

recimundo

Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento

DOI: 10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375

URL: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1080>

EDITORIAL: Saberes del Conocimiento

REVISTA: RECIMUNDO

ISSN: 2588-073X

TIPO DE INVESTIGACIÓN: Artículo de Investigación

CÓDIGO UNESCO: 5802 Organización y Planificación de la Educación

PAGINAS: 358-375



Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato

Management and leadership of the teacher to meet the teaching-learning process in the classroom of high school

Gestão e liderança do professor para atender o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula do ensino médio

José Hidalgo Crespo Andrade¹; Crista Weise²

RECIBIDO: 15/01/2021 **ACEPTADO:** 20/03/2021 **PUBLICADO:** 27/05/2021

1. Magister en Gerencia y Liderazgo Educacional; Diploma Superior en Gestión Educativa; Licenciado en Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura; Técnico Superior en Administración de Empresas; Universidad Internacional Iberoamericana.
2. PhD. Educational Psychology (Doctorat en Psicologia de la Educació); Universitat Autònoma de Barcelona; cristawaise@uab.cat; <https://orcid.org/0000-0003-2491-554X>

CORRESPONDENCIA

José Hidalgo Crespo Andrade

Ecuador

RESUMEN

En la presente investigación descriptiva con diseño de campo no experimental y documental se analiza la gestión y liderazgo del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El estudio se realiza en el primer año de bachillerato del colegio particular "Sergio Núñez Santamaría" (Guayaquil, Ecuador). Para la recolección de los datos se aplicó un instrumento de 60 ítems con escala tipo Likert con las opciones: permanentemente, casi permanente, casi nunca y nunca. Los instrumentos se validaron a través de criterios de expertos y una prueba piloto (índice Alfa Cronbach 0,99). La relación entre las variables se determinó mediante el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo valores de 0,694 y 0,721 para la muestra de docentes y la muestra de estudiantes respectivamente. Ambos valores indican una correlación positiva directa y categorizada como buena, expresando relación directa entre que el liderazgo docente y la gestión pedagógica. El estilo de liderazgo es medianamente efectivo prevaleciendo el transformacional y el prosocial, con competencias específicas y genéricas efectivas, sobresaliendo la comunicativa, el emprendimiento y trabajo en equipo. Los docentes se caracterizan con una gestión pedagógica efectiva, donde planificación, ejecución de estrategias y evaluación del aprendizaje, prevalecen porcentualmente igual.

Palabras clave: Liderazgo del docente, gestión pedagógica, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

In the present descriptive research with non-experimental and documentary field design, the management and leadership of the teacher in the teaching-learning process in the classroom is analyzed. The study is carried out in the first year of high school at the "Sergio Núñez Santamaría" private school (Guayaquil, Ecuador). For data collection, an instrument of 60 items with a Likert-type scale was applied with the options: permanently, almost permanent, almost never and never. The instruments were validated through expert criteria and a pilot test (Alpha Cronbach index 0.99). The relationship between the variables was determined using Pearson's correlation coefficient, obtaining values of 0.694 and 0.721 for the sample of teachers and the sample of students, respectively. Both values indicate a direct positive correlation and categorized as good, expressing a direct relationship between teacher leadership and pedagogical management. The leadership style is moderately effective, prevailing the transformational and the prosocial, with effective specific and generic competencies, highlighting the communicative, entrepreneurship and teamwork. Teachers are characterized with effective pedagogical management, where planning, execution of strategies and evaluation of learning, prevail in equal percentage.

Keywords: Teacher leadership, pedagogical management, teaching, learning.

RESUMO

Na presente pesquisa descritiva com projeto de campo não experimental e documental, a gestão e liderança do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é analisada. O estudo é realizado no primeiro ano do ensino médio na escola particular "Sergio Núñez Santamaría" (Guayaquil, Equador). Para a coleta de dados, foi aplicado um instrumento de 60 itens com escala tipo Likert- com as opções: permanente, quase permanente, quase nunca e nunca. Os instrumentos foram validados através de critérios de especialistas e um teste piloto (índice Alpha Cronbach 0,99). A relação entre as variáveis foi determinada utilizando o coeficiente de correlação de Pearson, obtendo-se valores de 0,694 e 0,721 para a amostra de professores e para a amostra de alunos, respectivamente. Ambos os valores indicam uma correlação positiva direta e categorizados como bons, expressando uma relação direta entre a liderança dos professores e a gestão pedagógica. O estilo de liderança é moderadamente eficaz, prevalecendo o transformacional e o prosocial, com competências específicas e genéricas eficazes, destacando-se a comunicação, o empreendedorismo e o trabalho em equipe. Os professores são caracterizados por uma gestão pedagógica eficaz, onde o planejamento, a execução de estratégias e a avaliação da aprendizagem prevalecem em igual porcentagem.

Palavras-chave: Liderança docente, gestão pedagógica, ensino, aprendizagem.

Introducción

En el ámbito pedagógico, el liderazgo debe estar centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2011). Esto implica que en el aula se debe crear una cultura de aprendizaje para los alumnos. Sin embargo, para lograr este propósito es necesario que se generase esta cultura en los docentes y en la organización educativa (Mayo & Lank, 1994). Por lo que, el liderazgo pedagógico trae como consecuencia una mejora educativa como resultado del incremento de la calidad y los resultados docentes (Elmore, 2008). Por tanto, el liderazgo del docente es fundamental en la educación con el propósito de que el profesor sea el gestor que necesita conocer como motivar y conducir a todos los implicados en el proceso educativo (Longo, 2008).

La optimización de los procesos académicos depende del liderazgo pedagógico, la formación del docente y el trabajo colaborativo de los participantes en el proceso docente-educativo. Por tanto, para lograr éxito y mejora de los procesos académicos es necesario avanzar en la pertinencia de la gestión pedagógica (Medina & Gómez, 2014). La gestión pedagógica se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de la gestión y de la educación, en un campo de acción; donde convergen e interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática (Loza, 2013). Con relación a la gestión pedagógica del aula, Conde (2011), señala que debe ser entendida como:

“Buenas prácticas docentes en el establecimiento de sus métodos didácticos, organizando sus clases para el logro del aprendizaje. Además, la motivación docente está relacionada con el liderazgo y el estilo de gestión. El docente es el responsable de la gestión pedagógica dentro del aula, por lo tanto, su preparación académica es vital, con capacidad eficiente y comprometida con la acción educativa” (p.57).

