



FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS:

**LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD
DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN DIRECTIVOS EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD
DE PUNO – 2016**

PRESENTADO POR LA BACHILLER:

MAMANI TICACALA ELSA DORIS

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INICIAL**

PUNO – PERÚ

2017

Dedicatoria

A Dios por su amor incondicional y bondad manifestada en mi vida en diferentes circunstancias vividas.

Con mucho cariño y gratitud dedico este trabajo a mis queridos padres por su apoyo incondicional, quienes con sacrificio hicieron posible la culminación de mi carrera

Agradecimiento

A las autoridades de la Universidad Alas Peruanas, a los maestros que con sus enseñanzas fortalecen mi profesión.

A mis compañeros y amigos por su tiempo, paciencia por sus experiencias y su amistad.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito, determinar la influencia del liderazgo estratégico de los directivos en la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno. La hipótesis siguiente; El liderazgo estratégico de los directivos influye significativamente en la calidad de la gestión pedagógica en un nivel de relación débil, en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno. El método de investigación que se asumió es la observación y el método cuantitativo, como tipo de investigación es el no experimental descriptivo, siendo su diseño el correlacional; la muestra es de 230 profesores titulares 230 profesores titulares, de las diferentes Instituciones Educativas.

Se concluye: el liderazgo estratégico de los directivos influye significativamente en la calidad de la gestión pedagógica en un nivel de relación débil, en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno, es así que el nivel de liderazgo estratégico de los directores con la prueba de hipótesis se logra una Chi cuadrado calculada de 16.6 que es superior a la Chi tabulada de 15.277, por otro lado, el nivel de calidad de la gestión pedagógica con la Chi cuadrado calculada es de 142.81 que es superior a la Chi cuadrado tabulado de 15.277, en tal sentido es significativo a una correlación de las dimensiones en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación negativa débil con una "r" -0.076, respecto a la gestión pedagógica en medios y materiales de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, es positiva y débil con una "r" de 0.02; y por último, en la gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación positiva y débil con una "r" de 0.055.

Palabras Claves: liderazgo, estratégico, directivos, calidad, gestión, pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the influence of the strategic leadership of the directors on the quality of pedagogical management in the Educational Institutions of the Initial level of the city of Puno. The following hypothesis; The strategic leadership of the managers significantly influences the quality of the pedagogical management at a weak relationship level, in the Educational Institutions of the Initial level of the city of Puno. The research method that was assumed is the observation and the quantitative method, as a type of research is the non-experimental descriptive, with its design being correlational; the sample is of 230 titular professors 230 professors, of the different Educational Institutions.

It concludes: the strategic leadership of the managers influences significantly in the quality of the pedagogical management in a level of weak relation, in the Educational Institutions of the Initial level of the city of Puno, is so that the level of strategic leadership of the directors with the hypothesis test achieves a calculated Chi square of 16.6 which is higher than the tabulated Chi of 15,277, on the other hand, the quality level of the pedagogical management with the calculated Chi squared is 142.81 which is higher than the tabulated Chi square of 15,277, in this sense it is significant to a correlation of the dimensions in methodological teaching-learning strategies that the directors made, has a weak negative correlation with an "r" -0.076, with respect to the pedagogical management in media and teaching-learning materials that the directors made, is positive and weak with an "r" of 0.02; and finally, in the pedagogical management in evaluation of learning that the directors made, it has a positive and weak correlation with an "r" of 0.055.

Keywords: leadership, strategy, management, quality, management, pedagogy.

ÍNDICE

CARATULA.....	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
INTRODUCCIÓN	x

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	11
1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1.2.1 Delimitación Espacial	13
1.2.2. Delimitación temporal.....	13
1.2.3. Delimitación Social.....	13
1.2.4. Delimitación Conceptual.....	13
1.3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	14
1.3.1. Problema General	14
1.3.2. Problemas Específicos.....	14
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.4.1. Objetivo General	14
1.4.2. Objetivos Específicos	15
1.5 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.5.1 Hipótesis General.....	15
1.5.2 Hipótesis Específicas	15
1.6 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.6.1 Tipo de Investigación	18
1.6.2 Nivel de Investigación	18

1.6.3 Método de investigación	18
1.6.4. Diseño de investigación	18
1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.7.1 Población	19
1.7.2 Muestra	19
1.8 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS	20
1.8.1 Técnicas.....	20
1.8.2. Instrumentos	20
1.9 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.9.1. Justificación de la Investigación	23

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1.1. ESTUDIOS PREVIOS	25
2.2. SUSTENTO TEORICO	26
2.2.1. El líder estratégico.....	26
2.2.2. Liderazgo estratégico	47
2.2.3. Calidad de la gestión pedagógica.....	60
2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS	108

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	110
3.1. ANÁLISIS CORRELACIONAL.....	160
3.1. PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	166
3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	110
CONCLUSIONES	174
SUGERENCIAS.....	176

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	177
ANEXOS	178
Cuestionario a directores	
Cuestionario a docentes I	
Cuestionario a docentes II	

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que en la mayoría de las instituciones educativas, el personal directivo de la Dirección Regional de Educación de Puno, no forman a los que ejercen el cargo de directivo, en liderazgo estratégico, con el perfil de líderes estrategas, siendo esta la más idónea para la gestión eficaz de las instituciones educativas que actualmente lo demandan así tal como aseveran todos los especialistas consultados, por estar basada en la equidad, la ética, la inclusión, la calidad, interculturalidad, conciencia ambiental, la creatividad y la innovación. Esta limitación estaría influyendo negativamente al sistema educativo, especialmente de gestión estatal, evidenciándose directamente en la gestión pedagógica, como lo muestran los últimos datos del Ministerio de Educación al realizar dicha medición.

Para el desarrollo de aplicación y ejecución del presente trabajo de investigación, el informe está estructurado en tres capítulos, como sigue:

Capítulo I: Planteamiento del Problema; se ubica la descripción del problema; se plantea la teoría, exigencia para todos los que tenemos la responsabilidad de diseñar y conducir un determinado proceso educativo. Sobre todo si se trata de enriquecer la experiencia del educando. Delimitación de la investigación, problema de investigación, objetivo de investigación, hipótesis de la investigación, identificación y clasificación de variables; metodología de la investigación; tipo y nivel de investigación, método y diseño de la investigación, población y muestra técnicas e instrumentos para la recolección de datos y justificación importancia y limitaciones de investigación.

Capítulo II: Marco Teórico; como primera instancia se presentan algunos antecedentes que guardan relación y orienta el trabajo de investigación; en el sustento teórico, se presentan algunas teorías básicas de los diferentes autores involucrados en el quehacer educativo, principalmente en lo referente al liderazgo estratégico de los directivos en la calidad de la gestión pedagógica, para su uso teórico, organizativo y práctico que se deben de tener presente en la labor del

docente; se considera la definición conceptual.

Capítulo III: Presentación, análisis e interpretación de resultados; se considera el cuadros que contiene las variables en estudio con sus respectivas dimensiones, tabla de frecuencia y gráficos estadísticos para realizar la interpretación de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y probar la hipótesis que se plantea, para llegar a las conclusiones y recomendaciones. Referencias Bibliográficas; se considera una relación de textos en orden alfabético de los autores en consulta del presente trabajo de investigación sobre las variables en estudio. Los anexos forman parte integrante de la investigación, en lo que se procesa según los resultados o reportes logrados según los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El año 2000, de las instituciones educativas, se publicó la siguiente información “desde 1999 se habían cambiado a más del 99% de directores a pedido de los docentes, padres de familia y estudiantes” Derrama Magisterial (2000). Este hecho motivó nuestro interés de investigar dicha problemática.

Inicialmente la constante que generaba esta situación fue la disconformidad de ellos con la gestión de los directores.

Analizando esta problemática, nos dimos cuenta que estaba directamente relacionada con el liderazgo y la gestión de los directores al sondear su nivel de aceptación y consecuentemente nos interesó de manera muy especial.

Al poner en práctica el liderazgo estratégico, éste influye directamente en todos los miembros de la institución determinado a través de los indicadores de gestión eficaz en especial en los estudiantes, brindando igual oportunidad para que logren alto promedio en su rendimiento académico en la institución educativa.

Teniendo en cuenta que en la mayoría de las instituciones educativas, el personal directivo de la Dirección Regional de Educación de Puno, no forman a los que ejercen el cargo de directivo, en liderazgo estratégico, con el perfil de líderes estrategas, siendo esta la más idónea para la gestión eficaz de las instituciones educativas que actualmente lo demandan así tal como aseveran todos los especialistas consultados, por estar basada en la equidad, la ética, la inclusión, la calidad, interculturalidad, conciencia ambiental, la creatividad y la innovación. Esta limitación estaría influyendo negativamente al sistema educativo, especialmente de gestión estatal, evidenciándose directamente en la gestión pedagógica, Como lo muestran los últimos datos del Ministerio de Educación al realizar dicha medición. Y a pesar de estar normada en la Ley General de Educación N° 28044, Artículo 8 esta labor queda reducida en la mayoría de casos a la adopción de múltiples estilos y liderazgos quedando como reto determinar el grado de influencia de cada uno de ellos en la gestión pedagógica, acorde al interés individual de cada directivo, interpretándose estas limitaciones, en concordancia con el autor Alvarado, O. (2003, p. 58), menciona que “algunos directores están gestionando las instituciones educativas con limitados conocimientos administrativos o pedagógicos o informáticos, con poca iniciativa, sin optimismo, sentido común o capacidad comunicativa o pasión por la calidad, sin espíritu de logro, sin honestidad, justicia, lealtad, sencillez y humildad, generando una serie de situaciones problemáticas”, específicamente en las Instituciones Educativas Secundarias de la ciudad de Puno, que se analiza y dilucida esta problemática.

Además, tomando en cuenta la opinión del autor Owens, R. (1976, p. 490), “el directivo, es un líder que enfrenta diversos problemas en su gestión al buscar soluciones guiado por la visión institucional”, en este sentido, un directivo es el que guía a los miembros de la institución educativa, al afrontar esta problemática es típicamente una identificación con alguna de las características: el paternalismo, la permisividad, el autoritarismo, la democracia o la transformación. La forma en que el director integra su liderazgo estratégico con el de los demás miembros de la institución, determinará la influencia de su gestión pedagógica en la institución educativa.

En concordancia con el autor Farro, F. (1995. p. 205), quien sostiene que “la calificación de la gestión como proceso, y los promedios del rendimiento académico como resultados, forman parte de un todo en la práctica educativa”, teniendo en cuenta que: “Los procesos generan ciertos resultados y que no hay buenos procesos, y malos resultados o al revés”.

Invitándonos a investigar esta problemática, con el fin de seguir registrando estudios no experimentales firmes e importantes en esta área de la Administración de la Educación, a pesar de su debilidad, del control experimental, de las variables, se deben realizar diversas investigaciones de este tipo en todas las instituciones, porque existen muchos problemas de investigación en el campo de la Educación, que no se presta al cuestionamiento experimental.

Para calificar y comparar la gestión de los directores en opinión de los docentes, usamos el instrumento medición para EL LIDERAZGO ESTRATÉGICO, Valle. (2001) para el cual utilizamos los instrumentos del mismo nombre diseñados para tal fin en escala Likert.

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. Delimitación Espacial

La tesis se delimita en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

2.2. Delimitación temporal

El estudio se realizó en el año 2016, entre los meses de marzo a mayo.

1.2.3. Delimitación social

El presente estudio se delimita en los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

1.2.4. Delimitación conceptual

Liderazgo estratégico de los directivos en la calidad de la gestión pedagógica

1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. PROBLEMA GENERAL

¿Cuál es la influencia del liderazgo estratégico de los directivos en la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno?

1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- a. ¿Cuál es el nivel de liderazgo estratégico de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial?
- b. ¿Cuál es el nivel de calidad de la gestión pedagógica de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial?
- c. ¿Cuál es la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial– Puno?
- d. ¿Cuál es la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial?
- e. ¿Cuál es la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial?

1.4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia del liderazgo estratégico de los directivos en la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Identificar el nivel de liderazgo estratégico de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.
- b. Estimar el nivel de calidad de la gestión pedagógica en los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.
- c. Determinar la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial– Puno.
- d. Evidenciar la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.
- e. Determinar la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL

- a. El liderazgo estratégico de los directivos influye significativamente en la calidad de la gestión pedagógica en un nivel de relación débil, en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

b. 1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS

- c. El nivel de liderazgo estratégico de los directivos es significativo para elevar la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicialde la ciudad de Puno.
- d. El nivel de calidad de la gestión pedagógica es significativa en los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.
- e. La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias

de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

- f. La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.
- g. La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

1.5.3. VARIABLES O IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE Liderazgo estratégico	Planificación	Planifica la programación curricular Planifica el trabajo institucional en equipo Planifica estrategias de gestión eficaz
	Organización	Organización. Organiza las innovaciones curriculares Organiza el trabajo en aula Organiza la estructura curricular
	Información	Informa las actividades curriculares Informa actividades extracurriculares Informa los proyectos a realizar Informa funciones de cada trabajador. Informa la memoria anual de gestión Informa resultados de evaluaciones
	Cultura Institucional	Impulsa la actividad cultural Institucional Viabiliza proyectos culturales externos Define la línea cultural Institucional Difunde la cultura nacional Promueve los valores humanos Enfatiza la identidad Institucional

	<p>Gestión</p> <p>Evaluación</p>	<p>Gestiona la institución con eficacia Delega el poder entre los trabajadores Respeto la autonomía en el trabajo Trabaja en equipo con los demás Armoniza objetivos en la Institución Logra los objetivos trazados en el P.E.I</p> <p>Evalúa la gestión pedagógica institucional Evalúa el rendimiento académico Felicitó a los trabajadores destacados Reconoce el trabajo en equipo Celebra el cumplimiento de logros</p>
<p>VARIABLE DEPENDIENTE Calidad de la gestión pedagógica</p>	<p>Estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Medios y materiales educativos.</p> <p>Evaluación del aprendizaje</p>	<p>Estrategias de organización conceptual. Estrategias Cognitivas Estrategias metacognitivas Estrategias de elaboración. Estrategias verbales. Estrategias adquisición.</p> <p>Criterios Psicopedagógicos Criterios Pedagógicos Criterios Contenidos teóricos. Basados en el Canal de Percepción Visual Basados en el Canal de Percepción Auditivo Basados en el Canal de Percepción Audiovisuales:</p> <p>Evaluación formativa o diferencial Evaluación de contexto Plan de evaluación Evaluación de entrada o inicio Técnicas e instrumentos de evaluación Evaluación de proceso o formativa Evaluación por su agente Evaluación en valores.</p>

1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

1.6.1.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es DESCRIPTIVO y según la manipulación de variables es no experimental, este procedimiento se realiza teniendo en cuenta la metodología asumida, acorde al tipo de investigación basada en la opinión de los autores (Hernández. y otros. 2003). Cabe señalar que los factores estipulados al operacionalizar las variables, cobran relevancia al comprobarse después de la investigación las hipótesis planteadas, ya que de esta forma controlamos la relación entre variables por la imposibilidad de su manipulación y aleatorización.

1.6.1.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación según las variables de estudio es el correlacional, dado que asume dos variables el estudio.

1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La más antigua y moderna de los métodos es LA OBSERVACIÓN en la investigación, para el presente estudio se asumió el método de observación directa, que tiene como objeto la observación directa los fenómenos que suceden en la realidad con objetividad científica, se define como una percepción intencional e ilustrada de hechos o un conjunto de ellos, intencionada porque se hace con un objetivo; ilustrada porque va guiada de algún cuerpo del conocimiento. Es directa, es decir, no se observa sentimientos sino conductas, no enfermedades sino conductas. (Velásquez. 2005, p. 157).

La investigación asumió un método descriptivo correlacional – explicativo, desde el punto de vista de los resultados se asume una explicación del fenómeno investigado, como el liderazgo estratégico del director y la gestión pedagógica.

Según el procesamiento de los datos el método con el que se trabajará la

presente investigación es el método Cuantitativo porque los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, son numéricos, se cuantifican y se someten a análisis estadísticos, buscando siempre su medición.

El carácter cuantitativo de esta investigación se manifiesta:

- En la medición de resultados de la aplicación de los instrumentos.
- Por la transformación numérica que sufrió el nivel de la capacidad de expresión del reporte de las pruebas.
- Por el análisis estadístico de los resultados de la guía de evaluación y del inventario de actitudes, los mismos que se basan en cantidades numéricas.

1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.3.1. POBLACIÓN

Para la realización del presente proyecto se recurrió a las Instituciones Educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno, la unidad de análisis fueron los directores las mismas que ascienden a 17 según las diferentes instituciones existentes. Dado la heterogeneidad de la cantidad de docentes por institución, para lograr los reportes sobre el liderazgo estratégico y la calidad de gestión pedagógica, en cada institución.

1.6.3.2. MUESTRA

Para lograr la muestra se aplicó la siguiente fórmula muestral, la cual nos dio un resultado representativo de 230 profesores titulares, de las diferentes Instituciones Educativas. Para luego obtener el muestreo por estratos según la muestra lograda.

a) Determinación del tamaño de muestra de profesores de las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno:

$$n = n.$$

$$N = 539.$$

$$\begin{aligned}
 E &= 5. \\
 P &= 50. \\
 Q &= 50.
 \end{aligned}$$

$$n = \frac{4NPq}{E^2(N-1) + 4Pq} = \frac{4 \times 539 \times 50 \times 50}{5^2(539-1) + 4 \times 50 \times 50} = \frac{5390000}{23450} = 229.85 \approx 230 \text{ profesores}$$

La muestra representativa de profesores de las diferentes instituciones educativas es de 230 a los que se aplicó las encuestas.

1.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

1.6.4.1 TÉCNICA

La técnica que se aplicó para la recolección de datos es la encuesta, la cual está estructurada en ítems, denominados cuestionarios o reactivos y que sirve de instrumento de la técnica. Esta técnica será aplicada en ambas variables de estudio: Liderazgo estratégico y gestión pedagógica.

1.6.4.2 INSTRUMENTOS

Como instrumento se aplicó el cuestionario, teniendo en cuenta que el cuestionario es el instrumento de la encuesta, debe ser desarrollado pensando en la forma como se van a procesar los datos, en nuestro caso, según investigaciones por Valle, (2001, p. 192), propusieron el instrumento de 30 ítems de cinco opciones de respuesta que van de 1 = rara vez, a 5 = muy frecuente, para calificar la variable liderazgo estratégico, (Anexos N° 01), basados en cinco factores observables que pueden ser aprendidos a través de la experiencia laboral, con la siguiente característica; el tipo de investigación es no experimental de tipo descriptivo, orientada a calificar el valor promedio del nivel de liderazgo estratégico; de igual manera la calidad de gestión pedagógica, según las dimensiones de estrategias metodológicas (Anexo N° 02); el uso de medios y materiales por parte del profesor (Anexos N° 03); y la evaluación que realizan los

profesores en las principales áreas (Anexos N° 04). Entre las técnicas cuantitativas, se encuentra la encuesta que es la técnica que se utiliza en la presente investigación, su estandarización y unidad tanto en la forma de construir las preguntas como en su aplicación, “es un método de recopilación de datos acerca de hechos objetivos, opiniones, conocimientos, etc., basado en una interacción indirecta entre el investigador y el encuestado” (Velásquez. 2004, p. 189)

CUADRO N° 0 1
CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO LIDERAZGO
ESTRATÉGICO

Liderazgo estratégico	Indicadores (reactivos de la escala)	N° ítems	Alfa de escala
1.-Planificación.	1.1.-Planifica la programación curricular 1.2.-Planifica el trabajo institucional en equipo 1.3.-Planifica estrategias de gestión eficaz	1 2 3	0.9382
2.-Organización.	2.1.-Organiza las innovaciones curriculares 2.2.-Organiza el trabajo en aula 2.3.-Organiza la estructura curricular	4 5 6	0.9326
3.-Información	3.1.-Informa las actividades curriculares 3.2.-Informa actividades extracurriculares 3.3.-Informa los proyectos a realizar 3.4.-Informa funciones de cada trabajador. 3.5.-Informa la memoria anual de gestión 3.6.-Informa resultados de evaluaciones	7 8 9 10 11 12	0.9128
4.-Cultura Institucional.	4.1.-Impulsa la actividad cultural Institucional 4.2.-Viabiliza proyectos culturales externos 4.3.-Define la línea cultural Institucional 4.4.-Difunde la cultura nacional 4.5.-Promueve los valores humanos 4.6.-Enfatiza la identidad Institucional	13 14 15 16 17 18	0.8947
5.-Gestión.	5.1.-Gestiona la institución con eficacia 5.2.-Delega el poder entre los trabajadores 5.3.-Respeto la autonomía en el trabajo 5.4.-Trabaja en equipo con los demás 5.5.-Armoniza objetivos en la Institución	19 20 21 22 23	0.8929

	5.6.-Logra los objetivos trazados en el P.E.I	24	
6.-Evaluación.	6.1.Evalúa la gestión pedagógica institucional	25	0.7378
	6.2.-Evalúa el rendimiento académico	26	
	6.3.-Felicit a los trabajadores destacados	27	
	6.4.-Reconoce el trabajo en equipo	28	
	6.5.-Celebra el cumplimiento de logros	29	
	6.6.-Evalúa proyectos innovadores	30	

Fuentes: Tomado de VALLE, Y (2001, p. 192) Instrumento para medir el Liderazgo Estratégico. Universidad de Lima. p.192. Barry, propusieron el instrumento de 30 ítems.

DESCRIPCIÓN DEL CUADRO.

Se propone el instrumento de 30 ítems de cinco opciones de respuesta que van de 1 = rara vez, a 5 = muy frecuente, para calificar la variable liderazgo, basados en cinco factores observables que pueden ser aprendidos a través de la experiencia laboral y fueron aplicadas por la investigadora Valle.

Tiene las siguientes características:

El tipo de investigación realizada fue no experimental de tipo correlacional, orientada a calificar el valor promedio del nivel de liderazgo logrado por los directivos de la Educación de la ciudad de Puno, con una muestra de 17 directivos y 223 docentes, a los cuales se encuestó usando el instrumento liderazgo estratégico.

Aplicación del instrumento. En la tesis, se llevó a cabo la aplicación individual a cada director y docente al finalizar sus clases pedagógicas en aula, a cargo del investigador.

Validación del instrumento. La escala del contenido tipo facie, realizado con un equipo de docentes competentes de la institución bajo supervisión del investigador, aplicamos un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, tomando para el instrumento N° 01 los factores que presentaron un valor propio mayor o igual a 1, y los reactivos que obtuvieron una carga factorial mayor o igual a 0.80, así como su congruencia conceptual. De este análisis se derivaron seis factores mostrados en el cuadro

Confiabilidad de la escala. Para obtener la confiabilidad, se computo el coeficiente Alfa de Cronbach, de donde se derivó que la escala en su conjunto es altamente confiable para su aplicación en docentes y directivos DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL de Puno, lo que refleja claramente la percepción de los directores de todos los aspectos que miden las mismas. Tal como se muestra en la siguiente tabla baremo.

**CUADRO Nº 02
ESCALA DE MEDISIÓN**

Baremo	Parámetros	Número de ítems y valores determinados
1.- Muy Deficiente	30 – 54	Mínimo: 1 x 30 = 30 Máximo: 5 x 30 = 150
2.- Deficiente	54 – 78	
3.- Regular	78 – 102	
4.- Bueno	102 – 126	
5.- Excelente	126 - 150	

Fuentes: Tomado de VALLE, Y (2001, p. 192) Instrumento para medir el Liderazgo Estratégico. Universidad de Lima. p.192. Barry, propusieron el instrumento de 30 ítems.

1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.5.1 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo adquiere gran importancia y valor por ser un aporte en el campo educativo sobre este tema muy poco tratado; así lo demuestra la no existencia de trabajos relacionados con el liderazgo estratégico de los directores y su influencia con la gestión pedagógica, de la labor docente como son; la gestión de seminarios, talleres y congresos respecto a las diferentes estrategias metodológicas del enseñanza aprendizaje; del mismo modo, en el uso de los medios y materiales de enseñanza, y en la evaluación de aprendizaje que se hace a los estudiantes en las áreas básicas que asume el profesor. Sabiendo que estos resultados orientará a la calidad de gestión pedagógica de los directores en la Instituciones Educativas del nivel Inicial.

En la investigación, reconocemos la importancia que siempre ha tenido la labor

del directivo en toda institución educativa, tal como lo sostiene el autor Gómez, G. (1996, pp. 518 - 530) “se define el liderazgo del directivo, en el cumplimiento de las funciones del proceso decisorio, al informar a los miembros de la institución, en las relaciones interpersonales, en el sistema de recompensas y castigos, al planificar y organizar, al gestionar, al evaluar y en la creación de la cultura institucional respectivamente”.

En Este sentido, la investigación aportará información benéfica y útil para el mejoramiento de las funciones de los directores y de todos los miembros de la institución educativa, recomendando estrategias correctivas para ser aplicadas en la toma de decisiones.

Esperamos dilucidar la problemática trazada en la presente investigación por tener la necesidad de contribuir con información útil a los agentes educativos, hacia el logro de la eficacia institucional, identificando sus debilidades y amenazas, fortaleciendo sus oportunidades como por ejemplo la aplicación de los programas curriculares y su evaluación acorde a los nuevos enfoques de la Gestión de la educación, teniendo como principales responsables a los directores, identificando su liderazgo estratégico y determinando su influencia en la gestión pedagógica e implícitamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Después de una búsqueda exhaustiva, encontramos los siguientes antecedentes de investigación, que median el presente estudio.

GARCIA (2004) hizo una investigación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, que lleva como título: “Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución educativa “La Inmaculada” de Pucallpa”, que lleva como objetivo; Establecer la relación entre liderazgo y rendimiento académico en los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria del colegio “La Inmaculada” de Pucallpa, con el fin de estudiar la problemática que establece la relación entre el liderazgo y el rendimiento académico en los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria, cuyas edades van de 13 a 18 años en el Colegio “La Inmaculada”. Pucallpa, para esto empleó la metodología no experimental de tipo descriptivo comparativo. La autora trabajó con una población escolar de 120 estudiantes de ambos sexos. Llegaron a la siguiente conclusión: Se ha encontrado una relación directa entre el liderazgo y el rendimiento académico en los estudiantes comprendidos entre los 13 a 18 años. Los estudiantes con bajo rendimiento académico, tienen pocos factores cognitivos y motivacionales desarrollados de liderazgo. Los estudiantes, pertenecientes al quinto superior, tienen desarrollados significativamente los factores cognitivos y

motivacionales del liderazgo. La falta de liderazgo en los estudiantes con bajo rendimiento académico, está relacionado con un bajo desarrollo bio-psico-social. Se ha encontrado que, a mayor estimulación con hechos psicológicos y fácticos, se obtiene mayor rendimiento académico, en los estudiantes de 13 a 18 años de edad en el colegio en estudio.

MIRANDA y ANDRADE. (1998) Efectuaron una investigación que lleva como título: “Influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago” Este trabajo fue presentado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, con el propósito de estudiar la problemática establecida por el grado de influencia del liderazgo directivo en el rendimiento académico de 200 estudiantes del segundo año de secundaria. Empleó la metodología no experimental en la investigación de tipo descriptivo correlacional. Lleva como objetivo: Medir el grado de influencia del liderazgo directivo en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago. Llegaron a las siguientes conclusiones: La variable independiente liderazgo directivo, incide directamente en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año al potenciar los canales operativos de información y comunicación, que permiten la participación de todos los miembros en la institución educativa. Se ha encontrado en la investigación, que la variable liderazgo directivo, influye directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, al crear una cultura institucional de identidad y pertenencia a dicha comunidad educativa cuya aceptación, eleva el autoestima del estudiante.

2.2. SUSTENTO TEÓRICO

2.2.1. EL LÍDER ESTRATÉGICO.

Se construye en Este capítulo la definición de liderazgo estratégico. Se señalan las diferencias con las concepciones centradas en la persona (para ser buen líder hace falta ser buena persona, equilibrada, etc.). Se repasa la historia antigua y reciente de las instituciones para mostrar como los grandes líderes normalmente, son unos absolutos desquiciados en el plano personal.

Se repasan algunos tópicos falsos sobre el liderazgo, como la idea de la

trayectoria de vida, la mitificación del orden interior, la confusión entre veneración y respeto, el sesgo hacia el estoicismo en la literatura sobre liderazgo, etc.

El misterio sobre por qué seguimos a alguien, por tanto, no se resuelve con estas concepciones que casan lo personal con lo profesional (que no quiere decir que no haya ciertas cualidades personales deseables en los líderes). La solución viene por considerar la siguiente figura: Así pues, la concepción de liderazgo estratégico, que se desarrolla en estos capítulos, parte de un esquema sinérgico entre cuatro componentes: liderazgo, mando, comunicación y estrategia. El capítulo en estudio suministra a las personas con responsabilidades de dirección de equipos humanos todo el conocimiento necesario para desarrollar estas cuatro componentes en su vida profesional. (Bou. 2004)

2.1.1 EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA INSTITUCIÓN

Podemos definir el liderazgo directivo, en concordancia con los autores Ibáñez, M. (1996, p. 27) y Alvarado, O. (2003, p. 48), como el arte para guiar a los miembros de la institución educativa con una sola visión, a través de la persuasión, la fuerza de las ideas, las propuestas, la empatía, la voluntad, la capacidad administrativa hacia el logro de los objetivos trazados en el proyecto educativo institucional (P.E.I), teniendo en cuenta las expectativas y consideraciones por cada uno de ellos.

2.2.1.2 TEORÍA DEL LIDERAZGO

Bajo el precepto “Líder es alguien que tiene seguidores” esto implica analizar el:

¿Por qué seguirlo?

¿Qué tiene o hace esta persona para que los demás lo sigan?

¿El seguirlo es positivo o negativo?

¿Siempre hay que seguir a alguien?

Las respuestas a estas preguntas, se dan desde los siguientes enfoques.

a) Enfoque de los rasgos.

El líder nace, no se hace, las cualidades de líder se poseen desde el

nacimiento o tienen una correspondencia con un grupo social en particular. Los rasgos más característicos según (Stodgill, R. 2003, p.51) son:

- **La capacidad comunicativa.-** Facilidad de palabra, conocimientos generales, motivación, originalidad, erudición y buen juicio.
- **Personalidad.-** Agresividad, entusiasmo, autoconfianza, persistencia, iniciativa, madurez emocional y capacidad emprendedora.
- **Físicos.-** Buena apariencia, energía, resistencia física y mental.
- **Sociales.-** Status, popularidad, carisma, excelentes relaciones interpersonales, comprensión y cooperación.

b) Enfoque conductual

El ser líder se aprende, se puede capacitar a una persona en diversos comportamientos que lo hagan líder. Las capacidades básicas según Fischman (2000, p. 96) son:

- Conocimientos pedagógicos, administrativos y de informática.
- Sencillez, humildad, iniciativa, optimismo, sinceridad, lealtad y justicia.
- Espíritu de logro, sentido común y pasión por la calidad.

c) Enfoque situacional

El líder es producto de su situación, por lo que, se es líder en un contexto y en otro no, las características más relevantes según Alvarado, O. (2003. p. 49) son:

Madurez laboral.- Expresado por las capacidades adquiridas, que se evidencian al realizar sus tareas.

Madurez psicológica.- Evidenciado por la autoconfianza demostrada y que por tanto, hace que dicha persona sienta y a la vez irradie seguridad.

d) Enfoque transformacional.

Actualmente las personas vivimos en un mundo de cambios permanentes, un líder dentro de este contexto debe ser parte y gestor de

dichos cambios, tal como lo sostiene Fischman, (2000) No sólo se trata de reunir características innatas ni aprender capacidades para comportarse de determinada manera. El líder es la persona o equipo de personas que:

- Tienen un rol activo al estimular y guiar una transformación institucional.
- Desarrollan la autoestima, la creatividad y el equilibrio emocional.
- Tienen capacidad para trabajar en equipo y bajo presión.
- Tienen capacidad comunicativa, saben dar y recibir órdenes.
- Delegan el poder y están al servicio de los demás.

2.2.1.3. ELEMENTOS DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN

El ejercicio del liderazgo en concordancia con Fischman, (2000, Pág. 88) implica la interacción de los siguientes elementos:

- **El objetivo.-** Un líder debe tener bien claro los objetivos del proyecto educativo institucional como de cada uno de sus seguidores para armonizar en uno sólo.
- **Los seguidores.-** Son la esencia del liderazgo directivo, está conformado por todos los miembros de la Institución educativa.
- **El poder.-** Facultad de todo líder, usada acorde a su estilo personal, puede ser coercitivo o legítimo o experto o premiador o referente (atributos personales)
- **El estilo.-** Es la conducta que manifiesta el líder en ejercicio de su poder para integrar intereses comunes y lograr objetivos institucionales.

2.2.1.4. FUENTE PSICOPEDAGÓGICA.

2.2.1.4.1. CONCEPCIÓN CONDUCTISTA

El aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos.

Según la concepción conductista del aprendizaje, se puede enseñar todo con programas organizados, lógicamente desde la materia que se enseña.

- El propósito de la escuela es la transmisión de saberes específicos.
- El maestro se encarga de la transmisión de los conocimientos.
- La evaluación se basa en la presencia o ausencia de los contenidos transmitidos.
- La exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera descriptiva, reiterada y severa, garantiza el aprendizaje.
- La finalidad de la evaluación será determinar hasta que nivel se ha memorizado los conocimientos transmitidos.

2.2.1.4.2 LA TEORIA DE PIAGET

Teoría Completa del Desarrollo Cognoscitivo: Desarrollada por Jean Piaget a través del estudio de sus propios hijos y de los ajenos. Su teoría estaba asentada en la forma en la que los niños llegan a conclusiones, buscando la lógica en las respuestas dadas a las preguntas formuladas. Para Piaget, la inteligencia tiene dos atributos:

- Organización: está formada por las etapas de conocimientos que conducen a conductas diferentes en situaciones específicas.
- Adaptación: adquirida por la asimilación mediante la cual adquieren nueva información y también por la acomodación mediante la cual se ajustan a esa nueva información.

El desarrollo individual está dividido en cuatro etapas

Etapas Sensomotora:

Periodo: 0 – 2 años

Características: la conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.

