



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Vicerrectorado de
Investigación

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**“COMPETENCIAS GERENCIALES ASOCIADAS A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA
UGEL N° 08 - CAÑETE, DURANTE EL AÑO 2015”.**

MODALIDAD PARA OPTAR EL GRADO:

MAESTRA EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

AUTOR:

BERROCAL ALARCÓN AMALIA CONSTANTINA

ASESOR:

DRA. MARY MARIBEL VÁSQUEZ RAMÍREZ

JURADO:

DRA. FRANCISCA LUCRECIA AMADO ASMAT

DR. CIRILO NICÉFORO JAMANCA CERNA

MG. MARINO ULLOA MIÑANO

LIMA – PERÚ

2018

ÍNDICE

TÍTULO

AUTORA

RESUMEN (Palabras claves)

ABSTRACT (Key Words)

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Planteamiento del problema.....	7
1.2.1. Descripción de problema.....	7
1.2.2. Formulación de los problemas	12
1.3 Objetivo	13
1.3.1. Objetivo Principal	13
1.3.2. Objetivos Específicos.....	13
1.4 Justificación.....	14
1.5 Alcances y limitaciones	16
1.6 Definición de variables	17
1.6.1. Según su relación de dependencia	17
1.6.2. Según su naturaleza de medición	17
CAPITULO II: MARCO TEORICO	18
2.1. Teorías Generales	18
2.1.1. Teoría Conductual, Humanístico o de Relaciones Humanas	18
2.1.2. Teoría Z.....	20
2.1.3. Teoría de los dos factores.....	21
2.1.4. Teoría de los Sistemas o Enfoque Sistémico.....	21
2.1.5. Teoría de la Contingencia o Enfoque Situacional	22
2.1.6. Teoría conductista.....	23

2.1.7. Teoría constructivista	25
2.1.8. Teoría socio constructivista.....	28
2.1.9. Teoría de la resistencia y la educación	29
2.2. Bases Teóricas	30
2.2.1. Concepto de Gestión.....	30
2.2.2. Educación y su gestión	31
2.2.3. Competencias en Administración y gestión de la educación.....	33
2.2.4. Propósitos de educación por competencias.....	34
2.2.5. Competencias en la gestión de la educación	34
2.2.6. Definición de tres niveles o dimensiones	37
2.2.7. Factores constantes que están presentes en toda competencia asociada a la administración de procesos educativos.....	38
2.2.8. Acepciones complementarias de las competencias en el contexto de la administración de la educación	38
2.2.9. Taxonomía de competencias para su interpretación en administración de la Educación.....	39
2.2.10. Competencias Comunicacionales	40
2.2.11. Competencias Organizativas	40
2.2.12. Competencias de Liderazgo Pedagógico.....	40
2.2.13. Competencias científicas	40
2.2.14. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo.....	41
2.2.15. Experto en su disciplina académica	41
2.2.16. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno.....	41
2.2.17. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso	41
2.2.18. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural	42
2.2.19. Perfil de gestor en administración de la educación	43

2.2.20. Competencias que debe poseer el profesional en administración de la educación como gestor	44
2.2.21. Repertorio de competencias profesionales docentes.....	46
2.2.22. Prácticas pedagógicas	47
2.2.22.1. Pedagogía.....	47
2.2.22.2. Práctica pedagógica.....	47
2.2.22.3. Relación entre la teoría y la práctica	48
2.2.22.4. Gestión institucional y prácticas docentes.....	49
2.2.22.5. Prácticas pedagógicas en el currículo.....	49
2.2.22.6. La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	51
2.2.22.7. Tipos de saberes.....	54
2.2.22.8. Dimensiones de la práctica en el currículo: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política.....	55
2.2.22.9. Estrategias didácticas	59
2.2.22.10. Estrategias de enseñanza aprendizaje	60
2.3 Marco conceptual.....	61
2.4 Hipótesis.....	64
2.4.1 Hipótesis Principal	64
2.4.2 Hipótesis Específicas.....	64
CAPÍTULO III: MÉTODO	66
3.1. Tipo de investigación.....	66
3.1.1. Según su propósito o criterio de utilidad – Orientación epistemológica ...	66
3.1.2. Según el periodo de secuencia del estudio: Transversal	67
3.1.3. Análisis y alcance del estudio: Descriptivo correlacional.....	67
3.2 Diseño de investigación	67
3.3. Estrategia de prueba de hipótesis	68
3.4 Variables	69
3.5 Población.....	70
3.6 Muestra.....	70
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	72