De acuerdo con la cita, se deduce que la gestión de aula está englobada en la gestión pedagógica. Donde la gestión en el aula revela el conjunto de acciones y recursos que utilizan los docentes para el desarrollo de acciones pedagógicas y didácticas con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje de los alumnos, por lo que en la planificación debe considerarse las medidas a adoptar en el aula.

La gestión pedagógica es todo el proceso que se desarrolla para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, definiéndola también como una práctica pedagógica. En consecuencia, se puede evidenciar que la gestión pedagógica en el aula revela el conjunto de acciones y recursos a utilizar los docentes para fortalecer su desempeño pedagógico y didáctico con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje de los alumnos. En general, se ha descrito la planificación, ejecución y evaluación como los procesos inherentes a la gestión pedagógica (Lauro, 2013; Oliveros, 2011; Vargas, 2010).

En la última década se han realizado diversas investigaciones a nivel internacional que fundamentan la importancia del liderazgo y la gestión educativa del docente en el proceso docente-educativo. En este sentido se resalta la existencia de algún tipo de liderazgo en los docentes (Vázquez, 2016) y su relevancia de la gestión educativa (Del Valle, 2012). Además, se ha concebido la gestión educativa en relación con el liderazgo educativo como variables importantes en la mejora del proceso docente-educativo (Ortiz, 2014; Vargas, 2010). Finalmente, estas variables se consideran como significativas en la práctica docente en el aula y para lograr mejores resultados docentes (Luperdi, 2018).

A pesar de los referentes teóricos que se presentan, no se ha profundizado en sobre la forma en que se desarrollan el liderazgo y la gestión educativa por los docentes, ni en sus condicionamientos tanto personales

como institucionales. Además, existe poca evidencia sobre la comprensión de las relaciones internas que posibilitan o dificultan la gestión y el liderazgo del docente en el aula. Por lo que, en el presente trabajo se analizan la gestión y liderazgo del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, del primer año de bachillerato, del Colegio Particular “Sergio Núñez Santamaría”. Con la finalidad de: (1) identificar el estilo de liderazgo que prevalece en los docentes del primer año de Bachillerato, (2) describir las competencias básicas y genéricas del docente como líder, (3) caracterizar la gestión pedagógica desarrollada por el docente y (5) establecer la relación existente entre el liderazgo del docente y la gestión pedagógica en primer año de bachillerato.

Materiales y métodos

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se plantea primero como un trabajo de campo no experimental. Pues en el mismo los datos son tomados de la realidad sin manipular las variables y las condiciones del contexto real (Arias, 2006; Hernández et al., 2014). En segundo lugar, se realizó una investigación documental, según es definido por Arias (2006), para la recolección de datos con apoyo en fuentes primarias y secundarias, tales como: historia, planes estratégicos y registros de la institución.

Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por docentes y estudiantes del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, ubicado en el Cantón Guayaquil, Parroquia Ximena, Cooperativa 25 de Julio, en su jornada matutina. En total se tienen 25 docentes (19 femeninos y 6 masculinos) y 400 estudiantes (280 femeninos y 120 masculinos). A partir de esta población se determinó el tamaño de muestra según la fórmula

propuesta por Hernández et al. (2014) (Tabla 1).

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo intensional (Alejo & Osorio, 2016). Los criterios de inclusión que se establecieron fueron: (1) ser profesor o estudiante de primer año de bachillerato del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría turno matutino, (2) cualquier tipo de sexo, (3) sin restricción de edad y (4) tener disponibilidad y compromisos para participar en el aporte de la información para la investigación. Se solicitó previamente el llenado del formato consentimiento informado, diseñado para tal fin.

Variables e instrumentos de recogida de la información

En la investigación se definen dos variables, la primera variable es liderazgo del docente según (Soria & García, 2015) y la segunda gestión pedagógica según (Valencia, 2017). En el Anexo 1 se muestran las dimensiones e indicadores seleccionados para la recolección de datos. En la recolección de los datos se empleó el método de encuesta que consistió en un instrumento de 60 preguntas confeccionadas atendiendo a los indicadores de las variables la gestión pedagógica y el liderazgo del docente (Tabla 2). La escala de medición que se empleó fue de tipo Likert. Las opciones de la escala son: permanentemente, casi permanente, casi nunca y nunca, la cual se categorizaron con valores 4, 3, 2 y 1, respectivamente. Para evaluar el instrumento, las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados se aplicó un estudio piloto. El estudio piloto se aplicó a dos profesores y a 13 estudiantes del colegio particular Sergio Núñez Santamaría. A los resultados del estudio piloto se le calculó una confiabilidad inicial, utilizando para el coeficiente Alfa de Cronbach (Hernández et al., 2014). El resultado del coeficiente fue de $\alpha = 0,9977$ lo cual indica muy alta confiabilidad (Palella & Hernández, 2012).

La validez de contenido del instrumento se determinó a través del juicio de ocho expertos en la temática a abordar en la investigación y en el área de metodología de la investigación. En el Anexo 2 se muestra el juicio de cada experto y la cantidad de ítems sugeridos para realizar modificaciones en su formulación. Al concluir la evaluación de los expertos, se revisó el instrumento y se hicieron las correcciones necesarias a partir de los criterios establecidos por Corral (2009).

Análisis de los datos

Los datos derivados de cada uno de los ítems de los cuestionarios se agruparon y se les realizó un recuento de la información a fin de determinar el número de casos que se ubican en las diferentes categorías. A cada categoría y para ambas variables se construyeron los baremos de interpretación (Tabla 3). Los resultados de las variables para los instrumentos aplicados a estudiantes y docentes se le determinó la media y la desviación estándar (Hernández et al., 2014). Además, según estos autores para analizar la relación entre las variables se aplicó un análisis de correlación de correlación de Pearson.