Etapas Preoperacional:

Periodo: 2 – 7 años.

Características: es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos dibujo, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.

Etapa de las Operaciones Concretas:

Periodo: 7 – 11 años

Características: Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasifica los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad.

Etapa Lógico Formal: Periodo:

12 – 16 años

Características: En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.

2.2.1.4.2.1. Teoría de la Epistemología genética

La epistemología genética trata de la ciencia, teoría del conocimiento científico.

Piaget lo designa como el estudio de conocimientos especiales: su formación, desarrollo. etc...

Es el estudio del aumento de los conocimientos y de sus leyes. El objeto y los métodos de la epistemología genética han sido definidos por Piaget y comprende tanto el estudio de la formación de los conocimientos en el sujeto como el análisis histórico-crítico de la evolución de las nociones científicas.

Piaget introduce el término de equilibración el cual expresa la tendencia de contradicción. Debemos señalar ante todo que el pensamiento del niño se encuentra ante la realidad de lo que se le presenta, con sus correspondientes tesis y antítesis. en desequilibrio consigo mismo. La motivación a la superación de esta situación es tanto o más poderosa, según Piaget, que la motivación a la satisfacción de las necesidades elementales y conduce a procesos específicos de equilibración.

La acomodación y asimilación son descritas como el proceso parcial en la interacción entre el organismo y los contenidos del medio ambiente.

Acomodación: Especialmente de la adaptación del ojo a distancias diversas mediante la variación del poder de refracción del cristalino. Mediante la cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas.

Asimilación: El hecho de que el organismo adopte las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras. Incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto.

"La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas del comportamiento, esquemas que no son otra cosa sino el almacén de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad". (Piaget, 1948, citado en Dorch. 1994)

2.2.1.4 .3. VYGOTSKY

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplia o modifica algunos de sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico, también rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una

simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología. A diferencia de otras posiciones (Gestalt, Piagetiana), Vygotski no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

Vygotsky establece que hay dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer. Estas funciones nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, Las funciones mentales superiores están determinadas por la forma de ser esa sociedad: Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente para Vygotsky, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social (interpsicológica) y después es individual, personal (intrapsicológica). A la distinción entre estas habilidades o el paso de habilidades interpsicológicas a intrapsicológicas se le llama interiorización. (Frawley, 1997).

El desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros, en un segundo momento, a través

de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

2.2.1.4.3.1. Mediación

Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento (Frawley, 1997)

"El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido existen más diferencias que semejanzas entre ellos" (Vygotsky, 1962, Pág. 126). El habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento.

Vygotsky propone que el sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que le denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal) También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

A diferencia de Piaget, la actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, es el propio medio humano

los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado. El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

2.2.1.4.3.2. Zona de desarrollo próximo

La zona de desarrollo próximo, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. (Frawley, 1997)

La teoría vygotskyana es muy específica respecto a cómo se deben estudiar las perspectivas del crecimiento individual en cualquier caso de actividad intersubjetiva. Esto se hace examinando la zona del desarrollo próximo (ZDP). La ZDP surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda.

Dos rasgos de la ZDP hablan directamente sobre nuestra preocupación general de la unificación de la mente tanto cultural como computacional a través del lenguaje, como son:

- La ZDP se puede construir de forma natural o deliberada, reflejando precisamente la diferencia entre el crecimiento real y el potencial. Vygotsky hace énfasis en el juego, ya que este permite que el niño se comprometa a actividades que se hagan muy por encima de su cabeza pero sin ninguna consecuencia directa social derivada del fracaso.

- Es la estructura más sutil de la ZDP, la cual debe de ser intersubjetiva pero asimétrica en la cual un individuo debe de comprometerse en esfuerzo atencional con al menos otra persona. Respecto a la asimetría, una de las personas debe de estar más capacitada en la tarea y por lo tanto conducir al otro más allá del nivel real de desarrollo. Lo importante es que la intersubjetividad y la asimetría se construyen y mantienen mediante el lenguaje.

La teoría de la actividad y la ZDP nos ofrecen una manera de analizar las relaciones del individuo con el mundo.

2.2.1.4.4. LA TEORIA DE AUSUBEL

La teoría de Ausubel acuña el concepto de "aprendizaje significativo" para distinguirlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La significatividad no sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto.

Ausubel hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias. Estima que aprender significa comprender y para ello es indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama "previos", una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión significativo, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y jerarquía de los conceptos.

Coincide con Piaget en la necesidad de conocer los esquemas de los alumnos, pero no comparte con él la importancia de la actividad y la

autonomía. Rechaza también las ideas sobre los estadios piagetanos ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje, y considera que lo que realmente lo condiciona es la cantidad y calidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales que posee el alumno.

Lo fundamental es conocer las ideas previas de los alumnos, Ausubel y Novak consideran que para detectar las pruebas de papel y lápiz no son muy fiables y que son más adecuadas las pruebas clínicas, aunque su uso en las aulas presenta dificultades. Proponen para ello la técnica de los mapas conceptuales que es capaz de detectar las relaciones que los alumnos establecen entre los conceptos. Por medio de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras conceptuales a través de dos procesos que denominan la diferenciación progresiva y "reconciliación progresiva"

La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas expertas parecen caracterizarse por tener más conceptos integrados en sus estructuras y poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Ausubel definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

- Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
- Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
- Que los alumnos estén motivados para aprender.

Se ha cuestionado, sin embargo, el reduccionismo conceptual, muchos investigadores cuestionan su pertinencia sobre todo en edades tempranas. Driver (1986) y Gil (1986) critican el modelo por considerar que no es capaz de resolver problemas asociados a la persistencia de los errores conceptuales o concepciones alternativas.

2.2.1.5. FUENTE EPISTEMOLOGICA

La fuente epistemológica es la que emana de las disciplinas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su constructo y su concepción. Se describen sucintamente, a continuación, algunas de las concepciones sobre la ciencia que han tenido mayor incidencia en los aspectos educativos.

2.2.1.5.1. LA CIENCIA ACUMULATIVA

A finales del siglo XIX los científicos confiaban en que las grandes verdades de la ciencia ya habían sido reveladas, y en muy poco tiempo se completarían, esta concepción de la ciencia entendida como un cuerpo de conocimientos acabado, se corresponde con un diseño curricular científico basad exclusivamente en una secuencia de contenidos conceptuales definidos de verdades incuestionables, organizados según la lógica de la materia, y transmitidos por un docente dueño absoluto del saber, cuya autoridad es indiscutible.

Esta visión permanece prácticamente constante hasta los años cincuenta y sus repercusiones en la enseñanza aún vigentes.

2.2.1.5.2. EL EMPIRISMO INDUCTIVISTA

A partir de los años cincuenta, se inicia una etapa en la que la enseñanza de las ciencias se concibe como un aprendizaje de las formas de trabajar de los científicos. Se toma como base de su enseñanza el conocimiento y práctica de los métodos científicos. Los contenidos conceptuales, protagonistas de la etapa anterior, pasan a un segundo plano y son

sustituidos en importancia por los procesos. Los supuestos de esta tendencia son:

- Los procesos de la ciencia son identificables y caracterizan la forma de trabajar de los científicos
- Los procesos son independientes de los contenidos.
- El conocimiento científico se obtiene inductivamente a partir de experiencias en las que los procesos juegan un papel central.

El resultado es el "aprendizaje por redescubrimiento", que supone redescubrir lo ya descubierto.

El empirismo o inductivismo supone que la experiencia es la fuente fundamental del conocimiento científico y que toda experiencia debe comenzar con la observación.

La concepción inductivista de la ciencia supone, pues, que su objetivo primario es la observación desapasionada de la naturaleza. y parte de la consideración de que todas las personas ven los mismos hechos cuando observan una realidad, y que ni la experiencia personal. ni los marcos de referencia, ni el desarrollo conceptual anterior, ni las respuestas emocionales a un fenómeno, deberían influir en lo que el observador "científico" observa.

2.2.1.5.3. LOS PARADIGMAS DE KUHN

Hacia 1950 surge otra concepción de la ciencia que se centra en la historia de los descubrimientos científicos más que en el análisis de los métodos. T. Kuhn, en su libro "la estructura de las revoluciones científicas", señala que la ciencia se caracteriza más por los paradigmas que emplean los científicos que por los métodos de investigación.

Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico

general con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un determinado momento histórico, a través del cual los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo.

La historia de la ciencia indica que a lo largo del tiempo los paradigmas utilizados por los científicos han cambiado. Kuhn distingue dos tipos de ciencia: La ordinaria, que es una actividad de resolver problemas, realizada por la mayoría de los científicos en el seno del paradigma dominante, y la extraordinaria o revolucionaria, reservada a unos pocos científicos que son capaces de crear un nuevo paradigma, con mayor poder explicativo, a partir del cual se pueden abordar nuevos problemas, imposibles de considerar desde el esquema conceptual anterior. El paradigma emergente guía la nueva actividad científica, hasta que choca con nuevos problemas y otra vez se produce la crisis que culminara con la aparición de otro nuevo y el abandono paulatino del antiguo.

Una revolución científica corresponde al abandono de un paradigma y a la adopción de otro nuevo, no por parte de un científico aislado, sino por la mayoría de la comunidad científica. Para Kuhn la ciencia es un hecho colectivo y son fundamentalmente las características sociológicas de la comunidad científica, y en este rasgo basa las causas de la adopción por parte de ella de los nuevos paradigmas:

2.2.1.5.4. CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA CIENCIA

- Un cuerpo de conocimientos que se desarrolla en el marco de unas teorías que dirigen la investigación de los científicos.
- Unas teorías en perpetua revisión y reconstrucción.
- Una forma de resolver problemas, que concede importancia a la emisión de hipótesis y su contrastación.
- Una actividad con metodologías no sujetas a reglas fijas, ordenadas y universales.
- Una tarea colectiva, que sigue líneas diversas de trabajo aceptadas por la comunidad científica. Una actividad impregnada por el momento

histórico en el que se desarrolla, involucrada y contaminada por sus valores.

- Una actividad sujeta a intereses sociales y particulares, que aparece a menudo como poco objetiva y difícilmente neutra.

2.2.1.5.5. CIENCIA A PRESENTAR A LOS ESCOLARES

- Organizar el currículo científico alrededor de problemas de interés social, que sean objeto de debate público, donde estén implicados valores y tengan una incidencia en la vida personal y de la comunidad.
- Rastrear la evolución social de algunos problemas científicos, analizando diferentes explicaciones o soluciones que se les ha dado en distintas épocas, dependiendo del tipo de sociedad, de las condiciones económicas, del régimen político, de las creencias religiosas, etc.
- Favorecer el análisis de los problemas científicos actuales desde diferentes puntos de vista.
- Desarrollar, a través de la práctica, la adquisición de procedimientos comunes al quehacer científico que propicien el avance del pensamiento lógico y procuren la utilización de estrategias más rigurosas que las cotidianas para abordar los problemas próximos.
- Propiciar la reflexión sobre el interés que tiene para la vida por razonar las decisiones, tener en cuenta las pruebas, ser flexibles a los problemas humanos en el contexto global de la naturaleza.
- Organizar el trabajo de los alumnos en agrupamientos diversos, destacando la importancia de abordar problemas en equipo, de forma similar a como organizan su trabajo los científicos.

2.2.1.6. LA FUENTE SOCIAL

Los sociólogos consideran que el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características, debe ser la fuente de información principal para precisar las intenciones curriculares.

Últimamente la fuente social ha adquirido una especial relevancia. El análisis sociológico permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos cuya asimilación es necesaria para que los alumnos puedan convertirse en miembros activos de la sociedad y agentes a su vez, de creación cultural. Permite, asimismo, asegurar que no se produce ninguna ruptura entre la actividad escolar y la extraescolar.

La escuela es dependiente del sistema social. Las relaciones entre educación y sociedad no van en una sola dirección (de la sociedad a la escuela), sino que son multidireccionales. Cada sociedad tiene sus demandas específicas acerca de lo que se espera de la escuela. Se vinculan generalmente a funciones sociales importantes: socialización de las nuevas generaciones y preparación para sus futuras responsabilidades como adultos, dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.

La educación sirve, por lo tanto, a fines sociales y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para ella, transmitiendo conocimientos, técnicas y procedimientos, así como el patrimonio cultural. Pero conjuntamente con ello transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes.

2.2.1.7. CORRIENTES PEDAGÓGICAS ACTUALES

2.2.1.7.1. CORRIENTE PEDAGÓGICA TRADICIONAL

- El propósito de la escuela es la transmisión de saberes específicos.
- Los contenidos curriculares están constituidos por las normas socialmente aceptadas.
- El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo.
- El maestro se encarga de la transmisión de los conocimientos, a través de la exposición oral y visual, hecha de una manera descriptiva, reiterada y severa.
- La evaluación se basa en la presencia o ausencia de los contenidos transmitidos.

2.2.1.7.2. CORRIENTE PEDAGÓGICA ACTIVA

- Orientación paidocéntrica. El educador ha de habituarse a la peculiaridad del niño.
- La escuela debe prepara para la vida, no puede limitarse al aprendizaje.
- Los contenidos deben de provenir de la naturaleza la vida misma y se deben organizar partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.
- El método privilegia al sujeto y su experimentación
- Es decir la acción.
- Los recursos didácticos serán útiles en la medida que puedan manipularse y experimentarse.
- La evaluación debe realizarse con la participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- La comunidad escolar auto- gestionada. No existe margen para la competencia egoísta.

2.2.1.7.3. CORRIENTE PEDAGÓGICA TECNICISTÁ

- En nuestro medio se presenta con el nombre de Tecnología Educativa.
- El modelo pedagógico por objetivos se interesa por la producción de cambios en la conducta de los estudiantes.
- Este modelo se presenta como una pedagogía científicamente neutra, el fundamentado en los principios de eficiencia, racionalidad y productividad.
- La pedagogía, su teoría y práctica aparecen como un sistema tecnológico de producción.
- Evaluación constante en función a resultados tangibles.

2.2.1.7.4. CORRIENTE PEDAGÓGICA PERSONALIZADA

- La tendencia educativa sostiene que la formación de cada sujeto debe realizarse de acuerdo a sus peculiares características, teniendo presente las diferencias individuales.

- Busca convertir el proceso de aprendizaje en un elemento de formación personal.
- Debe potencializarse el desarrollo interior de la persona permitiendo una adecuada y eficaz vida en la sociedad.
- El ser humano es una persona singular, consiente de sus posibilidades y limitaciones.
- Promueve la autonomía del alumno.

2.2.1.7.5. CORRIENTE PEDAGÓGICA CONSTRUCTIVISTA

- El conocimiento es una construcción de nuestro pensamiento.
- Promueve una mente abierta en el tratamiento de los fenómenos educativos. (Ejm. áreas por disciplinas) Se fundamenta esencialmente en las teorías de la psicología cognitiva.
- Esta centrada en las necesidades del alumno, sus experiencias, orientándolos al aprendizaje.
- Respecto al aprendizaje plantea.
- Importancia de conocimientos previos del alumno.
- El educando es el último responsable de su propio proceso de aprendizaje.
- Asegura la construcción de aprendizajes significativos.

2.2.1.7.6. CORRIENTE PEDAGÓGICA CONCEPTUAL

- Lo Pedagogía conceptual, privilegia el adquirir conceptos y el perfeccionamiento de las operaciones intelectuales.
- Favorece el desarrollo del pensamiento teniendo en cuenta los cambios originados por el avance de la ciencia en todos los campos del conocimiento humano.
- Requiere formar "analistas simbólicos", productores de tecnologías innovadoras.

- Los docentes deben ser mediadores de un proceso en el que también aprendan, investiguen y produzcan, y cuya ilusión primordial es desarrollar las operaciones intelectuales.

2.2.1.8. ÁREA DE GESTION PEDAGÓGICA – AGP

Tiene la responsabilidad de planificar, organizar, dirigir, coordinar y evaluar las acciones pedagógicas y las relacionadas con el desarrollo de la cultura, la ciencia y la tecnología, el deporte y la recreación en el ámbito local.

SON FUNCIONES DEL ÁREA DE GESTIÓN PEDAGOGICA:

- Difundir, orientar y supervisar la aplicación de la política normativa educativa nacional y regional en materia de gestión pedagógica, así como evaluar sus resultados.
- Promover y facilitar los procesos de diversificación, desarrollo curricular y uso de materiales educativos.
- Ejecuta programas de actualización y formación continua del personal directivo, docente y administrativo de las instituciones educativas.
- Desarrollar y adoptar nuevas tecnologías de comunicación e información para fortalecer el sistema educativo con una orientación intersectorial.
- Formular y ejecutar programas y proyectos de investigación, experimentación e innovación pedagógica y evaluar su impacto en la comunidad.
- Participar en las acciones de evaluación y medición de la calidad de la educativa que ejecuta la UGEL – Puno.
- Incentivar la creación e implementación de centros de recursos educativos y tecnológicos que apoyen el proceso de aprendizaje.
- Promover y ejecutar en coordinación con las instituciones educativas, estrategias de alfabetización, la educación intercultural y programas

estratégicos acordes con las características socio - culturales y lingüísticas de cada localidad.

- Desarrollar programas de prevención y atención integral de bienestar social para los estudiantes en coordinación con los gobiernos locales e instituciones públicas y privadas especializadas, dirigidos a la población en situación de pobreza y extrema pobreza.
- Formular proyectos de desarrollo educativo para captar recursos de cooperación técnica y financiera de la comunidad local, regional, nacional e internacional.
- Promover y fortalecer centros culturales, bibliotecas, teatros, talleres de arte, deporte y recreación en coordinación con los gobiernos locales y los organismos descentralizados, propiciando la participación de la comunidad.
- Orientar, promover y supervisar que los centros de educación técnico productiva oferten servicios que tengan relación con los requerimientos del mercado y el desarrollo regional. (UGEL Puno. 2005)

El presente estudio que involucra a dos variables atributivas; como es el liderazgo estratégico del director y la calidad de la gestión pedagógica, que se correlacionará, para ver la influencia del uno frente al otro o tal vez, dichas variables son diferenciados por diferentes factores que no son propios de las variables que se propone. El estudio se realizará en la ciudad de Puno, el cual consta de dieciséis instituciones educativas secundarias, estatales, dejando de lado las instituciones Educativas secundarias no estatales. Los instrumentos que se aplican para tal fin, son las encuestas que se aplicará a los profesores, padres de familia y a los mismos directores y notar con claridad el nivel de influencia de correlación que existe en ambas variables.

Sin embargo, existen instituciones educativas en el que existen subdirectores que también son motivo de estudio por tener relación directa con el director titular, los que son constituidos en forma directa.

2.2.2. LIDERAZGO ESTRATÉGICO

Una causa importante de conflicto de roles, en el caso del director, reside en que se espera de él que sea al mismo tiempo director y líder directivo, aunque las funciones y conductas de ambos sean excluyentes, se da para conformar a un líder estratégico.

El Ministerio de Educación, está interesado en el funcionamiento sin problemas, de la institución educativa, el director hace posible el uso de los procedimientos y estructuras ya establecidas para lograr que sus miembros alcancen sus metas.

2.2.2.1. CARACTERÍSTICAS DE UN LÍDER ESTRATÉGICO

- Debe reconstruir la moral de los docentes.
- Reducir las quejas de los docentes para esto es necesario que sepa escuchar y captar la imaginación de los docentes.
- Debe crear una institución “Sin Fronteras” con mejores relaciones entre las unidades internas.
- Debe mantener informado a los colaboradores.
- Deben ser los administradores de la transformación.
- Un líder tiene seguidores hacia los que es responsables, tiene que cuidar su equipo, exigiendo que hagan sus deberes y apoyándolos cuando se equivocan para que no lo hagan nuevamente.
- Un buen líder se pone al final para dar prioridad a otros, entrena a otros para que sean líderes, genera confianza, es sensible, comparte información y tiene una alta autoestima.
- Un líder malo siempre atiende su propia agenda, no quiere que haya otros líderes, solo satisface sus propios deseos, da miedo, es insensible, solo quiere información para si mismo, es inseguro.

El Liderazgo Estratégico es la capacidad de anticipar, visualizar, conservar la flexibilidad y dar poder a otras personas para generar un cambio estratégico cuando sea necesario (Comprende la administración a través

de otras personas).

La capacidad de administrar el capital humano quizá sea la virtud más importante de un líder estratégico.

Los Líderes Estratégicos eficaces están dispuestos a tomar decisiones difíciles, valientes y sinceras. Pero estas decisiones son necesarias en vista de las condiciones internas y externas que enfrenta la institución.

Se pueden equivocar, pero piden retroalimentación correctiva a sus colegas, superiores y empleados. La falta de disposición para aceptar la retroalimentación puede ser una razón clave para el fracaso de ejecutivos talentosos. (Bou 2004)

Los líderes estratégicos básicamente tienen 2 actividades:

- 1) Viajan a las unidades para estudiar los procesos laborales exitosos.
- 2) Reservan tiempo para pensar en la fuente de ventaja competitiva.

Un equipo con experiencia en distintas áreas puede detectar mejor los cambios ambientales (oportunidades y amenazas) o los cambios dentro de la empresa (fortalezas y debilidades)

El liderazgo poco tiene que ver con el sueldo, ya que un verdadero líder trabaja de la misma manera. El líder nunca se conforma cuando gana un sueldo o cuando gana diez veces más, con satisfacer al cliente, siempre quiere más.

Hábitos de un líder estratégico

Reflexión: pensar si es correcto o no lo que se hace.

Desafío: siempre estar buscando mayores desafíos.

Integridad: No perder el foco del recurso económico.

2.2.2.2. ACCIONES DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO.

- **Determinar la dirección estratégica significa el desarrollo de una visión a largo plazo del propósito estratégico de la institución.** La visión a largo plazo, que es una filosofía con metas, es la imagen que trata de lograr la institución.
- Una vez determinada la visión, el director debe motivar a los colegas para que la logren.
- **Aprovechamiento y mantenimiento de las Aptitudes.** Las aptitudes centrales son recursos y capacidades que sirven como ventaja para una empresa sobre sus rivales.
- Los líderes estratégicos deben verificar que las aptitudes de la institución sean utilizadas durante la aplicación estratégica: Desarrollo del Capital Humano. Se refiere al conocimiento y las habilidades de la fuerza laboral de la institución; de esta perspectiva el personal se lo considera un recurso de capital que requiere inversión. Los crecimientos económicos de los últimos años en parte se debe a la aplicación de tecnología, la cual es producto de la educación volcada al ámbito industrial
- **Mantenimiento de una Sólida Cultura Organizacional.** Una Cultura de Organización consiste en un complejo conjunto de ideologías, símbolos y valores centrales que se comparten en toda la empresa e influyen en la forma en que se maneja el negocio.
- **Énfasis en las Prácticas Éticas.** Las instituciones que actúan éticamente estimulan los juicios éticos y permiten que sean aplicados por todos los empleados en todos los niveles de la organización. Si en una institución surgen prácticas no éticas, esto puede convertirse en una enfermedad contagiosa. Las prácticas éticas deben conformar el proceso de toma de decisiones de la institución y ser parte integrante de la cultura organizacional. La reputación de prácticas éticas genera lealtad de los docentes y estudiantes.

Establecimiento de Controles Organizacionales Equilibrados. Los

controles son necesarios para asegurar que las instituciones logren los resultados deseados.

Existen 2 tipos de Controles:

Los Financieros se enfocan en resultados financieros a corto plazo y el Control Estratégico que se orienta al contenido de las acciones estratégicas. Los Líderes estratégicos exitosos equilibran el control estratégico y el control. (BOU 2004)

De hecho se espera que el director sea al mismo tiempo líder y líder estratégico y por lo tanto en la práctica debe de tener presente las siguientes funciones que definen una gestión eficaz.

- Planificación y organización.
- Información y comunicación.
- Cultura institucional.
- Gestión.
- Evaluación.

2.2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

a) Planificación.

Esta labor es realizada al inicio de cada periodo académico, el director busca el consenso entre todos los miembros de la institución educativa. El planeamiento estratégico, en concordancia con los autores FARRO y ALVARADO, “es un proceso permanente de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a ejecutar, asignando adecuadamente los recursos existentes a fin de lograr eficientemente los objetivos en forma continua y participativa” (Farro, C. 1995 p.55 y Alvarado, O. 1999 p. 64) la planificación en la institución en estudio fundamentalmente permite el logro de los siguientes objetivos propuestos en el P.E.I.

Buscar oportunidades que potencien el funcionamiento de las diferentes comisiones de trabajo por áreas en la programación curricular anual. (P.C.C).

Planificar el trabajo en equipo entre los miembros de la institución. Buscar el consenso en los equipos de trabajo para el planeamiento estratégico.

Teniendo en cuenta que todo plan, que surja en la institución, se transforma en las pautas y expectativas a seguir. Esta deberá ser incorporada al P.E.I. y luego desagregada en el P.C.C, y el P.A.T.

El proceso de planeamiento, no tiene porqué ser tan costoso ni complejo y debe centrarse en los objetivos institucionales que estén engarzados con el de los miembros de la institución teniendo en cuenta el buen juicio, la experiencia, intuición y discusiones bien orientadas, que constituyen la clave del éxito.

b) Organización.

Los miembros de la Institución, están organizados en comisiones de trabajo renovadas anualmente. Esta forma de organización es concordante con los criterios, “La organización consiste en determinar qué actividades son necesarias para la institución, luego sistematizarlas para asignarlas a cada miembro según le corresponda” Alvarado, O. (2000, p. 83). En la institución, acorde a las normas legales y reglamento interno esta se orienta al logro de los siguientes objetivos trazados en el P.E.I (Alvarado, O. 2000, p. 83)

- Actualizar permanentemente la estructura curricular de la institución (P.C.C.).
- Innovar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje y su evaluación.
- Organizar los contenidos basados en el diseño curricular básico.

Los miembros de la institución se organizan en comisiones de trabajo, su distribución es racional de acuerdo a las siguientes responsabilidades:

- La comisión del P.E.I, está conformada por el director, los representantes de los docentes, PP.FF, estudiantes, personal administrativo y de servicios.
- La comisión del P.C.C, conformada por el sub director y los docentes.
- La comisión de cruz roja, conformada por los docentes.
- La comisión de recursos financieros, por directivos y docentes.
- La comisión de defensa civil, por docentes y padres de familia.
- La comisión de tutoría, por los docentes.
- La comisión de infraestructura, por directivos y docentes.
- La comisión de actividades sociales, por el personal administrativo.
- La comisión de policía escolar, por los docentes y la policía nacional.
- El CONEI (consejo educativo institucional), por el director, sub director, dos docentes, el presidente de la A.P.A.F.A, y dos estudiantes.
- La comisión de biblioteca por el bibliotecólogo y docente del área de comunicación.
- La comisión de municipio escolar, por docentes del área de P.F.y.R.H, el alcalde estudiantil, el teniente alcalde, el regidor de cultura y deportes, el regidor de salud y medio ambiente y el regidor de producción y servicios.
- La organización de los alumnos responde al principio de flexibilidad y afinidad, los padres de familia están organizados en la A.P.A.F.A, integrado por miembros representantes de cada aula y un presidente elegido por votación, todos los cargos son renovados anualmente.

2.2.2.3.1. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN

El conocimiento y la información, son recursos valiosos y económicamente los más rentables en la institución educativa ya que cuenta con un sistema informático de soporte que está orientado al logro de los siguientes objetivos.

- Informar sobre las actividades académicas a todos los miembros de la institución educativa.
- Informar sobre el sistema de evaluación.
- Informar sobre el apoyo psicopedagógico a los estudiantes.
- Canalizar la información recibida en la institución.
- Informar sobre la orientación tutorial a los estudiantes.
- Canalizar información de los docentes sobre problemas de los estudiantes, a los padres de familia.
- Informar sobre la asistencia brindada a los estudiantes para elevar su rendimiento académico.
- Aperturar canales de comunicación entre padres y tutores.
- Informar sobre eventos académicos con participación de los miembros de la institución educativa.
- Informar sobre las diversas actividades cotidianas a realizar.
- Informar a los miembros de la institución de los planes y proyectos educativos a mediano y largo plazo.

A respecto, las tecnologías de la información y comunicación (Tic's), denominada por consenso universal como Informática, forma uno de los bloques básicos en la institución educativa. Su aprendizaje es considerado primordial, al igual que la lecto-escritura.

Sabemos que la computadora es un recurso didáctico, preparado para procesar información que permite un aprendizaje continuo, flexible, innovador y desarrolla las capacidades para asumir con responsabilidad la toma de decisiones ya que brinda información completa y fluida Milicúa, (1998 p. 190) a través de Internet, en la institución se utiliza el portal pedagógico del Ministerio de Educación a bajo costo que permite aplicar a pequeñas escalas las mismas soluciones y servicios, accesibles a todos los miembros de la institución educativa, (Vivancos, J. 1998 p. 89)

Estos servicios se materializan en una pagina Web, que informa sobre:

- P.E.I., P.C.C., P.A.T., reglamento interno.
- Normas de Gestión institucional.
- Normas de Gestión pedagógica.
- Técnicas de estudio de las diferentes asignaturas.
- Mecanismos de comunicación por e-mail.
- Actividades deportivas y extracurriculares.
- Acceso a documentos de uso público en la institución.
- Publicaciones de revistas en la Web.
- Capacitación a todos los miembros de la institución.

Hay una predisposición favorable, hacia toda iniciativa dirigida a educar con la Informática en la institución, Blanco, (1998, pp.23-25). Para esto se ha diseñado “el modelo pedagógico, teniendo en cuenta su aplicación y uso para poder llegar al mediano plazo a su universalización. Para esto el financiamiento, la organización interna y la formación del profesorado lo permiten, asignando responsables, estableciendo horarios de acceso y normas de uso en las aulas de informática.” (Blanco, J. 1998, p. 100)

Squires, D y Mc Dougall, A. (1997, pp. 94 -95) “A los docentes, la informática les permite obtener información, organizarla y hacer investigación, para brindar a los estudiantes los conocimientos en sus respectivas asignaturas. “Esto no implica, que cambien los métodos didácticos, por el contrario las hace más útiles” (Vivancos, J. 1998 p. 56), Costelao, A. (1998 p. 104) ya que la informática no puede ocupar la posición del maestro, porque se debilitaría la interacción entre la comunidad y estudiantes.

Cabe señalar que la Informática, con respecto a los contenidos curriculares desde el punto de vista de las capacidades, incide en el desarrollo de la lógica y matemática, por ser un medio interactivo que constantemente demanda soluciones a situaciones concretas y, como todo proceso visual con pautas reiterativas que favorece las capacidades de la memoria. (Alvarado, O. 2000, p. 69)

2.2.2.3.2. DESCRIPCIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL.

El constructo cultura institucional ha sido interpretado desde distintos enfoques, siendo sus conceptos no siempre coincidentes puntos de vista útiles para interpretar el significado de este importante concepto en las instituciones educativas. Su influencia, en concordancia con Gómez (1996. p. 373), alcanza tanto a sus dimensiones formales como informales.

El análisis nos permite comprobar que los lineamientos de la cultura institucional, trazados en el P.E.I, buscan el logro de los siguientes objetivos.

- Definir y desarrollar una línea cultural en la institución.
- Viabilizar proyectos culturales a través de las comisiones de trabajo.
- Definir y desarrollar la línea axiológica cultural en la institución.
- Desarrollar la cultura del trabajo en equipo en la institución.
- Desarrollar y difundir las expresiones culturales en la institución con identidad nacional.

2.2.2.3.3. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPRESIONES CULTURALES EN LA INSTITUCIÓN

Las más importantes que han sido revisadas son:

a) El convencional.

Se observa en la institución como característica de la función directiva que se fomenta actitudes conservadoras, tradicionales y en las que se ejercía un control burocrático y un formalismo impresionante por parte del director. (Gómez, 1996. p. 367)

b) El dependiente.

Se observa el convencionalismo que influye en un control fuertemente jerarquizado, no se impulsa la participación y las decisiones se adoptan en

forma centralizada, algunos docentes hacen únicamente aquello que se les ordena y demandan constantemente ayuda del directivo para tener perfectamente claro lo que tenían que hacer en cada momento y situación.

c) El escaqueante.

Característico del director que cuenta con un pésimo sistema de incentivos (convencional), donde el éxito no se recompensa y si se sanciona el fracaso, influyendo en la conducta de los estudiantes, padres de familia y algunos docentes la evasión de responsabilidades (escaqueo).

d) El humanista – animador.

En la institución educativa, cuando el director es participativo y centrado en las personas y sus integrantes se apoyaban mutuamente, demostrando actitudes constructivas y se muestra abiertos a la influencia interna y externa.

e) El relacional.

En la institución cuando el director, influencia en las relaciones interpersonales satisfactorias entre los docentes y valoraban la amistad, la apertura a los demás, el trabajo en equipo y el trato humano y motivador.

f) El aprobador.

En la institución, como influencia del trato humanista del director. Éste evita los conflictos interpersonales y alcanza un clima de convivencia superficialmente agradable, los estudiantes, padres de familia y docentes entienden que deben llegar a procurar la aprobación de los demás y trabajar en equipo.

g) El opositor.

A raíz de la influencia humanista del director, se genera la confrontación y el negativismo ya que algunos de los miembros de la institución progresan en virtud de la crítica negativa y se sienten reforzados cuando presentan ideas contrarias al de sus colegas.

h) El autoritario.

En la institución, en el que los principios rectores es la jerarquía, la no participación, la recompensa asociada al control que se ejerce sobre los docentes, estudiantes, padres de familia y la obediencia a la directora.

i) El competitivo.

A raíz de la influencia autoritaria de la director, se genera en los docentes una competitividad cuyo valor máximo es el de obtener rendimiento superior al del colega, actuando constantemente en un escenario de ganadores – perdedores, y en el que se consolida la actitud de que se trabaja siempre “en contra de....”, en lugar de “conjuntamente con.....”.

j) La cultura de la calidad total.

En la institución por influencia del director, donde los valores comunes es la “obra bien hecha”, la persistencia en el trabajo y la recompensa al esfuerzo de sus miembros que ponen énfasis en la calidad de su trabajo y dedican el tiempo que sea necesario para mantener los resultados en los niveles máximos.

k) La cultura centrada en el rendimiento.

