigir el diseño de los documentos de gestión: Proyecto Curricular, Plan Anual de Trabajo, Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Informe de Gestión Anual 2021; a ello se suma el elaborar programas de desarrollo profesional del conjunto de docentes de la institución; teniendo en cuenta la implicación de cada docente y equipo en procesos de planificación, gestión, indagación, colaboración, etcétera; y por último analizar los efectos, proyección y perspectiva de las acciones en la realidad próxima y en la escuela en su totalidad.

Y las tareas en relación con la construcción del liderazgo transformacional serían: definición del rol, saber actuar y valorar, opinión visible y fuerte compromiso, avanzando en el conocimiento del significado del líder; se debe de considerar también el concebir el liderazgo como la aceptación de grandes responsabilidades orientadas al servicios, engrandecimiento y mejora de las personas, instituciones y

otras comunidades; y por último se debe de tener en cuenta hacer del Liderazgo una verdadera acción de enseñanza, de pesquisa y permanente innovación de la educación y formación integral de cada docente de la IIE.

Se sugiere utilizar el siguiente Plan de Actividades, como parte de las tareas de las instancias de capacitación de directores, en el área de educación secundaria de la UGEL Chiclayo:

Programa 1) Sensibilización y capacitación al personal directivo sobre liderazgo y en particular sobre transformacional. Contenidos:

- Aplicación de los enfoques de liderazgo en la educación
- Los enfoques de liderazgo transformacional en la educación
- Taller de liderazgo transformacional

Programa 2) Desarrollar cualidades de liderazgo transformacional en los directivos de las IIEEs de Secundaria de la UGEL Chiclayo

Módulo 1: Desarrollo de Habilidades Personales

- Desarrollo de la autoconciencia
- Manejo del estrés y el bienestar
- Resolver problemas de forma analítica y creativa

Módulo 2: Desarrollo de Habilidades Interpersonales

- Construir relaciones mediante la comunicación solidaria
- Ganar poder e influencia
- Motivar a otro
- Gestión de conflictos

Módulo 3: Desarrollo de Habilidades Grupales

- Creación de equipos eficaces y trabajo en equipo
- Empoderar e involucrar a otros
- Liderando el cambio positivo

Módulo 4: Habilidades específicas de comunicación

- Módulo A Realización de presentaciones orales y escritas
- Módulo B Realización de entrevistas
- Módulo C Realización de reuniones

- Acción 3) Desarrollar directrices que lleven el cumplimiento del liderazgo transformacional.

Para aplicar este modelo al desarrollo del liderazgo y al desarrollo de los miembros de la comunidad educativa, la actividad cotidiana del director de IIEE secundaria de Chiclayo como DSLT debe cumplir las siguientes pautas de conducta y actitudes:

El Directivo proporciona comentarios regulares. Es importante que el líder otorgue una buena retroalimentación, para que el equipo (o los equipos) puedan crecer y desarrollarse. Cuando el directivo otorga retroalimentación al equipo, influye en el contexto y ayuda a mejorar el resultado. Esto luego vuelve a influir en el DSLT y su equipo de una manera positiva. La retroalimentación regular también ayuda a llevar a la gente en la dirección correcta, a medida que cambian los resultados y el contexto.

El Directivo es consciente de las acciones y reacciones: Las decisiones, comportamiento y acciones afectan directamente a los miembros de la IIEE, toda acción tiene una reacción. Los participantes de la IE, el contexto y el resultado, están todos unidos en una relación dinámica, habrá consecuencias cuando el líder diga algo irreflexivo o arremeta contra un miembro del equipo, incluso si no la ve de inmediato. Esas consecuencias pueden incluir un rendimiento disminuido, una moral reducida, un mayor ausentismo y algún impacto negativo en el personal. Por eso es importante que el directivo desarrolle autodominio tanto de los pensamientos como de las acciones, además, es controlar las emociones.

El Directivo lidera con honestidad y ética. Las relaciones del líder y sus seguidores deben basarse en la confianza y el respeto mutuo. Si la relación se basa en la animosidad, el resentimiento o incluso el miedo, el efecto sobre el contexto y los resultados serán negativos. Los docentes necesitan y merecen un líder en quien se pueda confiar y admirar, por lo que es importante ser un líder ético, si el líder en quien confían hace lo correcto, los seguidores querrán seguir y harán todo lo posible por apoyar porque la relación es más profunda, esto marca la diferencia entre un equipo promedio y un gran equipo. También ser auténtico en las acciones y la comunicación, liderar con integridad, y ser humilde, son cualidades que ayudan a

inspirar la confianza de los seguidores y fortalecer la relación que existe. La confianza se logra manteniendo la palabra con el equipo.

El Directivo lidera con el estilo adecuado. El Liderazgo transformacional es el mejor estilo de liderazgo para usar. Los líderes transformacionales tienen integridad, establecen objetivos claros, se comunican bien con los miembros de su equipo e inspiran a las personas con una visión compartida del futuro. Sin embargo, ocasionalmente necesitará adoptar diferentes enfoques de liderazgo para adaptarse a un seguidor, resultado o contexto en particular. Esta es la razón por la que es útil poder usar otros estilos de liderazgo cuando sea apropiado.

El Directivo asigna tareas conscientemente. Responde a la pregunta ¿los integrantes de la comunidad educativa pueden usar sus habilidades y fortalezas regularmente? Si la asignación de tareas y proyectos ha sido de manera ad hoc, entonces la respuesta a la pregunta es no. Las personas se sienten felices cuando pueden utilizar sus habilidades más fuertes de manera regular. La asignación de tareas debe ajustarse a las habilidades únicas de todos los miembros del equipo.