Resultados y discusión

Estilos de liderazgo de los docentes del primer año del bachillerato

En el primer año del bachillerato del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría en los docentes la media es de 3,0 para el estilo autocrático, mientras que en la muestra de los estudiantes lograron 3,14, para una media total de 3,10 (Tabla 4). Lo cual indica que este estilo prevalece medianamente debido a la imposición de órdenes, toma de decisiones para luego comunicarlas; además de asumir toda la responsabilidad sin propiciar colaboración por parte de los estudiantes. El estilo transformacional, en la muestra de profesores siempre prevalece (media 3,54), porque proporcionan al

alumnado una potencialidad transformadora para su desarrollo cognitivo, a través de la auto-monitorización y la autoevaluación, lo cual aumenta la motivación de cada uno de ellos.

Los estudiantes, coinciden con la muestra de docentes en cuanto a la prevalencia del estilo transformacional en los profesores del primer año de bachillerato, Lo cual implica que es un estilo efectivo del liderazgo. Con respecto al indicador liberal, para los profesores medianamente prevalece este tipo de estilo de liderazgo (media 3,24). Esto se interpreta como la no permisibilidad a los estudiantes para actuar según su criterio. Así como tampoco aceptan que las decisiones sean tomadas entre ellos, además que no delegan aspectos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes coinciden con los profesores (media 3,01). Por lo tanto, el promedio alcanzado es de 3,13 que indica un comportamiento medianamente efectivo.

Para el estilo prosocial, los profesores respondieron que permanentemente prevalece en los docentes, obteniendo una media de 3,51 (Tabla 4). Esto beneficia a los estudiantes en atención a sus deseos, respetando creatividad, identidad, autonomía e iniciativa, orientando siempre a que sean agentes transformadores no solo en el ámbito escolar sino en todos los espacios donde participen. Al respecto, los estudiantes asumen que casi permanentemente (media 3,27), los profesores mantienen un liderazgo prosocial, ya que en algunos momentos exhibe poca coherencia entre el pensamiento, la palabra y los hechos, así como la obviedad de las diferencias individuales.

De manera global se detectó que con un promedio para los profesores de 3,32 y 3,18 para los estudiantes, se alcanzan para el estilo de liderazgo el valor de 3,25. Con los datos concentrados a la media debido a que se presenta poca dispersión con una desviación estándar de 0,80. Por lo que el

estilo de liderazgo que manifiesta el docente en su gestión pedagógica es medianamente efectivo, considerando que hay la presencia de todos los estilos según la situación.

Vale destacar que los resultados obtenidos indican que, de acuerdo a los profesores y estudiantes, el estilo de liderazgo del docente que más prevalece son el transformacional y el prosocial (Tabla 1). Coincidiendo con la posición de Bernal & Ibarrola (2015), quienes plantean que esto se presenta cuando las decisiones son participativas y surgen de la consulta de todos, lo cual contribuye a tener personas que trabajan de manera responsable y comprometida con la visión y la misión de la institución. Así, se da un estímulo para la ejecución de tareas, que aparece como consecuencia de las necesidades de los estudiantes y de la naturaleza de la situación en la cual se actúa. Además, se encontró que el valor menor fue el estilo autocrático (3,10), con una prevalencia casi igual al estilo liberal (3,13). De acuerdo con Cuevas (2019), este comportamiento se manifiesta cuando se considera a los estudiantes con baja capacidad para tomar decisiones con dependencia, observándose obediencia y adhesión con un nivel de rendimiento deficiente.

De manera global, el estilo de liderazgo se establece como medianamente efectivo. Esta situación es coincidente con la posición de Davis & Newstrom (2014), al considerarse un patrón general de acciones explícitas o implícitas de los líderes desde la perspectiva de los demás, presentando características específicas para su desenvolvimiento dentro de las instituciones educativas. En la práctica de los docentes del primer año de bachillerato del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, los tipos de liderazgos no se manifiestan de forma pura. Esto concuerda con lo establecido por Lewis & Murphy (2008), quienes expresan que los estilos de liderazgos tienden a concretarse com-

binadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan.

Competencias básicas y genéricas del docente como líder del primer año del bachillerato

Dentro de las competencias básicas, abordadas en el estudio, los profesores obtuvieron 3,57 para las competencias comunicativas, mientras los estudiantes lograron 3,26 (Tabla 4). Lo cual indica que estas competencias son efectivas porque se presentan siempre, al utilizar un vocabulario con términos comunes que facilitan la comprensión de mensajes, los expresan con claridad adaptándolos a las ideas y conocimiento previo del estudiante. Además, refiere una escucha de manera comprensiva a los planteamientos que hacen los estudiantes referentes a los contenidos curriculares que se desarrollan en las actividades educativas.

Para la competencia de autogestión, se observó en los docentes que siempre exhiben esta competencia (media 3,39), debido a la programación de actividades de formación que le permitan nuevos conocimientos, identifican las fallas de su labor docente y participan en actividades de formación de manera voluntaria por iniciativa personal sin esperar que sea la institución quien planifique estas actividades. Por su parte los estudiantes, consideran que esta competencia es casi siempre evidenciada (media 3,1). Como resultado global, el indicador autogestión es catalogada como medianamente efectiva manifestada por el docente. Este resultado refleja que, a pesar de la capacidad del profesor para la búsqueda de nuevas estrategias a través de la actualización y la capacitación, los estudiantes perciben una transferencia débil de ellas en el aula de clases, por cuanto no son aprovechadas de manera total. De acuerdo a Delgado (2012), el liderazgo totalmente efectivo ocurre cuando se posibilita a los estudiantes a que también sean líderes, es decir, ampliar la visión del aprendizaje.

En cuanto al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ambas muestras manifiestan que casi siempre los docentes manejan esta competencia (media 3,23 y 3,27; respectivamente). Deriva de este resultado la categorización de este indicador como medianamente efectivo. Según los estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2019), esta situación refiere el enfoque de adquisición de nociones básicas de TIC necesarias para preparar a los docentes y estudiantes en la comprensión de estas tecnologías, centrándolos en el saber cómo, dónde y cuándo utilizarlas o no.