En base a la cultura de la calidad, sus características es lograr los objetivos institucionales valorando que los docentes y estudiantes alcancen sus propias metas, fijándose objetivos realistas, diseñándose planes consecuentes y su puesta en práctica con entusiasmo y dedicación.

l) El auto-actualizador.

En esta se aprecia la creatividad y el cumplimiento de las obligaciones laborales, al mismo tiempo la satisfacción de las necesidades personales de docentes, estudiantes y padres ya que se les anima a disfrutar de su trabajo, auto-perfeccionarse y a tomar iniciativas de renovación y cambio.
(Gómez 1996 p. 367)

2.2.2.3.4. DESCRIPCIÓN DE LA GESTIÓN EN LA INSTITUCIÓN EN ESTUDIO.

Tomando la opinión de Gómez (1996 p. 533), el líder directivo, al adoptar este principio, influyó directamente en el cumplimiento de los objetivos del P.E.I.

- La eficaz gestión pedagógica del proceso Aprendizaje - Enseñanza.
- La generación de altas expectativas en la capacitación y rendimiento de los docentes y estudiantes respectivamente.
- La equitativa y eficiente distribución de los recursos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Y de acuerdo con FARRO, F. (2001. p.59), el líder directivo, al cumplir este principio, también influye en el cumplimiento de los siguientes objetivos, trazados en el P.E.I.

- La creación de ambientes propicios para el trabajo en equipo.
- El monitoreo de la interacción docente – estudiantes en las aulas.
- La participación de todos los miembros en la toma de decisiones.
- La protección de docentes y estudiantes frente a interferencias externas.
- La participación de los padres de familia en las actividades curriculares y extracurriculares de sus hijos.

2.2.2.3.5. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación es una función del líder directivo, tal como lo señala la Ley No 28044 en el Artículo 64°. Esta función es la más relevante, teniendo en cuenta que los resultados del proceso pedagógico, son los aprendizajes, cuantificados en escala vigesimal, estas pueden ser suficientes, útiles, adecuados o sus contrarios y tienen estrecha relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos educativos trazados en el currículo, de ahí que su evaluación fue realizada por los directores

integralmente tanto los procesos como los resultados. (Farro, F. 1995 p. 206)

Evaluar el rendimiento académico en una población estudiantil heterogénea, como la del nivel secundario en la institución educativa en estudio, requiere de la interpretación de los diversos enfoques de la evaluación referentes a los siguientes aspectos.

- ¿Qué se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa?
- ¿Para que se evalúa?
- ¿Quién tiene autoridad para evaluar?
- ¿Cuáles son los estándares para determinar la aprobación de una asignatura?
- ¿Cómo se da a conocer los resultados de la evaluación?

2.2.3. CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

2.3.1. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL al 2021

Esta propuesta es resultado de los diálogos y aportes recibidos después de la difusión del documento titulado "Hacia un Proyecto Educativo Nacional" en setiembre del año 2005. Ha sido debatida en las 26 regiones del país, en articulación con los procesos de elaboración de sus Proyectos Educativos Regionales. Han participado en su formulación maestros, autoridades regionales, educativas y de otros sectores, así como empresarios y productores, profesionales de diversas especialidades, líderes de opinión, jóvenes, dirigentes de organizaciones sociales y del mundo de la cultura. Han revisado, criticado y aportado al texto numerosas organizaciones sociales de base y asociaciones civiles, así como medios de comunicación. La propuesta se ha nutrido también de las opiniones informadas de instituciones y expertos nacionales e internacionales, habiéndose tomado en cuenta propuestas educativas formuladas en otros espacios

institucionales y gremiales, como el proyecto educativo del SUTEP o los planes de gobierno de los diferentes partidos políticos.

El Proyecto Educativo Nacional propone seis grandes cambios para la educación peruana:

Equidad.

En primer lugar, una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa.

Porque la educación es un derecho y porque nuestro sistema educativo se ha habituado a atender peor a los más pobres. Asegurando calidad de insumos y efectividad de logros, la política educativa debe extender cobertura, además, a los adolescentes peruanos, un tercio de los cuales está excluido de la educación secundaria. Las políticas deben impedir en adelante que el sistema educativo siga reproduciendo las desigualdades sociales y asegurar que atienda con calidad, sobre todo a los peruanos que viven en áreas rurales y en condiciones de pobreza extrema, sin regatear derechos a las niñas ni a quienes experimenten alguna discapacidad.

Calidad.

En segundo lugar, transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realizar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social.

Las políticas de equidad educativa ofrecen el marco indispensable de acción para que cada escuela deje de ser un lugar aburrido y monótono, convirtiéndose en un foco permanente de innovación, en base una pedagogía crítica, activa, participativa e intercultural, así como en un clima institucional amigable y estimulante, que favorezca la integración y la

colaboración en el aprendizaje entre los estudiantes. Proponemos como política de Estado fortalecer y estimular permanentemente esa innovación y ese clima institucional, en base a redes de intercambio entre centros educativos y a sistemas efectivos de asesoramiento técnico pedagógico en los aspectos que más necesiten.

Docencia.

En tercer lugar, asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral.

Cientos de docentes pueden ser un factor clave de los cambios educativos, si dan pasos firmes hacia un desempeño pedagógico intercultural, es decir, demostrando capacidad para relacionarse con diversas perspectivas socioculturales, no sólo para comprenderlas y valorarlas, sino para organizar la enseñanza sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula, partiendo del capital cultural de los estudiantes y sus comunidades, propiciando el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores y perspectivas del mundo.

Gestión.

En cuarto lugar, asegurar una gestión y financiamiento de la educación nacional con ética pública, equidad, calidad y eficiencia.

Una política de reconversión del sistema de gestión educativa no se hará sólo desde dentro de la administración del sector, ya que reclama la participación informada de la ciudadanía, gracias a una política estricta de rendición de cuentas de parte de la autoridad nacional y regional. De otro lado, reclamará también un incremento sostenible del presupuesto educativo y un mejor gasto de los recursos públicos bajo criterios de equidad, destinando más recursos a las regiones y poblaciones excluidas o con mayores desventajas, así como mecanismos efectivos de evaluación y

monitoreo de una ejecución orientada a resultados.

Educación superior.

En quinto lugar, asegurar la calidad de la Educación Superior y su aporte al desarrollo socioeconómico y cultural en base a prioridades, así como a una inserción competitiva en la economía mundial.

La inversión en investigación y desarrollo debe ser la locomotora de una reforma de la educación superior para que ella cumpla su aporte a la construcción de nuestro propio camino de desarrollo. Crear las condiciones para que las universidades e institutos generen ciencia e innovación tecnológica con recursos especialmente dedicados es fundamental. En una sociedad globalizada, lo que hará distintiva a una universidad o instituto peruano respecto de uno extranjero será la ciencia y el desarrollo tecnológico propio que logren imprimirle en aquellas actividades en que el país es competitivo internacionalmente así como en conocimiento para el desarrollo y la prospectiva.

Sociedad educadora.

En sexto lugar, fomentar en todo el país una sociedad dispuesta a formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y bienestar de la comunidad.

Los aprendizajes que propone el Proyecto Educativo Nacional no se logran sólo dentro de las instituciones, requieren además convertir el espacio público en un lugar educativo convergente a los mismos propósitos. Urgen, por tanto, políticas de Estado dirigidas a fomentar el desarrollo de capital social, lo que comprende aspectos como valores compartidos, normas sociales, cultura, la capacidad de concertar, construir redes, sinergías, clima de confianza, inteligencia de las instituciones orientación al trabajo voluntario. Los medios de comunicación, así mismo, necesitan ejercer responsablemente el papel que tienen en la formación ciudadana.”

(Ministerio de Educación; 2009, p. 6-7)

2.2.3.2. PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL

Es propósito del PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL, comprometer e involucrar a todos los agentes educativos para emprender juntos grandes cambios en nuestra educación regional, que edifique desde las aulas una formación holística, teniendo en cuenta el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, que nos enfrenta cada día a escenarios distintos y nuevos, en medio de los cuales la educación tendrá que interactuar de manera dinámica. Estas condiciones nos permiten replantear, repensar, organizar y prever acciones coherentes que permitan lograr los objetivos educacionales en el ámbito de la Dirección Regional de Educación Puno.

Las orientaciones teleológicas, epistemológicas, axiológicas, ontológicas, filosóficas y praxiológicas están plasmadas en el plan concertado, que constituye el norte, la brújula que orienta el desarrollo educativo en un contexto como el nuestro.

Finalmente, cabe aclarar que el presente documento es la fuente para que a partir de ella todos puedan contribuir a enriquecer con propuestas que coadyuven al logro de la visión y misión del Proyecto Educativo Regional.

2.2.3.2.1. VISIÓN COMPARTIDA DE LA EDUCACIÓN REGIONAL — PUNO

"Al 2015 en la región Puno, se desarrolla una educación integral de calidad, humanista, científica, tecnológica, inclusiva, democrática, descentralizada e innovadora, identificada con las culturas andinas y la conservación del ecosistema a través de la participación activa de autoridades regionales, locales y sociedad civil como miembros de una comunidad educadora y ética, que propicie espacios de interacción multisectorial-, con docentes

éticos, creativos, investigadores y capaces de adaptarse a los cambios y los nuevos escenarios, respetando las prácticas interculturales e idiomas originarios, comprometidos con la cultura de paz, para el desarrollo humano y productivo de la región.

Los estudiantes se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida y el mundo laboral, practicando valores-, capaces de enfrentar los retos de la globalización y liderar el desarrollo productivo y empresarial, en una sociedad democrática, justa y solidaria.” (Gobierno Regional, 2006, p. 6)

2.2.3.2.2. MISIÓN DE LA EDUCACIÓN REGIONAL — PUNO

"Somos una región andina con diversidad étnica, cultural y lingüística, formamos ciudadanos competitivos, críticos, creativos y participativos con capacidades para generar y transformar recursos; generaciones con identidad, liderazgo con vocación de servicio, que se desempeñan con eficiencia y eficacia en la vida. Buscamos el desarrollo humano dentro de una sociedad justa, equitativa, tolerante, incluyente, solidaria con calidad de vida, afirmando nuestra cultura e identidad. Lo hacemos por tener una sociedad intercultural, competitiva, culta, respetuosa de la diversidad, con líderes y autoridades que practican y promueven procesos de participación, concertación y vigilancia, con valores de responsabilidad, solidaridad, reciprocidad, laboriosidad, tolerancia, honradez, justicia, respeto, honestidad, democracia y sensibilidad social."

2.2.3.2.3. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y VISIÓN

- "Lograr una educación humanista practicando valores dentro de la familia, la escuela y sociedad como espacios de socialización y aprendizaje permanente.
- Garantizar el ejercicio profesional de la docencia con maestros probos, competentes y comprometidos con la educación y el desarrollo regional.
- Reorientar la formación magisterial inicial, en servicio y otras profesiones en los institutos pedagógicos y universidades de la región.

- Generar un currículo regional pertinente y relevante al contexto local y global, orientado al desarrollo regional y vinculado al mundo productivo.
- Generar y concertar una gestión educativa transparente, participativa democrática y ética orientada al logro de resultados en el sistema educativo regional.
- Lograr que las instituciones educativas garanticen aprendizajes de calidad, funcionales en los distintos ámbitos de la vida.
- Lograr la participación e interacción multisectorial en forma permanente y generar espacios de concertación regional" (Gobierno Regional, 2006, p. 7)

2.2.3.2.4. GESTIÓN PEDAGÓGICA

Dentro del Proyecto Educativo Regional, se afirma algunos indicadores para contrarrestar la Gestión Pedagógico, según las debilidades que se diagnóstico: (Gobierno Regional, 2006, pp. 59-60)

1. FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

La formación inicial en las instituciones superiores no responden a las exigencias del mundo actual y a las características de nuestra región, además existen Instituciones privadas no acreditadas que no brindan un servicio de calidad.

Por otra parte existe despreocupación por la formación en servicio por parte del MED, respecto a la organización, atención de metas, monitoreo y evaluación.

Los docentes de la región no muestran una actitud de cambio y motivación por mejorar su práctica docente.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA

Las profesiones técnicas ofertadas no se ajustan a la demanda del sector productivo.

Los egresados de la educación técnica, en su mayoría, no tienen el conjunto de competencias requeridas para un desempeño profesional eficiente.

3. VALORES

Se evidencia la práctica de antivalores, expresado en las actitudes tanto de docentes y estudiantes. En los estudiantes se manifiesta por influencia de los medios de comunicación y la propia sociedad.

4. ÉTICA PROFESIONAL

Gran porcentaje de docentes que no cumplen adecuadamente la función docente (inasistencia, tardanzas, abandono en horas de clase, docentes que asisten en estado de ebriedad demostrando conductas indecentes).

5. AUSENTISMO

Según estimaciones realizadas, anualmente se registra un promedio del 12% de inasistencia a la escuela en forma diaria, situación que influye en el desarrollo de sus capacidades, y en la formación de sus hábitos de puntualidad, responsabilidad. En el medio rural el problema es más crítico.

6. RETIROS

Durante el 2004, el retiro de estudiantes matriculados en Primaria de menores alcanzó al 5.8 % y en la modalidad adultos al 26%. En educación secundaria de menores se retiraron el 7.7% y en adultos, 20.6 %.

7. COBERTURA

En cobertura del servicio educativo, en forma general, se atiende al 62% de la población en edad escolar. Lo preocupante es que dentro de las edades de 0 – 5 años, sólo son atendidos el 35 %, quedando

desatendido el 65 % del total de niños en la región. De 6 a 11 años que corresponde a la Educación Primaria el 85 % son atendidos y en lo que corresponde a educación secundaria (12 -16 años), es atendido el 94 %.

8. EXTRA EDAD

Según estimaciones, el 45% de los estudiantes del nivel primario se encuentran en extra edad con un promedio de un año de atraso con referencia a la edad normativa. La situación aún se torna difícil cuando en el medio rural la tasa de extra edad sube considerablemente al 58% o sea más del 50% de estudiantes se encuentran con este problema.

En el nivel secundario, se estima el 55% en extra edad, considerando que la edad normativa para ingresar a este nivel es de 12 años. Estos índices se elevan en el área rural y especialmente en el grupo femenino.

9. INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

En las IIEE de EBR no se promueve la investigación sistemática de conocimientos ni se desarrolla como parte del currículo.

En las instituciones superiores (tanto pedagógicos y universidades) realizan sólo investigaciones cuantitativas de corte transversal, dejando de lado las investigaciones cualitativas, el 98% de los institutos superiores pedagógicos, tanto públicos y privados, no realizan investigación y producción intelectual (DINFOCAD).

10. NIVELES DE APRENDIZAJE

Bajos niveles de rendimiento en lógico matemática y comunicación, además la mayor parte de los aprendizajes no son funcionales, es decir no se utilizan en la vida diaria.

En una evaluación por muestreo a 116 IIEE en el año 2004, se mostraron como resultado general, en comprensión lectora, que el 56 % no logran

comprender lo que leen, 51% no producen texto escritos y en matemática, según los resultados de las pruebas aplicadas en la 1 Olimpiada Regional de matemática, aprobaron sólo el 8%, lo que indica que existe un divorcio en la relación con el contexto real, que la enseñanza de técnicas, la resolución de ecuaciones o problemas inventados o el demostrar teoremas no es la manera más eficaz de vincular esta disciplina con lo cotidiano.

Según la prueba de diagnóstico en comprensión lectora, aplicado a estudiantes de 1° a 5° grados, dio como resultado que el 50.14 % están en inicio (1 a 6 ptos.), el 48% en proceso (7 a 11 ptos.) y sólo el 0,8% obtuvo notas mayores a 12 en el sistema vigesimal.

Según la UMC-MED (2005), en sexto grado de primaria con rendimiento suficiente en comunicación integral alcanza al 6.8% y el 4.4 % en lógico matemática-, mientras que en educación secundaria los estudiantes del quinto grado con rendimiento suficiente en comunicación alcanza a 1.6% y en matemática a 0.4%.

11. APRENDIZAJE FUNCIONAL

Los aprendizajes no tienen vinculación con la vida cotidiana y los sistemas productivos. Se enseña, pero no se educa.

12. REPITENCIA Y PROMOCIÓN ESCOLAR

En Educación primaria de menores existe una tasa de repitencia del 3.9%, mientras que en la modalidad de adultos el 7.62 %. En educación secundaria de menores el 4.4 % y en adultos el 9.52%.

Por otra parte, el 7.7% (primaria de menores) y 2.52% (adultos); el 23% (secundaria de menores) y 18.8% (adultos) por lo menos tiene un área curricular desaprobado.

Se promueve en calidad de invictos en educación primaria de menores al

82.5 % y 63.9, adultos. Mientras que en secundaria se promueve al 64.9% (menores) y 51.6 % (adultos).

13. CAPACIDAD DIDÁCTICA

Aún persiste la práctica tradicional del docente en el aula, basada en el mecanicismo, la repetición, a pesar de las capacitaciones promovidas desde el MED y las DREs.

2.2.3.2.5. PROYECTO EDUCATIVO LOCAL DE LA UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL PUNO 2007 - 2015

La Unidad de Gestión Educativa Local de Puno, propone algunas conceptualizaciones, respecto al proyecto educativo local, de dicha unidad, los cuales son:

2.2.3.2.5.1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO EDUCATIVO LOCAL?

1. PARTICIPATIVO

Porque es una oportunidad para que toda la ciudadanía se involucre en los esfuerzos por el cambio educativo de la provincia de Puno.

2. VALORATIVO

Porque su enfoque y contenidos expresan valores de justicia, democracia, solidaridad, buscando desarrollar las potencialidades y cualidades humanas hacia una sociedad con equidad.

3. CONSENSUAL

Al ser un proceso que expresa los acuerdos de todo los sectores sociales comprometidos en la transformación educativa.

4. ESTRATEGICO

Al orientarse por una visión de futuro encaminada a grandes cambios.

5. VISION

"Al año 2015, en la provincia de Puno, se imparte una educación holística, humanista, científica y tecnológica, formando ciudadanos críticos y participativos; con maestros y alumnos proactivos, innovadores, creativos e investigadores; con Instancias de GESTION EDUCATIVA, descentralizadas, eficaces y eficientes, practicando valores; en una sociedad democrática, justa y solidaria, identificada en el contexto multicultural, preservando el medio ambiente orientado al desarrollo sostenible.

6. MISION

"Somos una comunidad educadora en la provincia de Puno, que desarrolla una educación integral y de calidad, con capacidades de gestión, organización e información, practicando valores, respetando la diversidad cultural y respondiendo a las demandas de los actores educativos" (UGEL Puno, 2006)

7. EN GESTION EDUCATIVA

- Fomentar espacios de participación, concertación y vigilancia de la Educación en el ámbito provincial.
- Consolidar la autonomía del Órgano Intermedio del sector Educación como Unidad Ejecutora.
- Fortalecer la gestión educativa descentralizada de las Redes e Instituciones Educativas. (UGEL Puno, 2006)

2.2.3.2.6. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento de planificación estratégica de la Institución educativa para el mediano plazo, que se enmarca dentro de los Proyectos Educativos Nacional, Regional y Local (Art. 32° del D.S. Nro 009- 2005-ED).
- El Proyecto Educativo Institucional es un proceso que contribuye en la toma de decisiones del Director, para transformar la realidad de la

Institución Educativa en una comunidad de aprendizaje y lograr la formación integral de los estudiantes.

- El PEI es un instrumento de gestión que ayuda a orientar, conducir, y definir la vida institucional. Las autoridades locales contribuyen en la formulación y evaluación del PEI y en la ejecución de las actividades del Plan anual de Trabajo de la Institución Educativa concordado con el Plan de Desarrollo Concertado del Gobierno Local

2.2.3.2.6.1. ¿CÓMO INFLUYE EL PEI EN LA AUTONOMIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

En gestión institucional

- Aprueba con resolución los instrumentos de gestión: PEI, PAT, RI, PIN, PEME, IGA.
- Toma decisiones con participación del CONEI- firma de convenios con instituciones públicas y privadas.
- Solución de conflictos, w casos que no son delito.
- Aumento de la capacidad de decisión.

En gestión administrativa

- Propone el personal para contratos: docentes y administrativo.
- Ejecuta su presupuesto.
- Capacidad de autorregularse.

En gestión pedagógica

- Aprueba su Proyecto Curricular de Centro: terna, transversales y horas de libre disponibilidad.
- Capacidad de escuchar a los estudiantes e incorpóralo en la práctica pedagógica.

2.2.3.2.6.2. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, PROYECTO

EDUCATIVO LOCAL Y PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL

- El PEI es el instrumento fundamental de gestión de la Institución Educativa y se enmarca dentro de los Proyectos Educativos, Nacional, Regional y Local. (Art.32° D.S.009-2005-ED).
- Los PEI alimentan información pertinente para la formulación del PEL
- Relación: la I.E. es al PEI, como la UGEL es al PEL.
- La UGEL monitorea y supervisa a la IE resultados del PEI en función al PAT y otros instrumentos.
- La IE. Evalúa su gestión, informa a la UGEL. Esta recibe los aportes y los considera en el PEL
- El Proyecto Educativo Local (PEL) es el principal instrumento orientador de la gestión educativa de la UGEL, permite concertar acuerdos y compromisos recíprocos (Art. 51, D.S. N° 009-2005-ED)
Análogamente Ocorre en el Proyecto Educativo Regional (PER) a nivel de la DRE (Art. 61° D.S. N° 009-2005-ED)
- El PEL se articula con el PER de la Dirección Regional de Educación (DRE).

2.2.3.2.6.3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El punto de partida para la diversificación curricular es el conocimiento de la realidad educativa de la Institución educativa.

Este conocimiento de la realidad significa que los profesores deben conocer los problemas o necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Así, podrían preguntarse: ¿qué conocen los alumnos de la realidad geográfica, económica, social y cultural del lugar donde viven; qué destrezas y habilidades poseen para manipular diversos objetos y procesos naturales o culturales que se dan en el lugar donde viven; y, qué actitudes, normas o valores practican en sus relaciones con el mundo natural y social del escenario donde viven?

Los profesores deben identificar y dar prioridad a estos problemas o necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Una vez identificado el problema o necesidad se debe analizar al punto de visualizar sus causas, sus efectos y los distintos modos de superarlos.

2.3.2.6.4 PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)

La diversificación curricular exige que la Institución educativa deba concretar los principios acordados al nivel de Proyecto Educativo Institucional en un Proyecto Curricular.

"La labor que habrá de asumir la Institución educativa se caracteriza por el trabajo diferenciado por grados y la consideración dentro de ellos de las áreas previstas en los diseños curriculares básicos. Por tanto, en esta fase deben preverse conjuntamente las metas y contenidos que hay que alcanzar en cada una de ellas y los procedimientos para hacerlo.

Para configurar esta fase, los diseños curriculares básicos de áreas son un punto de referencia ineludible. Sin embargo, hay que partir de las particularidades propias del centro educativo, de las propuestas pedagógicas que en el centro educativo se han venido poniendo en práctica y de la revisión de las mismas. Así, sea cual fuese el área que se trate, es necesario plantearse:

- ¿Con qué procedimientos se han trabajado en el centro educativo los diferentes aspectos contemplados en el área?
- ¿Parecen los más adecuados en función de los resultados obtenidos?
- ¿Qué tipo de modificaciones hay que efectuar?

Como es obvio, esta reflexión puede originar propuestas de trabajo muy diferentes. En este nivel se debe articular los procedimientos que más tarde se utilizarán en el aula, para darles coherencia y hacerlos compatibles y

progresivos.

El Proyecto Curricular Institucional habrá de concluir con la distribución de responsabilidad por grados y la organización de aquéllas que son comunes.

Las propuestas de diversificaciones deben ser claras, comprensibles y asumidas por todo el cuerpo docente para favorecer su ejecución y su evaluación." (Sovero, 2006, p. 78)

En las siguientes líneas se describe una opción de trabajo para llevar adelante la diversificación curricular.

2.3.2.6.4.1. ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DIVERSIFICADOS - PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)

- **Diversificación Curricular**

Es una de las etapas de la planificación curricular mediante la cual el Diseño Curricular Básico, en función de los lineamientos de Política Educativa Regional, se adecua a las condiciones reales de las Instituciones Educativas y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. "Este proceso se concreta en el Proyecto Curricular de Centro. Así el DCB se enriquece con los aportes de la Comunidad Educativa de cada Institución.

La diversificación curricular responde a la necesidad de contextualizar la concepción educativa en función de las necesidades, intereses y aspiraciones de la diversidad de escenarios sociales y culturales del país, que constituyen las regiones.

La diversificación curricular incluye las alternativas pedagógicas y curriculares que no estén contempladas en el Diseño Curricular Básico, pero que aparecen como parte de la realidad de la institución educativa de manera objetiva.

La institución educativa, como parte del proceso de diversificación y uso del

tercio curricular, puede adecuar los contenidos básicos a su propia realidad o incorporar otros que considere pertinentes, de acuerdo con los intereses educativos de la zona.” (Ministerio de Educación. 2005, p. 20)

Consiste en la adecuación de los diseños curriculares básicos de las áreas en función de la demanda educativa que ha generado la realización del proyecto estratégico. Para ello se puede recurrir a una matriz de doble entrada, donde la vertical muestra los contenidos de aprendizaje que ofrece el Diseño Curricular Básico (DCB) (Ministerio de Educación. 2009, p. 20) de cada una de las áreas curriculares, y la horizontal muestra los contenidos de aprendizaje que demanda el proyecto estratégico.

El cruce de información posibilita la adecuación de los contenidos de aprendizaje del diseño curricular básico correspondiente, contextualizándolo o introduciendo nuevos contenidos. De esta manera se obtienen diseños curriculares diversificados por áreas y grados. El conjunto de diseños curriculares diversificados por áreas y grados conforma el PCC.

2.2.3.3. PROGRAMA CURRICULAR ANUAL (PCA)

La programación curricular anual se realiza de la siguiente manera:

- Se agrupan en bloques los contenidos diversificados, asignándoles un nombre significativo, cada uno de estos bloques representan las unidades didácticas.
- Las unidades didácticas se distribuyen en los periodos que se hayan previsto en la institución educativa.
- Se asigna un tiempo determinado a cada unidad, considerando las horas efectivas.
- Se determina las áreas con las cuales se puede realizar un trabajo articulado.
- Se seleccionan estrategias generales que se emplearán durante el año en el área curricular.
- Se describe la forma como se realizará la evaluación en el Área

curricular

2.2.3.4. LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

1. PROGRAMACIÓN

La programación curricular en el aula es el escalón más importante donde el docente diseña y crea situaciones de aprendizaje, asegurando las condiciones necesarias para que el educando viva experiencias que lo conduzcan al logro de las competencias deseadas.

El docente realiza la programación curricular en función de las variantes socioeconómicas y culturales del ámbito del centro educativo, así como de las posibilidades reales del educando. Esta tarea se realiza tomando como base los documentos normativos.

Se define la programación curricular como la instancia en la que el docente selecciona, gradúa y ordena, las experiencias de aprendizaje que vivirán los educandos.

2. PROGRAMACIÓN DE CORTA DURACIÓN

La programación de corta duración está constituido por las unidades didácticas y la microplanificación a nivel de hora de clase o bloque clase. Antes de ser desarrolladas se debe saber qué competencias se ha programado para ser desarrolladas en este lapso de tiempo, puesto que ya fueron programadas en el tiempo, al elaborar la programación curricular anual.

Antes de analizar los procedimientos que se debe seguir es necesario clarificar el concepto de unidad didáctica y los diferentes tipos que existen.

TANCA S. Freddy E. (2001) definen la unidad didáctica como: "... conjunto de actividades de aprendizaje para un contenido temático y un determinado tipo de alumnos, estructurado coherentemente, que manifiesta un

propósito".

Existen varios tipos de unidades didácticas, que conviene distinguir claramente, porque en la práctica educativa se emplea una u otra según el caso. Para el trabajo con competencias, tenemos la posibilidad de trabajar con tres clases de unidades:

- Unidades de aprendizaje.
- Proyectos.
- Módulos de aprendizaje o unidades de trabajo específico.

A. UNIDADES DIDÁCTICAS QUE PROMUEVEN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Existen varios tipos de Unidades Didácticas que en la práctica educativa se emplean de una u otra forma según sea el caso. Para el trabajo con competencias, podemos trabajar con tres clases de unidades. Ministerio de Educación (2005, p. 156)

- a. Unidad de aprendizaje.
- b. Los proyectos de aprendizaje.
- c. Módulo de aprendizaje.

B. Veamos los pasos que debes seguir para su programación.

El tema transversal es el eje de la unidad de aprendizaje que integra las actividades de las diferentes áreas de desarrollo en primaria y de las áreas curriculares en secundaria, orientadas al logro de ciertas competencias en un período de trabajo.

El tema transversal vincula al niño con su realidad ambiental, permite tener una visión coherente e integral de la realidad, asimismo posibilita la diversificación del currículo.

Los temas transversales nacen de la problemática específica de la

institución educativa o de la comunidad.

3. LA MICROPLANIFICACIÓN EN EL MARCO DE LA ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Expliquemos cada uno de los momentos de la actividad significativa, sólo para efectos didácticos, porque es importante remarcar que la secuencia de estos pasos, constituyen un proceso integrado, en el marco del constructivismo.

MOMENTO : Motivación.

MOMENTO : De la información básica.

MOMENTO : Actividades de aplicación.

MOMENTO : Actividades de evaluación

MOMENTO : Actividades de extensión.

2.2.3.5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se entiende por estrategia al conjunto de procedimientos que emplea el docente para promover en el alumno aprendizajes significativos.

En particular, las ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS son el conjunto de procedimientos que emplea el docente para promover en el alumno aprendizajes significativos.

Para ello es necesario conocer el conjunto de procedimientos que promueven estos aprendizajes significativos. Es decir, es importante conocer las estrategias de aprendizaje y las estrategias cognitivas y metacognitivas que serán necesarios estimular en los educandos.

2.2.3.5.1. DEFINICIÓN DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE

Son la secuencia de procedimientos que se aplican para lograr un aprendizaje.

Más específicamente, son el conjunto de habilidades del pensamiento que se ponen en funcionamiento al tratar de comprender una información.

Involucra una serie de tácticas y procedimientos que nos permiten adquirir, elaborar, organizar y utilizar adecuadamente la nueva información. Este conjunto de tácticas y procedimientos actúan sobre nuestros procesos de:

- Atención
- Memoria
- Pensamiento
- Lenguaje

Se dividen en: estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución.

2.2.3.5.2. LAS ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO

Facilitan el ingreso y almacenamiento de la información.

A su vez, las estrategias de procesamiento se dividen en una serie de subprocesos. Estos son: estrategias atencionales, estrategias de elaboración verbal, de elaboración mediante imágenes y estrategias de inferencia. A continuación vamos a explicar cada uno de ellos.

2.2.3.5.3. LAS ESTRATEGIAS DE EJECUCIÓN

Permiten recuperar y utilizar la información ya almacenada, emitir respuestas que demuestran el dominio de lo que ha aprendido y resolver problemas.

Las estrategias metodológicas también deben estar orientadas a mejorar nuestros procedimientos metacognitivos. En ese sentido reflexionaremos brevemente sobre algunos de estos aspectos.

2.2.3.6. METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los retos que la educación actual debe asumir es el de invertir todas sus energías en lograr el desarrollo de estrategias COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS en los alumnos como el "ENSEÑAR A APRENDER" Y "ENSEÑAR A PENSAR".

Para lograr esto, en primer lugar todo profesional involucrado en esta tarea debe reflexionar sobre el uso de estas estrategias metacognitivas en sí mismo durante su propia práctica profesional.

En segundo lugar, la importancia que toda la comunidad educativa se involucre en esta tarea.

En tercer lugar que el desarrollo de esta tarea esté presente a lo largo, de toda la estructura curricular y no entenderla como una enseñanza específica dentro de una asignatura. La mejor manera de aprender estrategias metacognitivas es a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3.6.1. CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

Es el grado de conocimiento o conciencia que cada persona tiene respecto a su propio aprendizaje y cómo controlarlos para hacerlos más efectivos.

Todo ser humano no sólo es capaz de aprender nueva información sino también es capaz de evaluar cómo está aprendiendo y cómo podemos hacer para obtener mayores progresos en nuestro aprendizaje.

Toda persona que aprende sin dificultad una información nueva, no sólo pone en actividad procesos cognitivos sino también metacognitivos.

Este aprendizaje se puede lograr por sí solo, sin embargo, existen una serie de estudiantes que carecen de esta habilidad, presentando diversas dificultades en aprender.

Frente a estos estudiantes, los maestros podemos ser una ayuda fun-

damental para el alumno enseñándoles estrategias adecuadas para aprender.

No sólo se trata de explicarles en qué consisten estas estrategias, sino que puedan recibir un entrenamiento y práctica adecuada y luego recibir retroinformación sobre la aplicación de las mismas.

Las estrategias metacognitivas nos permite estar alertas acerca de la manera en que procesamos la información. Nos informa, por ejemplo: cuando no estamos entendiendo y, por lo tanto, nos permite usar las medidas correctivas necesarias para lograr el entendimiento.

Esta capacidad de monitorear nuestro propio aprendizaje se desarrolla gradualmente.

2.2.3.6.2. ÁREAS DE METACOGNICIÓN

El desarrollo de estrategias de metacognición no sólo se aplica en el momento de procesamiento de la información. También comprende desde los procesos de *input* hasta los procesos de *output*.

Sin embargo, existen variables que pueden coadyuvar al desarrollo de estas habilidades metacognitivas.

De acuerdo a Tanca (2001) y colaboradores (1993) estas variables intervinientes son:

- El sujeto
- El contexto
- La actividad
- El papel de los otros

Las estrategias metacognitivas permiten tener un conocimiento del tema y un control de ese conocimiento.

Ese control del conocimiento implica el uso de estrategias internas no

observables, es decir es una actividad interna mental. Este control implica tres aspectos:

2.2.3.7. LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Los avances científicos y tecnológicos, los adelantos pedagógicos, la diversidad de las características de los educandos y las grandes transformaciones sociales que se han operado en el mundo suponen la adecuación y revisión de todo el proceso educativo dentro de los cuales los materiales educativos cumplen un papel importante.