3.7.1. Validación del instrumento.....	73
3.7.2. Confiabilidad del instrumento.....	76
3.8 Métodos	78
3.9 Enfoque de la investigación	79
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	80
4.1. Estadística descriptiva – Análisis e interpretación	80
4.2. Estadística inferencial – Contrastación de hipótesis.....	113
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	127
5.1. Discusión	127
5.2. Conclusiones	131
5.3. Recomendaciones	132
5.4. Referencias bibliográficas	134
Anexos.....	1387
Anexo 01: Matriz de consistencia	138
Anexo 02: Instrumento - Guía de observación.....	143
Anexo 03: Definición de términos	147

Título:

Competencias gerenciales asociadas a las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas públicas de la UGEL N° 08 - Cañete, durante el año 2015.

Autora:

Bach. Amalia Constantina Berrocal Alarcón

Lugar donde se va a desarrollar la tesis:

Esta investigación según su delimitación espacial o geográfica está comprendida o se circunscribe en el ámbito educativo de la UGEL N° 08 de Cañete – Lima (Instituciones educativas públicas).

RESUMEN

El desarrollo de esta investigación ha permitido obtener información relevante con respecto a la gestión que realizan las máximas autoridades educativas, es decir, los directores de las diferentes instituciones educativas del espacio geográfico ya nombrado así como también referente al desempeño de parte de la plana docente ya que éste se ve reflejado en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual viene hacer una combinación dinámica de las capacidades cognitivas, metacognitivas, interpersonales así como de los valores éticos, los mismos que deben ser gestionados por las autoridades educativas de los diferentes niveles jerárquicos y entre otras actividades de gestión tanto académica como administrativa.

Como bien se sabe que depende mucho de la gestión que se lleve a cabo en las instituciones educativas para el logro de los objetivos, metas y competencias de todos los sujetos integrantes de la comunidad educativa, es decir, que se brinde un servicio educativo de calidad, la cual viene hacer una norma estandarizada que garantiza el desarrollo socioeconómico de cada una de las diferentes sociedades de contextos urbanos como rurales.

Este estudio ha sido desarrollado bajo el enfoque positivista (cuantitativo), es de carácter o tipo práctico o aplicativo y se ha cimentado en el nivel correlacional, además corresponde a una estrategia o plan no experimental de corte transeccional y se ha hecho uso de los diferentes métodos de investigación como el método inductivo, deductivo, analítico, sintético, estadístico, hermenéutico, dialéctico, además del método general de la investigación o método científico.

La población de este estudio estuvo conformada por 3000 docentes de las instituciones educativas públicas de la UGEL N° 08 - CAÑETE de la cual se calculó el tamaño muestral equivalente a 32 UAA, las mismas que fueron elegidas mediante la técnica MAS permitiendo las correspondientes observaciones o mediciones de las variables en estudio. Los diferentes fundamentos teóricos considerados en esta investigación han conllevado a la correcta formulación de los problemas, objetivos e

hipótesis tanto principal o general como específicas o secundarias y en base a este planteamiento ha sido diseñado y elaborado el instrumento de investigación como es la guía de observación la cual consta de 32 reactivos, dicho instrumento ha sido validado por especialistas en la temática de estudio y haciendo uso del coeficiente de validez de Aiken y su fiabilidad ha sido determinada a través del coeficiente de Alfa de Cronbach.

La comprobación de la hipótesis principal establece que las competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, se relacionan positivamente; tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas han sido contrastadas aplicando el estadístico inferencial de Chi – Cuadrado de independencia mediante las tablas de contingencia considerando un alfa de 0.05%. Para realizar la verificación o comprobación de las hipótesis también se ha hecho uso de la estadística descriptiva.

Como resultado de la presente investigación se puede concluir que los representantes de cualquier nivel jerárquico de las diferentes organizaciones sean públicas o privadas deben conocer y aplicar las diferentes competencias gerenciales en el campo laboral como herramientas indispensables para el buen funcionamiento y desarrollo organizacional en cada una de sus etapas como la de planeación, organización, dirección y control para lograr satisfacer las diversas necesidades y dar solución al conjunto de problemas exigidos por la sociedad en general desde los diferentes sectores como el educativo, empresarial, entre otros.