Los profesores respondieron que siempre manifiestan la competencia de afrontamiento al cambio (3,38). Pues utilizan estrategias didácticas que facilitan la construcción del conocimiento de los estudiantes, flexibilizan las planificaciones microcurriculares. Por su parte, los estudiantes asumen que casi siempre los profesores enfrentan el cambio, alcanzando un promedio de 3,25. Sin embargo a promediar ambos resultados resulta una media de 3,32 que acuerdo al baremo establecido en el capítulo referido a la metodología, se corresponde con comportamiento efectivo. Estos resultados coinciden con lo planteado por Tejada (1998), de que los docentes asumen la necesidad de retroalimentación y modificación del aprendizaje y la enseñanza en consonancia con los cambios que se susciten en la sociedad. Esto pasa por asumir el cambio educativo; el cual debe concebirse como un conjunto de sistemas interrelacionados entre sí, configurando cada uno de ellos una dimensión con aprendizajes tanto personal como organizacional (Coello, 2003).

Los resultados evidencian que en cuanto a las competencias básicas se consideran efectivas. La competencia básica que más predomina es la comunicativa (Tabla 4). Lo que coincide con lo afirmado por Cardona & Wilkinson (2009) quienes refieren que la comunicación es una competencia primor-

dial para toda persona. Mientras que las competencias de menor valor fueron manejo de las TIC y autogestión. No obstante, se observó que el valor menor fue para las competencias De acuerdo con Guttman (2003), es importante entender que las TIC son motores de crecimiento e instrumentos de empoderamiento de los actores del proceso educativo, coadyuvando en la evolución y el mejoramiento de la educación. En este sentido, para afianzar su liderazgo los docentes requieren nuevos planteamientos en su formación para estructurar espacios de aprendizaje donde la autogestión sea permanente.

Entre las competencias genéricas, los profesores (3,40) y los estudiantes (3,37) consideran el emprendimiento efectivo (Tabla 4). En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente propone ideas novedosas, estimula el potencial creativo del estudiante, así como también, ejecuta ideas creativas en la práctica pedagógica dentro del aula. Este resultado que coincide con Bernal & Ibarrola (2015), que expresan que el docente es un líder, necesario para impulsar las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la gestión de recursos la competencia es medianamente efectiva asumida por los profesores (3,17). Este resultado indica que los docentes se limitan al uso de recursos pedagógicos existentes en la institución. Por tanto, para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes es necesario involucrar de manera coherente las variables internas de los recursos, de los sujetos y del contexto para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (Area, 2004).

El trabajo en equipo es valorado como competencia efectiva en el liderazgo tanto por docentes (3,52) como por los estudiantes (3,51) (Tabla 4). De esta manera el docente propicia el aprendizaje cooperativo en el aula y la participación en el desarrollo de nuevas ideas en clase para el desarrollo de

actividades educativas. De acuerdo con Spillane (2012), se deduce que la muestra estudiada, asume al trabajo en equipo como indispensable para la mejora. En este sentido, sus miembros tienen claro los objetivos como equipo, la responsabilidad de cada miembro y la igualdad de oportunidades para lograr la consecución del éxito.

Finalmente, la competencia genérica resolución de problemas se valora como efectiva, aunque los estudiantes consideran que es medianamente efectiva (3,37). Por tanto, los docentes son valorados de manera efectiva en la ejecución de resolución de problemas presentados en el aula. En este sentido, el docente muestra la capacidad de analizar, mediar y resolver los problemas que aparecen en el día a día, bien sea de aprendizaje, enseñanza o institucionales. Igualmente sabe convertir los problemas en oportunidades y fortalezas, tomando decisiones responsables y compartidas (Bazarrá & Casanova, 2014).

En general las competencias genéricas de los docentes son valoradas como efectivas (3,37) (Tabla 4). El hecho de que el 75% de las competencias genéricas sean valoradas como efectivas reflejan que los docentes del primer año del bachillerato están asumiendo la formación de los alumnos bajo una perspectiva procesual sistemática de enseñanza y aprendizaje. En el aula el docente desarrolla las competencias genéricas de la forma que arrojan los resultados le permite cambiar las actividades planificadas de acuerdo a la contingencia presentada. Igualmente favorece la gestión, consecución y conservación de su ejercicio docente, permitiéndole autoevaluarse de manera rigurosa (Tobón, 2005).

Gestión pedagógica desarrollada por el del docente del primer año del bachillerato

Los docentes (3,33) y estudiantes (3,47) del primer año del bachillerato valoran de

efectiva la planificación (Tabla 5). Por lo que los profesores ejecutan un buen diseño de las actividades de aprendizaje y enseñanza partiendo de los factores socioeducativo. Este resultado es coherente con lo establecido por Ministerio de Educación del Ecuador (2011), en cuanto al considerar en el desarrollo del proceso de planificación las demandas de los interesados (profesorado, alumnado, familias, comunidad). Además, coincide con lo estipulado por ese ministerio pues en el trabajo responsable de los docentes ejecutan la praxis pedagógica como equipo, desarrollando un trabajo colaborativo y se prevé la cooperación con las familias cuando sea necesaria para el desarrollo de la práctica.

En cuanto al indicador proyectos de adaptación curricular de manera global se valora de efectiva (3,33), aunque los docentes lo valoran medianamente efectiva (3,17) (Tabla 5). Estos resultados indican que el profesor asume con responsabilidad y profesionalidad los proyectos. Además, existe una divulgación excelente de los proyectos, diseñándolo para actividades productivas de desarrollo endógeno.

De manera global la planificación, dentro de la gestión del docente, es valorada de efectiva (3,37) (Tabla 5). De los resultados, se distinguen una concepción de la planificación como la previsión de los elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerándose como la representación de la acción futura y expresa la intención o expectativa del docente en lo referido a su gestión pedagógica en el aula. Además, la planificación se caracteriza por su carácter flexible, continuo, realista, participativa e integral, lo que coincide con lo planteado por Coello (2003). En consecuencia, el docente concibe que la planificación sea un guía, donde debe adaptar los lineamientos del Ministerio de Educación, para el trabajo diario que le permite ser creativo, responsable y consciente de su acción. Además de guía de información administra-

tiva, con lo cual se tiene una mayor probabilidad de una ejecución con calidad.