2.2.3.7.1. DEFINICIONES

Para definir materiales educativos es preciso señalar que existen diversas acepciones, entre las principales citaremos las siguientes:

- El material educativo es cualquier objeto usado en los centros educativos que sirven como medio de enseñanza o de aprendizaje.
- El material educativo es el conjunto de medios de los cuales se vale el maestro para la enseñanza-aprendizaje de los niños, para que éstos adquieran conocimientos a través del máximo número de sentidos. Es una manera práctica y objetiva donde los maestros ven resultados satisfactorios de la enseñanza-aprendizaje.
- El material educativo es un medio que sirve para estimular el proceso educativo, permitiendo al niño adquirir informaciones, experiencias, desarrollar actitudes y adoptar normas de conductas de acuerdo a las competencias que se quieren lograr. Como medio auxiliar de la acción educativa fortalece la enseñanza-aprendizaje, pero jamás sustituye la labor del docente.
- Los materiales educativos son parte de los recursos didácticos. Se entiende por recursos didácticos los medios humanos, materiales y organizativos que utilizamos para planificar y desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje.

Nuestra postura respecto a la conceptualización de Material Educativo, según Loayza (1988) y Suárez y Arizaga (1998), publicado en el libro de Yucra Vargas, que mencionan que “los materiales constituyen elementos concretos, físicos que portan los mensajes educativos, a través de uno o más canales de comunicación y se utilizan en distintos momentos o fases del proceso de enseñanza – aprendizaje.” (Yucra V, J. 2001, p. 10)

Según Tanca, (2001, p. 58) “Son componentes de calidad, son elementos concretos físicos que portan mensaje educativo. De acuerdo al constructivismo pedagógico, los materiales educativos deben ser contruidos y elaborados por el docente, quién actúa seleccionando, reuniendo y elaborando, sobre todo, usándolos en actividades libres, actividades de inicio, actividades de adquisición y construcción de aprendizaje, actividades de afianzamiento y actividades de evaluación.”

Sobre materiales educativos, también hace una definición rosa Saco de Cueto, publicado por Freddy Tanca Suta; nos dice que “El material educativo es un medio que sirve para estimular y orientar el proceso educativo, permitiendo al alumno adquirir informaciones, experiencias, desarrollar actitudes u adoptar normas de conducta, de acuerdo a los objetivos que se quieren lograr” (Saco de Cueto, Rosa. Publicado por: (Tanca 2001, p. 58)

Nosotros entendemos a los materiales educativos como los soportes materiales de los contenidos y sobre los que se realizan las distintas actividades, organizados y hechos accesibles a los estudiantes a través de determinados sistemas de símbolos (lenguajes), para lograr objetivos educativos.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que cada modelo pedagógico va a estructurar sus componentes dentro de los cuales se encuentran los materiales educativos, en función de los propósitos que desea alcanzar.

Sin embargo, en lo que hay coincidencia es que todo material educativo

debe tener una estructura lógica, psicológica, sólida, consistente, motivadora y eficaz.

2.2.3.7.2. FUNCIONES DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Los materiales educativos se pueden utilizar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos señalar las siguientes:

- En la motivación: cumplen esta función cuando despiertan el interés y mantienen la atención, para lograrlo es necesario que el material sea atractivo, comprensible y guarde relación con los saberes previos de los alumnos, con su contexto sociocultural y con sus expectativas.
- En las competencias: a través del adecuado empleo de los materiales educativos se facilita el logro de las competencias, los alumnos por medio de la observación, manipulación, experimentación y otras actividades ejercitan capacidades que les permiten desarrollar las competencias del programa curricular.
- En la presentación de nueva información: orientan el proceso de análisis, síntesis, interpretación y reflexión.
- En la construcción de conocimientos: a través de actividades de aprendizaje significativo en las cuales se haga uso de los materiales educativos pertinentes.
- En la aplicación de lo aprendido: por medio de ejercicios, preguntas, problemas, guías de trabajo entre otros procedimientos.

2.2.3.7.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

1.- Basados en el Canal de Percepción Visual: Tanca (2001, p. 58)

- Material instructivo.
- Textos.
- Cuadernos.
- Revistas y periódicos.
- Materiales simbólicos.
- Mapas planos.
- Gráficos estadísticos.

- Diapositivas.
- Transparencias.
- Fanelógrafos.
- Carteles murales.
- Rotafolios.
- Pizarra.

2.- Basados en el Canal de Percepción Auditivo:

- Radio.
- Cinta grabadora.
- Discos.
- Teléfono.

3.- Basados en el Canal de Percepción Audiovisuales:

- Televisión.
- Cine.
- Video cassette.
- Multimedia.

LOS MATERIALES educativos pueden estar dentro o fuera del aula. La realidad natural y social en su plenitud deben estar a disposición del niño, por lo que las relaciones entre el material presentado en clase y los conocimientos previos del niño, es tarea central del docente, para hacer significativo el aprendizaje.

2.2.2.3.7.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

El uso de materiales educativos, además de coadyuvar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brinda variedad, cambio de ritmo y entretenimiento en un curso. PUEDEN MOTIVAR Y ESTIMULAR A LOS ALUMNOS. Pero si se usa en demasía, repetitivo, sin variedad o inadecuadamente, pueden

inducir al aburrimiento y la apatía.

Para una adecuada selección, los materiales educativos deben:

- Facilitar el desarrollo de las competencias.
- Estar de acuerdo con el nivel de desarrollo de los alumnos, contexto sociocultural.
- Responder a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Tener una presentación atractiva.
- Ser variados.

2.2.3.7.5. ELABORACIÓN Y EMPLEO

Se puede seguir los siguientes pasos:

- Determinar los objetivos o competencias educativas que se desea lograr con el material, a través del desarrollo de una actividad. Es imprescindible establecer cuáles son las metas o finalidades educativas que se desea alcanzar.
- Seleccionar el tipo de material que se debe utilizar. Por ejemplo: auditivo, visual, audiovisual. Es muy importante describir a los posibles destinatarios o usuarios del material que vamos a elaborar. Hemos de hacerlo de un modo genérico, pero preciso (por ejemplo: edad, curso, motivaciones, intereses, necesidades educativas, estilos de aprendizaje, etc.).
- Elaborar el modelo de material elegido.
- Elaborar el material definitivo.

La aplicación de la metodología con los materiales educativos han permitido desarrollar procesos en las diferentes áreas, por ejemplo:

- En el área de las matemáticas, se menciona el fortalecimiento de procesos de clasificación, seriación, reconocimiento simbólico, razonamiento lógico, conocimiento de formas geométricas.

- En el área de ciencias, los materiales pueden motivar a la curiosidad e investigación, los niños han utilizado instrumentos no conocidos, los mismos que han permitido no sólo el uso instrumental sino también la ampliación de su vocabulario, conocimiento, información y de elementos manipulativos que han favorecido la experimentación y el descubrimiento.
- En el área de lenguaje, ha sido necesario un apoyo permanente por cuanto es el área de mayor dificultad con la que se enfrentan maestros y maestras, limitados en su accionar por la carencia de la formación y articulación práctica de los nuevos enfoques. Los materiales también han permitido el desarrollo del lenguaje oral y escrito, de manera que ellos han podido comprobar la integralidad de estos materiales con las otras áreas.

2.2.3.7.6. IMPORTANCIA

- Enriquecen la experiencia sensorial del aprendizaje.
- Facilitan la adquisición y la fijación del aprendizaje.
- Motivan el aprendizaje.
- Estimulan la imaginación y la capacidad de abstracción del alumno.
- Estimulan las actividades de los alumnos, su participación activa.
- Permiten cultivar el poder de observación, de expresión creadora y de comunicación.

Es importante resaltar que los medios no tienen valor en sí mismo, son recursos importantes que se pueden aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la eficacia de su correcta y oportuna utilización.

2.2.3.7.7. EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

- Se puede tener en cuenta los siguientes indicadores.

Aspecto físico:

- El material empleado es resistente y garantiza una durabilidad a largo plazo.
- El tamaño es adecuado y permite fácil manipulación.
- Ofrece seguridad al ser manipulado, sus bordes son redondeados.
- La pintura utilizada no es tóxica.

Aspecto gráfico:

- La impresión es clara y nítida.
- Los colores están claramente definidos.
- La diagramación es ágil y fluida.
- El tamaño de letra es apropiado.

Aspecto pedagógico:

- El material educativo favorece el logro de competencias del programa curricular.
- Es polivalente, puede ser usado para dos o más actividades. Los alumnos lo pueden usar de forma autónoma.
- Es compatible con las necesidades de aprendizaje.
- Es adecuado al nivel de desarrollo de los alumnos.

2.2.3.7.8. RECOMENDACIONES

El uso de los materiales no se pretende ofrecerlo como una receta o prescripción a seguir con apego a rigidez, ya que las estructuras que nos ocupan y preocupan dependen tanto del tema o problema que se aborde como de los fundamentos conceptuales del material de que se trate y los factores situacionales del lugar en los que va a ser empleado: y, en cualquier caso, toda estructura educativa, trátese de materiales o no, debe poderse manejar con flexibilidad.

A continuación enumeramos algunas recomendaciones:

- Seleccionar los materiales indispensables antes de la realización de la clase.

- El docente debe conocer el material, tanto su empleo como sus características.
- El material didáctico debe ser presentado a los alumnos en su debida oportunidad.
- El docente debe disponer de material variado.
- El material no sólo debe presentarse, sino utilizarse.
- El material debe ser adecuado al grado de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Siempre que utilicemos un material nuevo es preciso realizar una validación previa, es decir, en lo posible tratar de utilizarlo en un grupo reducido para poder comprobar si es que es adecuado para los alumnos a quienes está dirigido y se cumple los objetivos de la sesión de aprendizaje.

2.2.3.8. LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso permanente de información y reflexión, que consiste en seleccionar información referida a personas, procesos, fenómenos y cosas, así como a sus interacciones, con el propósito de emitir juicios de valor orientados a la toma de decisiones.

En el sistema educativo, la evaluación puede realizarse en cada uno de los elementos que los conforman (docentes, alumnos, diseño curricular, proyectos, ambiente físico, gestión administrativa, etc.), así como en los procesos e interacciones que se establecen en ellos.

La evaluación de los aprendizajes para la Nueva Secundaria es un proceso permanente de información y reflexión sobre el proceso de producción de los aprendizajes y requiere para su ejecución, la realización de los siguientes procesos:

Recojo y selección de información sobre los aprendizajes de los alumnos, a través de la interacción con ellos, la aplicación de instrumentos, las situaciones de evaluación, etc.

Interpretación y valoración de los aprendizajes en términos de grado de desarrollo de los criterios de evaluación establecidos en cada área y, por ende, el grado de desarrollo de la competencia. La valoración debe darse en términos cualitativos.

Toma de decisión, quien deberá planificar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, según las conclusiones a las que se llegue en la evaluación.

Dado que en el proceso de aprendizaje intervienen una diversidad de factores que puede evidenciarse a través de manifestaciones tangibles e intangibles, propias de la naturaleza del fenómeno, el sistema de evaluación que se establezca debe adaptarse a este propósito. Es por eso que el sistema de evaluación de los aprendizajes para la Nueva Secundaria se ubica dentro del paradigma cualitativo que supone la consideración de ambas manifestaciones (tangibles e intangibles) en el proceso educativo, lo que implica también el empleo de procedimientos que trasciendan los procesos clásicos de evaluación como las pruebas objetivas o "pasos". El uso de la observación sistemática, portafolio, ensayos, etc., es tan característico en la evaluación cualitativa como lo es de las pruebas en la evaluación cuantitativa. La evaluación cualitativa no concluye en una calificación o nota, como es característico de la evaluación cuantitativa, sino en una interpretación para actuar en consecuencia.

La evaluación se establece de manera personalizada sobre el estudiante en la medida que establece las valoraciones del progreso de los aprendizajes en función a sus propios desempeños actuales y/o anteriores, y no en relación con los que evidencian o han evidenciado sus pares. Por otro lado, permite a los alumnos participar en su propia evaluación en la medida que progresivamente asumen la responsabilidad sobre su aprendizaje y los procesos de enseñanza por lo que se han de desplegar procedimientos de autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

AUTOEVALUACIÓN: Consiste en que cada educando hace un juicio valorativo sobre su propio desempeño, logros y limitaciones. Es la apreciación crítica (valoración) y la responsabilidad, que el alumno asume sobre su propio aprendizaje y/o desempeño. Su objetivo es lograr que los alumnos reflexionen y sean conscientes acerca de sus procesos de aprendizaje.

COEVALUACIÓN: Es la evaluación realizada entre pares o en grupo. Se realiza al reflexionar y valorar la dinámica de grupo de trabajo, el esfuerzo, la colaboración prestada a un trabajo en conjunto, las relaciones de grupo, qué acciones realizadas en su grupo le permitió aprender más, cómo pueden realizar su actuación para alcanzar mejores resultados.

HETEROEVALUACIÓN: Es realizada por agentes externos y/o diferentes a los educandos: los mismos docentes, otros miembros del centro educativo y de la comunidad. Su objetivo es que el docente pueda identificar las potencialidades de los alumnos, así como detectar el tipo de errores que cometen con más frecuencia, para analizarlos y superarlos.

Todo sistema de evaluación de los aprendizajes debe ser contextualizado en la medida que deberá adecuarse a las diversas características y necesidades de los agentes pedagógicos y del medio donde se desarrolla.

El propio proceso de evaluación debe ser evaluado, si es que se quiere garantizar la eficiencia y confiabilidad del proceso y sus resultados. La evaluación puede encerrar numerosos riesgos y deficiencias, por ello es imprescindible establecer ciertos criterios que permitan evaluar sus propósitos y estrategias. Este es el proceso de metaevaluación que permita tomar decisiones eficaces para mejorar el modelo, el planeamiento y la dinámica de la propia evaluación.

La evaluación para el currículo por competencias, como lo plantea el Ministerio de Educación para la Nueva Secundaria, requiere de elementos

que permitan viabilizar su comprobación y esto puede lograrse a través del trabajo con criterios de evaluación, indicadores del criterio y muestras de desempeño. Estos elementos nos señalan el grado de desarrollo que el alumno debe alcanzar como evidencia necesaria y suficiente de que el proceso educativo - actividades de aprendizaje y de enseñanza - ha tenido el efecto esperado en los alumnos.

Los criterios de evaluación son los parámetros de referencia que funcionan como base de comparación para situar e interpretar el desempeño del alumno con respecto a su progreso de aprendizaje. El origen del criterio de evaluación está en los procesos característicos (capacidades y actitudes) que debe desarrollar el alumno en determinada área curricular.

El desarrollo de estas capacidades y actitudes generales (criterios de evaluación) van a ser indispensables para desarrollar la competencia en determinada área curricular, de allí que van a ser válidos para todos los grados de la educación secundaria. Se entiende que estos procesos se desarrollarán a través de la interacción del educando con los contenidos del área curricular respectiva.

Los indicadores del criterio son muestras específicas de los procesos que esperamos observar en el alumno para determinar su ubicación o posición con respecto al criterio de evaluación y señalar si está progresando en la capacidad o actitud que representa el criterio. Estas muestras están constituidas por las realizaciones cognitivas, afectivas o motoras implicadas en determinado criterio. Los indicadores del criterio que se encontrarán en cada una de las áreas curriculares no son prescriptivos, el docente deberá hacer una selección de los más representativos o establecer nuevos indicadores dependiendo del aprendizaje que esté desarrollando en el alumno.

Una vez seleccionados los indicadores del criterio que va emplear en la evaluación, el docente deberá establecer las muestras de desempeño re-

feridas a los procesos y conocimientos implicados en los indicadores que se espera que haya desarrollado el alumno y que se constituye en evidencias necesarias y suficientes para determinar el grado de presencia del aprendizaje esperado.

Luego de haber establecido las muestras de desempeño, el docente podrá diseñar las situaciones de evaluación pertinentes, teniendo que valorar el grado de desempeño de sus alumnos en el criterio evaluado.

2.2.3.8.1. TIPO DE EVALUACIÓN:

- Finalidad: sumativa (determina el valor del producto final) y formativa (valora todo el proceso).
- Los sujetos o agentes de la educación: autoevaluación (la realiza el mismo alumno), coevaluación (se realiza en grupo) y heteroevaluación (la realiza una persona a otra).
- El momento en el que se aplica: inicial (diagnóstica), procesal (valoración continua) y final (al terminar un plazo establecido).
- Los ítems que conforman una prueba: evaluación cualitativa y evaluación cuantitativa.
- Las bases de comparación (formas de interpretar los resultados de la prueba): evaluación por normas y evaluación por criterios.
- La forma de comunicarse: evaluación escrita y evaluación oral.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

El proceso de evaluación no concluye hasta que se haya transmitido la retroinformación de la interpretación de los desempeños a sus alumnos. Esta retroinformación sirve para que el alumno pueda detectar sus progresos y dificultades, y el docente programe nuevas situaciones de aprendizaje con el propósito de equilibrar los desempeños esperados con los producidos.

2.2.3.8.2. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN

- **Evaluación como juicio de expertos**

Según esta concepción, evaluar es emitir juicio de valor, indica claramente el marco subjetivo que caracteriza a esta concepción, en la que el deber y el derecho de emitir dichos juicios, corresponden a un experto.

- **Evaluación como medición**

Surgió en las primeras décadas del siglo pasado debido al desarrollo de las teorías psicométricas. Persigue que las calificaciones escolares sean más objetivas y confiables y en este afán, se desarrollan muchos instrumentos.

Dentro de este marco, la evaluación se convierte en una técnica de elaboración de instrumentos e interpretaciones de sus resultados. La definición de evaluación como medición, se limita sólo a aquellas cosas que se puedan medir con pruebas estandarizadas. Las variables que no se puedan medir con dichas pruebas carecen de importancia. Los instrumentos de medición adquieren, de este modo, una importancia ilimitada y sus resultados el valor de incuestionables.

- **Evaluación como coherencia entre resultados y objetivos**

Este enfoque se desarrolla como consecuencia del movimiento curricular e implica la evaluación, no como un hecho aislado o agregado al acto educativo, sino como elemento consustancial del mismo.

Tyler, sostiene al respecto que "El proceso de evaluación busca, esencialmente, determinar en qué medida los objetivos fundamentales son realmente conseguidos por el programa de currículo e instrucción. Debido a que los objetivos apuntan a la producción de ciertas modificaciones deseables en los esquemas conductuales del estudiante, la evaluación deviene en un proceso que determina el grado en que se están realizando

estos cambios de conducta".

- **Evaluación en términos cibernéticos**

El desarrollo de la teoría sistemática y la consideración de la acción educativa como un sistema, se da en un contexto determinado y tiene sus elementos de entrada, proceso y salida, dio lugar a considerar como objetivos de la evaluación la "toma de decisiones sobre cualquiera de las partes del sistema".

La evaluación se define "como un proceso integral, sistemático y combinado que obtiene y provee información útil para juzgar alternativas de decisión (ϕ , δ , κ)" Aquí se enfatiza la evaluación como juicio, basado en información recogida y procesada. Asimismo, la evaluación es útil para la toma de decisiones, que lleva a mejorar la situación.

Queda a la reflexión del docente, rescatar los aportes congruentes con el nuevo enfoque pedagógico, como por ejemplo la valoración crítica para la toma de decisiones.

2.2.3.8.3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Tomando en cuenta el propósito de la evaluación de los aprendizajes, podemos considerar tres funciones de la evaluación: retroalimentación, reforzadora y metacognitiva.

1. La función retroalimentadora. Por medio de esta función, los estudiantes conocen y analizan la información acerca de sus logros y necesidades y participan en las decisiones orientadas a reforzar o corregir el curso de las actividades. Esta función hace posible en el alumno apropiarse de la actividad en forma permanente, cuando él conoce los resultados y logros con precisión y significación en relación con la actividad de aprendizaje.

2. La función reforzadora, debe acentuar el papel de recompensa de la evaluación en relación con los esfuerzos de aprendizaje del estudiante. Debe, convertir la acción educativa en una actividad satisfactoria para los estudiantes y ayudarla a insertarse y mantenerse en el sistema educativo.

La función metacognitiva, determina un papel importante de la evaluación en el desarrollo de la conciencia de cómo aprende el estudiante. De cómo piensa, de cómo atiende y de cómo actúa y se asocia a la autorregulación cada vez más autónoma de sus acciones.

2.2.3.8.4. EL PLACER DE EVALUAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. Enfoque evaluativo

Entender lo que es evaluación, supone asumir una concepción educativa, que a su vez propone un enfoque evaluativo; en la actualidad hay mucho interés por parte de los docentes de cambiar su estilo de trabajo, y de otro lado el clima afectivo que se percibe como resultado de las nuevas relaciones que se establecen en los alumnos y alumnas, pero se sigue evaluando con métodos antiguos, que sólo estimulan la repetición de los conocimientos que se transmiten.

Dada la importancia que tiene el proceso de evaluación dentro de la enseñanza-aprendizaje, especialistas como José Ignacio Pozo, se refiere al respecto así: "Cada vez estoy más convencido de que la mejor manera de conocer la práctica educativa de un profesor es analizar cómo evalúa. Me parece que la evaluación es la ventana por la que el alumno ve las intenciones del profesor, qué es lo que éste quiere de él, qué se le pide". (Saco De Cueto. Publicado por: Tanca. 2001)

Hay muchas definiciones de evaluación, pero cada una corresponde a una forma de entenderla, claro si sabemos lo que queremos que sea la evaluación.

Frente a una evaluación eminentemente sancionadora, instructiva, de respuesta de una serie de estímulos que pretende únicamente la repetición de aquello que queremos oír, una evaluación de racionalidad técnica, basada en el producto final, está la propuesta de la evaluación transformadora, cuyo eje central es la reflexión, análisis e investigación que permite progresar y facilita el aprendizaje, una evaluación de racionalidad crítica a la que importa más el proceso que los resultados y que es capaz de emitir un juicio valorativo individual y colectivo con el fin de tomar decisiones para mejorar.

¿Qué es evaluación formativa?

La evaluación formativa es aquella que se va dando paulatinamente durante el proceso y progreso de aprendizaje de los alumnos y alumnas con la finalidad de ir verificando los niveles de logro, tanto en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto sus resultados nos permiten mejorar el proceso de tomar acciones correctivas en forma inmediata.

La evaluación formativa en valores

Educar implica formar integralmente al hombre y mujer del mañana quienes desempeñarán diversos roles en la sociedad como: padres y madres, ciudadanos y profesionales con proyectos de vida claramente definidos. La educación cumple el papel de desarrollar en el educando todas sus capacidades y potencialidades tanto cognitivas, sociales y afectivas, especialmente en el sentido del SABER SER.

La evaluación formativa en valores es aquella que de manera eficaz posibilita la construcción de respuestas morales que sólo son posibles de elaborar en el marco relaciona] maestro/alumno, esto se va dando en forma paulatina durante el proceso y progreso del aprendizaje con la finalidad de verificar lo que van asimilando tanto posibilidades y destrezas, así cómo la adquisición valores humanos como: responsabilidad, solidaridad, amistad,

honestidad, justicia, etc.

Los docentes siempre debemos considerar que el educando es una persona en potencia, al cual debemos posibilitar actitudes y valores, por lo tanto nuestra mediación debe ser sutilmente sin llegar a afectar su sensibilidad y condición sin pretender llegar a ser un niño-adulto.

Para promover el desarrollo de las capacidades de reflexión sobre sí mismo, la autonomía y equilibrio personal, la responsabilidad sobre los actos y decisiones; el docente requiere de una revisión inicial y profunda respecto a sí mismo y a las relaciones interactivas que son inherentes a las relaciones humanas que desde el aula y el centro educativo se manejan necesariamente.

La fuente de información que nos permitirá conocer los avances en los aprendizajes de contenidos actitudinales será la observación cotidiana de sus datos, de sus opiniones y sus actuaciones en las actividades grupales, en los debates, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en las salidas, en la distribución de tareas y responsabilidades asumidas y también durante los recreos. Esta observación es posible sólo si el docente crea sus propios instrumentos adecuados a la realidad de su aula y de sus alumnos y alumnas.

La adquisición de valores se articula con todas las acciones ejecutadas, porque no debe ser un discurso sino una práctica habitual y cotidiana. Se trata de crear un clima en el que los alumnos y alumnas perciban que se les tiene en cuenta, que pueden participar, opinar y tomar decisiones; en que haya espacios donde puedan actuar sintiendo que lo que hacen está bajo su propia responsabilidad.

2.2.3.8.5. EVALUACIÓN DIFERENCIAL

La evaluación que respeta el ritmo, estilo y nivel de aprendizaje de los

alumnos y alumnas es DIFERENCIAL, tiene como objetivo conocer el nivel de adquisición de competencias de cada uno de los alumnos/ as, según sus propias características y posibilidades.

Por ello es importante tener en cuenta:

- Cada alumno/a aprende según su ritmo.
- No todos los alumnos y alumnas aprenden con el mismo método.
- No todos los alumnos y alumnas toman el mismo tiempo para aprender.
- No todos los alumnos y alumnas adquieren la competencia en el mismo nivel.
- No todos los alumnos y alumnas se encuentran en las mismas condiciones, materiales, físicas, familiares, etc.

Esta forma de evaluación puede ser muy útil para identificar a los alumnos y alumnas con mayores dificultades y con mayores potencialidades, y hacer posible diferenciar estrategias de aprendizaje como expectativas de logro.

Esto significa dejar de lado el viejo criterio uniformador de "todos hacen lo mismo para llegar a la misma meta, al mismo tiempo y al mismo ritmo" que ha llevado por años a priorizar erróneamente el avance en el cumplimiento del programa, por encima de la consolidación de los distintos procesos de aprendizaje identificables en cada uno de los educandos.

Para que la evaluación no sea tomada como una forma de ejercer poder ante los alumnos y alumnas, sino, más bien, como medio de fortalecer deseos de aprender y superarse en su autoestima y cohesión como grupo, presentamos las siguientes recomendaciones: (Saco De Cueto. Publicado por: Tanca. 2001)

a. Estimular su capacidad de pensar:

- Hacer preguntas que ayuden a analizar errores.
- Dar pautas para que se investigue cómo superar una dificultad.
- Reconocer, destacar y registrar logros de los alumnos y alumnas.

- Fomentar el hábito de evaluar sus propias experiencias de aprendizaje.
- b. Reforzar sus motivaciones de logro:**
- Estimular a los alumnos y alumnas a superar sus errores.
 - Impedir que se burlen del error de algún compañero.
 - Evitar situaciones que fomenten rivalidades por diferencia de rendimiento.
 - Realizar trabajos diferenciados con niveles de complejidad.
- c. Fomentar el interaprendizaje:**
- Estimular el trabajo en equipos heterogéneos.
 - Potenciar los aprendizajes utilizando los talentos y creatividades de los alumnos.
- d. Buscar la cooperación positiva de los padres:**
- Manejar con reserva y prudencia los resultados de las evaluaciones del proceso.
 - Informar a los padres acerca de los avances, logros y dificultades de sus hijos.
 - Realizar talleres con padres sobre cómo apoyar a sus hijos para consolidar logros y superar ciertas dificultades.

2.2.3.8.6. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Partiendo de las definiciones de evaluación de la formación y del término aprendizaje, definimos la evaluación del aprendizaje.

- **Evaluación de la Formación:** proceso sistemático que permite comprobar el nivel de consecución de los objetivos de los planes de formación desarrollados, es decir, medida del grado de eficacia y de eficiencia de los mismos.
- **Aprendizaje:** modificación voluntaria en el comportamiento de los individuos, a través de su interacción con el medio.
- **Evaluación del Aprendizaje:** proceso sistemático que permite medir o contrastar el nivel de modificación en el comportamiento producido en los formados atribuible a la formación recibida.

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, que debe planificarse minuciosamente durante el desarrollo del programa de formación.

Durante la planificación de la evaluación deben quedar resueltos los siguientes interrogantes (adaptado de Pineda, 95):

2.2.3.8.6.1. CUÁNDO EVALUAR EL APRENDIZAJE

Dos momentos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de las acciones formativas:

1. Durante su desarrollo: En acciones formativas con una duración superior a las 15 ó 20 horas es conveniente hacer evaluaciones periódicas durante su desarrollo, por ejemplo, al terminar cada sesión, módulo o bloque temático, así como a su finalización.

2. A su finalización: En las acciones formativas con una duración muy corta y/o con un contenido muy concreto, la evaluación, generalmente, se realiza a su finalización. Asimismo, los responsables del departamento de formación y/o formador suelen revisar y hacer un seguimiento del desarrollo de las mismas.

2.3.8.6.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Evaluando el aprendizaje se verifica si se han alcanzado los objetivos operativos y funcionales de la acción formativa. Se comprueba si **las competencias han sido desarrolladas por los participantes** y en qué medida.

Este objetivo general se desglosa en una serie de objetivos específicos, distintos en función del momento en el que se lleve a cabo la evaluación:

1. Durante el desarrollo de la acción formativa (Evaluación Formativa):

- Comprobar si se está produciendo el aprendizaje previsto en el plan de formación.
- Identificar deficiencias y posibles problemas que pueden surgir durante el transcurso de la acción formativa, con el fin de introducir las oportunas modificaciones.
- Identificar los obstáculos de los formandos con respecto a determinados temas y analizar como pueden ser solventados.
- Determinar si el énfasis se está poniendo en la consecución de los objetivos y/o en lograr la satisfacción de los asistentes.

2. A la finalización de la acción formativa (Evaluación Sumativa):

- Determinar las cuotas de aprendizaje alcanzadas, en cada una de las competencias enseñadas, para cada uno de los asistentes.
- Detectar si se ha producido generalización o transferencia a competencias afines.
- Identificar puntos débiles o nuevas necesidades en los participantes.
- Planificar la transferencia de las competencias enseñadas al puesto de trabajo.
- Planificar el seguimiento de los participantes.

Además, de los objetivos descritos, la evaluación del aprendizaje permiten examinar la idoneidad del diseño de la acción formativa en cuanto a: programa, métodos de formación y formador/es.

2.3.8.6.3. QUIÉN DEBE REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las personas sobre las que recae la responsabilidad de evaluar varían en función de la actividad concreta que se esté desarrollando:

1. Planificación de la evaluación: Los responsables directos son los responsables de recursos humanos y de formación así como los formadores.

2. Construcción de los instrumentos de medida: La responsabilidad directa es de los formadores. Suelen pedir la colaboración de:

- Los técnicos de recursos humanos.
- Los técnicos de formación.
- Los superiores inmediatos del personal incluido en el programa.

3. Aplicación de los instrumentos de medida: En este caso la responsabilidad vuelve a recaer en los formadores y pueden participar técnicos de formación.

La participación de personas externas a la propia acción formativa, con la función de actuar como meros observadores o de intervenir en momentos muy concretos, puede ser una variable contaminadora, pudiendo afectar incluso a los resultados finales de la evaluación.

2.3.8.6.4. QUÉ ASPECTOS DE LAS COMPETENCIAS SERÁN EVALUADOS

La constatación de la adquisición, desarrollo, activación y/o eliminación de las competencias en los formandos, no puede realizarse en su totalidad durante la evaluación del aprendizaje. Es necesario que el individuo las ponga en práctica dentro del contexto laboral real en el que desempeña su puesto de trabajo (evaluación del transfer). Lo que sí se puede hacer es una aproximación a las competencias y extrapolar la posible transferencia que hará el participante, posteriormente, a su trabajo.

Para clarificar lo expuesto, vamos a emplear un ejemplo:

En la empresa "X" se ha detectado en los vendedores de nueva incorporación, un pobre desempeño en la realización de su actividad comercial. Se ha comprobado que las razones estriban en una falta de conocimientos sobre los productos de nueva creación y de las técnicas básicas de venta.

Al finalizar el curso los formandos tienen que ser capaces de:

- Describir las características básicas de cada uno de los productos de nueva creación.
- Realizar entrevistas de venta eficaces.

La evaluación del aprendizaje, en este caso, estaría centrada en comprobar las cuotas de aprendizaje alcanzadas por los formandos, en relación, a los conocimientos de los productos y habilidades de venta enseñadas.

Pero, ¿es suficiente evaluar si los formados han adquirido los conocimientos y habilidades pertinentes? La respuesta es no. Una persona puede poseer una serie de conocimientos y/o habilidades y, sin embargo, no saberlos poner en práctica. Por tanto, también se debería evaluar si los formandos son capaces de "hacer" y "quieren hacerlo". El formando no será realmente "competente", hasta que no se evalúe su efectividad durante la realización de las tareas comerciales incluidas en su puesto de trabajo.

2.3.8.6.5. CÓMO REALIZAR LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE

Para Le Boterf G.; Barzucchetti S. y Vincent F. (1993) Los criterios para tomar la decisión sobre qué técnicas son las más apropiadas para realizar la evaluación son:

- Nº de formados en la acción formativa.
- El momento de la evaluación.
- Los aspectos a evaluar.
- Los recursos humanos, materiales, económicos y temporales disponibles.

La conjunción de estos cuatro criterios nos indicará qué técnica o combinación de técnicas es la más adecuada.

Por ejemplo, para el caso descrito en el apartado anterior, se podrían combinar cuestionarios de conocimientos y simulaciones del tipo juego de

papeles. Debido a la multitud de técnicas existentes que pueden emplearse en la evaluación del aprendizaje, en este apartado vamos a incluir solamente aquellas que han mostrado un mayor grado de utilidad y precisión en sus medidas.

2.2.3.9. USO DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Los datos obtenidos como resultado de la evaluación del aprendizaje, deben ser analizados y valorados, con el fin de obtener conclusiones en relación con los objetivos planteados, cuotas de aprendizaje alcanzadas, obstáculos aparecidos durante la formación, etc.

Los resultados se incluyen en el banco de datos del Departamento de Formación, para su posterior uso tanto en el seguimiento y evaluación del transfer de los formados como para el diseño de los futuros planes de formación.

Los datos se analizan de forma individual, para cada uno de los formandos y, grupalmente, si la acción formativa ha sido de carácter colectivo.

La evaluación del aprendizaje debe favorecer y ayudar al desarrollo profesional de los trabajadores en la organización, y nunca emplearse para justificar despidos por bajo rendimiento.

2.3.9.1. QUIENES DEBEN SER INFORMADOS SOBRE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La primera persona que debe ser informada es el propio formando. La retroinformación se le irá proporcionando tanto a lo largo de la acción formativa como al final de la misma.