El Directivo se centra en el desarrollo de relaciones. Como líder, a menudo se depende más de la gente que ellos del líder. Por lo tanto, las relaciones laborales deben basarse en la confianza, el respeto y la transparencia. Cuanto más profunda sea la relación con el equipo, mejor se lidera. Para ello se debe desarrollar la inteligencia emocional, lo que significa atender lo interpersonal y lo intrapersonal. Ser consciente de uno mismo, manejar las emociones y actuar de acuerdo con la ética y valores. También el directivo debe mostrar empatía con los miembros del equipo. Cuando los seguidores reconocen a su líder como tal, pero empático, sienten que están de su lado y que pueden ver las cosas desde su perspectiva. Esto produce una relación profunda. Por último, recompensar al equipo por el buen trabajo que hacen: incluso un simple "gracias" demostrará aprecio.

Conclusiones

1. El presente estudio está en línea con los estudios relacionados con la mejora de la gestión escolar. De particular importancia nos interesan los estilos de liderazgo de los directivos de Instituciones Educativas de EBR del nivel secundaria de Chiclayo, sus factores internos y externos, así como el modo de mejorarlos.
2. Con el marco de referencia de los estudios iniciados por Bernard M. de Bass (Bass, 1985), y a la luz de estudios previos relacionados con liderazgo en la gestión escolar, nuestro estudio plantea la hipótesis de que los factores asociados al liderazgo pedagógico directivo influyen de manera directa e indirecta en la gestión en las instituciones educativas del nivel secundario en la provincia de Chiclayo, lo que ha sido demostrado a lo largo de la argumentación desarrollada en los capítulos correspondientes.
3. El método utilizado fue mixto, dentro de un enfoque crítico – propositivo, sistematizando lo concerniente a los factores externos el liderazgo directivo escolar y la propuesta, y analizando estadísticamente los resultados del cuestionario aplicado. Los estilos de liderazgo se midieron con el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en la versión X5 (Bass & Avolio, 2000). Se distribuyó el cuestionario a los 154 directivos de Institución Educativa de EBR del Nivel Secundaria de la provincia de Chiclayo (excluyendo al Colegio Militar y al Colegio de Alto Rendimiento), respondiendo 134 (87% del total de directivos, altamente representativo).
4. Los resultados muestran los factores principales que contextualizan o condicionan el liderazgo directivo en la época actual en nuestra sociedad: las megatendencias globales, la situación postcovid-19 en nuestra sociedad, el carácter multigeneracional específico del contexto educativo, y la aceleración de las demandas digitales (de la que no son ajenas la misma universidad y el resto del mundo laboral y social).
5. Los resultados también muestran que los directivos de las Instituciones Educativas del nivel secundaria de Chiclayo manifiestan comportamientos de liderazgo transformacional, en su mayoría.

6. Desde un punto de vista aplicativo, se formula una propuesta de desarrollo del liderazgo transformacional para los directivos de Instituciones Educativas secundarias de Chiclayo, destacándose explícitamente la importancia de la selección de directores de escuela y el establecimiento de programas de capacitación en liderazgo para la gestión.
7. A nivel teórico, aportamos analizando varios comportamientos del liderazgo transformacional y transaccional de la gestión escolar.
8. La investigación tiene algunas limitaciones: al posible sesgo (aunque controlado) hacia la tendencia del directivo a asumir criterios institucionales y a la deseabilidad social. Y, por otro lado, al referirse a una región específica: costa, norte del Perú, Instituciones Educativas predominantemente urbanas. Ello lleva a limitar la generalización de los resultados a sólo la población de directivos de Instituciones Educativas del nivel secundaria en el ámbito de la UGEL Chiclayo. Sin embargo, una fortaleza de nuestro trabajo es la validez del cuestionario, que ha sido validado en múltiples trabajos de investigación en contextos disímiles.

Recomendaciones

1. Sería conveniente que investigaciones posteriores verifiquen la hipótesis de este estudio con otras poblaciones en una perspectiva de generalización y validación del modelo de liderazgo de Bass (1985) en instituciones educativas. Además, sería apropiado realizar una evaluación múltiple con maestros, directores y partes interesadas de la escuela para dilucidar las habilidades requeridas para ejercer un liderazgo transformador en una escuela.
2. La continuación de dicha investigación en el ámbito educativo permitiría identificar los comportamientos de la dirección escolar y sus efectos en la motivación y satisfacción de los docentes, así como sus repercusiones en la calidad educativa y mejora de los aprendizajes. En resumen, el análisis del liderazgo directivo escolar es un área de investigación que aún es fértil para valiosos hallazgos que contribuyan a mejorar la calidad educativa y consiguente mejores aprendizajes.

Referencias

- Álvarez-Solves, O., Lila, M., & Castillo, I. (2012). Los estilos de liderazgo de la Policía Local de la Comunidad Valenciana: Una aproximación desde la Teoría del Liderazgo Transformacional. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(2), Art. 2. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.148951>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. I., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: Factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), Art. 58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Antonakis, John. (2001). The validity of the transformational, transactional, and laissez -faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ 5X)—ProQuest [Thesis PHD, Walden University. Quest Dissertations Publishing]. <https://www.proquest.com/openview/07eab9d7efb226590f538ebf078f8c0f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Antoniou, A.-S., Cooper, C., & Gatrell, C. (Eds.). (2019). *Women, Business and Leadership: Gender and Organisations*. Edward Elgar Publishing.
- Araujo, J. F., Cárdenas, A. M., Dextre, M. L., & Riojas, M. del P. (2021). Resiliencia y liderazgo transformacional en docentes de una universidad pública del Perú. *Warisata - Revista de Educación*, 3(9), Art. 9.
- Asensio, R. (Ed.). (2020). *Crónica del gran encierro. Pensando el Perú en tiempos de pandemia*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Atkinson, K., & Biegun, L. (2018). An Uncertain Tale: Alternative Conceptualizations of Pedagogical Leadership. *Journal of Childhood Studies*, 42, 61-68. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18104>
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2001). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership TM: Cases on Transactional and Transformational Leadership* (1.a ed.). Psychology Press.