Los tres indicadores evaluados relacionados con la ejecución de las estrategias se valoran efectivas tanto por los docentes como los estudiantes (Tabla 5). En este sentido, los resultados evidencian que en la gestión de los docentes del primer año toman como partida el conocimiento previo del estudiante. Según Díaz (1997) prepara y alerta a los estudiantes con relación al qué y cómo va a aprender, permitiéndole ubicarse en un contexto de aprendizaje pertinente. Además, las estrategias conducen a orientar y mantener la atención del estudiante y a la promoción de una organización adecuada del conocimiento a aprender, es decir mejora las conexiones internas. Finalmente, estas estrategias posibilitan iniciativas para reforzar y detectar fallas que se presenten en el proceso docente-educativo, indicando donde están las debilidades o en caso contrario, si no se confirman fallas, constatar la calidad de lo aprendido. Coincidiendo con lo planteado por Díaz et al. (2010) en la gestión pedagógica los docentes del primer año de bachillerato del Colegio Particular “Sergio Núñez Santamaría” conciben las estrategias de aprendizaje como procedimientos que permiten a los alumnos controlar sus procesos.

Los tres indicadores que se tuvieron en cuenta en la dimensión evaluación (criterio, tipo de evaluación e instrumento) se valoran de manera efectiva por estudiantes y docentes (Tabla 5). Estas evidencias confirman que los docentes especifican los aspectos a evaluar, con indicadores concretos, consensuados y conocidos por los estudiantes. Estos resultados confirman lo expresado por Hidalgo y Silva (2003) en cuanto a la concepción de la evaluación por criterios como una vía para un análisis de los aprendizajes más finos y específicos de una competencia u objetivo para conocer en qué medida el estudiante ha logrado o no el conocimiento. Al mismo tiempo indican que

el docente tiene un conocimiento adecuado de la diversidad de los tipos de evaluación y su forma de clasificación. En este sentido, usa permanentemente la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, nomotética criterial, nomotética normativa e ideográfica. Además, de acuerdo con Vílchez (2005) por los resultados obtenidos, los docentes de primer año de bachillerato del Colegio Particular “Sergio Núñez Santamaría” se ajustan a la representatividad de los instrumentos. Al considerar que ellos deben elaborarse de manera que arrojen resultados e información necesaria y adecuada al docente para establecer el nivel del aprendizaje del alumno, además de elementos de análisis de su práctica docente. En la gestión pedagógica de los docentes destaca la efectividad de la evaluación como un proceso integrador del proceso de construcción de saberes, constituyéndose así en una herramienta para ayudar a transformar el saber, el hacer y el ser del estudiante (Rodríguez, 2014). Además, de valorar que la evaluación posee un papel de reajuste en la gestión pedagógica del docente. De esta manera debe permitir adecuar tanto la enseñanza como el aprendizaje, corrigiendo los puntos débiles detectados a través de la evaluación. Así como, reforzar aspectos tanto de contenido como de enfoque o metodología de trabajo que la evaluación haya develado como insuficientemente desarrollados (Zabalza, 2002).

Relación entre el liderazgo del docente y la gestión pedagógica en el primer año del bachillerato

La relación entre el liderazgo y la gestión pedagógica del docente del primer año del bachillerato del Colegio Particular “Sergio Núñez Santamaría” desde la perspectiva del docente y los estudiantes es lineal y positiva, a partir de los resultados de la correlación de Pearson. El coeficiente de Pearson, con los datos de la muestra de los docentes, se obtuvo una correlación posi-

tiva directa de 0,694 a un nivel de significancia bilateral de 0,01 (Fig. 1). Mientras que, para la muestra de estudiantes, donde se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson positivo y directo de 0,721, a un nivel de significancia bilateral de 0,01 (Fig. 2). Para ambas valoraciones se puede inferir que la magnitud de la relación es alta en la muestra de docentes, esto por la estrechez baja del grosor de la nube. Además, que la relación de las variables en las valoraciones de los docentes y los estudiantes se interpreta como buena, por cuanto el coeficiente arrojado está ubicado en el intervalo que va de 0,6 a 0,8 (Hernández et al., 2014). Según estos autores estos resultados indican que hay una relación positiva muy equilibrada moderada y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas.

Estos resultados refuerzan la idea de que el papel del docente es clave en la calidad y mejora de la formación de los estudiantes, y por ende repercute en la eficacia de la institución en la cual actúa, coadyuvando en todos los aspectos estructurales, culturales, educativos, políticos y simbólicos. Coincidiendo con Bolívar (2011), que plantea que el liderazgo es un aspecto esencial en la evaluación de la excelencia, ya que en el estilo de liderazgo se construirá en forma dialógica con los esfuerzos entre diversos actores para la consecución de los propósitos y visión de la institución. Además, se fundamenta en la idea del profesor como gestor que necesita conocer como motivar y conducir el equipo de trabajo que integra todo el proceso educativo (Longo, 2008).

Por otra parte, los resultados indican que la vinculación entre las variables estudiadas, tiene su efecto principal en el aprendizaje de los estudiantes. Lo cual es coincidente con diversos estudios que han revisado el efecto del liderazgo y la gestión pedagógica. Estudios cualitativos, dan cuenta de las diversas condiciones, significados y comprensiones, que generan una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Y los

cuantitativos, plantean el efecto sobre el aprendizaje de manera indirecta, es decir la influencia se da en aspectos de la institución educativa y del aula, fundamentales para los procesos de enseñanza, y a través de ellos, influye en los resultados de los aprendizajes. Los estudios cuantitativos tienen la ventaja de indicar en qué medida y a través de qué variables los líderes escolares logran impactar en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las implicancias de estos factores mediadores pueden ser débiles en la práctica, a menos que se complementen con estudios de tipo cualitativo que permitan comprender su mecánica en profundidad.