La retroinformación tiene como finalidad:

1. Informar al trabajador sobre sus progresos.
2. Detectar y analizar necesidades de formación no solventadas.
3. Planificar el seguimiento del formando en su puesto de trabajo.

Además del trabajador, la Dirección de Recursos Humanos y a la Dirección en la que se encuentra ubicado el trabajador deben recibir un informe con los resultados de la evaluación.

2.3.9.2. COSTES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje genera una serie de costes, los cuales son incluidos en el presupuesto de la acción formativa. El presupuesto se elabora en función de la cantidad y calidad de cada uno de los recursos empleados en:

- La elaboración de los ejercicios.
- La aplicación de los ejercicios.
- El análisis de datos y elaboración de los informes pertinentes.
- La retroinformación.

Durante la elaboración del presupuesto, para cada uno de los aspectos señalados, se tendrá en cuenta los costes referidos a:

- Honorarios de los técnicos.
- Lucro cesante de los formandos mientras realizan los ejercicios.
- Materiales empleados y costes de envío y recogida de los mismos.
- Amortizaciones de los locales y de los equipamientos empleados durante su realización.

La contrastación entre el presupuesto inicial y el coste real proporciona indicadores válidos sobre la eficiencia de la formación y la evaluación de la rentabilidad de la misma.

En este capítulo únicamente hemos desarrollado el nivel de la evaluación referido al aprendizaje, pero no se debe olvidar, para la mejora continua de

la calidad de la formación, evaluar el transfer y la rentabilidad de las acciones formativas. (Le Boterf 1991)

La evaluación del aprendizaje permite:

- Conocer el impacto de los efectos de las acciones formativas.
- Constatar en qué medida los formandos han adquirido, desarrollado, activado y/o eliminado las competencias objetivo de la acción formativa.

En definitiva, si se ha producido la modificación o implementación de los comportamientos previstos en el alumnado, debidos a la formación.

Los resultados de la evaluación del aprendizaje es uno de los indicadores del grado de eficacia y eficiencia de los programas de formación y por consiguiente, de la calidad de la formación impartida.

2.3. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS BASICOS

LIDERAZGO ESTRATÉGICO

Son las personas con responsabilidades de dirección de equipos humanos todo el conocimiento necesario para desarrollar estas cuatro componentes: liderazgo, mando, comunicación y estrategia en su vida profesional. (Bou, 2004) El Liderazgo Estratégico es la capacidad de anticipar, visualizar, conservar la flexibilidad y dar poder a otras personas para generar un cambio estratégico cuando sea necesario (Comprende la administración a través de otras personas). Los Líderes Estratégicos eficaces están dispuestos a tomar decisiones difíciles, valientes y sinceras. Pero estas decisiones son necesarias en vista de las condiciones internas y externas que enfrenta la institución. (Bou. 2004) siendo sus características la planificación, organización, información, cultura institucional, gestión y evaluación.

EL LIDERAZGO DIRECTIVO

Podemos definir el liderazgo directivo, en concordancia con los autores (Ibáñez,

M. 1996, p. 27) y Alvarado, O. (2003, p. 48), como el arte para guiar a los miembros de la institución educativa con una sola visión, a través de la persuasión, la fuerza de las ideas, las propuestas, la empatía, la voluntad, la capacidad administrativa hacia el logro de los objetivos trazados en el proyecto educativo institucional (P.E.I), teniendo en cuenta las expectativas y consideraciones por cada uno de ellos.

GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Tiene la responsabilidad de planificar, organizar, dirigir, coordinar y evaluar las acciones pedagógicas y las relacionadas con el desarrollo de la cultura, la ciencia y la tecnología, el deporte y la recreación en el ámbito local. Tomando la opinión de Gómez (1996 p. 533), el líder directivo, al adoptar este principio, influye directamente en el cumplimiento de los objetivos del P.E.I. La eficaz gestión pedagógica del proceso Aprendizaje - Enseñanza. La equitativa y eficiente distribución de los recursos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje y de acuerdo con Farro, F. (2001. p.59)

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis descriptivo se efectúa considerando los resultados de las dos variables en estudio, considerando la muestra que se considera para la investigación, para luego correlacionar los resultados de los reportes alcanzados y probar las hipótesis planteados.

3.1.1. ANÁLISIS DE LA VARIABLE LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PUNO.

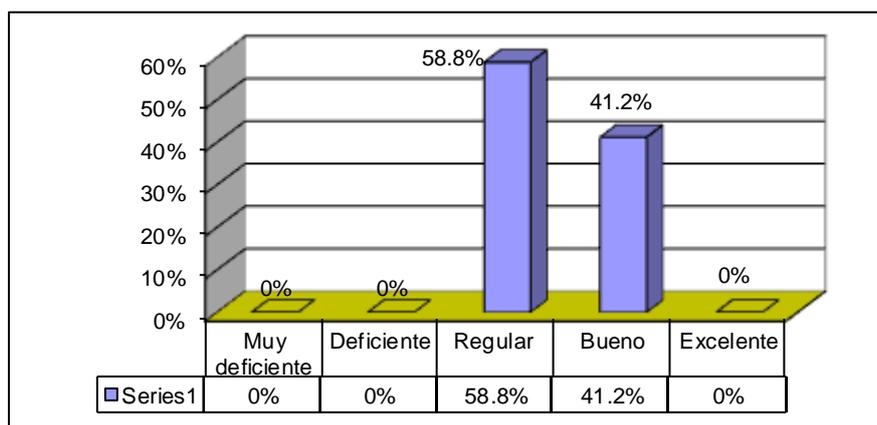
A continuación, se da los reportes sobre el liderazgo de los 17 directores de la ciudad de Puno, esta encuesta está estructurado en un cuestionario en un seis dimensiones; Planificación, organización, información, cultura institucional, gestión y evaluación.

CUADRO N° 03
NIVEL DE LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTORES DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

CATEGORÍAS	INTERVALOS	f _i	%
Muy deficiente	30 → 54	0	0
Deficiente	54 → 78	0	0
Regular	78 → 102	10	58.8
Bueno	102 → 126	7	41.2
Excelente	126 → 150	0	0
		17	100%

FUENTE: cuestionario para directores anexo N° 01
ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 01
NIVEL DE LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTORES DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO



FUENTE: cuestionario para directores anexo N° 01
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 58.8% que representa a 10 directores, declaran tener un nivel de liderazgo estratégico regular; sin embargo, el 41.2% que corresponde a 7 directores declaran tener un nivel de liderazgo estratégico bueno. En suma, los directores de los directores de las diferentes instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno, tienen de regular a bueno un liderazgo estratégico el cual son pertinentes para elevar la calidad de la gestión pedagógica de sus instituciones educativas del nivel inicial en la ciudad de Puno. El Liderazgo Estratégico es la capacidad de anticipar, visualizar, conservar la flexibilidad y dar poder a otras personas para generar un cambio estratégico

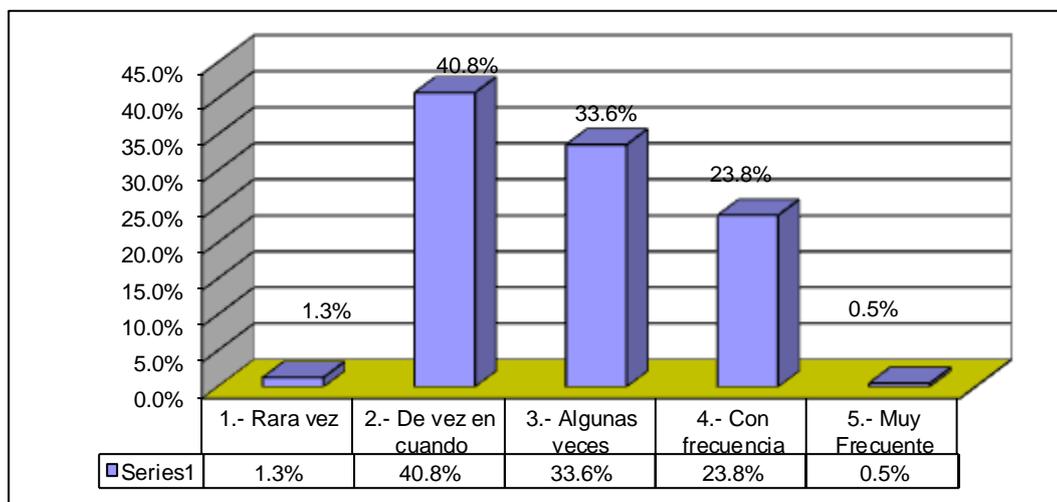
cuando sea necesario, la capacidad de administrar el capital humano quizá sea la virtud más importante de un líder estratégico, que vale la pena decir que en la ciudad de Puno existe, los que están dispuestos a tomar decisiones difíciles, valientes y sinceras. Pero estas decisiones son necesarias en vista de las condiciones internas y externas que enfrenta la institución. Se pueden equivocar, pero piden retroalimentación correctiva a sus colegas, superiores y empleados. La falta de disposición para aceptar la retroalimentación puede ser una razón clave para el fracaso de ejecutivos talentosos.

CUADRO N° 04
NIVEL DE LIDERAZGO ESTRATÉGICO EN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO SEGÚN OPINIONES LOS PROFESORES

CATEGORÍAS	N° de Profesores	%
1.- Rara vez	3	1.3
2.- De vez en cuando	91	40.8
3.- Algunas veces	75	33.6
4.- Con frecuencia	53	23.8
5.- Muy Frecuente	1	0.5
Total	223	100%

FUENTE: cuestionario para profesores anexo N° 01
 ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 02
NIVEL DE LIDERAZGO ESTRATÉGICO EN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO SEGÚN OPINIONES LOS PROFESORES



FUENTE: cuestionario para profesores anexo N° 01
 ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico se visualiza como mayor porcentaje 40.8% en relación a 91 profesores declaran que de vez en cuando los directivos cumplen con un liderazgo estratégico. El 33.6% que corresponde a 75 profesores declaran que algunas veces los directivos cumplen con un liderazgo estratégico.

Por el contrario otro grupo de docentes de 23.8% que representa a 53 de ellos manifiestan que con frecuencia los directivos cumplen con un liderazgo estratégico y un 1.3% que es igual a 3 profesores declaran que rara vez los directivos cumplen con un liderazgo estratégico, sin olvidar que un docentes que corresponde al 0.5% dice que muy frecuente los directivos cumplen con un liderazgo estratégico.

Como se mencionó el Liderazgo Estratégico es la capacidad de anticipar, visualizar, conservar la flexibilidad y dar poder a otras personas para generar un cambio estratégico cuando sea necesario, la capacidad de administrar el capital humano quizá sea la virtud más importante de un líder estratégico, que vale la pena decir que en la ciudad de Puno existe, los que están dispuestos a tomar decisiones difíciles, valientes y sinceras.

3.1.2. ANÁLISIS DE LA VARIABLE LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE PUNO, SEGÚN DIMENSIONES.

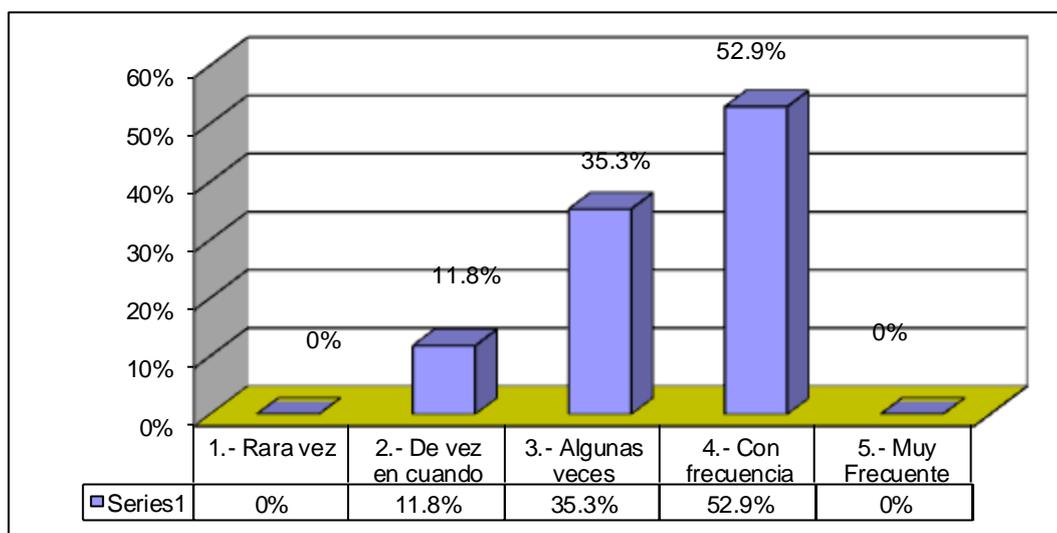
El resultado de la variable liderazgo estratégico de los directores está dimensionado en seis, los que a continuación se describirá según su estructuración; Planificación, organización, información, cultura institucional, gestión y evaluación, el que se muestra en los siguientes cuadros para su interpretación descriptiva.

CUADRO N° 05
PLANIFICACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE
PUNO

CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	2	11.8
3.- Algunas veces	6	35.3
4.- Con frecuencia	9	52.9
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 1 a 3
ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 03
PLANIFICACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE
PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 1 a 3

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico se observa que el 52.9% que corresponde a 9 directivos que declaran bajo el cuestionario que planifica con frecuencia; el 35.3% que representa a 6 directivos algunas veces efectúan sus planificaciones; el 11.8% en relación a 2 directivos de veces en cuando planifican. El 52.9% de directivos con frecuencia buscan oportunidades que potencien el funcionamiento de la

planificación y programación curricular; planifican la forma de trabajo en la institución y con frecuencia buscan consenso para el planeamiento estratégico. Esta labor es realizada al inicio de cada periodo académico, el director busca el consenso entre todos los miembros de la institución educativa. El planeamiento estratégico, es un proceso permanente de ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a ejecutar, asignando adecuadamente los recursos existentes a fin de lograr eficientemente los objetivos en forma continua y participativa.

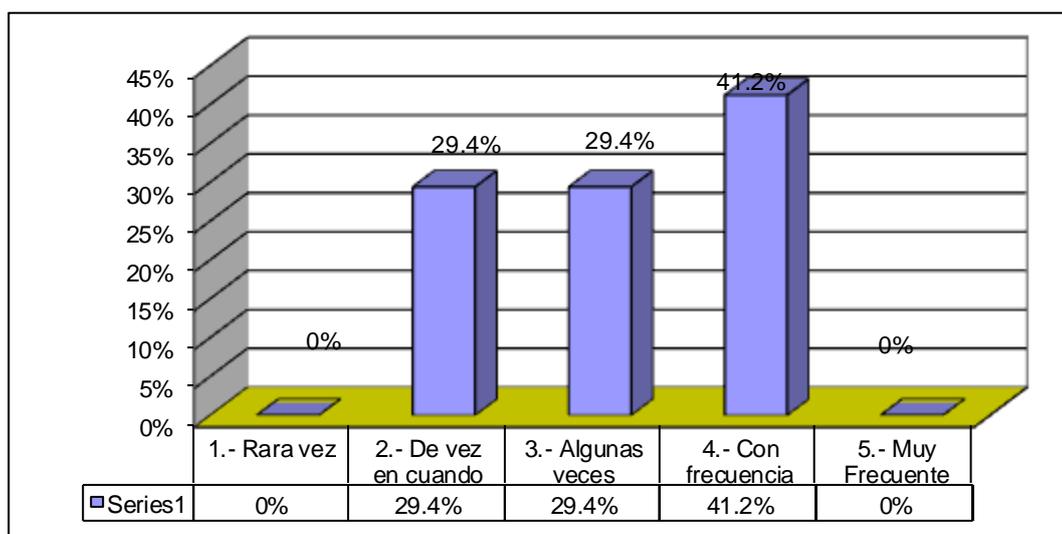
CUADRO N° 06
ORGANIZACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	5	29.4
3.- Algunas veces	5	29.4
4.- Con frecuencia	7	41.2
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 4 a 6

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 04
ORGANIZACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 4 a 6

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 41.2% que corresponde a 7 directivos que declaran bajo el cuestionario que organizan con frecuencia; el 29.4% que representa a 5 directivos algunas veces organizan el currículum, algunas veces introducen innovaciones en el aula y organizan el desarrollo del currículum por competencia; el 29.4% en relación a 5 directivos de vez en cuando organizan de vez en cuando organizan el currículum, de vez en cuando introducen innovaciones en el aula y organizan el desarrollo del currículum por competencia

El 41.2% de directivos con frecuencia organizan los diferentes currículos. Los miembros de la Institución, están organizados en comisiones de trabajo renovadas anualmente. Esta forma de organización es concordante con los criterios de los autores GALVÁN, ESCOBEDO y CHIAVENATO, "La organización consiste en determinar qué actividades son necesarias para la institución, luego sistematizarlas para asignarlas a cada miembro según le corresponda". En la institución, acorde a las normas legales y reglamento interno esta se orienta al logro de los siguientes objetivos trazados en el P.E.I

CUADRO N° 07

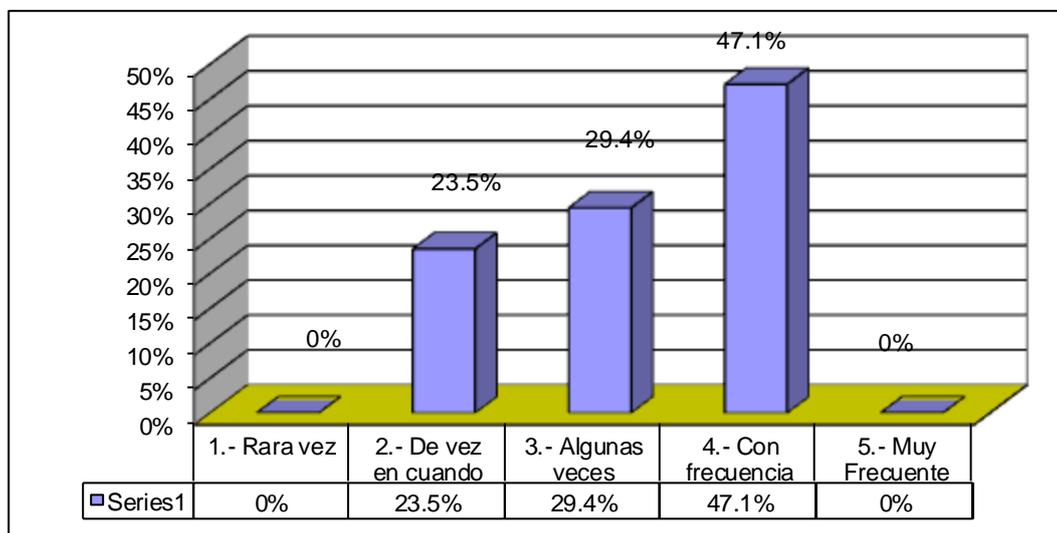
INFORMACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO EN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	4	23.5
3.- Algunas veces	5	29.4
4.- Con frecuencia	8	47.1
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 7 a 12

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 05
INFORMACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO EN LOS DIRECTIVOS DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE
PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 7 a 12
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 47.1% que corresponde a 8 directivos que declaran bajo el cuestionario, con frecuencia da información sobre las actividades curriculares, proyectos a realizar en la institución, comunica su rol a cada miembro, los resultados esperados y informa los plazos del proyecto; el 29.4% que representa a 5 directivos algunas veces organizan el currículo, algunas veces dan información sobre las actividades curriculares, proyectos a realizar en la institución, comunica su rol a cada miembro, los resultados esperados y informa los plazos del proyecto; el 23.5% en relación a 4 directivos de vez en cuando dan información sobre las actividades curriculares, proyectos a realizar en la institución, comunica su rol a cada miembro, los resultados esperados y informa los plazos del proyecto. El 47.1% de directivos dan información de los acontecimientos que ocurren en sus instituciones. El conocimiento y la información, son recursos valiosos y económicamente los más rentables en la institución educativa ya que cuenta con un sistema informático de soporte que está orientado al logro de los diferentes objetivos estratégicos propuestos dentro de la institución.

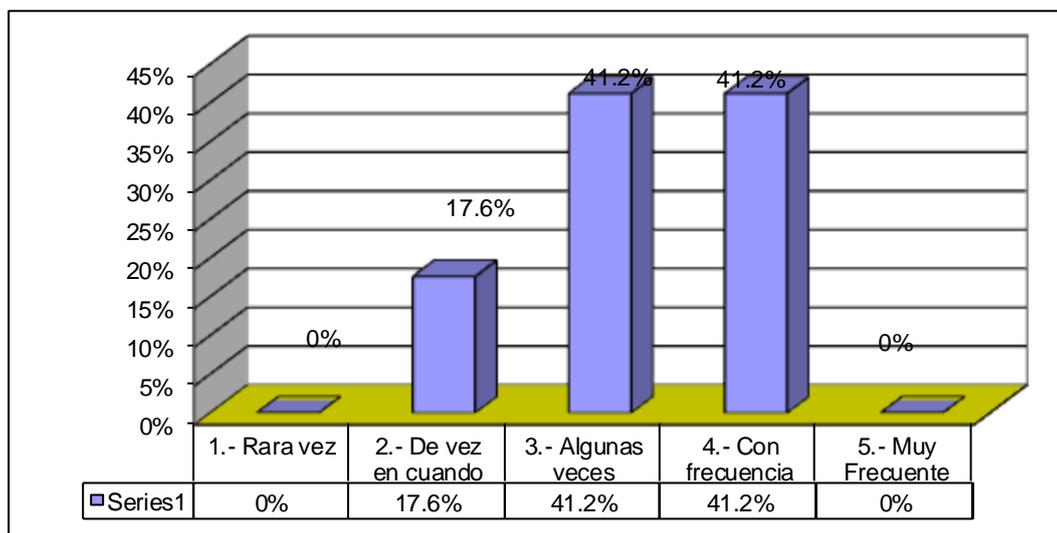
CUADRO N° 08
CULTURA INSTITUCIONAL DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS
DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE
LA CIUDAD DE PUNO

CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	3	17.6
3.- Algunas veces	7	41.2
4.- Con frecuencia	7	41.2
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 13 a 18

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 09
CULTURA INSTITUCIONAL DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS
DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE
LA CIUDAD DE PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 13 a 18

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico se observa el 41.2% que corresponde a 7 directivos que con frecuencia mantienen una cultura organizacional; Con frecuencia buscan la

identidad de la institución, impulsan la cultura de los valores, con frecuencia cultiva la cultura institucional, viabiliza proyectos culturales y líneas axiológicas. Del mismo modo, los directores algunas veces; mantienen una cultura organizacional; algunas veces buscan la identidad de la institución, impulsan la cultura de los valores, algunas veces cultiva la cultura institucional, viabiliza proyectos culturales y líneas axiológicas.

El 17.6% que es igual a 3 directivos de vez en cuando mantienen una cultura organizacional; de vez en cuando buscan la identidad de la institución, impulsan la cultura de los valores, de vez en cuando cultiva la cultura institucional, viabiliza proyectos culturales y líneas axiológicas.

El 41.2% de directivos algunas veces o con frecuencia mantienen una cultura institucional. La cultura institucional ha sido interpretada desde distintos enfoques, siendo sus conceptos no siempre coincidentes puntos de vista útiles para interpretar el significado de este importante concepto en las instituciones educativas. Su influencia, alcanza tanto a sus dimensiones formales como informales. El análisis nos permite comprobar que los lineamientos de la cultura institucional, trazados en el P.E.I, buscan el logro de los siguientes objetivos, los que en buena cuenta los directores la realizan con frecuencia.

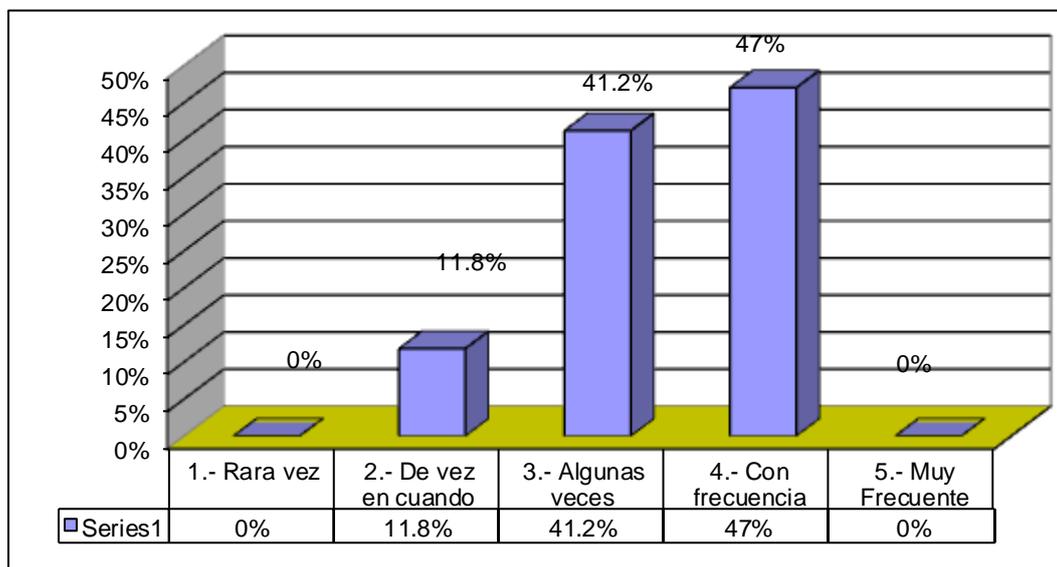
CUADRO N° 10
GESTIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	2	11.8
3.- Algunas veces	7	41.2
4.- Con frecuencia	8	47.0
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 19 a 24

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 07
GESTIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 19 a 24

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico se observa el 47% que corresponde a 7 directivos que con frecuencia efectúan una gestión democrática, delega el poder entre los miembros, con frecuencia respetan la autonomía en el trabajo, trabaja en equipo con los demás, con frecuencia armonizan objetivos personales e institucionales y logran el cumplimiento de roles.

El 41.2% que corresponde a 7 directivos algunas veces una gestión democrática, delega el poder entre los miembros, algunas veces respetan la autonomía en el trabajo, trabaja en equipo con los demás, algunas veces armonizan objetivos personales e institucionales y logran el cumplimiento de roles.

Por otro lado el 11.8% que representa a 2 directivos de vez en cuando de vez en cuando una gestión democrática, delega el poder entre los miembros, de vez en cuando respetan la autonomía en el trabajo, trabaja en equipo con los demás, de vez en cuando armonizan objetivos personales e institucionales y logran el cumplimiento de roles. Los directivos debe de cumplir algunos roles como; la

eficaz gestión pedagógica del proceso Aprendizaje – Enseñanza; la generación de altas expectativas en la capacitación y rendimiento de los docentes y estudiantes respectivamente; la equitativa y eficiente distribución de los recursos en el proceso.

CUADRO N° 11

EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO

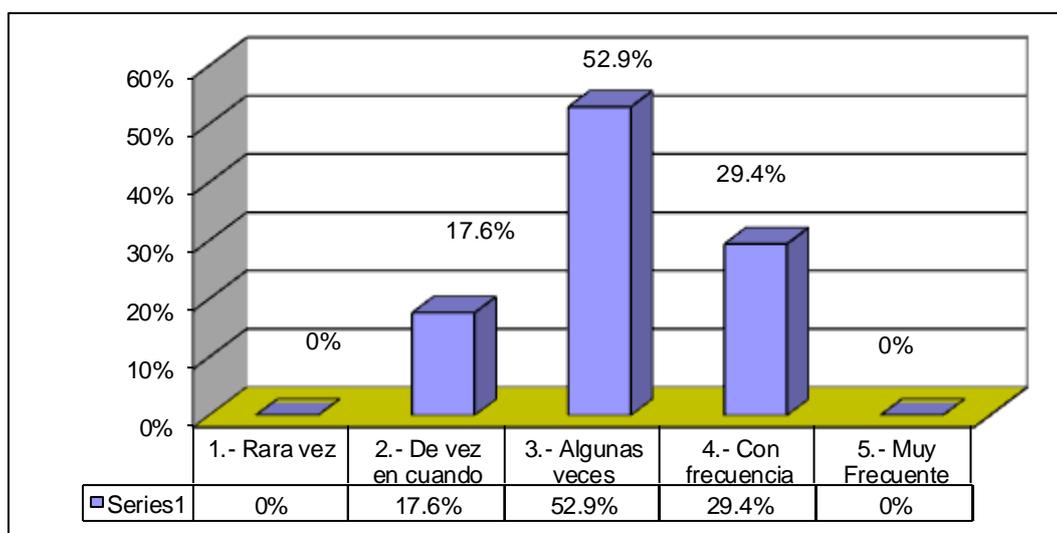
CATEGORÍAS	N° de Directivos	%
1.- Rara vez	0	0
2.- De vez en cuando	3	17.6
3.- Algunas veces	9	52.9
4.- Con frecuencia	5	29.4
5.- Muy Frecuente	0	0
Total	17	100%

FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 25 a 30

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 08

EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO ESTRATÉGICO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO



FUENTE: Cuestionario a directores, Anexo N° 01, ítems del 25 a 30

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico se visualiza el 52.9% que representa a 9 directivos, algunas veces impulsa la evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje; evalúa resultados en la institución; algunas veces facilitan a los trabajadores destacados; reconocen al equipo de estrategias; algunas veces celebra el cumplimiento de logros y evalúa proyectos de innovación. Del mismo modo, el 29.4% que representa a 5 directivos, con frecuencia impulsa la evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje; evalúa resultados en la institución; con frecuencia facilitan a los trabajadores destacados; reconocen al equipo de estrategias; con frecuencia celebra el cumplimiento de logros y evalúa proyectos de innovación. El 17.6% que representa a 3 directivos, de vez en cuando impulsa la evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje; evalúa resultados en la institución; de vez en cuando facilitan a los trabajadores destacados; reconocen al equipo de estrategias; de vez en cuando celebran el cumplimiento de logros y evalúa proyectos de innovación.

En suma, la evaluación es una función del líder directivo, tal como lo señala la Ley No 28044 en el Artículo 64°. Esta función es la más relevante, teniendo en cuenta que los resultados del proceso pedagógico, son los aprendizajes, cuantificados en escala vigesimal, estas pueden ser suficientes, útiles, adecuados o sus contrarios y tienen estrecha relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos educativos trazados en el currículo, de ahí que su evaluación fue realizada por los directores integralmente tanto los procesos como los resultados. Evaluar el rendimiento académico en una población estudiantil heterogénea, como la del nivel secundario en la institución educativa en estudio, requiere de la interpretación de los diversos enfoques de la evaluación.

3.1.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE PUNO.

El reporte de la gestión pedagógica en las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje está dada por los seis indicadores; Estrategias de organización conceptual, Estrategias Cognitivas, Estrategias metacognitivas,

Estrategias de elaboración, Estrategias verbales y Estrategias adquisición. Distribuidas en 7 ítems. Encuestados a 223 profesores de las diferentes instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno. Se visualiza en el anexo N° 02.

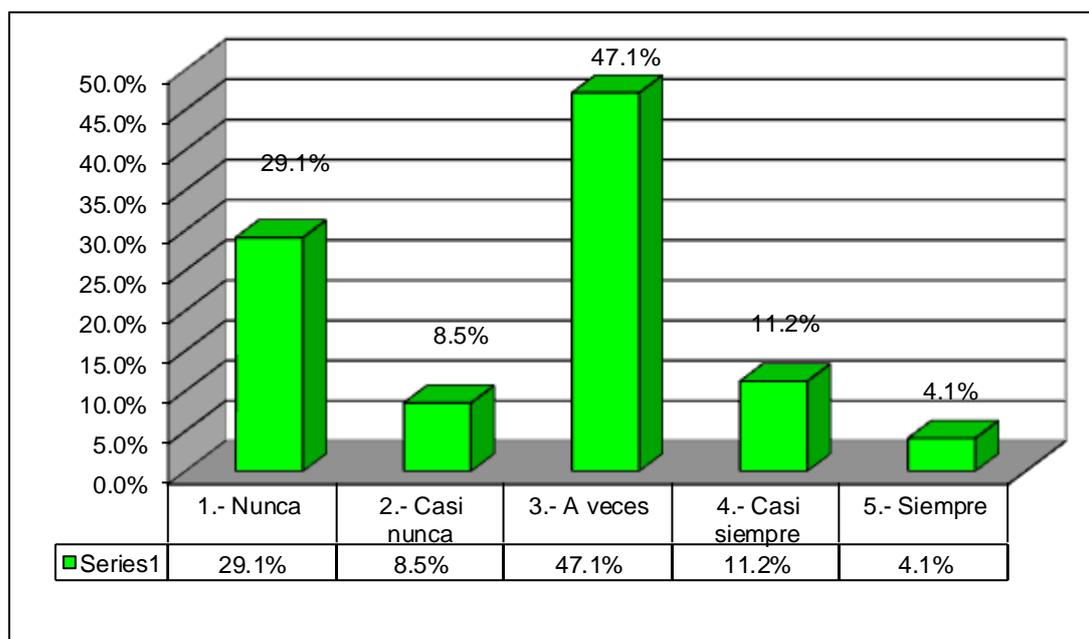
CUADRO N° 12
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO SEGÚN OPINIONES LOS PROFESORES

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	65	29.1
2.- Casi nunca	19	8.5
3.- A veces	105	47.1
4.- Casi siempre	25	11.2
5.- Siempre	9	4.1
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems del 1 a 7

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 09
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL DE LA CIUDAD DE PUNO SEGÚN OPINIONES LOS PROFESORES



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems del 1 a 7

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 47.1% que refleja a 105 profesores de las instituciones educativas de Puno, en el que declaran que a veces los directivos hacen gestión pedagógica en estrategias de enseñanza aprendizaje.

Por el contrario, el 29.1% que representa a 65 profesores declaran que nunca los directivos hacen gestión pedagógica referido a estrategias de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, el 11.2% que es igual a 25 profesores casi siempre los directivos efectúan gestión pedagógica en lo que respecta a estrategias de enseñanza aprendizaje.

El 8.5% que corresponde a 19 profesores dicen que casi nunca los directivos hacen gestión pedagógica referido a estrategias de enseñanza aprendizaje y el 4.1% en relación a 9 profesores siempre realizan gestión pedagógica en estrategias de enseñanza aprendizaje.