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Franco Angeli Edizioni.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (2007). Concepts of Leadership. En *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations*, 2nd ed (pp. 3-22). University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpg85tk.6>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational Leadership And Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire. Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2005). *Transformational Leadership, Second Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Becerra Santos, L. L. (2022). *Liderazgo transformacional del director para la gestión escolar en las instituciones educativas, Bagua Grande*. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80413>
- Begazo, J. D., & Fernández, W. (2015). Los millennials peruanos: Características y proyecciones de vida. *Gestión en el Tercer Milenio*, 18(36), Art. 36. <https://doi.org/10.15381/gtm.v18i36.11699>
- Bermúdez Sánchez, D. S. (2020). *Liderazgo del director y la gestión administrativa en la IE N°14370 Ayabaca, Piura, 2020*.
- Boonyachai, Yootanat. (2011). *An investigation of the leadership styles of middle managers in the Thai hotel industry using the MLQ (5X-Short Form) and Hofstede's Cultural Dimensions [DBA thesis, Southern Cross University]*. <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/doctoral/An-investigation-of-the-leadership-styles-of-middle-managers-in-the-Thai-hotel-industry-using-the-MLQ-5X-Short-Form-and-Hofstedes-Cultural-Dimensions/991012821490802368>

- Brosig, M. (2019). *The Role of BRICS in Large-Scale Armed Conflict: Building a Multi-Polar World Order*. Palgrave Macmillan.
- Brown, S., & Duignan, P. (2021). *Leading Education Systems*. Emerald Publishing.
- Burgos, D., Tlili, A., & Tabacco, A. (2021). *Radical Solutions for Education in a Crisis Context: COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*. Springer.
- Burkinshaw, P. (2015). *Higher Education, Leadership and Women Vice Chancellors: Fitting into Communities of Practice of Masculinities*. Palgrave Macmillan UK.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- CAF, & CEPAL. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19*. Naciones Unidas, CEPAL.
- Cárdenas Hurtado, L. K. (2016). Liderazgo femenino de estudiantes en una institución educativa, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/2379>
- Carrillo, S. (2020). ¿Qué debería pasar con la educación pública después del covid-19? En Asensio, R. (Ed.). *Crónica del gran encierro. Pensando el Perú en tiempos de pandemia* (pp. 142-146). Instituto de Estudios Peruanos.
- Casas Mallma, A. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Castillo, P. (2016). *Liderazgo Pedagógico En Ambientes Escolares Inclusivos: Re-Construyendo el concepto de Comunidades de Aprendizajes*. Editorial Académica Española.
- Cavagnaro-Murillo, C. X., & Carvajal-Zambrano, C. E. (2021). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *Digital Publisher*, 6(1), 132-149.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.457>

- CEPAL. (2022). Panorama Social de América Latina 2021. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- Chan, R. Y., Bista, K., & Allen, R. M. (Eds.). (2021). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences* (1.a ed.). Routledge.
- Cholán, N. E. (2022, febrero 23). El registro de estudiantes matriculados en Chiclayo, es preocupante. Federación de Periodistas del Perú. <https://fpp.org.pe/el-registro-de-estudiantes-matriculados-en-chiclayo-es-preocupante/>
- Chu, Y., & Zheng, Y. (2020). *The Decline of the Western-Centric World and the Emerging New Global Order: Contending Views*. Routledge.
- Chuquihuanca, N., Fernández, M. M., Gonzáles, M. del C., Chunga, L. J., Girón, R. A., Estrada, S. V., & Campoverde, G. R. (2022). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), Art. 6. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.11>
- Coats, K., & Codrington, G. (2015). *Leading in a changing world: Leadership lessons for future focused leaders* (2015 edition). TomorrowToday Global;[CreateSpace Independent Publishing Platform].
- Contraloría General de la República. (2022a). Implementación de la Estrategia “Aprendo en Casa” en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del Covid-19” Período De Evaluación: Del 1 De Junio Al 14 De Noviembre de 2021 (Orientación de Oficio Subgerencia de Participación Ciudadana Informe De Orientación De Oficio N° 30663-2022-CG/PC-SOO). CGR.
- Contraloría General de la República. (2022b). Programa «Auditores Juveniles». Reporte de Veeduría Escolar N° 002-2022-VEVEE- CLM/SPC. Unidad de Gestión Educativa Local Chiclayo—UGEL Chiclayo. CGR.

Contraloría General de la República. (2022c). Protocolos de bioseguridad, documentos de gestión institucional, infraestructura, equipamiento y prestación de servicios en las instituciones educativas públicas de gestión estatal de niveles de primaria y secundaria de educación básica regular ubicados en la Región Lambayeque. Periodo de evaluación: Del 31 de enero al 18 de febrero de 2022 (Informe de Visita de Control N° 094-2022.CG/GRLA-SVC). Contraloría General de la República, Gerencia Regional de Control de Lambayeque.

Contraloría General de la República, Perú. (2020). Veeduría escolar como propuesta de proyecto participativo. Contraloría General de la República. <https://biblioteca.enc.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3270>

Corrick, A. J., & Reed, M. (2018). Pedagogical leadership. Challenges and opportunities. En *Pedagogies for leading practice* (pp. 78-90). Routledge.

Črešnar, R., & Nedelko, Z. (2020). Understanding Future Leaders: How Are Personal Values of Generations Y and Z Tailored to Leadership in Industry 4.0? *Sustainability*, 12(11), 4417. <https://doi.org/10.3390/su12114417>

Cuenca, R. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. IEP Ediciones.