La relación entre las variables estudiadas, permite establecer que asumir un liderazgo transformacional y prosocial, facilita el fortalecimiento del docente en sus experiencias diarias en el aula, la transformación dentro del aula, orientación y estímulo permanente a los estudiantes. Lo cual plantea el reto de renovar las competencias profesionales y humanas del docente para lograr un cambio en la conducta del educador, donde todos los actores educativos asuman los objetivos que se planteen en la institución y mejoren las interrelaciones con todos los miembros del grupo escolar. En este sentido, Tedesco (2004) afirma que, debido a los cambios curriculares y los cambios en los estilos de gestión, que suponen mucha más autonomía en las escuelas, obligan a un proceso de verdadera reconversión profesional por parte de los docentes, por lo que su desempeño está afectado por los cambios en distintas dimensiones.

En atención al planteamiento descrito, los líderes educativos deben cambiar la concepción de que las organizaciones que dirigen son reproductoras de conocimientos culturalmente consolidados. Realmente esto es necesario, pero no suficiente, porque el líder requiere la habilidad para involucrar y comprometer a todos en formular e implementar una agenda compartida, lo

cual debe construirse con moral de funcionamiento. Razón por la cual, el líder debe fundamentar los valores básicos, a través de sus acciones, que supone el esfuerzo de la institución educativa de ofrecer oportunidades para que el estudiante puedan aprender (Leithwood & Harris, 2009). No obstante, la escuela está llamada a responder en la teoría y la práctica a la generación de ciudadanos conscientes de su dignidad y de su derecho a la participación. Significa cobrar conciencia del hecho de que, para la mejora de la educación, todos deben participar y el destino de la formación de los estudiantes, depende también de la reflexión, del comportamiento y de decisiones. En otras palabras, es participación en la vida política.

Conclusiones

En los docentes del primer año de bachillerato, del Colegio Particular “Sergio Núñez Santamaría” (Guayaquil, Ecuador) se caracterizan por:

1. El estilo de liderazgo que prevalece es el transformacional y el prosocial, manifestándose con mayor posicionamiento en el docente y que en menor proporción se destacan el autocrático y el liberal. Por lo que ejecutan su labor de manera participativa y tomando decisiones sobre el proceso educativo de forma dialogada, consensuada y dependiendo de la situación que se presente, de allí que el comportamiento del estilo es medianamente efectivo.
2. El liderazgo de los docentes se sustenta en el reconocimiento de las competencias relacionadas con la comunicación, el enfrentamiento al cambio y el trabajo en equipo que impactan en el proceso docente-educativo en el aula.
3. La gestión pedagógica de los docentes es valorada de efectiva a partir de una adecuada planificación, ejecución de estrategias y evaluación del aprendizaje.

4. En los docentes del primer año de bachillerato se evidencia que en la medida que aumentan los valores del liderazgo del docente, en esa medida se incrementan de manera considerable los de la gestión pedagógica.

Bibliografía

- Alejo, M., & Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35, 74–85. <https://gacetadepedagogia.jimdofree.com/revista-no-35-año-2016/4-marie-la-alejo-y-belkis-e-osorio-a/>
- Area, M. (2004). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. In *Quaderns Digitals*. Quaderns Digitals.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (5th ed.). Editorial Episteme.
- Bazarrá, L., & Casanova, O. (2014). Directivos de escuelas inteligentes: ¿qué perfil y habilidades exige el futuro? Ediciones SM España.
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253–275.
- Cardona, P., & Wilkinson, H. (2009). *Creciendo como líder*. S.A. EUNSA. EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA.
- Coello, Y. (2003). Modelo de Planificación a Nivel Microcurricular para los Programas Académicos de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. In *Trabajo de Ascenso* no publicado.
- Conde, S. (2011). Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía : una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM [Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6438>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228–247.
- Cuevas, R. (2019). *Gerencia, gestión y liderazgo educativos* (4th ed.). Editorial San Marcos.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (2014). *Comportamiento humano en el trabajo*. (4th ed.). McGraw Hill.

- Del Valle, M. (2012). Modelo de Gestión académica Basado en el Desempeño Docente y su relación con el Rendimiento académico en Institutos de educación Superior. Universidad de Oriente.
- Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educación*, 48(1), 9–21.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Díaz, F., Hernández, G., & García, E. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill Interamericana.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In D. Hopkins, D. Nusche, & B. Pont (Eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (pp. 37–67). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-4-en>.
- Guttman, C. (2003). Education in and for the information society. UNESCO Publications for the World Summit on the Information Society.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Hidalgo, L., & Silva, M. (2003). *Hacia una evaluación participativa y constructiva*. Editorial Panapo.
- Lauro, S. (2013). Gestión Pedagógica en el aula: Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Leithwood, K., & Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer Netherlands.
- Lewis, P., & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127–146.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano: Revista Para La Integración y Desarrollo de Los Recursos Humanos*, 21(226), 84–91.
- Loza, G. (2013). El liderazgo Directivo en la Gestión Pedagógica de las Escuelas de Calidad. Universidad Pedagógica Nacional.
- Luperdi, R. (2018). Liderazgo transformacional y gestión pedagógica en docentes de una Institución Educativa Superior Tecnológica del distrito de Villa el Salvador. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Mayo, A., & Lank, E. (1994). *The Power of Learning: A Guide to Gaining Competitive Advantage*. Institute of Personnel and Development.
- Medina, A., & Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1), 91–113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700007>
- MEE. (2011). *Estandares de calidad educativa*. Gobierno de Ecuador.
- Oliveros, D. (2011). Liderazgo del Docente y Gestión Pedagógica en la educación media general. Universidad del Zulia.
- Ortiz, A. (2014). El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramón Molina, las Américas Nemesia Portillo y José Cecilio del Valle, municipio del distrito central. Universidad pedagógica nacional “Francisco Morazán.”
- Parella, S., & Hernández, M. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3rd ed.). Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75–93.
- Soria, A. B. M. de, & García, S. I. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(0 SE-Artículos del monográfico). <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 557–572.
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. In *Málaga: Aljibe* (4th ed.). Aljibe.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones.
- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (3rd ed.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Valencia, E. (2017). La Gestión Educativa y su relación con el liderazgo de los directores en las instituciones educativas iniciales de la Red No 09 Ate

Vitarte [Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1307>

Vargas, D. (2010). Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vázquez, A. (2016). Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio Educativo: Una Reflexión. REICE. Revista

Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 11(1 SE-Artículos). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2915>

Vilchez, G. (2005). Fundamentos del currículo. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.