En suma, el nivel de calidad de la gestión pedagógica de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial, es insuficiente, en relación a los estándares de calidad educativa. Se entiende por estrategia al conjunto de procedimientos que emplea el docente para promover en el alumno aprendizajes significativos. En particular, las estrategias metodológicas son el conjunto de procedimientos que emplea el docente para promover en el alumno aprendizajes significativos. Para ello es necesario conocer el conjunto de procedimientos que promueven estos aprendizajes significativos. Es decir, es importante conocer las estrategias de aprendizaje y las estrategias cognitivas y metacognitivas que serán necesarios estimular en los educandos.

3.1.3.1. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS DIRECTIVOS, SEGÚN INDICADORES.

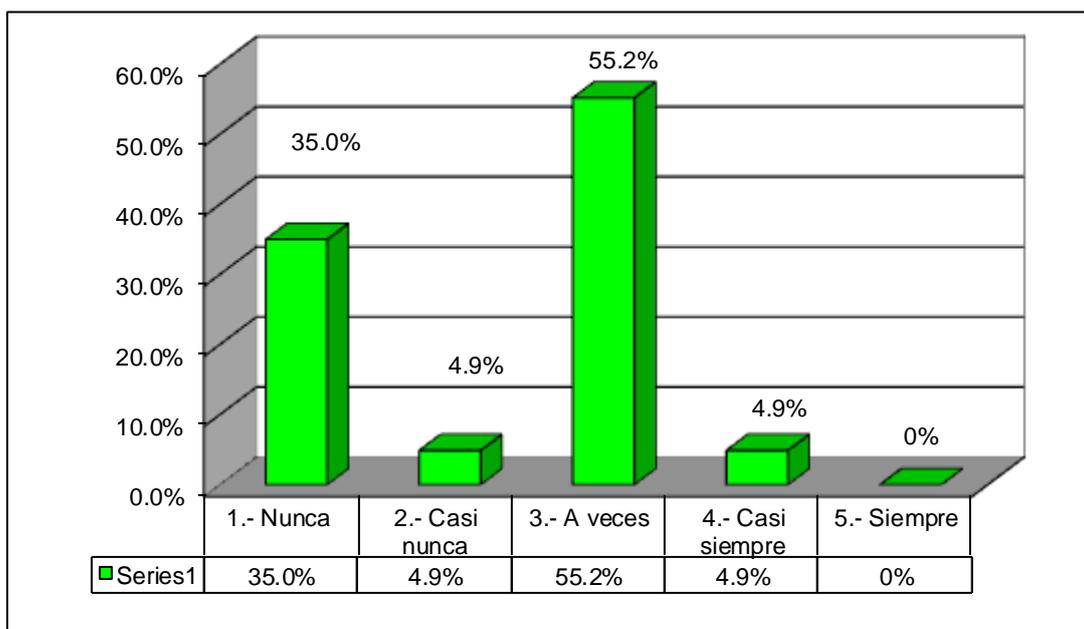
**CUADRO N° 13
ORGANIZACIÓN DE EVENTOS SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
DE ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL.**

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	78	35.0
2.- Casi nunca	11	4.9
3.- A veces	123	55.2
4.- Casi siempre	11	4.9
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 1

ELABORACIÓN: La ejecutora

**GRÁFICO N° 10
ORGANIZACIÓN DE EVENTOS SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
DE ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL.**



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 1

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se visualiza el 55.2% en correspondencia a 123 profesores declaran que los directores a veces organizan eventos sobre estrategias metodológicas de organización conceptual; el 35% que corresponde a 78 profesores dicen que los directores, nunca organizan eventos sobre estrategias metodológicas de organización conceptual.

Por otro lado, el 4.9% que representa a 11 profesores manifiestan que los directivos casi nunca organizan eventos sobre estrategias metodológicas de organización conceptual y del mismo modo casi siempre organizan eventos sobre estrategias metodológicas de organización conceptual.

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan las estrategias de organización conceptual.

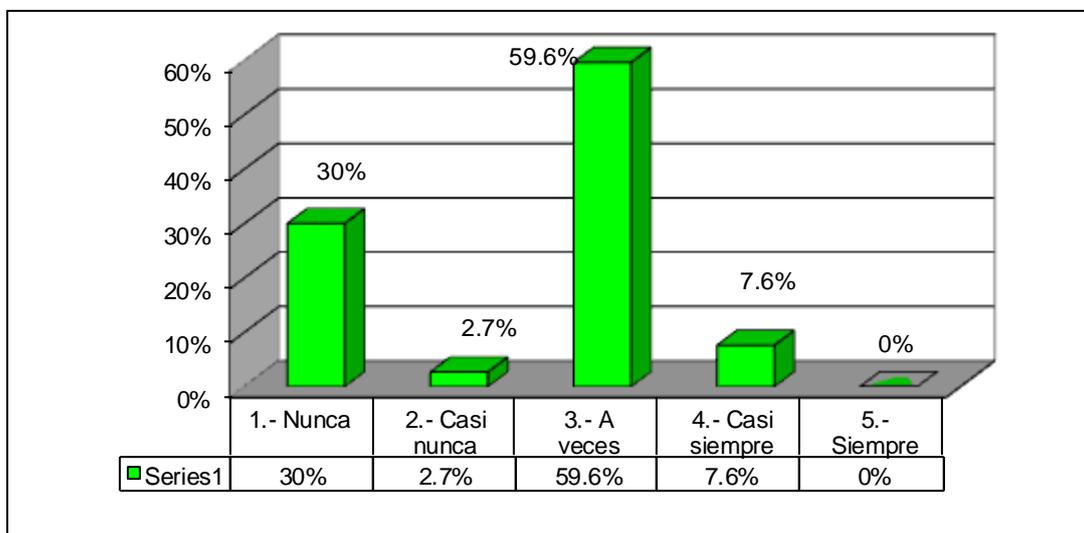
CUADRO N° 14
TALLERES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN ESTRATEGIAS
COGNITIVAS

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	67	30.0
2.- Casi nunca	6	2.7
3.- A veces	133	59.6
4.- Casi siempre	17	7.6
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 2

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 11
TALLERES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN ESTRATEGIAS
COGNITIVAS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 2
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se visualiza el 59.6% en correspondencia a 133 profesores declaran que los directores a veces efectúan talleres para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas; el 30% que corresponde a 67 profesores dicen que los directores, nunca efectúan talleres para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas.

Por otro lado, el 7.6% que representa a 17 profesores manifiestan que los directivos casi siempre efectúan talleres para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas; el 2.7% que corresponde a 6 profesores admiten que los directores casi nunca efectúan talleres para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas.

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan efectúan talleres para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas.

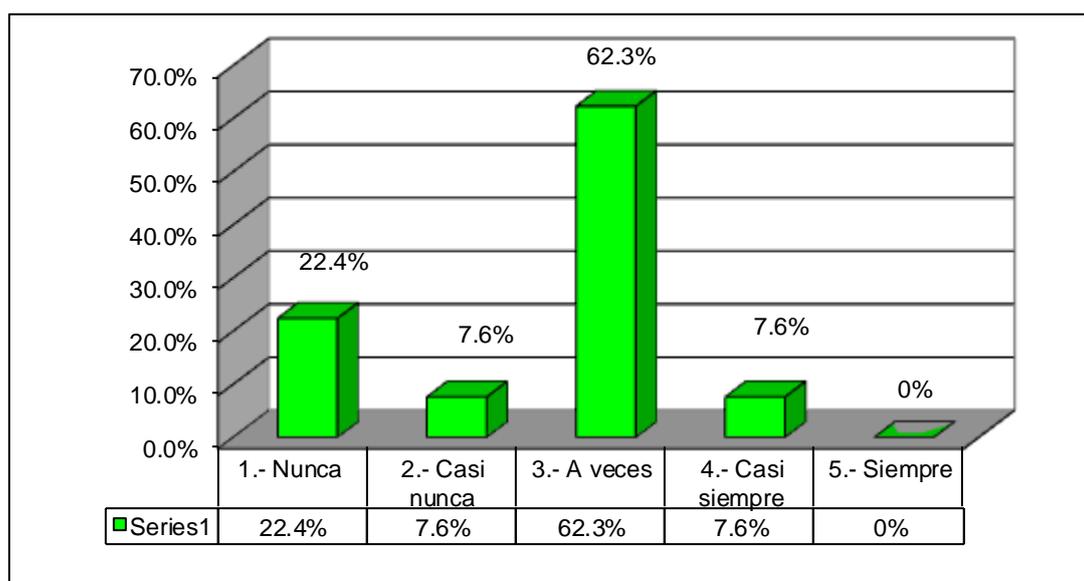
CUADRO N° 15
DESARROLLO DE SEMINARIOS SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS,
ADECUADAS PARA CONSTRUIR LA REALIDAD DE LA EXPERIENCIA
PERSONAL

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	50	22.4
2.- Casi nunca	17	7.6
3.- A veces	139	62.3
4.- Casi siempre	17	7.6
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 3

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 12
DESARROLLO DE SEMINARIOS SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS,
ADECUADAS PARA CONSTRUIR LA REALIDAD DE LA EXPERIENCIA



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 3

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa el 62.3% en correspondencia a 139 profesores declaran que los directores a veces desarrollan seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal; el 22.4% que corresponde a 50 profesores dicen que los directores, nunca desarrollan seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal. Por otro lado, el 7.6% que representa a 17 profesores

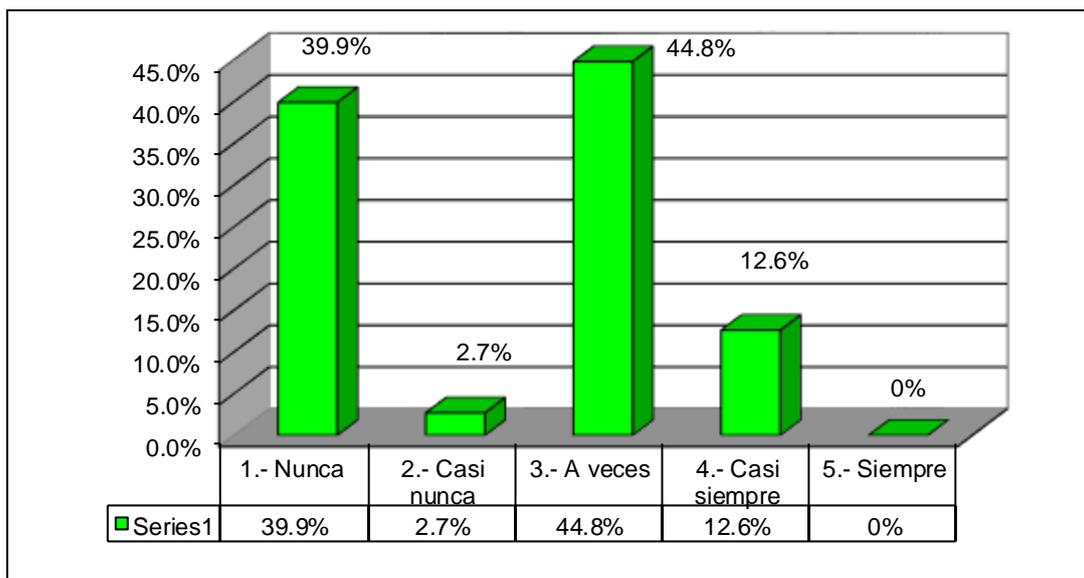
manifiestan que los directivos nunca desarrollan seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal; del mismo modo, casi siempre desarrollan seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal. En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan al desarrollo de seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal.

CUADRO N° 16
ORGANIZACIÓN DE EVENTOS SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ELABORACIÓN

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	89	39.9
2.- Casi nunca	6	2.7
3.- A veces	100	44.8
4.- Casi siempre	28	12.6
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 4
ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 13
ORGANIZACIÓN DE EVENTOS SOBRE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ELABORACIÓN



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 4
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa el 44.8% que representa a 100 profesores declaran que los directores a veces organizan eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración; el 39.9% que corresponde a 89 profesores dicen que los directores, nunca organizan eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración.

Por otro lado, el 12.6% que representa a 28 profesores manifiestan que los directivos casi nunca organizan eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración; del mismo modo, el 2.7% que corresponde a 6 profesores dicen que casi nunca organizan eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración.

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan a la organización de eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración.

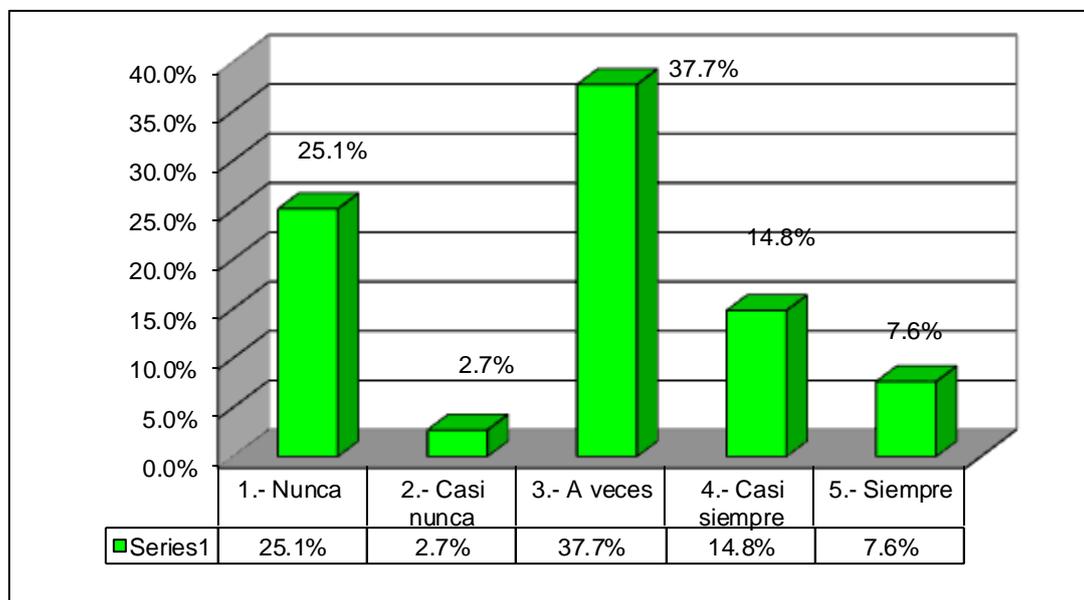
CUADRO N° 17
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS VERBALES EN TALLERES Y/O
SEMINARIOS PARA LOS PROFESORES.

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	56	25.1
2.- Casi nunca	33	14.8
3.- A veces	84	37.7
4.- Casi siempre	33	14.8
5.- Siempre	17	7.6
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 5

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 14
DESARROLLÓ DE ESTRATEGIAS VERBALES EN TALLERES Y/O
SEMINARIOS PARA LOS PROFESORES.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 5
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico, se visualiza el 37.7% que representa a 84 profesores declaran que los directores, a veces desarrollan estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores; el 25.1% que corresponde a 56 profesores dicen que los directores, nunca desarrollan estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores. Por otro lado, el 14.8% que representa a 33 profesores manifiestan que los directivos casi nunca desarrollan estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores; del mismo modo, casi siempre desarrollan estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores; el 7.6% que corresponde a 17 profesores dicen que siempre desarrollan estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores.

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan al desarrollo de estrategias verbales en talleres o seminarios para los profesores.

CUADRO N° 18

ORGANIZACIÓN DE EVENTOS DE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN, PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS, HABILIDADES, DESTREZAS, CAPACIDADES, EN LOS ALUMNOS

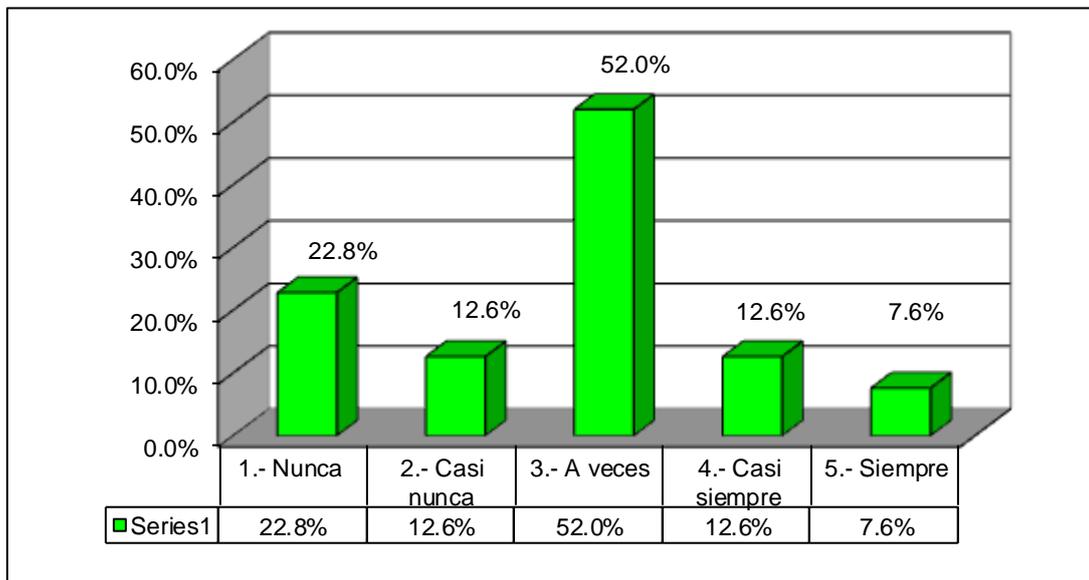
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	51	22.8
2.- Casi nunca	28	12.6
3.- A veces	116	52.0
4.- Casi siempre	28	12.6
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 6

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 15

ORGANIZACIÓN DE EVENTOS DE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN, PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS, HABILIDADES, DESTREZAS, CAPACIDADES, EN LOS ALUMNOS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 6

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico, se visualiza el 52% que representa a 116 profesores los que declaran que los directores, a veces organizan eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos; el 22.8% que corresponde a 51 profesores dicen que los directores, nunca organizan eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos.

Por otro lado, el 12.6% que representa a 28 profesores manifiestan que los directivos casi nunca organizan eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos; del mismo modo, casi siempre organizan eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos.

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica en lo que respectan a la organización de eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos.

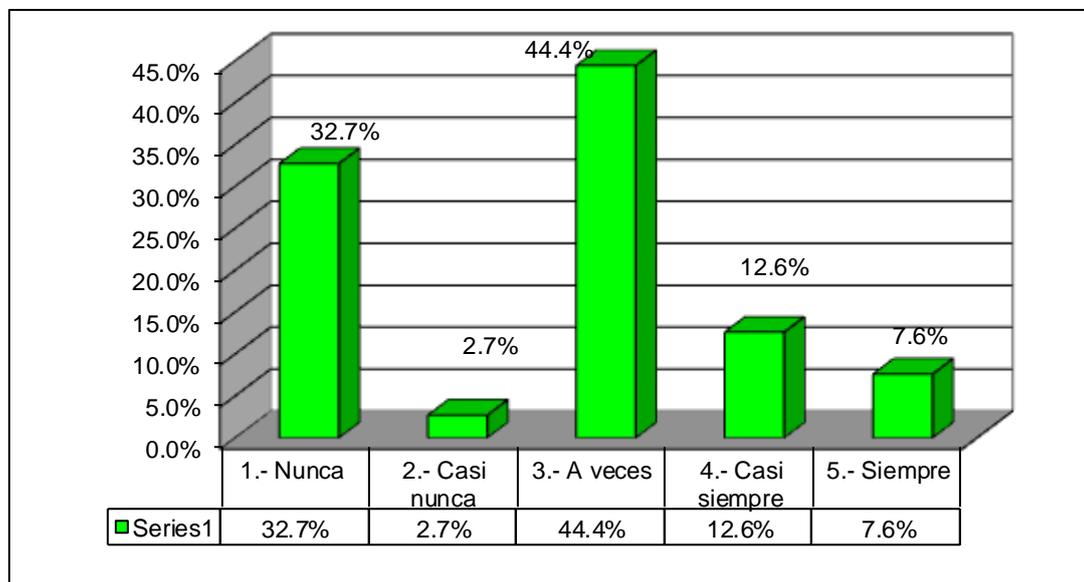
CUADRO N° 19
CALIDAD DE GESTIÓN PEDAGÓGICA, DEL DIRECTOR, EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA.

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	73	32.7
2.- Casi nunca	6	2.7
3.- A veces	99	44.4
4.- Casi siempre	28	12.6
5.- Siempre	17	7.6
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 5

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 16
CALIDAD DE GESTIÓN PEDAGÓGICA, DEL DIRECTOR, EN ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 02, ítems 5
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico, se observa el 44.4% que representa a 99 profesores los que declaran que los directores, a veces cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza; el 32.7% que corresponde a 73 profesores dicen que los directores, nunca cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza. Por el contrario, el 12.6% que representa a 28 profesores manifiestan que los directivos casi siempre cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza; del mismo modo, el 7.6% en relación a 17 profesores dicen a través de la encuesta, que siempre cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza; el contrario el 2.7% de 6 profesores dicen que casi nunca cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza

En suma, los directores a veces y nunca efectúan gestión pedagógica, los directores a veces y nunca cumple con una calidad de gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza.

3.1.4. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES DE LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PUNO.

El reporte de la gestión pedagógica en medios y materiales está dado en tres dimensiones; basadas en el canal de percepción visual, auditivo o sonoro y en el canal de percepción audiovisual. Distribuidas en ítems. Encuestados a 223 profesores de las diferentes instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno.

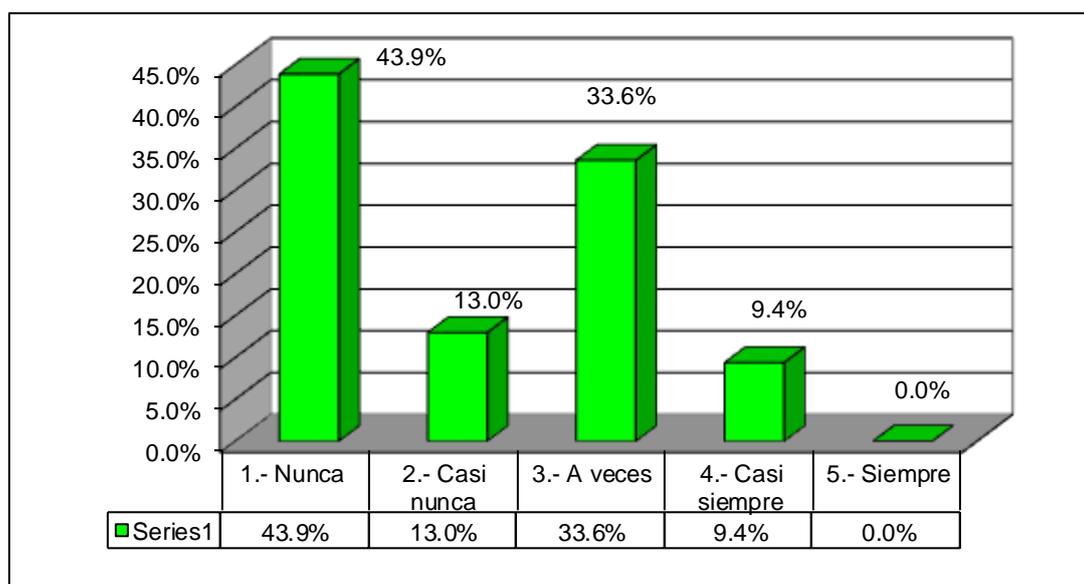
CUADRO N° 20
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	98	43.9
2.- Casi nunca	29	13.0
3.- A veces	75	33.6
4.- Casi siempre	21	9.4
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 17
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 43.9% que refleja a 98 profesores de las instituciones educativas de Puno, en el que declaran que nunca los directivos hacen gestión pedagógica en medios y materiales de enseñanza aprendizaje.

Por el contrario, el 33.6% que representa a 75 profesores declaran que a veces los directivos hacen gestión pedagógica referido a los medios y materiales de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, el 13% que es igual a 29 profesores casi nunca los directivos efectúan gestión pedagógica en lo que respecta a medios y materiales de enseñanza aprendizaje.

Tan solo un 9.4% de profesores (21) dicen que casi siempre los directivos hacen gestión pedagógica referido a medios y materiales didácticos de enseñanza aprendizaje.

En suma, más del 50% de profesores declaran que nunca y casi nunca los directivos hacen gestión pedagógica en medios y materiales didácticos. La influencia del liderazgo directivo estratégico, es insuficiente, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

Los avances científicos y tecnológicos, los adelantos pedagógicos, la diversidad de las características de los educandos y las grandes transformaciones sociales que se han operado en el mundo suponen la adecuación y revisión de todo el proceso educativo dentro de los cuales los materiales educativos cumplen un papel importante, los que los directivos no cumplen en hacer gestión en esta dimensión.

3.1.4.1. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES, SEGÚN DIMESIONES.

CUADRO N° 21

TALLERES Y/O SEMINARIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS PSICOPEDAGÓGICOS.

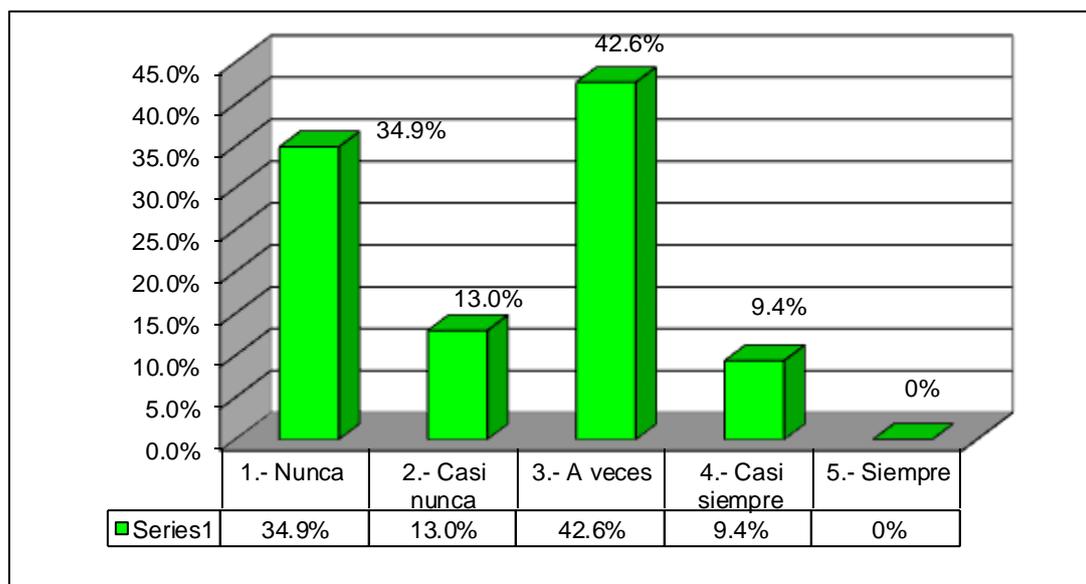
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	78	34.9
2.- Casi nunca	29	13.0
3.- A veces	95	42.6
4.- Casi siempre	21	9.4
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03, ítem 01

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 18

TALLERES Y/O SEMINARIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS PSICOPEDAGÓGICOS.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03, ítem 01

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El cuadro y gráfico se visualiza el 42.6% en correspondencia a 95 profesores declaran en el cuestionario que los directivos a veces realizan talleres o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos; el 34.9% de 78 profesores dicen que nunca realizan talleres o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos.

Por otro lado, el 13% que es igual a 29 de ellos manifiestan que casi nunca realizan talleres o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos; el 9.4% de 21 profesores dicen que casi siempre realizan talleres o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos.

En suma, los directores a veces y nunca realizan talleres o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos.

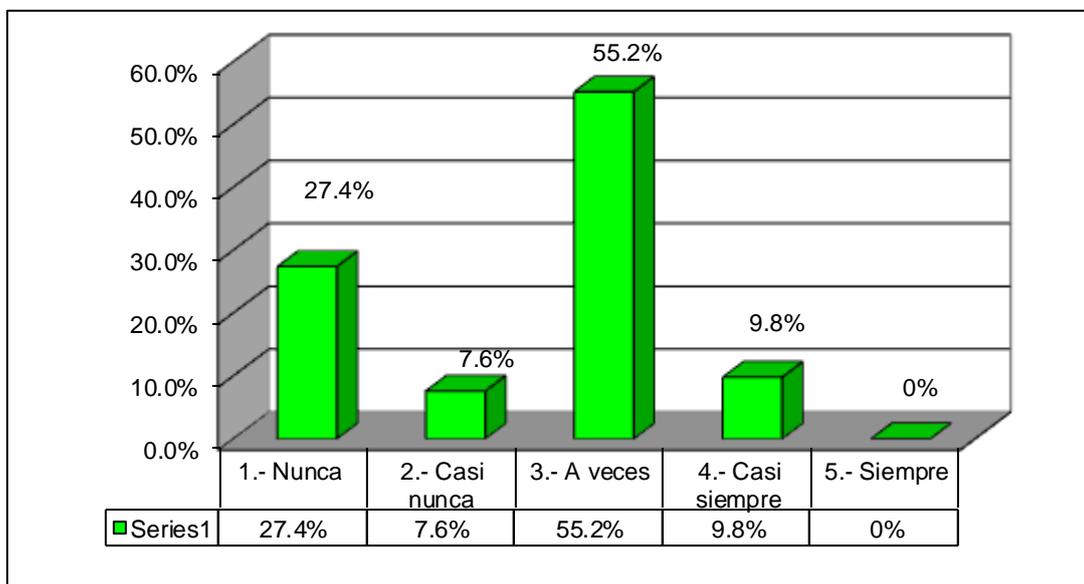
CUADRO N° 22
EVENTOS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN
FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	61	27.4
2.- Casi nunca	17	7.6
3.- A veces	123	55.2
4.- Casi siempre	22	9.8
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03 ítems 02

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 19
EVENTOS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN
FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03 ítems 02
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El cuadro y gráfico se visualiza el 55.2% en correspondencia a 123 profesores declaran en el cuestionario que los directivos a veces realizan eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos; el 27.4% de 61 profesores dicen que nunca realizan eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos.

Por otro lado, el 9.8% que es igual a 22 de ellos manifiestan que casi siempre realizan eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos; el 7.6% de 17 profesores dicen que casi nunca realizan eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos.

En suma, los directores a veces y nunca realizan eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos.

CUADRO N° 23

CAPACITACIONES O CHARLAS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN FUNCIÓN DE CRITERIOS DE CONTENIDOS Y TEÓRICOS

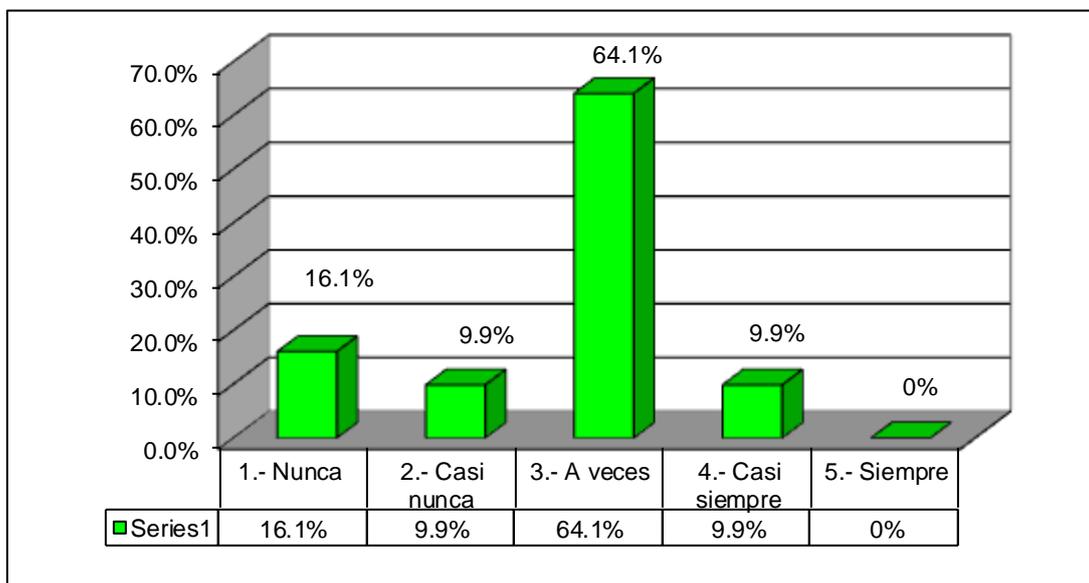
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	36	16.1
2.- Casi nunca	22	9.9
3.- A veces	143	64.1
4.- Casi siempre	22	9.9
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 20

CAPACITACIONES O CHARLAS SOBRE LA APLICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, EN FUNCIÓN DE CRITERIOS DE CONTENIDOS Y TEÓRICOS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El cuadro y gráfico se visualiza el 64.1% en correspondencia a 143 profesores declaran en el cuestionario que los directivos a veces realizan eventos sobre la aplicación de capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos; el 16.1% de 36

profesores dicen que nunca realizan eventos sobre la aplicación de capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos

Por otro lado, el 9.9% que es igual a 22 de ellos manifiestan que casi siempre realizan eventos sobre la aplicación de capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos; y casi nunca realizan capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos.

En suma, los directores a veces y nunca realizan eventos sobre la aplicación de capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos.

CUADRO N° 24
GESTIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN VISUAL.

Materiales	5. Siempre		4. Casi siempre		3. A veces		2. Casi nunca		1. Nunca	
Textos	0	0	11	5%	144	65%	28	13%	40	18%
Cuadernos	0	0	6	3%	34	15%	11	5%	172	77%
Revistas y periódicos	0	0	0	0	45	20%	29	13%	149	67%
Mapas planos	11	5%	0	0	78	35%	34	15%	100	45%
Diapositivas	0	0	6	3%	66	30%	29	13%	122	55%
Transparencias	0	0	6	3%	40	18%	22	10%	155	70%
Franelógrafos	0	0	40	18	33	15%	33	15%	117	52%
Carteles murales	0	0	39	17%	117	52%	22	10%	45	20%
Rotafolios	0	0	39	17%	67	30%	33	15%	84	38%
Material instructivo	0	0	6	3%	150	67%	0	0	67	30%
TOTAL	1	0.5%	15	6.7%	78	34.9%	24	10.8%	105	47.1%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro se observa, el 47.1% que corresponde a 105 profesores que nunca los directivos hicieron una gestión de materiales educativos, basados en el canal de percepción visual. El 34.9% de 78 profesores que declaran que a veces los directivos hicieron una gestión de materiales educativos, basados en el canal de percepción visual. Se observa dentro del cuadro el 77% de 172 profesores que declaran que nunca los directivos hicieron una gestión de cuadernos; el 70% de 155 profesores declaran que los directores nunca hicieron gestiones para las transparencias; y el 67% de 150 profesores dicen que a veces los directivos hacen gestiones para materiales instructivos; el 65% de 154 profesores declaran que a veces los directivos hacen la gestión de textos.