Cuenca, R. (2020). 13 de abril. El covid-19 y el examen al sistema educativo. En Asensio, R. (Ed.). *Crónica del gran encierro. Pensando el Perú en tiempos de pandemia* (Vol. 62, pp. 54-56). Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R., Urrutia, C. E., Cuenca, R., & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

- Defensoría del Pueblo - Perú. (2019). Balance del Cumplimiento Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2007 – 2017. (Informe de Adjuntía N°007-2019-DP/ADM). Defensoría del Pueblo.
- Defensoría del Pueblo -Lambayeque. (2020, octubre 4). Defensoría del Pueblo: Más de 18 000 estudiantes en Lambayeque no tienen acceso al programa “Aprendo en Casa”. Defensoría del Pueblo - Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-mas-de-18-000-estudiantes-en-lambayeque-no-tienen-acceso-al-programa-aprendo-en-casa/>
- DEGP-DREL. (2022). Informe Técnico (N° 000018-2022-GR.LAMB/GRED-DEGP [4125634-0]). Dirección Ejecutiva de Gestión Pedagógica, Dirección Regional de Educación, Lambayeque.
- Demirtas, O., & Karaca, M. (2020). A Handbook of Leadership Styles (1.a ed.). Cambridge Scholars Publishing.
- Díaz Sarmiento, C., López Lambraño, M., & Roncallo Lafont, L. (2017). Entendiendo las generaciones: Una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X Y Millennials. CLIO América, 11(22 (Julio-Diciembre)), 188-204.
- Dimitrov, Dimitar Yankov & Darova, Svilena. (2016). Factor structure of the Multifactor Leadership Questionnaire MLQ 5X. Strategic Impact, 59, 44-45.
- Drucker, P. F. (1954). The Practice of Management. Harper & Roe.
- Drucker, P. F. (2020). Peter F. Drucker on Practical Leadership. Harvard Business Review Press.
- Duignan, P., & Cannon, H. (2011). The Power of Many. Building Sustainable Collective Leadership in Schools. ACER Press.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005). Leadership Dimensions Questionnaire: Organisation Context, Leader Performance and Follower Commitment.

English, F. W. (2022). *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave Macmillan.

ESCALE. (2022). Serie desde 2016—ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. ESCALE. <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

ESCALE-MINED. (2018). *Presentación del Proceso Censal 2017 – Lambayeque. Resultados del Censo Educativo 2017: Matrícula, Docentes, Recursos y Local Educativo. Resultados del Censo de DRE y UGEL 2017* ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. ESCALE - Estadística de la Calidad Educativa. http://escale.minedu.gob.pe/resultado_censos

ESCALE-MINED. (2021, diciembre 23). *Censo DRE/UGEL - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. ESCALE - Estadística de la Calidad Educativa.* http://escale.minedu.gob.pe/ueetendenciasotros?p_auth=c4mH8sGt&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_vnW8&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_vnW8_idCuadro=639

ESCALE-MINED. (2022). *Censo DRE/UGEL - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa. ESCALE - Estadística de la Calidad Educativa.* http://escale.minedu.gob.pe/ueetendenciasotros?p_auth=c4mH8sGt&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_vnW8&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&_IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_vnW8_idCuadro=633#descargar

Espíritu, W. O. (2017). *Liderazgo transformacional y gestión educativa del director en el clima institucional de las II.EE. de la UGEL 15, Distrito San Antonio—Huarochirí, 2016. Universidad César Vallejo.* <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5261>

- Franco Sánchez, M. S. (2018). El liderazgo directivo y su relación en la gestión educativa de instituciones educativas del cercado de la Urbanización El Chipe, Piura, 2018. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28886>
- Fuller, K., & Harford, J. (Eds.). (2016). Gender and leadership in education: Women achieving against the odds. Peter Lang.
- Gobierno del Perú. (2007). Ley N° 28983 de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28983.pdf>
- Gobierno del Perú. (2019, agosto 5). Ley que modifica la Ley Orgánica de Elecciones respecto al Sistema Electoral Nacional-LEY-N° 30996. <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-modifica-la-ley-organica-de-elecciones-respecto-al-s-ley-n-30996-1801519-2/>
- Gobierno del Perú. (2020). Ley por la que se modifican normas de la legislación electoral para garantizar paridad y alternancia de género en las listas de candidatos-LEY-N° 31030. <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-por-la-que-se-modifican-normas-de-la-legislacion-elector-ley-n-31030-1872881-1/>
- Gómez - Cumpa, J., Ramos Bazán, M., & Benites Morales, I. (2005). Fundamentos de Investigación Educativa.
- GR.LAMB/GRED. (2022). Resolución Gerencial Regional N° 000207-2022-GR.LAMB/GRED [4125634—1]. Gobierno Regional Lambayeque, Gerencia Regional de Educación, Gerencia Regional - GRED.
- Grubb, V. M. (2016). Clash of the Generations: Managing the New Workplace Reality. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119220640>
- Guivin Guadalupe, A. L. (2018). Modelo de Liderazgo Transformacional para mejorar la Gestión Educativa en la Universidad Nacional de Jaén, 2017. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25092>

- Hernandez Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Hieker, C., & Pringle, J. (2021). The Future of Leadership Development: Disruption and the Impact of Megatrends (1st ed.). Springer International Publishing;Palgrave Macmillan.
- IDEHPUCP. (2021, agosto 24). [Editorial] Paridad de género, una obligación. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/editorial/editorial-paridad-de-genero-una-obligacion/>
- IEEE. (2011). Las potencias emergentes hoy: Hacia un Nuevo Orden Mundial. Instituto Español de Estudios Estratégicos, Ministerio de Defensa- España. <https://publicaciones.defensa.gob.es/las-potencias-emergentes-hoy-hacia-un-nuevo-orden-mundial.html>
- INEI. (2021). Evolución de la pobreza monetaria 2009-2020. Informe técnico. INEI, Instituto de Estadística E Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2020/Pobreza2020.pdf
- IPE-El Comercio. (2021, julio 6). Efectos del COVID-19 en la educación. Instituto Peruano de Economía. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>
- Isidro Juárez, E. (2022). Estilo de liderazgo de los directivos y la gestión organizacional universitaria en la región sur del Perú 2020. Universidad Privada de Tacna. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/2323>
- Jacques, M. (2009). When China Rules the World: The End of the Western World and the Birth of a New Global Order. Allen Lane.
- Jacques, & Martin. (2014). When china rules the world: The end of the western world and the birth of a new global order. Penguin USA, Inc.
- Jha, A. (2020). Understanding Generation Alpha. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>