Palabras claves: Competencia, competencias genéricas, competencias básicas, competencias específicas, gestión, gerencia, pedagogía, enseñanza y aprendizaje.

ABSTRACT

The development of this research has allowed to obtain relevant information with respect to the management making the highest educational authorities, i.e., directors of the different educational institutions of the geographical space already named as well as also relating to the performance of part of the flat teaching since this is reflected in the results of the learning of students which comes to make a dynamic combination of cognitive abilities, Metacognitive, interpersonal as well as ethical values, the same which must be managed by the educational authorities of the different hierarchical levels and among other activities of both academic and administrative management.

As well, it is known that it depends a lot of management must be carried out in educational institutions for the achievement of the objectives, goals and responsibilities of all members of the educational community subjects, i.e., to give an educational service of quality, which comes to make a standardized norm that ensures the socio-economic development of each of the different urban contexts such as rural societies.

This study has been developed under the (quantitative) positivist approach, is character or practical or application type and has cemented in the correlation level, also corresponds to a strategy or non-experimental transectional cutting plan and has made use of the different methods of research as the method of inductive, deductive, analytical, synthetic, statistical, hermeneutic, dialectic, as well as the general of the research method or scientific method.

This study population was conformed by 3000 teachers of public educational institutions of the UGEL N ° 08 - CAÑETE which was calculated sample size equivalent to 32 UAA, which were chosen by the technique more allowing the corresponding observations or measurements of the variables in the study. The different theoretical foundations considered in this research have led to the correct

formulation of the problems, objectives and hypothesis both primary or general as specific or secondary, and on the basis of this approach has been designed and developed the research instrument as it is the observation guide which consists of 32 reagents, this instrument has been validated by specialists in the subject of study and making use of the coefficient of reliability and validity of Aiken has been determined through the coefficient of Cronbach's alpha.

The main hypothesis testing establishes that the management skills of managers and the pedagogical practices of teachers in public educational institutions of the UGEL n ° 08 of Cañete, in the year 2015, relate positively; both the general hypothesis and the specific hypotheses have been verified by applying the statistical inferential of Chi - square of independence using contingency tables whereas an alpha of 0.05%. To carry out the verification or testing the hypotheses also has made use of descriptive statistics.

As result of this research it can be concluded that the representatives of any hierarchical level of different organizations are public or private must know and apply different managerial competencies in the labour field as indispensable tools for good performance and organizational development in each of its stages as the planning, organization, direction and control to meet the diverse needs and provide a solution to the set of issues required by society in general from sectors such as education, business, among others.

Key words: competition, generic skills, basic skills, specific skills, management, pedagogy, teaching and learning.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las diferentes organizaciones de cualquier rubro y tamaño están al tanto y prestan mucho interés a los diversos avances de la administración científica con la finalidad de hacer frente a los nuevos problemas y, a las nuevas necesidades de la empresa u organizaciones gubernamentales como las diferentes instituciones del estado, evitando así cometer grandes o menores errores o disminuir su grado de incidencia y lograr ser cada vez más exitosa.

Lo mencionado en líneas anteriores conlleva a que los administradores educativos promuevan cada vez más las acciones o actividades académicas con responsabilidad teniendo en cuenta las funciones administrativas como la planificación, organización, dirección y control, bajo las cuales las autoridades educativas deben garantizar un buen desarrollo institucional y de hecho el bienestar general de la comunidad educativa ya que el capital humano es la prioridad o el fin fundamental de toda organización para el desarrollo y crecimiento de las sociedades y naciones.

En este trabajo de investigación se ofrece un panorama general sobre las diferentes teorías, diferentes enfoques y paradigmas tanto de las competencias gerenciales como de las prácticas pedagógicas los cuales han contribuido a hacer realidad este estudio, además de la metodología correspondiente, en base a esta información los lectores podrán determinar que la buena educación o un servicio educativo de calidad no solamente compete a los docentes sino que también a los directores de los distintos niveles jerárquicos del sector educativo.

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos iniciándose con el planteamiento del problema, seguidamente con el marco teórico y continúa con la parte metodológica así como también con la presentación de los resultados y la discusión, además de los respectivos anexos.

A continuación se detalla los contenidos de cada capítulo conformante de esta investigación:

Capítulo I, este primer capítulo comprende al Planteamiento del Problema en el cual se ha desarrollado los antecedentes de la investigación, así como también la descripción de la realidad problemática, los problemas, los objetivos, la justificación, los alcances y limitaciones y la definición de las variables.