En suma, los directivos nunca y a veces hacen gestión de materiales educativos, basados en el canal de percepción visual.

CUADRO N° 25
GESTIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN AUDICIÓN O SONORO

Materiales	5. Siempre		4. Casi siempre		3. A veces		2. Casi nunca		1. Nunca	
Radio.	6	2.7	24	10.8	68	30.5	24	10.8	101	45.3
Cinta grabadora	0	0	0	0	66	29.6	40	17.9	117	52.5
Discos y/o CDs.	6	2.7	22	9.9	111	49.8	22	9.9	62	27.8
TOTAL	4	1.8%	15	6.7%	82	36.8%	29	13%	93	41.7%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El 41.7% de 93 profesionales declaran que nunca hicieron los directivos una gestión de materiales educativas, basadas en el canal de percepción, audición o sonoro; el 36.8% que corresponde a 82 profesores dicen a través de la encuesta que los directivos a veces realizan una gestión de materiales educativas, basadas en el canal de percepción, audición o sonoro. Se visualiza también, el 52.5% de

117 profesores los que declaran que nunca hicieron los directivos una gestión de cintas grabadora, el 49.8% de 111 profesores dicen que los directivos a veces realizan una gestión de materiales educativas, basadas en el canal de percepción, audición o sonoro. En suma, el mayor índice de porcentaje se centran en la escala de nunca lo que da a entender que los directivos nunca realizan gestión en esta dimensión de materiales educativas, basadas en el canal de percepción, audición o sonoro.

CUADRO N° 26
MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN
AUDIOVISUAL

Materiales	5. Siempre		4. Casi siempre		3. A veces		2. Casi nunca		1. Nunca	
Televisión	0	0	19	8.5%	96	43.0%	24	10.7%	84	37.7
Cine	0	0	0	0	29	13.0%	22	9.9%	172	77.1
Videos cassette	0	0	0	0	50	22.4%	45	20.2%	128	57.4
Multimedia	0	0	11	4.9%	89	39.9%	17	7.6%	106	47.5
Computadoras	0	0	44	19.7%	142	63.7%	16	7.2%	21	9.4
TOTAL	0	0	15	6.7%	81	36.3%	25	11.2%	102	45.7%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

En el cuadro se visualiza el 45.7% de 102 profesores declaran que los directivos nunca hacen gestión para recabar materiales educativos, basados en el canal de percepción audiovisual; el 36.3% de 81 profesionales declaran que los directivos a veces hacen gestión para recabar materiales educativos, basados en el canal de percepción audiovisual. En cambio el 77.1% que corresponde a 172 profesores declaran que los directivos nunca hace gestiones de los cines para que los estudiantes y profesores enseñen y los estudiantes aprendan bien; el 57.4% de 128 profesionales dicen que los directivos nunca hacen gestión para recabar videos casete, al igual que el 63.7% de 142 profesionales admiten que los directivos a veces hacen gestión para recabar videos casete. En suma, los directivos nunca y a veces los directivos hacen gestión para recabar materiales educativos, basados en el canal de percepción audiovisual

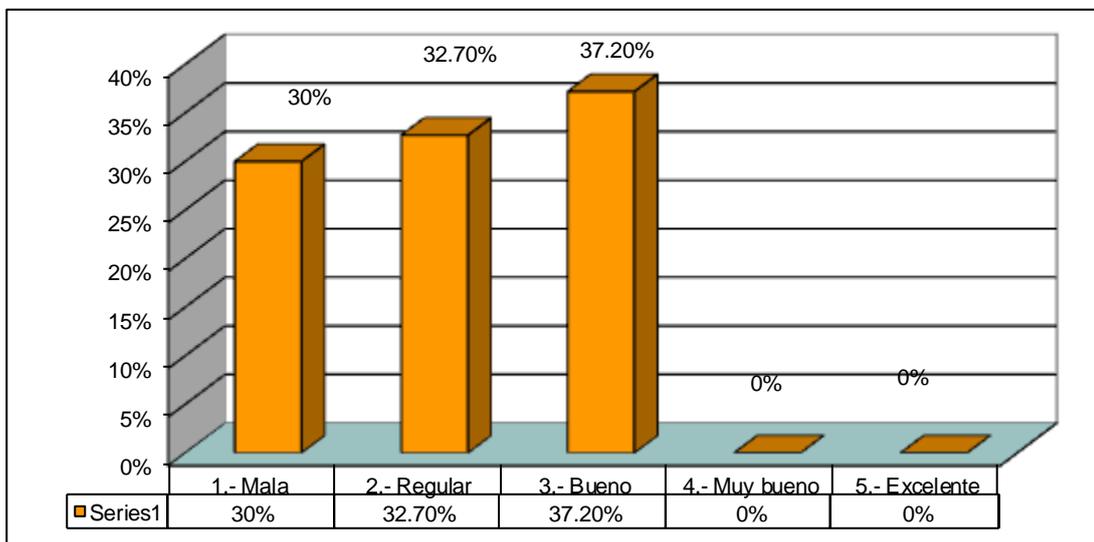
CUADRO N° 27
CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES
DIDÁCTICOS

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Mala	67	30.0
2.- Regular	73	32.7
3.- Bueno	83	37.2
4.- Muy bueno	0	0
5.- Excelente	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 21
CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN MEDIOS Y MATERIALES
DIDÁCTICOS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se visualiza el 37.2% de 83 profesores que declaran que la gestión de los directivos efectúan una buena calidad de la gestión pedagógica en medios y materiales didácticos; el 32.7% que es igual a 73 profesores los que dicen a través de la encuesta admiten que los directivos tienen un regular gestión pedagógica en medios y materiales didácticos; el 30% de 67 profesores mantienen la idea de que los directivos efectúan una mala gestión pedagógica en medios y materiales didácticos.

3.1.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE PUNO.

Los resultados de la gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje están dados en siete ítems; Evaluación formativa o diferencial, Evaluación de contexto, Plan de evaluación, Evaluación de entrada o inicio, Técnicas e instrumentos de evaluación, Evaluación de proceso o formativa, Evaluación por su agente y Evaluación en valores. Encuestados a 223 profesores de las diferentes instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno.

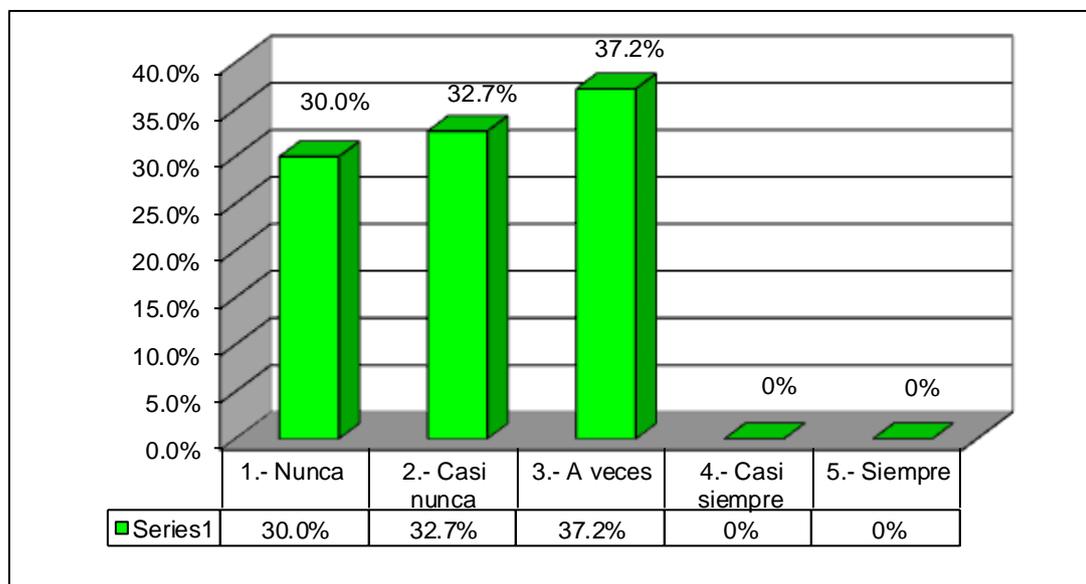
CUADRO N° 28
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DE DIRECTORES SEGÚN OPINIÓN DE LOS DOCENTES

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	104	46.6
2.- Casi nunca	29	13.0
3.- A veces	75	33.6
4.- Casi siempre	8	3.6
5.- Siempre	7	3.1
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 22
GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE DE
DIRECTORES SEGÚN OPINIÓN DE LOS DOCENTES



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 03
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende el 46.6% que refleja a 104 profesores de las instituciones educativas de Puno, en el que declaran que nunca los directivos hacen gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje.

Por el contrario, el 33.6% que representa a 75 profesores declaran que a veces los directivos hacen gestión pedagógica referido a la evaluación del aprendizaje.

Sin embargo, el 13% que es igual a 29 profesores casi nunca los directivos efectúan gestión pedagógica en lo que respecta a la evaluación de aprendizaje. Tan solo un 3.6% de 21 profesores dicen que casi siempre los directivos hacen gestión pedagógica referido a la evaluación de aprendizaje. Sin embargo, el 3.1% de 7 profesores dicen que siempre los directivos de las diferentes instituciones educativas realizan gestión pedagógica en lo que respecta a evaluación de aprendizaje.

En suma, más del 50% de profesores declaran que nunca o casi nunca los directivos hacen gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje. La influencia del liderazgo directivo estratégico, es insuficiente, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

La evaluación es un proceso permanente de información y reflexión, que consiste en seleccionar información referida a personas, procesos, fenómenos y cosas, así como a sus interacciones, con el propósito de emitir juicios de valor orientados a la toma de decisiones. En el sistema educativo, la evaluación puede realizarse en cada uno de los elementos que los conforman (docentes, alumnos, diseño curricular, proyectos, ambiente físico, gestión administrativa, etc.), así como en los procesos e interacciones que se establecen en ellos.

3.1.5.1. ANÁLISIS DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE SEGÚN INDICADORES.

CUADRO N° 29

CHARLAS O SEMINARIOS, SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA O DIFERENCIAL, PARA QUE LOS ALUMNOS MEJOREN SUS SABERES.

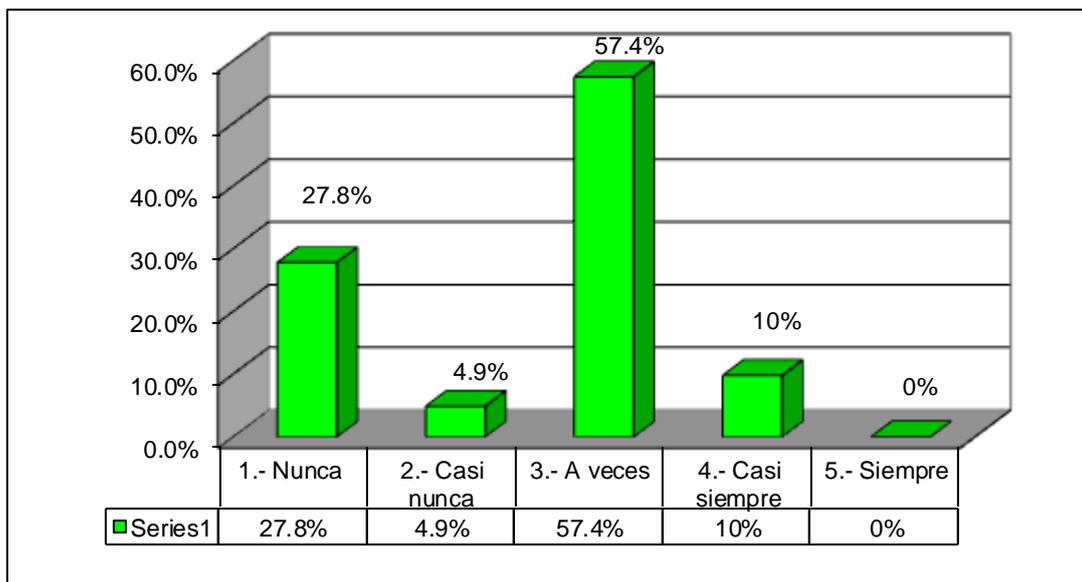
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	62	27.8
2.- Casi nunca	11	4.9
3.- A veces	128	57.4
4.- Casi siempre	22	9.8
5.- Siempre	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 23

CHARLAS O SEMINARIOS, SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA O DIFERENCIAL, PARA QUE LOS ALUMNOS MEJOREN SUS SABERES.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa en el cuadro y gráfico el 57.4% de 128 profesores en el que declaran que los directivos a veces realizan charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes; el 27.8% que corresponde a 62 profesores que dicen de los directivos que nunca realizan charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes. Sin embargo, el 9.8% de 22 profesores dicen que de los directivos que a veces realizan charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes; el 4.9% que representa a 11 profesores, declaran que casi siempre los directivos realizan charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces, casi nunca y nunca los directivos realizan charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes.

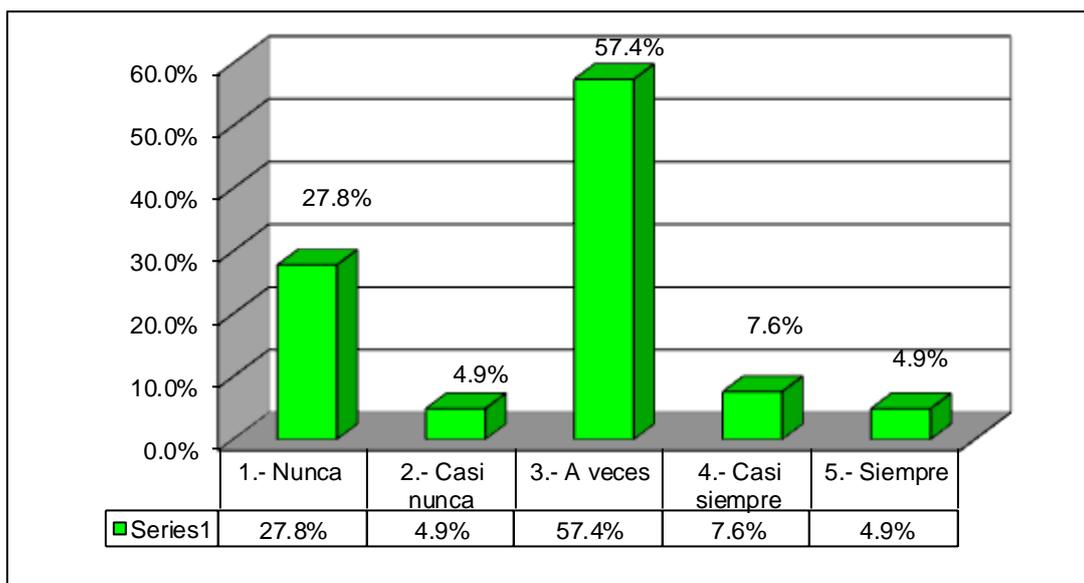
CUADRO N° 30
TALLERES, RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO, PARA LA FORMACIÓN ADECUADA EN LA TOMA DE DECISIONES

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	62	27.8
2.- Casi nunca	11	4.9
3.- A veces	122	54.7
4.- Casi siempre	17	7.6
5.- Siempre	11	4.9
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 24
TALLERES, RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO, PARA LA FORMACIÓN ADECUADA EN LA TOMA DE DECISIONES



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa en el cuadro y gráfico el 54.7% de 122 profesores en el que declaran que los directivos a veces realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones; el 27.8% que corresponde a 62 profesores que dicen de los directivos que nunca realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones. Sin embargo, el 7.6% de 17 profesores dicen que de los directivos que casi siempre

realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones; el 4.9% que representa a 11 profesores, declaran que casi nunca los directivos realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones y casi siempre realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones. En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan talleres, respecto a la evaluación de contexto para la formación adecuada en toma de decisiones.

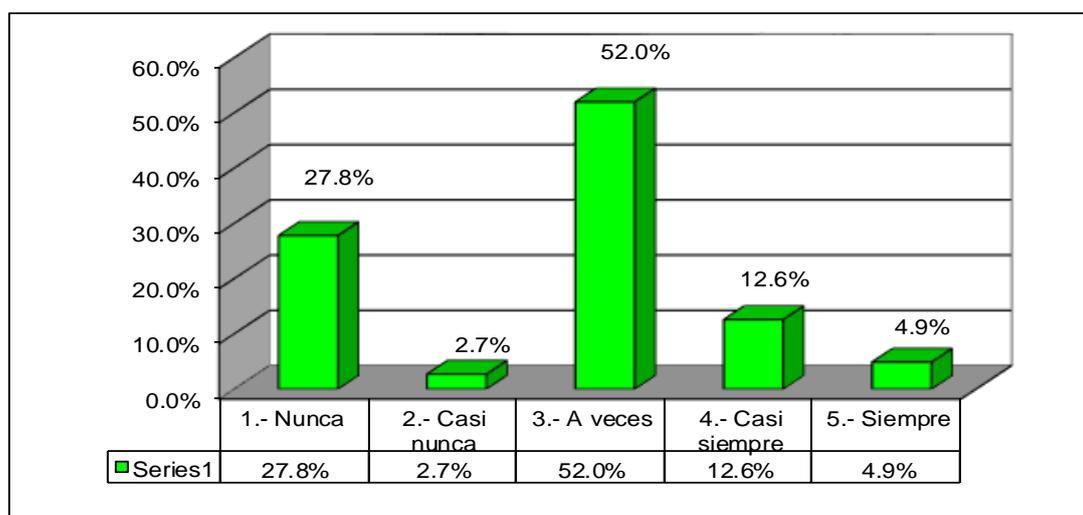
CUADRO N° 31
ORIENTACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES O SEMINARIOS PARA EFECTUAR UN PLAN DE EVALUACIÓN TRIMESTRAL

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	62	27.8
2.- Casi nunca	6	2.7
3.- A veces	116	52.0
4.- Casi siempre	28	12.6
5.- Siempre	11	4.9
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 25
ORIENTACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES O SEMINARIOS PARA EFECTUAR UN PLAN DE EVALUACIÓN TRIMESTRAL



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa en el cuadro y gráfico el 52% de 116 profesores en el que declaran que los directivos a veces realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral; el 27.8% que corresponde a 62 profesores que dicen de los directivos que nunca realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral.

Sin embargo, el 12.6% de 28 profesores dicen de los directivos que casi siempre realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral; el 4.9% que representa a 11 profesores, declaran que siempre los directivos realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral y siempre realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral con el 4.9% de 11 profesores.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan orientaciones a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral.

CUADRO N° 32

ORIENTACIÓN A DESARROLLAR LA EVALUACIÓN DE ENTRADA O INICIO, PARA VISUALIZAR LOS SABERES PREVIOS DE LOS ALUMNOS

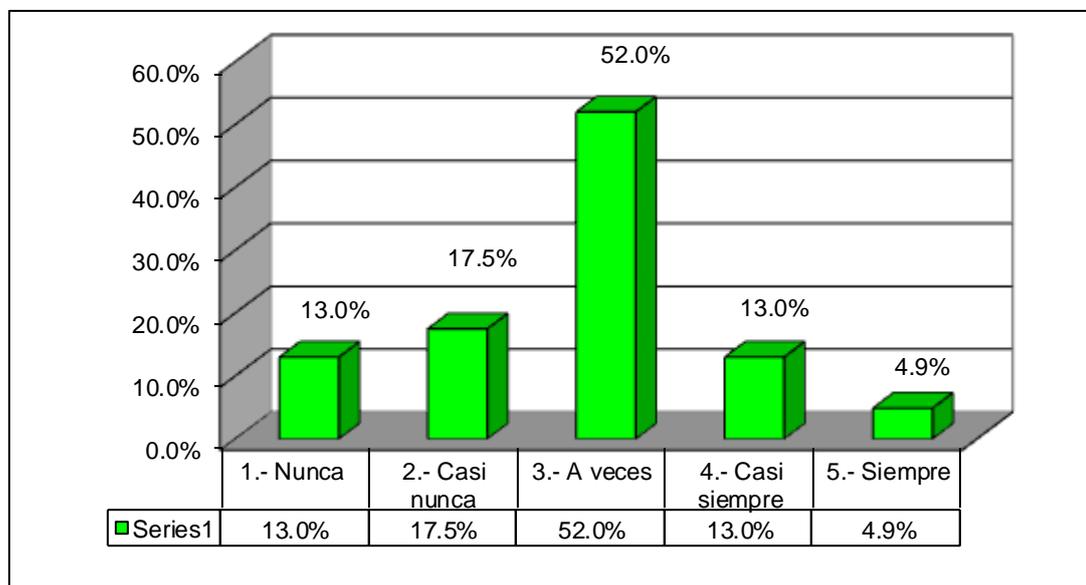
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	29	13.0
2.- Casi nunca	39	17.5
3.- A veces	116	52.0
4.- Casi siempre	28	13
5.- Siempre	11	4.9
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 26

ORIENTACIÓN A DESARROLLAR LA EVALUACIÓN DE ENTRADA O INICIO, PARA VISUALIZAR LOS SABERES PREVIOS DE LOS ALUMNOS



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Se observa en el cuadro y gráfico el 52% de 116 profesores en el que declaran que los directivos a veces realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos; el 13% que corresponde a 29 profesores que dicen de los directivos que nunca realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos.

Sin embargo, el 13% de 28 profesores dicen que los directivos que casi siempre realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos; el 17.5% que representa a 39 profesores, declaran que casi nunca los directivos realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos y siempre realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos con el 4.9% de 11 profesores.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan orientaciones a desarrollar la evaluación de entrada o inicio para visualizar los saberes previos de los alumnos.

CUADRO N° 33

ORIENTACIÓN A DESARROLLAR TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, PARA EL LOGRO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS.

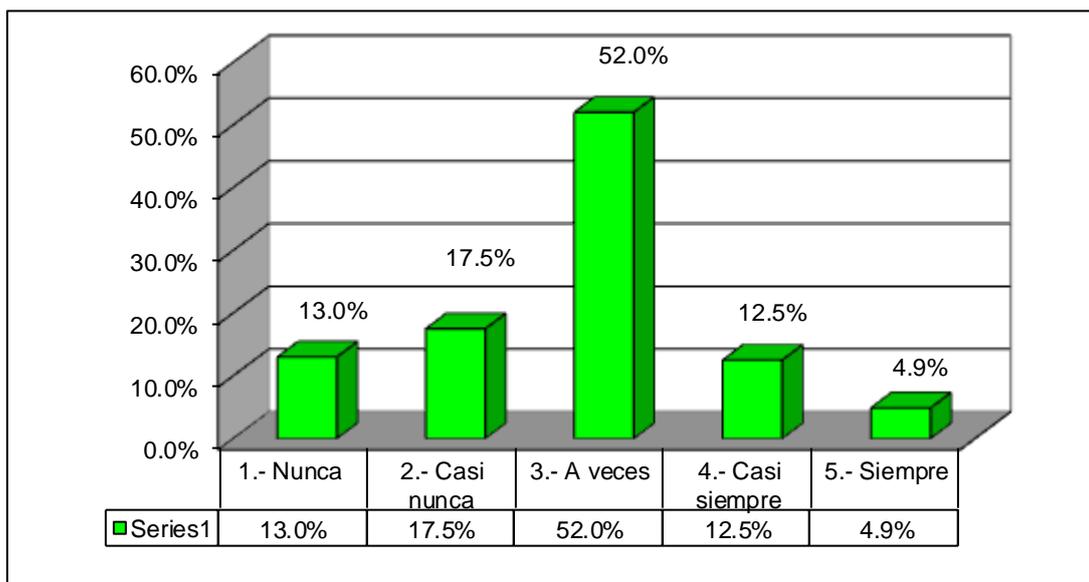
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	29	13
2.- Casi nunca	39	17.5
3.- A veces	116	52.0
4.- Casi siempre	28	12.5
5.- Siempre	11	4.9
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 27

ORIENTACIÓN A DESARROLLAR TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, PARA EL LOGRO DE CAPACIDADES Y COMPETENCIAS.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende, el 52% de 116 profesores en el que declaran, que los directivos a veces realizan orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias; el 13% que corresponde a 29 profesores dicen de los directivos que nunca realizan orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias.

Sin embargo, el 12.5% de 28 profesores dicen que los directivos que casi siempre realizan orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias; el 17.5% que representa a 39 profesores, declaran que casi nunca los directivos realizan orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias y siempre realizan orientaciones a desarrollar orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias con el 4.9% de 11 profesores.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan orientaciones a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación para el logro de capacidades y competencias.

CUADRO N° 34

GESTIÓN EN LAS ENTIDADES PERTINENTES PARA REALIZAR TALLERES SOBRE EVALUACIÓN DE PROCESO O FORMATIVA.

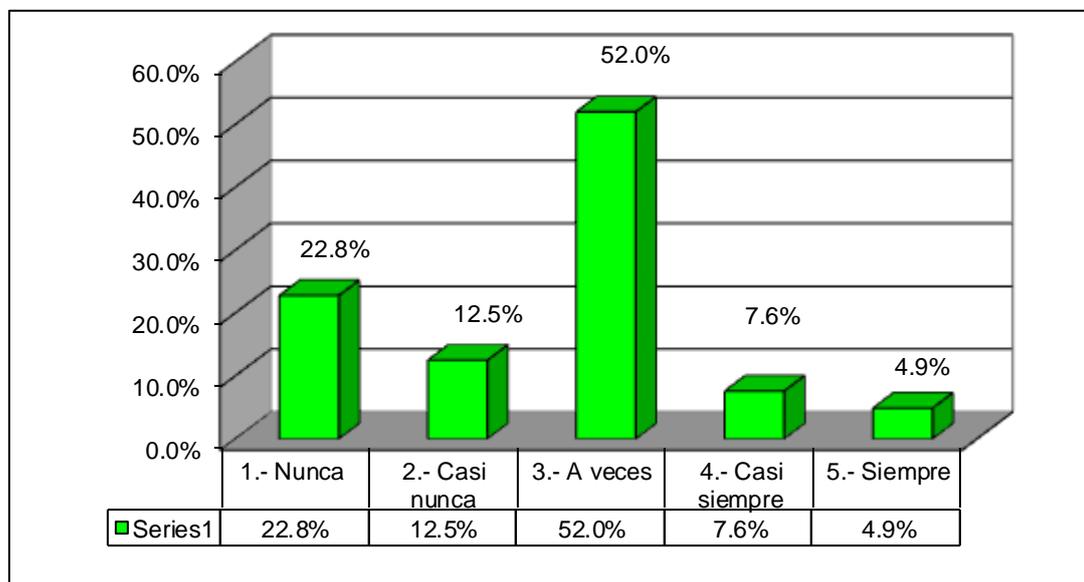
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	51	22.8
2.- Casi nunca	28	12.5
3.- A veces	116	52.0
4.- Casi siempre	17	7.6
5.- Siempre	11	4.9
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 28

GESTIÓN EN LAS ENTIDADES PERTINENTES PARA REALIZAR TALLERES SOBRE EVALUACIÓN DE PROCESO O FORMATIVA.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende, el 52% de 116 profesores en el que declaran, que los directivos a veces realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa; el 22.8% que corresponde a 51 profesores dicen de los directivos que nunca realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa. Sin embargo, el 12.5% de 28 profesores dicen que los directivos que casi nunca realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa; el 7.6% que representa a 17 profesores, declaran que casi siempre los directivos realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa; el 4.9% de 11 profesores siempre realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa.

CUADRO N° 35

GENERACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES O SEMINARIOS, EVALUACIONES POR SU AGENTE, PARA DAR VALORES POSITIVOS EN LOS ALUMNOS.

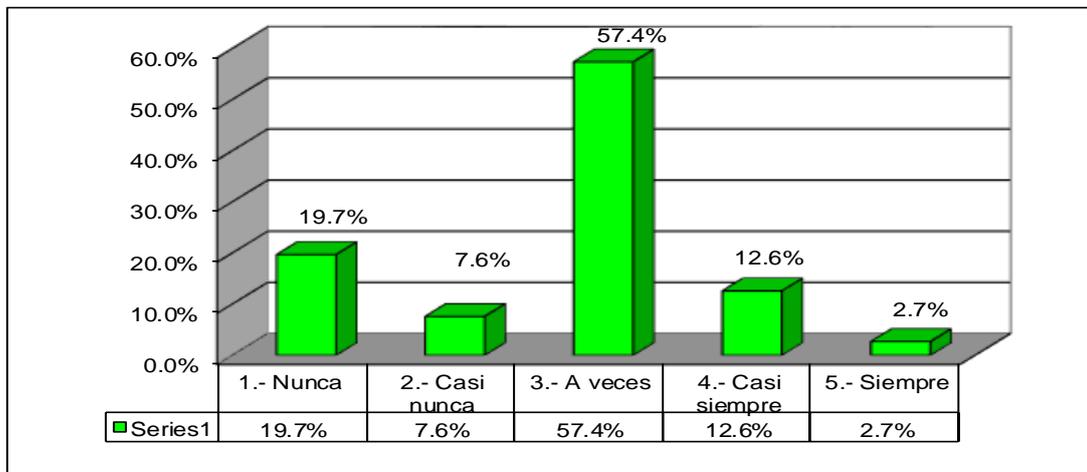
CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	44	19.7
2.- Casi nunca	17	7.6
3.- A veces	128	57.4
4.- Casi siempre	28	12.6
5.- Siempre	6	2.7
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 29

GENERACIÓN A TRAVÉS DE TALLERES O SEMINARIOS, EVALUACIONES POR SU AGENTE, PARA DAR VALORES POSITIVOS EN LOS ALUMNOS.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

Del cuadro y gráfico se desprende, el 57.4% de 128 profesores en el que declaran, que los directivos a veces generan a través o seminarios, evaluaciones por su agente para dar valores positivos en los alumnos; el 19.7% que corresponde a 44 profesores dicen de los directivos que nunca realizan generan a

través o seminarios, evaluaciones por su agente para dar valores positivos en los alumnos.

Sin embargo, el 12.6% de 28 profesores dicen que los directivos que casi siempre generan a través o seminarios, evaluaciones por su agente para dar valores positivos en los alumnos; el 7.6% que representa a 17 profesores, declaran que casi nunca los directivos realizan generan a través o seminarios, evaluaciones por su agente para dar valores positivos en los alumnos; el 2.7% de 6 profesores siempre realizan generan a través o seminarios, evaluaciones por su agente para dar valores positivos en los alumnos.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos realizan gestiones en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o furtiva.

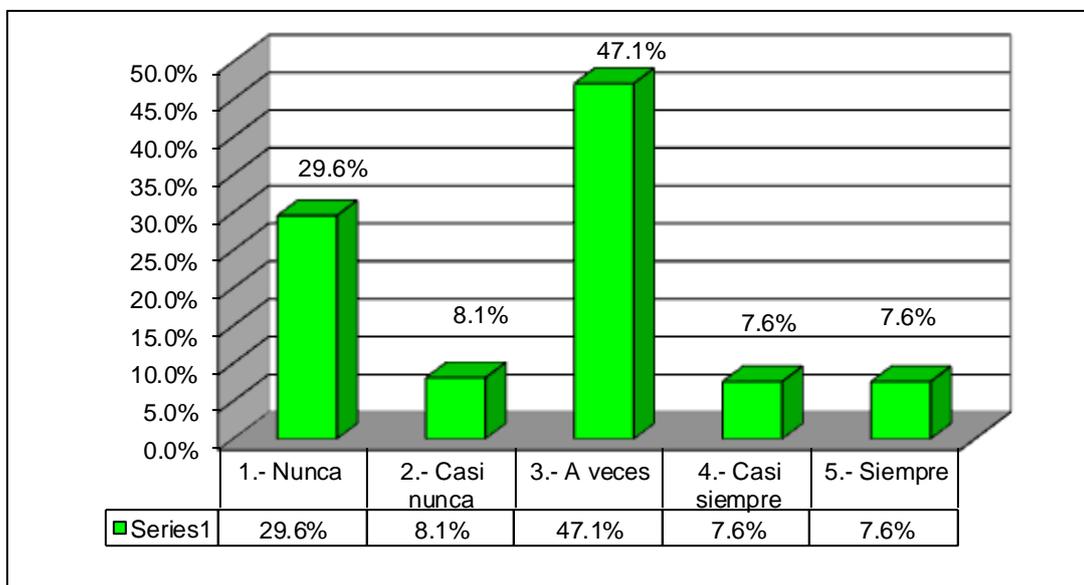
CUADRO N° 36
DESARROLLO DE CAPACITACIONES, PARA EVALUAR LOS DIFERENTES VALORES

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Nunca	66	29.6
2.- Casi nunca	18	8.1
3.- A veces	105	47.1
4.- Casi siempre	17	7.6
5.- Siempre	17	7.6
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 30
DESARROLLO DE CAPACITACIONES, PARA EVALUAR LOS DIFERENTES VALORES



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04
ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El 47.1% de 105 profesores en el que declaran, que los directivos a veces desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores; el 29.6% que corresponde a 66 profesores dicen de los directivos que nunca realizan desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores.

Sin embargo, el 8.1% de 18 profesores dicen que los directivos que casi nunca desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores; el 7.6% que representa a 17 profesores, declaran que casi siempre los directivos desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores; y siempre desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores con el 7.6% de 17 profesores.

En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que a veces y nunca los directivos desarrollan capacitaciones para evaluar los diferentes valores.