- Kamya, M. R. (2022). Leadership in a transitioning higher education landscape from traditional to digitalisation of teaching and learning: A case of open, distance and elearning in Uganda [Thesis]. <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/29477>
- Kim, K., Dansereau, F., & Kim, I. S. (2013). Extending the Concept of Charismatic Leadership: An Illustration Using Bass's (1990) Categories. En B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Monographs in Leadership and Management* (Vol. 5, pp. 165-194). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-357120130000005015>
- Klein, P. (2018). Leadership Perspective on the New Generations (Generation Y and Generation Z). *International Journal of Business and Social Science*, 9(10). <https://doi.org/10.30845/ijbss.v9n10p4>
- Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Harvard Business Press.
- Kotter, J. P., & Wyman, O. (2013). *Leading Change*. Harvard Business Review Press.
- Kundu, N. D., & Ngalim, A. N. (Eds.). (2021). *COVID-19: Impact on Education and Beyond*. Vij Books India.
- Lai, M., Wang, L., & Shen, W. (2017). Educational leadership on the Chinese mainland: A case study of two secondary schools in Beijing. *London Review of Education*, 15, 317-328. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.13>
- Leithwood, K. A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lizandro Crispín, R. (2019). *Desempeño directivo y liderazgo pedagógico en la gestión escolar centrada en los aprendizajes en las instituciones educativas*

de la UGEL 05. 2018. Repositorio Institucional - UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37006>

Llanos, Beatriz, Garzón de la Roza, Gisela, & Roza, Vivian. (2010). Partidos políticos y paridad: La ecuación pendiente. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14221/partidos-politicos-y-paridad-la-ecuacion-pendiente>

Malamud, C., Milosevich-Juaristi, M., & Núñez, R. (2022, marzo 3). América Latina en la crisis de Ucrania: Un peón en el juego para la Rusia resurgente de Putin. Real Instituto Elcano. <https://www.realinstitutoelcano.org/en/analyses/latin-america-in-the-ukraine-crisis-a-pawn-in-the-game-for-putins-resurgent-russia/>

Martín Criado, E. (2021, diciembre 20). Encuestas y sesgo de deseabilidad social-Entramados Sociales. <https://entramadossociales.org/metodologia/encuestas-y-sesgo-de-deseabilidad-social/>

Mauro, L. M. P. (2018). Propuesta teórica de liderazgo transformador y mejora de cultura organizacional en instituciones educativas de educación secundaria. EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.35383/educare.v2i11.201>

McCabe, D. (2020). Changing Change Management: Strategy, Power and Resistance (1.a ed.). Routledge.

Medina, Gómez, R. M., & Medina, M. C. (2018). Nuevo liderazgo para capacitar a los estudiantes formadores desde una cultura creativa y diversa. En Nava, M. V. (Coord.). Gestión escolar, Liderazgo y Gobernanza: Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria. (1.a ed., pp. 25-66). Secretaría de Educación Pública.

Mendoza Martínez, I. A., Uribe Prado, J. F., & García Rivera, B. R. (2014). Liderazgo y su Relación con Variables De Resultado: Un Modelo Estructural Comparativo entre Liderazgo Transformacional y Transaccional en una

Empresa de Entretenimiento en México. Acta de Investigación Psicológica, 4(1), 1412-1429. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70384-9](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70384-9)

Merino, G., & Rang, C. (2016). ¿Nueva guerra fría o guerra mundial fragmentada? El resurgir de Rusia, el avance de China, los nuevos bloques emergentes y el desafío a las fuerzas unipolares de Occidente Merino. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1408>

MIMP. (2017a, julio 20). Decreto Supremo que dispone la creación de un mecanismo para la Igualdad de Género en las entidades del Gobierno Nacional y de los Gobiernos Regionales-Decreto Supremo N° 005-2017-MIMP. El Peruano. <http://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-dispone-la-creacion-de-un-mecanismo-para-decreto-supremo-n-005-2017-mimp-1546316-4/>

MIMP. (2017b). Resolución Ministerial N° 396-2017-MIMP. Crea la Comisión Sectorial para la Igualdad de Género del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

MIMP. (2019, abril 4). Política Nacional de Igualdad de Género. Decreto Supremo N° 008 -2019-MIMP. Normas Legales, El Peruano, 361.

MIMP. (2021). Reporte de cumplimiento 2020 de la Política Nacional Multisectorial de Igualdad de Género. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1967947/Reporte-de-Cumplimiento-PNIG-2020.pdf>

MINEDU. (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182>

MINEDU. (2019). Evaluación en cifras. Evaluación Docente. <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/evaluacion-en-cifras/>

- MINEDU. (2020a). Resolución Ministerial N° 160-2020-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/466108-160-2020-minedu>
- MINEDU. (2020b). Resolución Ministerial N° 229-2020-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/706229-229-2020-minedu>
- MINEDU. (2021a). Resolución Ministerial N° 121-2021-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1747176-121-2021-minedu>
- MINEDU. (2021b). Resolución Ministerial N° 531-2021-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2589329-531-2021-minedu>
- Monteiro, V. L. C. (2021). As Competências de Liderança das Oficiais da Força Aérea Portuguesa [Tese de Mestrado em Liderança, AM - Academia Militar]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37873>
- Monyae, D., & Ndzendze, B. (2021). *The BRICS Order: Assertive Or Complementing The West?* (1st Edition). Palgrave Macmillan.
- Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R., & Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología*, 37(2), 311-322. <https://doi.org/10.6018/analesps.37.2.425351>
- Muñoz, F. (2020). Género y educación en Perú (Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe ED/GEMR/MRT/2020/LAC/18). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>
- Murillo, F. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: Una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.