Capítulo II, en este capítulo se presencia al Marco Teórico de la investigación, en donde se hace una amplia exposición sobre las teorías correspondientes a las variables en estudio así como también a las respectivas bases teóricas, marcos conceptuales y la formulación de las hipótesis tanto general o principal como secundarias o específicas.

Capítulo III, aquí se puede percibir a los considerandos del método de investigación como al tipo de investigación, diseño, estrategia para la prueba de las hipótesis, variables, en este capítulo también se encuentra a la población y muestra de la investigación y, a la técnica e instrumentos de recolección de datos así como su respectiva validez y confiabilidad.

Capítulo IV, este capítulo está conformado por el análisis e interpretación de los datos y por la contrastación de las hipótesis, puntos pertenecientes a la presentación de los resultados.

Capítulo V, en este último capítulo se encuentra a la discusión, conclusiones, recomendaciones y, a las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Los trabajos de investigación encontrados en diferentes contextos académicos, y que están relacionados con las variables del presente estudio, los cuales han sido revisados en forma rigurosa y exhaustiva, son los siguientes:

Fernández Bravo, C. A. (2011). *Modelo sobre Competencias Gerenciales para el Personal Directivo de Tecnología del Sector Financiero basado en Enfoque de Organizaciones Inteligentes.* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Tecana American University.

El autor de este trabajo de investigación planteó como problema general o principal al siguiente: ¿Existe relación entre las competencias gerenciales del personal

directivo y las ventajas competitivas de las empresas del sector financiero?, y como objetivo general consideró proponer un modelo conceptual que vincule la relación entre las competencias gerenciales del personal de tecnología del sector financiero sobre la base de organizaciones inteligentes y las ventajas competitivas que se desprenden como factor clave en el éxito empresarial.

Esta investigación ha sido desarrollada aplicando la metodología cualitativo – interpretativa, y realizando la recolección de datos en varias etapas como la que se dio mediante la revisión bibliográfica y documental del conjunto de fundamentos teórico-conceptuales vinculados con el tema a objeto de sustentar el estudio y el análisis del problema planteado.

Conclusiones: Se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El Banco Occidental de Descuento, a lo largo del tiempo, ha estado sometido a transformaciones de sus productos, la mayoría de las veces, de presiones externas más que de revisiones internas que conlleven cambios profundos que se reflejen en la productividad. Al convertirse en una organización inteligente, esta situación tendería a revertirse y se asumiría el rol de hacedores del conocimiento.
2. Las Competencias Gerenciales van de la mano con lo que indica Druker (2003), una nueva cultura organizacional que impone la elaboración de una visión compartida y una perspectiva creativa e independiente en la cual haya un acercamiento entre los líderes y el personal, con una comunicación integral que incluya el aspecto técnico, pero de igual manera los valores establecidos en la organización y los individuales.

Bello Olivares, C. J. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas.* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile.

En la presente investigación se planteó como problema, objetivo e hipótesis principales a los siguientes: ¿Cómo perciben los estudiantes de las modalidades científico-humanista, y técnico profesional, las prácticas pedagógicas del profesor de formación general en liceos polivalentes de la región metropolitana en el año 2011?, describir las diferencias entre la percepción del alumnado de las modalidades Científico-Humanista, y Técnico-Profesional de las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General de liceos polivalentes de la Región Metropolitana en el año 2011 y la forma como los docentes dan explicación a sus propias prácticas pedagógicas en función del tipo de estudiante al que están orientadas y en las hipótesis se mencionó que se encontrarían diferencias significativas en la forma como estudiantes científico-humanistas y técnico-profesionales perciben las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General y que los docentes de formación general que presentarían mayores diferencias en la forma como son percibidos en sus prácticas pedagógicas por los estudiantes de ambas modalidades serían Lenguaje y Matemática, debido a su carácter disciplinar tradicional.

Esta investigación se ha desarrollado bajo el enfoque cuali-cuantitativo y con el diseño se pretende medir la correlación de las variables en estudio y explicar la forma como se influyen entre sí, este estudio es de carácter transeccional es decir, que medirá las percepciones de los sujetos en un momento dado; de tipo no experimental, por cuanto se acerca a las variables sin una manipulación deliberada de ellas.