Zabalza, M. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Narcea Ediciones.

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de la población y tamaño de la muestra por estratos.

Estratos	Población	Muestra
Docentes	25	21
Estudiantes	400	117
Total	425	138

Tabla 2. Porcentaje de distribución de ítems del instrumento por indicadores, dimensión y variable.

No. Ítem	Indicadores	Dimensión	Variable
1 – 3	Autocrático (5%)	Estilo 20%	Liderazgo 60 %
4 – 6	Transformacional (5%)		
7 – 9	Liberal (5%)		
10 - 12	Prosocial (5%)		
13 - 15	Comunicativas (5%)	Competencias básicas 20%	
16 - 18	Autogestión (5%)		
19 – 21	Manejo de TIC (5%)		
22 – 24	Afrontamiento al cambio (5%)		
25 – 27	Empoderamiento (5%)	Competencias genéricas 20%	
28 – 30	Gestión de recursos (5%)		
31 – 33	Trabajo en equipo (5%)		
34 – 36	Resolución de problemas (5%)		
37 – 39	Diseño (5%)	Planificación 10%	Gestión Pedagógica 40%
40 - 42	Proyecto (5%)		
43 - 45	Estrategias Preinstruccionales (5%)	Ejecución 15%	
46 - 48	Estrategias coinstruccionales (5%)		
49 - 51	Estrategias Postinstruccionales (5%)		
52 – 54	Criterios (5%)	Evaluación 15%	
55 – 57	Tipos (5%)		
58 - 60	Instrumentos (5%)		

Tabla 3. Baremo de interpretación de la variable liderazgo del docente y la variable gestión pedagógica.

Alternativa	Rango	Juicio valorativo
Permanentemente	3,28 a 4	Efectivo
Casi permanente	2,52 a 3,27	Medianamente efectivo
Casi nunca	1,76 a 2,51	Medianamente inefectivo
Nunca	1 a 1,75	Inefectivo

Tabla 4. Valoración del liderazgo de los docentes del primer año de bachillerato del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, Guayaquil, Ecuador. DE=desviación estándar, ME= Medianamente efectivo, E= Efectivo

Indicador	Docente		Estudiante		Total		Categoría
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	
A) Estilos de liderazgo							
Autocrático	3,0	0,9	3,19	0,71	3,10	0,81	ME
Transformacional	3,54	0,78	3,24	0,82	3,39	0,8	E
Liberal	3,24	0,73	3,01	0,93	3,13	0,83	ME
Prosocial	3,51	0,65	3,27	0,82	3,39	0,74	E
TOTAL	3,32	0,77	3,18	0,82	3,25	0,80	ME
B) Competencias básicas							
Comunicación	3,57	0,67	3,26	0,85	3,41	0,76	E
Autogestión	3,39	0,62	3,1	0,88	3,25	0,75	ME
Manejo de las TIC	3,23	0,81	3,27	0,86	3,25	0,83	ME
Afrontamiento al cambio	3,38	0,70	3,25	0,77	3,32	0,74	E
TOTAL	3,40	0,70	3,22	0,84	3,33	0,77	E
C) Competencias genéricas							
Empoderamiento	3,40	0,662	3,34	0,85	3,37	0,76	E
Gestión de recursos	3,17	0,69	3,23	0,89	3,20	0,79	ME
Trabajo en equipo	3,52	0,67	3,51	0,79	3,52	0,73	E
Resolución de problemas	3,48	0,57	3,26	0,91	3,37	0,74	E
TOTAL	3,39	0,65	3,34	0,86	3,37	0,76	E
VALOR MEDIO DE LA VARIABLE LIDERAZGO					3,47	0,72	E

Tabla 5. Valoración de la gestión pedagógica de los docentes del primer año de bachillerato del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, Guayaquil, Ecuador. DE=desviación estándar, E= Efectivo.

Indicador	Docente		Estudiante		Total		Categoría
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	
A) Planificación							
Diseño de planificaciones de aula	3,33	0,75	3,47	0,8	3,4	0,78	E
Proyecto de adaptaciones curriculares	3,17	0,75	3,49	0,76	3,33	0,76	E
TOTAL	3,25	0,75	3,48	0,78	3,37	0,77	E
B) Ejecución							
Estrategias preinstruccionales	3,63	0,52	3,51	0,79	3,57	0,66	E
Estrategias coinstruccionales	3,54	0,59	3,52	0,88	3,53	0,74	E
Estrategias postinstruccionales	3,49	0,57	3,65	0,79	3,57	0,68	E
TOTAL	3,55	0,56	3,56	0,82	3,56	0,69	E
C) Evaluación							
Criterio	3,3	0,7	3,56	0,74	3,43	0,72	E
Tipo	3,44	0,7	3,62	0,79	3,53	0,75	E
Instrumento	3,32	0,75	3,69	0,8	3,51	0,78	E
TOTAL	3,35	0,72	3,62	0,77	3,49	0,7	E
VALOR MEDIO DE LA VARIABLE GESTIÓN PEDAGÓGICA					3,47	0,72	E

Listas de figuras

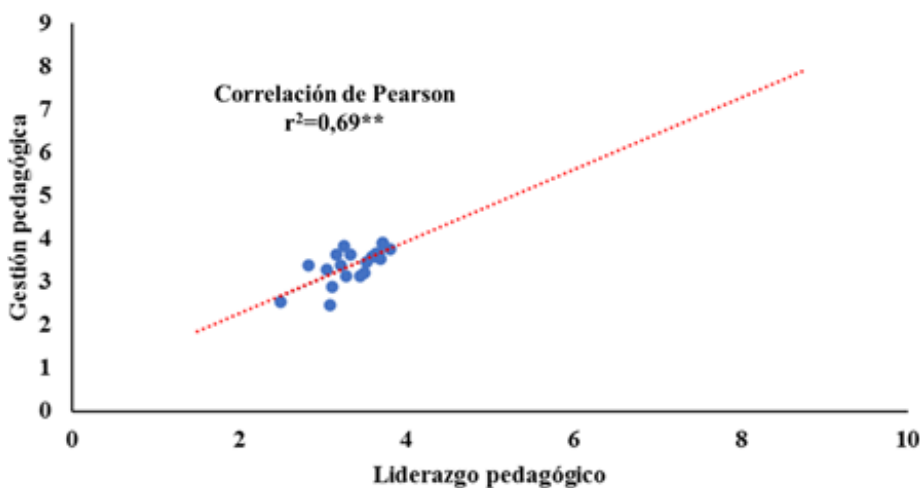


Figura 1. Relación del liderazgo-gestión pedagógica del docente del primer año de bachillerato, según la valoración de los profesores, del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, Guayaquil, Ecuador. **La correlación significativa al nivel 0,01 bilateral).