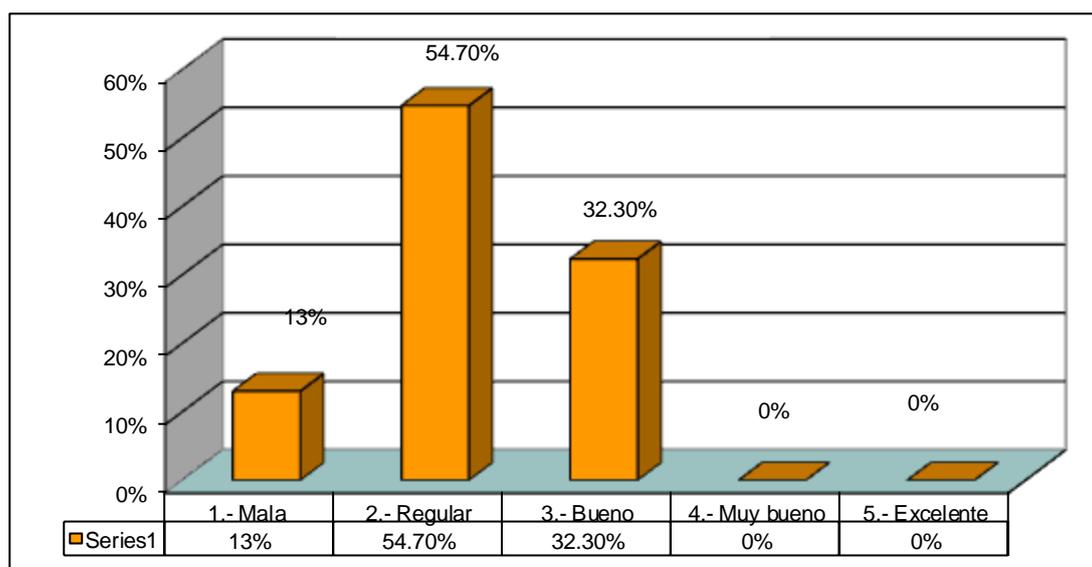
CUADRO N° 37
CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE SU DIRECTOR, EN
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE.

CATEGORÍAS	N° de profesores	%
1.- Mala	29	13
2.- Regular	122	54.7
3.- Bueno	72	32.3
4.- Muy bueno	0	0
5.- Excelente	0	0
Total	223	100%

FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

GRÁFICO N° 31
CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE SU DIRECTOR, EN EVALUACIÓN DE
APRENDIZAJE.



FUENTE: Cuestionario a profesores, Anexo N° 04

ELABORACIÓN: La ejecutora

INTERPRETACIÓN

El 54.7% de 122 profesores en el que declaran, que los directivos realizan en forma regular calidad de la gestión pedagógica de su director en evaluación de aprendizaje; el 32.36% que corresponde a 66 profesores dicen de los directivos, que realizan en forma buena la calidad de la gestión pedagógica de su dirección, en evaluación de aprendizaje. Sin embargo, el 13% de 29 profesores dicen, que los directivos realizan en forma mala la calidad de la gestión pedagógica de su

dirección, en evaluación de aprendizaje. En conclusión la mayoría de profesores manifiestan que los directivos realizan en forma regular a buena la calidad de la gestión pedagógica de su dirección, en evaluación de aprendizaje

3.2. ANÁLISIS CORRELACIONAL

La correlación se efectuará teniendo en cuenta los resultados de los análisis descriptivos generales de las variables en estudio: Liderazgo estratégico y su relación con las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje de la gestión pedagógica. Para tal fin, haremos uso del diseño estadístico planteado en el capítulo III, del informe, el cual es la “r” de Pearson, para demostrar la hipótesis planteada, a través de cuadros de doble entrada.

CUADRO N° 38
CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES; LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LAS
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Y Estrategias metodológicas X Liderazgo Estratégico	1	2	3	4	5	Total de f _y
5	1		2			3
4	28	9	38	12	4	91
3	24	7	34	7	3	75
2	12	3	30	6	2	53
1			1			1
Total de f_x	65	19	105	25	9	223

FUENTE: Cuestionario a directores anexo N° 01 y cuestionario a profesores, anexo N° 02.

ELABORADO: La ejecutora.

El cuadro muestra los resultados de las dos variables en estudio, con el fin de hallar el nivel de correlación que muestran ambas variables. Representados con “X” para la variable Liderazgo estratégico y “Y” para la variable Gestión pedagógicas en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje. A continuación, se hallará los resultados para remplazar a la fórmula de la “r” de Pearson.

CUADRO N° 39
CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES; LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LAS
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Y Estrategias metodológica X Liderazgo estratégico	1	2	3	4	5	f_y	u_y	$f_y u_y$	$f_y u_y^2$	Suma de las filas
5	1 -4		2 0			3	2	6	12	-4
4	28 -56	9 -9	38 0	12 12	4 8	91	1	91	91	-54
3	24 0	7 0	34 0	7 0	3 0	75	0	0	0	0
2	12 24	3 3	30 0	6 -1	2 -4	53	-1	-53	53	22
1			1 0			1	-2	-2	4	0
f_x	65	19	105	25	9	223		42	160	-36
u_x	-2	-1	0	1	2					
$f_x u_x$	-130	-19	0	25	18	-106				
$f_x u_x^2$	260	19	0	25	36	340				

FUENTE: Cuestionario, para liderazgo estratégicos de directores, Anexo N° 01 y Cuestionario de gestión pedagógica para estrategias metodológicas.
ELABORADO: La ejecutora.

Del cuadro se desprende los resultados que se remplazará a la fórmula planteada anteriormente:

$$r = \frac{n \sum f_{xy} U_x U_y - (\sum f_x U_x)(\sum f_y U_y)}{\sqrt{[n \sum f_x U_x^2 - (\sum f_x U_x)^2][n \sum f_y U_y^2 - (\sum f_y U_y)^2]}}$$

$$r = \frac{(223)(-36) - (-106)(42)}{\sqrt{[(223)(340) - (-106)^2][(223)(160) - (42)^2]}}$$

$$r = \frac{(-8028) - (-4452)}{\sqrt{(75820 - 11236)(35680 - 1764)}} = \frac{-3576}{\sqrt{(64584)(33916)}}$$

$$r = \frac{-3576}{\sqrt{2190430944}} = \frac{-3576}{4680203} = -0.076$$

$$r = -0.076$$

La relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación negativa débil con - 0.076.

Entendiéndose, que la influencia del liderazgo directivo estratégico, es negativa y

débil, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Vale decir que la variable, liderazgo estratégico de los directores son independientes en relación a la gestión pedagógica que realiza la dirección.

Cabe señalar que el liderazgo estratégico que realizan los directores se debe a otros factores que involucran el quehacer educativo, podemos especular que se puede deber a un liderazgo personal o no verdadero que hace los profesores o que hacen un liderazgo estratégico en otras áreas o jefaturas, en fin puede haber muchos factores, que ameritan investigar.

CUADRO N° 40
CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES; LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LOS MEDIOS Y MATERIALES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Y: Medios y Materiales	1	2	3	4	5	Total de f _y
X Liderazgo Estratégico						
5	1		2			3
4	39	11	29	12		91
3	37	10	23	5		75
2	20	8	21	4		53
1	1					1
Total de f_x	98	29	75	21	0	223

FUENTE: Cuestionario a directores anexo N° 01 y cuestionario a profesores, anexo N° 02.

ELABORADO: La ejecutora.

El cuadro muestra los resultados de las dos variables en estudio, con el fin de hallar el nivel de correlación que muestran ambas variables. Representados con “X” para la variable Liderazgo estratégico y “Y” para la variable Gestión pedagógicas en medios y materiales de enseñanza aprendizaje. A continuación, se hallará los resultados para remplazar a la fórmula de la “r” de Pearson.

CUADRO N° 41
CORRELACIÓN DE VARIABLES: LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LOS
MEDIOS Y MATERIALES DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Y: Medios Materiales X Liderazgo estratégico	1	2	3	4	5	f_y	u_y	$f_y u_y$	$f_y u_y^2$	Suma de las filas
5	1 -2		2 0			3	2	6	12	-2
4	39 -78	11 -11	29 0	12 12		91	1	91	91	-77
3	37 0	10 0	23 0	5 0		75	0	0	0	0
2	20 40	8 8	21 0	4 -4		53	-1	-53	53	44
1	1 0					1	-2	-2	4	0
f_x	98	29	75	21	0	223		42	160	-35
u_x	-2	-1	0	1	2					
$f_x u_x$	-196	-29	0	21	0	-204				
$f_x u_x^2$	392	29	0	21	0	442				

FUENTE: Cuestionario, para liderazgo estratégicos de directores, Anexo N° 01 y Cuestionario de gestión pedagógica para medios y materiales.

ELABORADO: La ejecutora.

Del cuadro se desprende los resultados que se remplazará a la fórmula planteada anteriormente:

$$r = \frac{n \sum f_{xy} U_x U_y - (\sum f_x U_x)(\sum f_y U_y)}{\sqrt{[n \sum f_x U_x^2 - (\sum f_x U_x)^2][n \sum f_y U_y^2 - (\sum f_y U_y)^2]}}$$

$$r = \frac{(223)(-35) - (-204)(42)}{\sqrt{[(223)(442) - (-204)^2][(223)(160) - (42)^2]}}$$

$$r = \frac{(-7805) - (-8568)}{\sqrt{(98566 - 41616)(35680 - 1764)}} = \frac{763}{\sqrt{(56950)(33916)}}$$

$$r = \frac{763}{\sqrt{1931516200}} = \frac{763}{43949.02} = 0.017$$

$$r = 0.02$$

La relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en medios y materiales de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación positiva débil con 0.02.

Entendiéndose, que la influencia del liderazgo directivo estratégico, es positiva y débil, en relación a la calidad de la gestión pedagógica en los medios y materiales de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Vale decir que la variable, liderazgo estratégico de los directores son independientes en relación a la gestión pedagógica que realiza la dirección.

Cabe señalar que el liderazgo estratégico que realizan los directores se debe a otros factores que involucran el quehacer educativo, podemos especular que se puede dar a un liderazgo personal o no verdadero que hace los directivos o que hacen un liderazgo estratégico en otras áreas o jefaturas, a gestiones administrativas, a gestión de innovaciones, en fin puede haber muchos factores, que ameritan investigar.

CUADRO N° 42
CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES; LIDERAZGO ESTRATÉGICO Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA.

Y: Medios y Materiales X Liderazgo Estratégico	1	2	3	4	5	Total de f_y
5	1		1	1		3
4	41	11	30	5	4	91
3	38	10	23	2	2	75
2	23	8	21		1	53
1	1					1
Total de f_x	104	29	75	8	7	223

FUENTE: Cuestionario a directores anexo N° 01 y cuestionario a profesores, anexo N° 02.

ELABORADO: La ejecutora.

El cuadro muestra los resultados de las dos variables en estudio, con el fin de hallar el nivel de correlación que muestran ambas variables. Representados con “X” para la variable Liderazgo estratégico y “Y” para la variable Gestión Pedagógicas en evaluación de enseñanza aprendizaje. A continuación, se hallará los resultados para remplazar a la fórmula de la “r” de Pearson.

**CUADRO N° 43
CORRELACIÓN DE VARIABLES**

Y: Medios Materiales X Liderazgo estratégico	1	2	3	4	5	f_y	<i>u_y</i>	<i>f_yu_y</i>	<i>f_yu_y²</i>	Suma de las filas
5	1 -4		1 0	1 2		3	2	6	12	-2
4	41 -82	11 -11	30 0	5 5	4 8	91	1	91	91	-80
3	38 0	10 0	23 0	2 0	2 0	75	0	0	0	0
2	23 46	8 8	21 0		1 -2	53	-1	-53	53	52
1	1 4					1	-2	-2	4	4
f_x	104	29	75	8	7	223		42	160	-26
<i>u_x</i>	-2	-1	0	1	2					
<i>f_xu_x</i>	-208	-29	0	8	14	-215				
<i>f_xu_x²</i>	416	29	0	8	28	481				

FUENTE: Cuestionario, para liderazgo estratégicos de directores, Anexo N° 01 y Cuestionario de gestión pedagógica para evaluación de aprendizaje.

ELABORADO: La ejecutora.

Del cuadro se desprende los resultados que se remplazará a la fórmula planteada anteriormente:

$$r = \frac{n \sum f_{xy} U_x U_y - (\sum f_x U_x)(\sum f_y U_y)}{\sqrt{[n \sum f_x U_x^2 - (\sum f_x U_x)^2][n \sum f_y U_y^2 - (\sum f_y U_y)^2]}}$$

$$r = \frac{(223)(-26) - (-215)(42)}{\sqrt{[(223)(481) - (-215)^2][(223)(160) - (42)^2]}} =$$

$$r = \frac{(-5798) - (-9030)}{\sqrt{(107263 - 5375)(35680 - 1764)}} = \frac{3232}{\sqrt{(101888)(33916)}}$$

$$r = \frac{3232}{\sqrt{3455633408}} = \frac{3232}{58784,64} = 0.055$$

$$r = 0.055$$

La relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación positiva débil con 0.05.

Entendiéndose, que la influencia del liderazgo directivo estratégico, es positiva y débil, en relación a la calidad de la gestión pedagógica en las evaluaciones de aprendizaje del alumno, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Vale decir que la variable, liderazgo estratégico de los directores son independientes en relación a la gestión pedagógica que realiza el director en la evaluación de aprendizaje.

Cabe señalar que el liderazgo estratégico que realizan los directores se debe a otros factores que involucran el quehacer educativo, podemos especular que se puede dar a un liderazgo personal o no verdadero que hace los directivos o que hacen un liderazgo estratégico en otras áreas o jefaturas, a gestiones administrativas, a gestión de innovaciones, en fin puede haber muchos factores, que ameritan investigar.

3.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS

A) Hipótesis Específica 01

Ha: El nivel de liderazgo estratégico de los directivos es significativo para elevar la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

Ho: El nivel de liderazgo estratégico de los directivos no es significativo para elevar la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno.

2) Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i : Frecuencia Observada.

e_i : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{17}{5} = 3.4$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(10 - 3.4)^2}{3.4} + \frac{(7 - 3.4)^2}{3.4} = 16.6$$

Se busca en la tabla de X^2 , el valor tabular con $K-1$ grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$. Se tiene, $K = 5 \Rightarrow K - 1 = 4$, grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

5) Toma de Decisión: Como,

$$X_c^2 = 16.6 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe diferencia estadística significativa, entre los niveles de liderazgo estratégico para elevar la gestión de calidad de gestión pedagógica.

B) Hipótesis Específica 02

Ha: El nivel de calidad de la gestión pedagógica es significativo en los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.

Ho: El nivel de calidad de la gestión pedagógica no es significativo en los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.

2) Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i: Frecuencia Observada.

e_i: Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{223}{5} = 44.6$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$\begin{aligned} X_c^2 &= \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \\ &= \frac{(65 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(19 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(105 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(25 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(9 - 44.6)^2}{44.6} = 142.81 \end{aligned}$$

Se busca en la tabla de X^2 , el valor tabular con K-1 grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$. Se tiene, $K = 5 \Rightarrow K - 1 = 4$, grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

5) Toma de Decisión: Como,

$$X_c^2 = 142.81 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe diferencia estadística significativa, entre los niveles de calidad de la gestión pedagógica de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial.

C) Hipótesis Específico 03

Ha: La influencia del liderazgo directivo estratégico, es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

Ho: La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

2) Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i: Frecuencia Observada.

e_i: Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{223}{5} = 44.6$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$\begin{aligned} X_c^2 &= \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \\ &= \frac{(65 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(19 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(105 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(25 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(9 - 44.6)^2}{44.6} = 142.83 \end{aligned}$$

Se busca en la tabla de X^2 , el valor tabular con $K-1$ grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$. Se tiene, $K = 5 \Rightarrow K - 1 = 4$, grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

5) Toma de Decisión: Como,

$$X_c^2 = 142.83 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe diferencia estadística significativa, es decir, el liderazgo directivo estratégico, es significativo, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

D) Hipótesis Específico 04

Ha: La influencia del liderazgo directivo estratégico, es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

Ho: La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno

2) Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i: Frecuencia Observada.

e_i: Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{223}{5} = 44.6$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$\begin{aligned} X_c^2 &= \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \\ &= \frac{(98 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(29 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(75 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(21 - 44.6)^2}{44.6} = 102.58 \end{aligned}$$

Se busca en la tabla de X^2 , el valor tabular con K-1 grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$. Se tiene, $K = 5 \Rightarrow K - 1 = 4$, grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

5) Toma de Decisión: Como,

$$X_c^2 = 102.58 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe diferencia estadística muy significativa, la influencia del liderazgo directivo estratégico, es significativo, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza aprendizaje de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

E) Hipótesis Específico 05

Ha: La influencia del liderazgo directivo estratégico, es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

Ho: La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno.

2) Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$

3) Distribución Muestral.

$$X_c^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} \approx X_{(K-1)=Gl}^2$$

o_i : Frecuencia Observada.

e_i : Frecuencia Esperada.

$$\Rightarrow e_i = \frac{n}{K} = \frac{223}{5} = 44.6$$

4) Cálculo del Estadístico de Prueba

$$\begin{aligned} X_c^2 &= \sum_{i=1}^4 \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \\ &= \frac{(104 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(29 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(75 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(8 - 44.6)^2}{44.6} + \frac{(7 - 44.6)^2}{44.6} = 167 \end{aligned}$$

Se busca en la tabla de X^2 , el valor tabular con $K-1$ grados de libertad y $\alpha = 0.05$ ó $\alpha = 0.01$. Se tiene, $K = 5 \Rightarrow K - 1 = 4$, grados de libertad.

$$X_{4,0.05}^2 = 9.488$$

$$X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

5) Toma de Decisión: Como,

$$X_c^2 = 167 > X_{4,0.01}^2 = 15.277$$

Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, existe diferencia estadística significativa, entonces es confirmada la hipótesis planteada; La influencia del liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno

CONCLUSIONES

PRIMERA: El nivel de liderazgo estratégico de los directores es significativo para elevar la calidad de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno, se comprueba esta aseveración con el 58.8% que representa a 10 directores que declaran que dicha gestión es regular y buena con el 41.2% de 7 de ellos; y simultáneamente con la prueba de hipótesis que se logra una Chi cuadrado calculada de 16.6 que es superior a la Chi tabulada de 15.277.

SEGUNDA: El nivel de calidad de la gestión pedagógica de los directivos de las Instituciones Educativas del nivel Inicial, es significativo, esta aseveración es confirmada a través de las gestiones que realizan los directores, así se pone de manifiesto que el 47.1% de docentes dicen que a veces realizan la gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje y el 29.1% declaran que nunca realiza este tipo de gestión; del mismo modo, el 43.9% de ellos declaran que nunca realizan una gestión pedagógica en medios y materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje en los alumnos; respecto a la gestión pedagógica en evaluación, el 46.6% de docentes opinan que nunca realizan tal gestión pedagógica, confirmándose la hipótesis planteada con una Chi cuadrado calculada de 142.81 que es superior a la Chi cuadrado tabulado de 15.277

TERCERA: El liderazgo directivo estratégico, no es significativa, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en el uso de las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje del profesor, en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Por lo que se logra el 47.1% de docentes que dicen que a veces los directivos realizan una gestión pedagógica en estrategias metodológicas en la enseñanza aprendizaje y el 29.1% declaran que nunca se realiza tal gestión pedagógica. Es así que la relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación negativa débil con una “r” -0.076, ambas variables son sumamente independientes.

CUARTA: El liderazgo directivo estratégico, no es significativo, en relación a la

calidad de la gestión pedagógica, en el uso de los medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Por lo que se observa el 43.9% de docentes declaran que nunca los directivos realizan una gestión pedagógica en medios y materiales didácticos en la enseñanza aprendizaje y el 33.6% declaran que a veces se realiza tal gestión pedagógica. La relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en medios y materiales de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, positiva y débil con 0.02; ambas variables son sumamente independientes.

QUINTA: El liderazgo directivo estratégico, no es significativo, en relación a la calidad de la gestión pedagógica, en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial – Puno. Es así se logra el 46.6% de los docentes que opinan a través de la encuesta que nunca realizan este tipo de gestión estratégica y el 33.6% dicen que a veces la realizan; la relación existente entre el liderazgo estratégico y la gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación negativa y débil con 0.055, el cual es marcadamente independiente ambas variables.

SEXTA: Llegamos a la conclusión general que el liderazgo estratégico de los directivos influye significativamente en la calidad de la gestión pedagógica en un nivel de relación débil, en las Instituciones Educativas del nivel Inicial de la ciudad de Puno, es así que el nivel de liderazgo estratégico de los directores con la prueba de hipótesis se logra una Chi cuadrado calculada de 16.6 que es superior a la Chi tabulada de 15.277, por otro lado, el nivel de calidad de la gestión pedagógica con la Chi cuadrado calculada es de 142.81 que es superior a la Chi cuadrado tabulado de 15.277, en tal sentido es significativo a una correlación de las dimensiones en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación negativa débil con una “r” -0.076, respecto a la gestión pedagógica en medios y materiales de enseñanza aprendizaje que los directores realizaron, es positiva y débil con una “r” de 0.02; y por último, en la gestión pedagógica en evaluación de aprendizaje que los directores realizaron, tiene una correlación positiva y débil con una “r” de 0.055.

SUGERENCIAS

- A las autoridades de la Dirección Regional de Educación de Puno, que realicen diferentes talleres o seminarios sobre niveles de liderazgo estratégico en directivos de las Instituciones Educativas del nivel inicial de Puno, debido a que ellos no realizan gestión pedagógica con calidad educativa y de esta manera conocerán las áreas involucradas para este fin.
- A las autoridades de la Dirección Regional de Educación de Puno, que realicen diferentes talleres o seminarios respecto a la gestión pedagógica que debe realizar los directores de las Instituciones Educativas del nivel Inicial, en vista que los docentes declaran que nunca realiza este tipo de gestión.
- A los profesores de las diferentes Instituciones Educativas del nivel Inicial que presente proyectos académicos con el fin de realizar algunos talleres y seminarios en estrategias didácticas, medios y materiales y evaluación que se realizan en las aulas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, O. (1999) Gestión educativa enfoques y procesos. Lima. p. 64
- ALVARADO, O. (2000) Elementos de la Administración general. Lima. p. 83
- ALVARADO, O. (2003) Gerencia y marketing educativo. Lima. p. 58
- BLANCO, (1998) Tecnologías de la información en la educación. Madrid. p.23-25
- BOU (2004) Liderazgo Estratégico Teoría y Técnica de la Decisión. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
<http://www.conflicto.net/lideratge/index.php>
- COSTELAO, A. (1998) Tecnologías de la informática en la educación. Madrid. p. 104
- DERRAMA MAGISTERIAL (2000) “Palabra del Maestro” Revista Pedagógica N° 31, Edit. Arica. Pág. 26-27.
- FARRO, C. (1995) Gerencia de centros educativos. Lima. p.55
- FARRO, F. (2001) Planeamiento estratégico educativo. Lima. p.59
- FISCHMAN (2000) El camino del líder. Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico. Lima. Pág. 96
- GARCIA (2004) “Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución educativa “La Inmaculada” de Pucallpa” Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- GOBIERNO REGIONAL. (2006) Proyecto Educativo Regional de Puno. Dirección Regional de Educación. <http://www.dreppuno.gob.pe/>Pág. 60.
- GÓMEZ, (1996) Organización escolar general. Madrid. p. 518 y 530
- HAROLD KOONTZ HEINZ WEHRICH. Administración una Perspectiva Global. 12ª Edic. Edit. McGraw-Hill. México, 2004. Pág. 532.
- HERMANDEZ y otros. (2003) “Metodología de la Investigación.” Tercera Edición Editorial, McGraw-Hill, Interamericana. México.
- IBÁÑEZ (1996) Calidad total. Lima. p. 27
- LE BOTERF (1991) Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación. Bilbao, Deusto.
- LEÓN, (1997.). Teresa. Indicadores. Un Mirador en educación. Colombia, Editorial Norma.

- MILICÚA, (1998) Tecnologías de la Información en la Educación. Madrid, p. 190
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) Diseño Curricular Nacional de EBR. p. 20.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009) Proyecto Educativo Nacional. Consejo Nacional de Educación. [http://www.ene.gob.pe/pen/Pág. 6-7](http://www.ene.gob.pe/pen/Pág.6-7).
- MIRANDA y ANDRADE. (1998) efectuaron una investigación que lleva como título: “Influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago” Pontificia Universidad Católica de Chile.
- OWENS, R. (1976) La escuela como organización. Madrid, p. 490
- SACO DE CUETO. Publicado por: TANCA (2001) “Nuevo Enfoque Pedagógico: Un enfoque constructivista” 1ra Edic. Edit. EDIMAG. Arequipa. 2001. Pág. 58.
- SOVERO (2006) Gestión Pedagógica. Primera Edic. Edit. San Marcos. Lima Perú, Pág. 78
- SQUIRES, D y Mc DOUGALL, A. (1997) Cómo elegir software educativo. Madrid. p. 94 -95
- STODGILL, R. (2003) Tomado de ALVARADO, O. Gerencia y marketing educativo. Lima. p.51
- TANCA (2001) “Nuevo Enfoque Pedagógico: Un enfoque constructivista” 1ra Edic. Edit. EDIMAG. Arequipa. Pág. 59.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005) – UEE – MED, USAID – PERÚ Y AED. MED, Noviembre 2005.
- VALLE, (2001) Instrumento para medir el Liderazgo Estratégico. Universidad de Lima.
- VELÁSQUEZ. (2004) Metodología de la investigación Científica” Primera Edición. Editorial San Marcos. Pág. 186.
- VIVANCOS, (1998) Tecnologías de la información en la educación. Madrid. p. 89
- YUCRA VARGAS, Jorge. “Medios y Materiales Educativos” 1ra Edic. Edit. Titikaka FCEDUC UNA. Puno. 2001. Pág. 10.

PÁGINA WEB

- <http://www.ugel07.gob.pe/agp.html>
- <http://www.ugelpuno.gob.pe/>. Recuperado, 18 de noviembre 2006.

ANEXOS

ANEXO N° 01

Cuestionario para Directores

Estimado señor Director la presente tienen el propósito de medir el nivel de liderazgo estratégico de los Directores de las diferentes instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno.

I. DATOS GENERALES:

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA:
.....

1.2. SEXO: 1.3. FECHA:

1.4. INSTRUCCIONES. Sr. Director, marque con una aspa (X) el número que indique el grado que usted se compromete en cada enunciado.

II. REACTIVOS FORMULADOS:

1. Busco oportunidades que potencien el funcionamiento de la planificación y programación curricular.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

2. Planifico la forma de trabajo en la institución.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

3. Busco consenso para el planeamiento estratégico.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

4. Actualizo permanentemente la organización del currículo.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

5. Introduzco innovación al trabajo en aula.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

6. Organizo el desarrollo del currículo por competencias.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

7. Informo sobre las actividades curriculares y extracurriculares.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

8. Informo los proyectos a realizar en la institución.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

9. Comunico proyectos a largo plazo.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

10. Comunico su rol a cada miembro.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

11. Informo los plazos del proyecto.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

12. Comunico los resultados esperados.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

13. Defino y desarrollo el estilo de cultura institucional.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

14. Viabilizo proyectos culturales.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

15. Defino la línea axiológica cultural.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

16. Difundo la cultura institucional.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

17. Impulso la cultura de los valores.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

18. Busco la identidad en la institución.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

19. Gestiono democráticamente la institución.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

20. Delego el poder entre los miembros.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

21. Respeto la autonomía en el trabajo.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

22. Trabajo en equipo con los demás.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

23. Armonizo objetivos personales e institucionales.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()

4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

24. Logro el cumplimiento de roles.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

25. Impulso la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

26. Evalúo resultados en la institución.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

27. Felicito a los trabajadores destacados.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

28. Reconozco al equipo de estrategias.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

29. Celebramos el cumplimiento de logros.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

30. Evalúo proyectos innovados a aplicar.

1. Rara vez () 2. De vez en cuando. () 3. Algunas veces ()
4. Con frecuencia () 5. Muy frecuente ()

ANEXO N° 02

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado señor docente, la presente tiene como propósito medir la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en estrategias de enseñanza aprendizaje del profesor en las áreas básicas DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL INICIAL– Puno.

I. DATOS GENERALES:

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA:

.....

1.2. SEXO: 1.3. FECHA:

1.4. INSTRUCCIONES. El siguiente cuestionario recoge datos para evaluar el liderazgo directivo estratégico en la gestión pedagógica en estrategias de enseñanza aprendizaje del director de acuerdo a la manera que Ud. lo percibe. Sus opiniones pueden conducir a mejorar la Institución, si hay algo que mejorar. Por esta razón es fundamental que sus respuestas sean lo más sinceras posibles. Hay una serie de supuestos en cada ítem, marque con un aspa (X)

II. REACTIVOS FORMULADOS:

1.- El director de su Institución, organiza eventos sobre estrategias metodológicas de organización conceptual.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

2.- Para el desarrollo de habilidades en estrategias cognitivas, el Director desarrolló talleres de capacitación.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

3.- Se efectuó seminarios sobre estrategias metacognitivas, adecuadas para construir la realidad de la experiencia personal.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

4.- El director de su Institución, organiza eventos sobre estrategias metodológicas de elaboración.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

5.- Se desarrolló estrategias verbales en talleres y/o seminarios para los profesores.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

6.- El Director organizó eventos de estrategias de adquisición, para el desarrollo de experiencias, habilidades, destrezas, capacidades, en los alumnos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

7.- Cómo evaluaría Ud, la calidad de gestión pedagógica, del director, en estrategias metodológicas de enseñanza.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

ANEXO N° 03

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado señor docente, la presente tiene por finalidad medir la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica del director en medios y materiales de enseñanza de las Instituciones Educativas del nivel Inicial– Puno.

I. DATOS GENERALES:

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL:

1.2. SEXO: 1.3. FECHA:

1.3. INSTRUCCIONES. El siguiente cuestionario recoge datos para evaluar la gestión pedagógica en el uso de los medios y materiales de enseñanza del director de acuerdo a la manera que Ud. lo percibe. No se trata de evaluarlo a usted, sus opiniones pueden conducir a mejorar la Institución, si hay algo que mejorar, o a mantener aquello que hace que todos se sientan bien. Por esta razón es fundamental que sus respuestas sean lo más sinceras posibles. Hay una serie de supuestos en cada ítem, marque con un aspa (**X**) el número que corresponda a aquel supuesto con el que usted se identifica.

II. REACTIVOS FORMULADOS:

1.- Realizó talleres y/o seminarios sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios psicopedagógicos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

2.- Efectuó eventos sobre la aplicación de materiales educativos, en función de los criterios pedagógicos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

3.- Realizó capacitaciones o charlas sobre la aplicación de materiales educativos, en función de criterios de contenidos y teóricos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

LOS MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN VISUAL.

4.- El director gestiona materiales visuales para que los alumnos fortalezcan su aprendizaje en las diferentes áreas, como:

Material instructivo:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Textos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Cuadernos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Revistas y periódicos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Mapas planos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Diapositivas:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Transparencias:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Fotos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Franelógrafos:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Carteles murales:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Rotafolios:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

LOS MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN AUDICIÓN O SONORO.

5.- El director gestiona materiales auditivos o sonoros para que los alumnos fortalezcan su aprendizaje en las diferentes áreas, como:

Radio.

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Cinta grabadora:

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Discos y/o CDs.;

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

III.- LOS MATERIALES EDUCATIVOS, BASADOS EN EL CANAL DE PERCEPCIÓN AUDIOVISUAL.

2.1. El director gestiona materiales audiovisuales para que los alumnos fortalezcan su aprendizaje en las diferentes áreas, como:

Televisión.

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Cine.

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Video cassette.

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Multimedia

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

Computadoras.

5. Siempre () 4. Casi siempre () 3. A veces () 2. Casi nunca () 1. Nunca ()

7.- Cómo evaluaría Ud. La calidad de la gestión pedagógica en medios y materiales didácticos.

5.- Excelente () 4.- Muy bueno () 3. Bueno ()
2.- Regular () 1.- Mala ()

ANEXO N° 04

CUESTIONARIO A DOCENTES

Estimado señor docente, la presente tiene por finalidad medir la influencia del liderazgo directivo estratégico en relación a la calidad de la gestión pedagógica en la evaluación de aprendizaje que realizan los docentes a los alumnos en las áreas básicas de las Instituciones Educativas del nivel Inicial– Puno.

I. DATOS GENERALES:

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA SECUNDARIA:

1.2. SEXO: 1.3. FECHA:

1.4. INSTRUCCIONES. El siguiente cuestionario recoge datos para evaluar el liderazgo directivo estratégico en la gestión pedagógica en estrategias de enseñanza aprendizaje del director de acuerdo a la manera que Ud. lo percibe. Sus opiniones pueden conducir a mejorar la Institución, si hay algo que mejorar. Por esta razón es fundamental que sus respuestas sean lo más sinceras posibles. Hay una serie de supuestos en cada ítem, marque con un aspa (X)

II. REACTIVOS FORMULADOS:

1.- El Director orientó a través de charlas o seminarios, sobre la evaluación formativa o diferencial, para que los alumnos mejoren sus saberes.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

2.- Se realizó talleres, respecto a la evaluación de contexto, para la formación adecuada en la toma de decisiones.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

3.- Su Director, orientó a través de talleres o seminarios para efectuar un plan de evaluación trimestral.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

4.- En la institución donde labora, orientaron a desarrollar la evaluación de entrada o inicio, para visualizar los saberes previos de los alumnos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

5.- Te orientaron a desarrollar técnicas e instrumentos de evaluación, para el logro de capacidades y competencias.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

6.- Su Director, gestionó en las entidades pertinentes para realizar talleres sobre evaluación de proceso o formativa.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

7.- El director de su institución generó a través de talleres o seminarios, evaluaciones por su agente, para dar valores positivos en los alumnos.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

8.- Se desarrolló capacitaciones, para evaluar los diferentes valores.

5.- Siempre () 4.- Casi siempre () 3. A veces ()
2.- Casi nunca () 1.- Nunca ()

9.- Cómo evaluaría Ud. La calidad de la gestión pedagógica de su director, en evaluación de aprendizaje.

5.- Excelente () 4.- Muy bueno () 3. Bueno ()
2.- Regular () 1.- Mala ()