La población objetivo del estudio han sido todos los estudiantes de 4° medio que estudiaron en liceos polivalentes de la Región Metropolitana y se estimó que el tamaño muestral adecuado es de 171 casos para una prueba χ^2 de Pearson de una cola, un tamaño-efecto de 0.25, una potencia de 80% y un alfa de 0.05 Los sujetos de la muestra serán reclutados mediante red de contactos.

El autor de esta investigación con el fin de recabar la información pertinente al estudio utilizó un cuestionario tipo Lickert que permita a los encuestados manifestar

su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con las dimensiones de las variables en estudio. Dicho instrumento es en formato papel, de carácter anónimo y mediante modalidad de autoaplicación.

Conclusiones:

Las conclusiones a las cuales se arribaron en esta investigación fueron las siguientes:

1. Los docentes de Formación General están discriminando en el aula a sus estudiantes técnico-profesionales y esto está teniendo consecuencias negativas en el sistema educacional medio y superior en torno al desarrollo de aprendizajes, la proyección hacia mejoras académicas y finalmente a la posibilidad de movilidad social y superación de la pobreza.
2. Con una muestra más grande se podría identificar factores comunes entre los docentes y sus prácticas pedagógicas, como el tipo de formación, rango etario, sexo, etc.

Marín Cardona, P. F. (2010). *Impacto de las habilidades gerenciales de los directivos docentes de la educación básica y media, sobre la calidad de la educación en el departamento de Caldas.* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

El problema principal de esta investigación, así como el objetivo principal de esta investigación fueron formulados y redactados de la siguiente manera: ¿Cuál es el Impacto de las Habilidades Gerenciales de los Directivos Docentes de la Educación Básica y Media, sobre la Calidad de la Educación en el Departamento de Caldas? y determinar cuál es el impacto de las habilidades gerenciales de los directivos docentes de la educación básica y media, sobre la calidad de la educación en el Departamento de Caldas.

Dadas las características y objetivos de la presente investigación se perfila como un estudio de enfoque empírico-analítico y por otro lado es importante resaltar que el presente estudio se caracteriza por ser una investigación de corte descriptivo, y que fue abordada desde una orientación cuantitativa analizando la información desde un criterio multivariado de tal manera que se puedan brindar análisis profundos de los resultados y llegar de esta manera a conclusiones coherentes y precisas.

La población determinada para la aplicación de este estudio fue conformada por los rectores de 160 instituciones educativas en el Departamento de Caldas.

Conclusiones:

En base a los resultados obtenidos en el presente estudio se llega a concluir lo siguiente:

1. Que la capacidad de negociación del directivo permite la solución efectiva de conflictos al interior de los establecimientos educativos, los cuales impiden el alcance de los propósitos institucionales dentro del marco estratégico de la calidad de la educación, contribuyendo con esto al desarrollo de estrategias equitativas las cuales armonicen el ambiente de las organizaciones educativas.
2. El espíritu emprendedor debe ser una habilidad que acompañe y sustente la gestión del directivo, pues de allí parten procesos y proyectos innovadores los cuales mejoren las actividades educativas, permitiendo con esto visualizar cada problema existente como una oportunidad de mejora en función del alcance de un servicio educativo de calidad el cual este soportado por una alta motivación y un alto compromiso por parte del directivo docente.

Batista Espinosa, I. Y. (2010). *“Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos*

cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo” (Tesis de maestría inédita). Universidad del Bío Bío.

La investigadora para darle mayor peso a su respectivo estudio planteó el presente problema general como: ¿Qué prácticas pedagógicas se utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura a los niños y niñas con diagnóstico de retardo mental leve, en algunas escuelas municipalizadas con Proyecto de Integración Escolar de la comuna de Chillán Viejo?, y como objetivos principales a los siguientes: describir las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lectura y la escritura por los docentes de NB1, en los Centros Educativos con Integración Escolar de la comuna de Chillán Viejo e identificar qué aspectos de los mecanismos cognitivos individuales para el aprendizaje, son tomados en cuenta en la enseñanza de la lectura y la escritura en niños con retardo mental leve de los Centros Educativos con Proyecto de Integración Escolar en la comuna de Chillán Viejo.

La presente investigación ha seguido un interés práctico, de acuerdo a la racionalidad hermenéutica de Habermas, es decir, que esta investigación responde a la racionalidad cualitativa; pues busca explicar el fenómeno social que se da en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura a niños con retardo mental. Sintetizando, se está en presencia de una investigación con las siguientes características: Cualitativa; Constructivista; y Seccional.