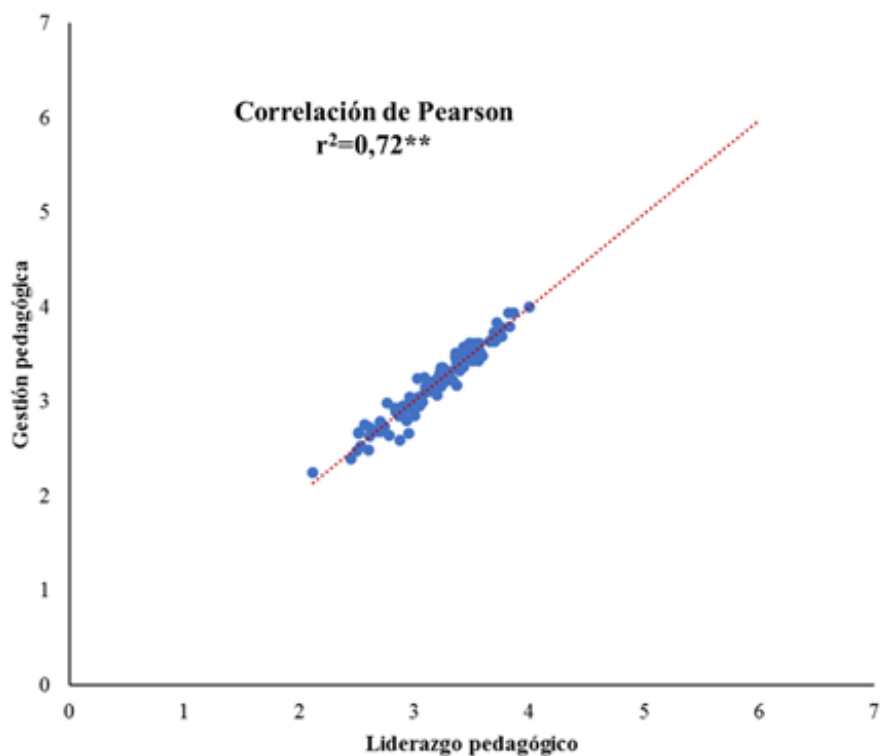


Figura 2. Relación del liderazgo-gestión pedagógica del docente del primer año de bachillerato, según la valoración de los estudiantes, del Colegio Particular Sergio Núñez Santamaría, Guayaquil, Ecuador. **La correlación significativa al nivel 0,01 bilateral).

Lista de Anexos

Anexo 1. Definición, dimensión e indicadores de las variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores
Liderazgo del Docente	Capacidad de estimular y dirigir los esfuerzos de su grupo, para la ejecución de tareas, que aparece como consecuencia de las necesidades de estos y de la naturaleza de la situación en la cual se actúa, por lo que involucra a todos los actores del proceso educativo, para así lograr altos niveles de competitividad, eficacia y eficiencia, en el aula de forma sólida y asertiva (Soria & García, 2015).	Se mide a través de un instrumento el nivel de efectividad considerando las dimensiones Estilos de Liderazgo, competencias básicas y competencias genéricas del docente	Estilos de liderazgo	Transaccional
				Transformacional
				Prosocial
			Competencias básicas	Comunicativas
				Autogestión
				Manejo de las tecnologías la información y la comunicación
				Afrontamiento al cambio
			Competencias genéricas	Emprendimiento
				Gestión de recursos
				Trabajo en equipo
Gestión Pedagógica	Estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, asumiendo la función de la institución educativa en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones que mejoren prácticas educativas vigentes. En el plano pedagógico, supone la existencia de un conjunto de condiciones propiamente institucionales que rebasan el ambiente estrictamente escolar y del aula para tocar las esferas de poder formales y no formales que atañen tanto a autoridades, funcionarios y sujetos interactuantes como a procesos de interacción y de intercambio de bienes y de valores (Valencia, 2017).	Se mide a través de un instrumento el nivel de efectividad tomando en cuenta las dimensiones planificación del proceso pedagógico, ejecución de las estrategias y evaluación de los aprendizajes	Planificación	Planificación de aula
				Adaptaciones curriculares
			Ejecución de las estrategias	Preinstruccionales
				Coinstruccionales
				Posinstruccionales
			Evaluación del aprendizaje	Criterios
				Tipos
				Instrumentos de evaluación

Anexo 2. Valoración de los ítems del cuestionario a partir de los criterios de los expertos.

EXPERTO/ÁREA	Ítems 100% favorable	Ítems 100% desfavorable	Ítems con acuerdo parcial	Total de ítems a corregir
1/Gestión pedagógica	1 al 50 53 al 60	51 al 52	-	2
2/Gestión pedagógica	1 al 50 53 al 60	51 al 52	-	2
3/Gestión pedagógica	1 al 50 53 al 60	51 al 52	-	2
4/Liderazgo	1 al 9 13 al 36 37 al 60	10 al 12	-	3
5/Liderazgo	1 al 9 13 al 36 37 al 60	10 al 12	-	3
6/Liderazgo	1 al 9 13 al 36 37 al 60	10 al 12	-	3
7 /Metodología de la investigación	1 al 60	-	-	-
8/Metodología de la investigación	1 al 33 40 al 60	34 al 39		6



CITAR ESTE ARTICULO:

Crespo Andrade, J. H., & Weise, C. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. RECIMUNDO, 5(2), 358-375. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.358-375](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375)