- National Improvement Hub. (2022, abril 27). Pedagogical Leadership in Early Learning and Childcare. Education Scotland. <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/pedagogical-leadership-in-early-learning-and-childcare>
- Nava, M. V. (Coord.). (2018). Gestión escolar, Liderazgo y Gobernanza: Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria. Secretaría de Educación Pública.
- Nielsen. (2018). Estilos de vida generacionales. Cómo vivimos, comemos, jugamos, trabajamos y ahorramos para nuestro futuro, noviembre 2015 (p. 18). Nielsen. An on common sense of the consumer.
- Paredes, L. R. (2002). Bruce J. Avolio and Bernard M. Bass (Eds.). Developing Potential Across a Full Range of Leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, 179 pages. Human Resource Management, 41(4), 507-509. <https://doi.org/10.1002/hrm.10060>
- Perrone, F., & Tucker, P. D. (2019). Shifting profile of leadership preparation programs in the 21st century. Educational Administration Quarterly, 55(2), 253-295.
- Persada, S. F., Ivanovski, J., Miraja, B. A., Nadlifatin, R., Mufidah, I., Chin, J., & Redi, A. A. N. P. (2020). Investigating Generation Z' Intention to Use Learners' Generated Content for Learning Activity: A Theory of Planned Behavior Approach. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15(04), Art. 04. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i04.11665>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing.
- Quiroz Velasco, M. T. (2014). Brechas digitales y desigualdad en la educación. Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/3741>

- Reimers, F. (2021). *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms: Building an Education Renaissance After a Global Pandemic*. Springer.
- Rimey, G. (2021). *Building communication, collaboration, and self-efficacy among elementary school counselors through communities of practice*. Theses and Dissertations--Educational Leadership Studies. <https://doi.org/10.13023/etd.2021.235>
- Rocha, A., & Morales, D. (2011). *Potencias medias y potencias regionales en el sistema político internacional de Guerra Fría y Posguerra Fría. Propuesta de dos modelos teóricos (N.o 2)*. Universidad de Guadalajara. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/46373>
- Rosas, E. F. (2016). *Liderazgo pedagógico directivo y desempeño docente en una Institución Educativa de Lima Metropolitana*. *Revista ConCiencia EPG*, 1(1), Art. 1. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-1.5>
- Rowold, J., & Heinitz, K. (2007). *Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS [Determinación de la relación entre las percepciones de liderazgo de los obreros y los resultados organizacionales mediante el uso del análisis MLQ]*. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 121-133. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.003>
- Rudolph, C. W., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). *Leadership and generations at work: A critical review*. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.09.004>
- Ruiz, W. A. (2015). *Liderazgo y empoderamiento directivo en instituciones educativas de Chiclayo*. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 3(2), Art. 2. <https://doi.org/10.35383/educare.v2i5.98>
- Sackmann, S. A. (2022). *Culture in Organizations: Development, Impact and Culture-Mindful Leadership*. Springer.

- Sandoval, R., Guzmán, K., & Sandoval, J. (2022). Liderazgo del director y motivación docente en Juanjuí, San Martín—Perú. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3, 146-156.
<https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.222>
- Semann, A. (2018). Pedagogical leadership: 51 Interrogating self in order to lead others. En *Pedagogies for Leading Practice*. Routledge.
- Showunmi, V., Moorosi, P., Shakeshaft, C., & Oplatka, I. (Eds.). (2022). *The Bloomsbury Handbook of Gender and Educational Leadership and Management*. Bloomsbury Academic.
- Simerson, B. K., & Venn, M. L. (2006). *The Manager as Leader*. Praeger Publishers.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's About Learning* (annotated edition). Routledge.
- Stremmel, A. J. (2018). Pedagogical leadership as ethical collaborative behavior. En *Pedagogies for leading practice* (pp. 78-90). Routledge.
- Sutherland, J. (2016). *Scrum: El arte de hacer el doble de trabajo en la mitad de tiempo*. Océano.
- Sutherland, J., Coplien, J. O., Heasman, L., Hollander, M. den, Ramos, C., & Group, T. S. P. (2019). *A Scrum Book: The Spirit of the Game* (1st edition). Pragmatic Bookshelf.
- Szczepańska-Woszczyzna, K. (2021). *Management Theory, Innovation, and Organisation A Model of Managerial Competencies*. Taylor & Francis Group.
- Thompson, B. (2017). *Gender, Management and Leadership in Initial Teacher Education: Managing to Survive in the Education Marketplace?* (1.a ed.). Palgrave Macmillan UK.
- Townsend, T. (Ed.). (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3>

- UMC. (2016). Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2015. Ministerio de Educación. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2015/>
- UMC. (2019). Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2018. Ministerio de Educación. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2018/>
- UMC. (2020). Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. Ministerio de Educación- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- UNESCO, Fund United Nations Children's, & World Bank. (2021). The State of the Global Education Crisis: A Pathway to Recovery. UNESCO Publishing.
- Vázquez, R. (2014). La dirección de centros: Gestión, ética y política. Ediciones Morata.
- Vela-Quico, G. A., Cáceres-Coaquira, T. J., Vela-Quico, A. F., & Gamero-Torres, H. E. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 376-400.
- Veltheim, H. (2020, junio 1). Future of education after COVID-19: AI becomes the teacher while humans mentor and coach. *Future Proof*. <https://www.futuresplatform.com/blog/future-education-after-covid-19-ai-becomes-teacher-while-humans-mentor-and-coach>
- Viktorovna, S. N. (2016). Liderstvo v obrazovanii. *European research*, 8 (19), Art. 8 (19).
- Waite, D. (2022). *On Educational Leadership as Emancipatory Practice: Problems and Promises*. Routledge.
- Walumbwa, F., & Ojode, L. (2022). Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership.
- Webber, C. F., & Nickel, J. (2021). Sustainable Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 277-311.

- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., Marfán, J., Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la educación*, 51, 15-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Wells, H. G. (2007). *The New World Order*. FQ Classics.
- Woods, P. A., Roberts, A., Jarvis, J., & Culshaw, S. (2021). Autonomy, Leadership and Leadership Development in England's School System. *School Leadership & Management*, 41, 73-92. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.181166>
- Yelicich, C. (2017). Investigar sobre dirección escolar. Una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Educación*, 14, Art. 14. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16943>
- Zamora, V., Burga, M., Portocarrero, F., & Panfichi (coords.), A. (2020). *Por una Nueva Convivencia. La sociedad peruana en tiempos del Covid-19: Escenarios, propuestas de política y acción pública*. Ministerio de Salud del Perú (Minsa).
- Ziatdinov, R., & Cilliers, E. (2021). Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 10, 783-789. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.783>
- Zuckerman, S. J., & O'Shea, C. (2021). Principals' Schema: Leadership Philosophies and Instructional Leadership. *Journal of School Leadership*, 31(4), 274-296.

Anexos



OFICIO N° 001757-2022-GR.LAMB/GRED-UGEL.CHIC [4140764 - 1]

Mónica del Rosario Amaya Cueva de Jurado
Egresada del Programa de Doctorado de la FACHSE de la UNPRG
CORREO: mamayac@ugelchiclayo.edu.pe

ASUNTO: Autoriza realizar trabajo de Investigación.

REFERENCIA: Solicitud de sisgedo [4140764-0]

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y asimismo, en atención a la referencia, comunicarle que, en apoyo a la Investigación Educativa, la UGEL Chiclayo autoriza realizar acciones como parte del Proyecto de Investigación titulado: FACTORES ASOCIADOS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE CHICLAYO que requiere de información estadística y cualitativa producida en la UGEL Chiclayo y del sistema de información del MINEDU; cuyos resultados se alcanzarán como un aporte para el mejoramiento de la calidad educativa en nuestra provincia.

Es propicia la oportunidad para expresarle mi consideración y estima.

Atentamente,

Firmado digitalmente
HENRY EDWIN PUELLES GONZALES
DIRECTOR DE UGEL CHICLAYO
Fecha y hora de proceso: 25/03/2022 - 13:20:25

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por Gobierno Regional Lambayeque, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web: <https://sisgedo3.regionlambayeque.gob.pe/verifica/>

VoBo electrónico de:
- DIRECCION DE GESTION PEDAGOGICA
ALI MARTIN SANCHEZ MORENO
DIRECTOR DE GESTION PEDAGOGICA
2022-03-09 14:49:41-05

INVENTARIO DE TIPOLOGÍAS DE LIDERAZGO AUTOAPRECIACIÓN

El presente instrumento de investigación nos brinda la posibilidad de caracterizar el liderazgo pedagógico de los docentes que tienen bajo su responsabilidad la dirección de las instituciones educativas a nivel de educación secundaria que se encuentran en la provincia de Chiclayo; y que tienen como finalidad recoger la información para la realización de un estudio de investigación para obtener el grado académico de doctora en el campo de ciencias de la educación del Programa de Doctorado de la FACHSE – UNPRG. La información recopilada está dada bajo el anonimato; y por tanto se aplica el criterio de confidencialidad de la información. Las respuestas obtenidas tienen aplicabilidad únicamente en un escenario académico; por tal razón, se ha solicitado a los participantes dar respuesta a las preguntas bajo un criterio de veracidad. Se agradece a los participantes por su ayuda y cooperación.

PARTE I - CARACTERÍSTICAS

Elige la opción que corresponda a su caso.

1. Rango de edad:
 - De 31 y 40 años
 - De 41 y 50 años
 - De 51 y 60 años
 - De 61 a más.

2. Sexo
 - Masculino
 - Femenino

3. Responsabilidad
 - Director
 - Subdirector

4. Condición:
 - Designado
 - Encargado

5. Lاپso de tiempo en el cargo:

- Menor a 2 años
- De 3 a 5 años
- De 6 a 8 años
- De 9 a más años.

PARTE II – FACTORES DE LIDERAZGO

Este cuestionario está destinado a describir su estilo de liderazgo tal y como usted lo percibe. Por favor responda a todos los ítems de manera sincera. Se listan 45 afirmaciones descriptivas. Juzgue con qué frecuencia, cada afirmación se adecúa a usted. La palabra "otros" puede significar sus compañeros de trabajo. Use la siguiente escala de valoración:

Nunca	De vez en cuando	A veces	Regularmente	Siempre
0	1	2	3	4

1.Brindo mi ayuda a los demás teniendo en cuenta el esfuerzo.	0	1	2	3	4
2.Analizo mis ideas y percepciones evaluando si son las adecuadas.	0	1	2	3	4
3.Si de por medio se desarrollan temas importantes prefiero no involucrarme.	0	1	2	3	4
4.Mi punto de análisis se basa en los errores, situaciones irregulares, excepciones, o incumplimiento de estándares.	0	1	2	3	4
5.No me involucro cuando se presentan discusiones importantes.	0	1	2	3	4
6.Expongo mis creencias y valores de mayor importancia.	0	1	2	3	4
7.Me encuentro ausente cuando se me necesita.	0	1	2	3	4
8.Examino distintos puntos de vista para solucionar problemas	0	1	2	3	4
9.Expreso de forma optimista mi percepción a futuro	0	1	2	3	4
10. Estímulo a otras personas a asociarse conmigo	0	1	2	3	4
11. Expongo y doy a conocer de manera específica quien es el responsable por el cumplimiento de los objetivos de desempeño.	0	1	2	3	4
12. Actuó cuando la situación en la que me encuentro se presenta como mala.	0	1	2	3	4
13. Doy a conocer motivado sobre las necesidades que deben ser atendidas.	0	1	2	3	4
14. Priorizo la importancia de desarrollar un sentido de propósito o voluntad.	0	1	2	3	4
15. Desarrollo el proceso de enseñar y entrenar.	0	1	2	3	4
16. Comunico que se obtiene cuando se cumple con alcanzar los objetivos de desempeño.	0	1	2	3	4
17. Manifiesto mi punto de vista teniendo en cuenta lo siguiente: "Si no está roto, no lo repares".	0	1	2	3	4
18. Supero mis intereses propios en bienestar del grupo	0	1	2	3	4

19.	Brindo un trato justo e igualitario para todos los integrantes de la comunidad educativa.	0	1	2	3	4
20.	Analizo los problemas de manera detallada antes de tomar alguna acción.	0	1	2	3	4
21.	Priorizo el respeto de los demás por medio de mis actos.	0	1	2	3	4
22.	Deposito mi atención sobre el manejo correcto de los errores frente a algunas decisiones no pertinentes.	0	1	2	3	4
23.	Tengo en cuenta las consecuencias éticas y morales sobre las decisiones.	0	1	2	3	4
24.	Me encuentro informado sobre los errores.	0	1	2	3	4
25.	Desarrollo un sentido equitativo sobre la confianza y el poder.	0	1	2	3	4
26.	Busco la atención sobre una visión prioritaria del futuro.	0	1	2	3	4
27.	Oriento mi atención sobre las fallas que obstaculizan lograr los objetivos	0	1	2	3	4
28.	Evado asumir decisiones.	0	1	2	3	4
29.	Reflexiono sobre cada personas distintas sobre sus habilidades, necesidades y aspiraciones	0	1	2	3	4
30.	Propicio que los problemas sean analizados desde distintos ángulos	0	1	2	3	4
31.	Auxilio a desarrollar las fortalezas de los demás.	0	1	2	3	4
32.	Propongo formas nuevas para completar las actividades o tareas.	0	1	2	3	4
33.	Pospongo las respuestas sobre preguntas apremiantes o urgentes.	0	1	2	3	4
34.	Resaltó la importancia de contar con un sentido colectivo de misión	0	1	2	3	4
35.	Manifiesto satisfacción cuando se cumplen las expectativas.	0	1	2	3	4
36.	Brindo confianza para que los objetivos sean alcanzados	0	1	2	3	4
37.	Soy eficiente preparando los trabajos de los demás en relación a las necesidades que se presentan.	0	1	2	3	4
38.	Hago uso de métodos eficientes sobre liderazgo.	0	1	2	3	4
39.	Promuevo a otros hagan más de lo que ellos esperan lograr	0	1	2	3	4
40.	Estoy representando por mis supervisados ante una autoridad más alta.	0	1	2	3	4
41.	El trabajo con los demás se desarrolla de forma satisfactoria.	0	1	2	3	4
42.	Motivo a los demás en atención del deseo de lograr ser	0	1	2	3	4

exitosos.					
43. Realizo una búsqueda eficiente de los objetivos organizacionales	0	1	2	3	4
44. Aumento sobre el deseo de trabajar de manera más dura.	0	1	2	3	4
45. Considero que lidero un grupo de forma eficaz.	0	1	2	3	4

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

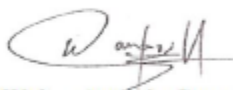
Yo, WALTER ANTONIO, CAMPOS UGAZ, asesor y usuario revisor del documento titulado:

“FACTORES ASOCIADOS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE CHICLAYO”

Cuya autora es MÓNICA DEL ROSARIO, AMAYA CUEVA DE JURADO; identificada con DNI: 17610952; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 16%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso. Lambayeque, 04 de Mayo 2022.



Dr. Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor

DNI 16674409

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

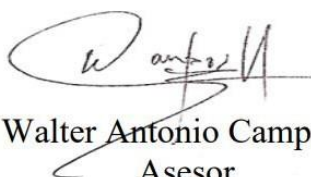
Factores Asociados al Liderazgo Pedagógico Directivo en la Gestión de Instituciones Educativas Secundarias de la Provincia de Chiclayo

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	ebin.pub Fuente de Internet	1%
2	www.hpi-tools.com Fuente de Internet	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	core.ac.uk Fuente de Internet	1%
5	apps8.contraloria.gob.pe Fuente de Internet	1%
6	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
7	www.scribd.com Fuente de Internet	1%
8	revistas.unc.edu.ar Fuente de Internet	1%



Dr. Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: **Mónica Del Rosario Amaya Cueva De Jurado**
Título del ejercicio: **Tesis de Posgrado**
Título de la entrega: **Factores Asociados al Liderazgo Pedagógico Directivo en la G...**
Nombre del archivo: **Tesis_Monica_Amaya_UNPRG_2-05-2022.docx**
Tamaño del archivo: **3.69M**
Total páginas: **153**
Total de palabras: **32,453**
Total de caracteres: **186,833**
Fecha de entrega: **04-may.-2022 05:46a. m. (UTC-0500)**
Identificador de la entrega: **1827998903**



Derechos de autor 2022 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dr. Walter Antonio Campos Ugaz
Asesor