Las unidades y sujetos de este estudio fueron seleccionados buscando que cumplieran con cualidades semejantes dentro de la misma comuna, en atención a ello, se hace conocer que las unidades de estudio la constituyen dos Centros Educativos de la comuna de Chillán Viejo, los planteles individualizados reúnen características comunes.

Conclusiones:

Como conclusiones de este trabajo se tiene a las siguientes.

1. Las prácticas pedagógicas de docente de aula común en los centros objeto de esta investigación, están caracterizadas por la utilización de criterios personales (por tanto sumamente diversos en un mismo Centro Educativo) para la planificación de los objetivos educacionales, dado que los planteles no poseen ningún lineamiento al respecto en los Proyectos Educativos Institucionales; junto a esto, los profesores en su mayoría, desconocen éste documento y en consecuencia la existencia o no de directrices institucionales que establezcan alguna orientación ya sea en la planificación didáctica o en la aplicación de estrategias metodológicas específicas.
2. A través de esta investigación se revela que los docentes de básica entrevistados tienen poco manejo teórico de los métodos didácticos, dado que al ser entrevistados indicaban la utilización preferencial o predominante de un método dado (nombrándolo) y la descripción de la utilización del mismo no coincidía con el método señalados por ellos mismos, junto a esto, en las observaciones realizadas, las prácticas pedagógicas observadas se corresponden con el método descrito, más no así con el mencionado.

1.2 Planteamiento del problema

1.2.1. Descripción de problema

El Perú no puede escapar de los profundos cambios que se están dando en América Latina y en especial en el mundo, lugar en el que se está modificando el eje de articulación entre el Estado y la Sociedad Civil, a través de un rol más prominente de los mercados que, en caso de la educación son especialmente limitados y complejos.

En este escenario, el Sistema Educativo adquiere a la vez un valor crítico y estratégico de la calidad de su acción, actualización y desarrollo de las capacidades humanas y que dependen en gran medida del acceso definitivo a la modernidad y el afianzamiento de la democracia como medio de vida. Para que el Sistema Educativo

pueda jugar un papel estratégico debe superar restricciones actuales, algunas de las cuales radican en el ámbito institucional y en sus deficiencias en materia de organización entre otras, es decir, que se adolece de diferentes competencias gerenciales para ser aplicadas en las diversas actividades de las instituciones educativas conllevando a la ampliación de los problemas existentes ya sea de índole administrativo como pedagógico.

Las competencias gerenciales, como aplicación de los principios generales de la gestión y de la educación, supone que los principios de ambos campos deberían estar representados en la estructuración de la disciplina. Sin embargo, en la formalización de la disciplina, la dimensión propia de la educación está ausente. Debemos preguntarnos como lo asienta Boyd ¿qué es lo educacional en la gestión educacional?" La dimensión educativa, las escuelas y su quehacer aparecen sólo como un soporte para contener los conceptos de la gestión. En la constitución de la disciplina, el objeto, lo educativo, no ha funcionado como un elemento que tenga la especificidad suficiente como para alterar la construcción de la práctica de gestión. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios. Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa en forma minúscula.

En la actualidad es evidente que en las instituciones educativas existe un gran desfase entre la formación en gestión y las demandas de la política educativa, en la cultura de la tradición pedagógica no ha habido lugar para el desarrollo de competencias de gestión, en las prácticas de gestión educativa, básicamente, se ha adoptado por una administración de mantención de los procesos en una escuela. Pero ahora que se pide más iniciativas al nivel de la escuela, la tarea de administración se ha convertido en una difícil tarea de gestión.

En el Perú aún no se ha podido enfrentar esta profunda transformación en el sistema educativo y tampoco ejecutar un buen Proyecto Educativo en el cual es fundamental

la participación del docente, un docente integral con competencias específicas para llevar a cabo este reto de la educación peruana. Con respecto a esto es imprescindible contar con un docente capacitado y actualizado permanentemente, con una formación holística donde se integren el Hacer, el Ser, el Conocer y el Convivir representando los cuatro pilares del conocimiento establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1995) de todo esto adolecen nuestras instituciones educativas peruanas.

La educación como transformadora de la sociedad a partir de las intervenciones pedagógicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en dicho proceso se adquieren los conocimientos y experiencias que permiten la formación de sujetos íntegros y autónomos capaces de resolver las diferentes situaciones que se les presente en la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva la sociedad requiere de docentes competentes, con habilidades, actitudes y sobre todo profesionales íntegros comprometidos con su labor, todas estas características se adquieren durante el proceso de formación docente que implica la adquisición de experiencias en los diferentes escenarios pedagógicos, donde se pone en juego la teoría y la práctica, con todo esto contamos en nuestro país pero en niveles bajos.

La educación que se vive en estos años requiere ser una educación para la vida, por lo que se desarrolla, precisamente, a lo largo de ella, como parte de una sociedad educativa en la que se ofrecen múltiples posibilidades de aprender. Incluso, es fundamental, en esta sociedad del siglo XXI.

El presente siglo ha traído consigo cambios vertiginosos que se extienden a la realidad en las instituciones educativas, los cuales han tenido que variar sus formas de gestión como resultado de los nuevos retos y nuevas competencias que presenta la sociedad actual. Estudiar las competencias gerenciales educativas permite comprender el rol del administrador de la educación, importante para el mejoramiento

de la educación nacional en un contexto mundial. Todo ello, conduce a la necesidad de indagar elementos de un perfil del administrador de la educación basado en competencias, desde la perspectiva de su gestión profesional.

Por lo tanto los sistemas educativos son los que deben responder a los múltiples retos que les lanza la sociedad de la información; una sociedad globalizada que demanda la renovación de procesos, ideas y actitudes ante la necesidad impostergable de una gestión de la educación diferente para una educación también diferente. Esto requiere, de antemano, enriquecer la gestión educativa con la puesta en práctica de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

A pesar de las reformas curriculares desarrolladas, la puesta en marcha del Proyecto Educativo Nacional y de las competencias básicas que han de poseer los profesionales de la educación integral ante el reto y las demandas de la sociedad del siglo XXI, continúa el modelo de profesor cuya actividad se basa en la clase magistral concibiéndose como un mero transmisor de información observándose un desfase entre sus competencias y la realidad educativa.

Dentro del contexto educativo también se revela que por la falta de aplicabilidad de las competencias gerenciales en las instituciones educativas la participación de los profesores es mínima, debido a que han sido y son considerados solo unos meros ejecutores de paquetes curriculares pre-establecidos, situación que les impide implementar procesos formativos acordes a los contextos en los cuales se desempeñan tomadas decisiones informadas. En efecto, “la profesión docente mantiene su escasa autonomía en lo que respecta a un funcionamiento acorde con una actividad profesional y les ubica en la categoría de un empleado administrativo que sigue ordenes, dado al exagerado formato jerárquico del sistema” Ello implica reducir y sesgar el trabajo profesional dado que la tarea de construir un currículo recae en las manos del Estado. En consecuencia, el profesor queda relegado a un papel de ejecutor o técnico, en el cual su función es solo aplicar el currículo en un contexto

determinado. Esta situación es advertida por los profesores quienes expresan que “debido a presiones institucionales, la actitud docente es más funcionarial y dejamos de tener en cuenta los procesos de participación.

Lo anteriormente expuesto afecta a las formas, códigos y patrones sociales que se establecen en la escuela, conformando una cultura con ciertas características específicas que promuevan, en los actores que la conforman, aprendizajes dentro de la institución escolar asociados al individualismo, la competencia, el aislamiento, entre otras, que atentan con la formación de personas solidarias y una cultura escolar fundada en la colaboración, la solidaridad, la subsidiariedad y el dialogo.

Otro de los principales obstáculos que deben superar las instituciones educativas es la parálisis que generan las situaciones de conflictos que se originan en ellas, principalmente en la educación básica.

El rol pasivo y de respuesta a largo plazo, es decir, que la gestión que se realiza en las instituciones educativas no es pertinente con las nuevas realidades y presiones del entorno lo que hace que exista fracaso continuo en dichas instituciones educativas por no contar con los instrumentos de poder de gestión, por lo tanto existe la necesidad de adecuar sus procesos para adaptarse a los nuevos eventos del contexto, y así cumplir con su misión. Ello debe ocasionar su transformación en organizaciones que innovan y aprenden de sus propias experiencias y desempeño.

El escenario de aprendizaje más inmediato para el desarrollo del gestor de la educación es la institución, mediante un conjunto de elementos propios de la teoría contemporánea en este campo del saber.

1.2.2. Formulación de los problemas

1.2.2.1 Problema Principal

¿En qué medida se relacionan las competencias gerenciales de los directores con las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?

1.2.2.2. Problemas Específicos

- 1) ¿Cuál es la relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?
- 2) ¿Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?
- 3) ¿Existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?
- 4) ¿Qué grado de relación existe entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?
- 5) ¿De qué manera las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?
- 6) ¿Cómo se relacionan las competencias gerenciales básicas del personal directivo con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por

parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?

1.3 Objetivo

1.3.1. Objetivo Principal

Conocer en qué medida se relacionan las competencias gerenciales de los directores con las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

1.3.2. Objetivos Específicos

- 1) Determinar cuál es la relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 2) Conocer si las competencias gerenciales genéricas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 3) Establecer si existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 4) Identificar qué grado de relación existe entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 5) Determinar de qué manera las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias

didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

- 6) Establecer cómo se relacionan las competencias gerenciales básicas del personal directivo con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

1.4 Justificación

El presente trabajo de investigación se realiza porque es notorio que las competencias gerenciales no son muy bien aplicadas en las diferentes instituciones educativa por parte de los directores y en base a esta deficiencia dar a conocer que nuestro sistema educativo debe ser administrado considerando los correspondientes cambios que necesitan nuestras instituciones educativas; esto significa tener un proyecto que se requiere lograr, que se seleccione a las personas capaces para realizarlo (directivos, docentes, y administrativos), que se programen y ejecuten acciones para irlo concretando y que se solucionen los problemas que lo obstaculizan, ya la gestión educativa busca responder a la satisfacción de necesidades reales y ser un impulsor del dinamismo interno en cada institución educativa, porque el capital más importante lo constituyen las acciones de los principales actores educativos que multiplican los esfuerzos tomando en cuenta los aspectos relevantes que influyen en las prácticas pedagógicas cotidianas, las experiencias, el reconocimiento de su contexto y las problemáticas a las que se enfrentan, en busca del progreso y bienestar local, regional y nacional.

Esta investigación también se lleva a cabo para que los integrantes de la comunidad educativa de las diferentes instituciones realicen una gestión educativa mediante sus respectivas competencias ya que este es el camino para que la función social de la educación se cumpla en todos sus aspectos: impartir saberes significativos en una sociedad democrática donde todos tengan el derecho a la educación y al progreso; y que la figura del docente tutor, favorezca las prácticas democráticas y participativas sin olvidar la figura del preceptor en su rol pedagógico y de coordinación.

Este trabajo investigativo tiene como propósito exponer que las diferentes actividades de índole gerencial y pedagógico desarrolladas en equipo es el mejor camino en donde se brindan espacios y tiempos para ello, utilizando fortalezas entre los diferentes perfiles docentes, quienes irán conformando grupos de trabajo en donde el intercambio de capacidades y gustos favorecerá la participación. El estilo de conducción de dichas actividades será empático ya que el autoritarismo en donde sólo se marca el error y se exalta el individualismo no favorecerá a la confianza, el respeto y la aceptación. Demostrar que existe fe en las personas y poseer autoridad pedagógica para acompañarlos como un natural capacitador. Para ello, el equipo directivo deberá promover espacios de reflexión entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La finalidad de este trabajo de investigación también radica en aportar una reflexión acerca de las formas que emergen de los planteamientos subyacentes de distintas teorías de la organización del trabajo, y de su interacción en la esfera de la educación, tanto en lo disciplinario como, en lo político y la cual está dotada de contextos, externos e internos, determinando cuál es el modelo (analizar la factibilidad, las ventajas y desventajas de cada modelo en función de los contextos y los objetivos educativos), cuál es el enfoque útil, cuál de ellos favorece los aprendizajes de los alumnos y cuales generan aprendizajes más adecuados para vivir, no en el mundo del pasado sino en el que emerge, es decir, desarrollar la dimensión pedagógica en la gestión educativa. Es necesario repensar la gestión educativa para que en ella la gestión no se limite a la administración de los recursos sino abarque también el liderazgo pedagógico, siendo muy conveniente apoyar la reflexión en los datos pedagógicos básicos y en las implicancias de las metodologías pedagógicas para la gestión educativa.

Esta investigación es importante porque mediante ésta se da a conocer que los involucrados en la educación básica regular consideren que en la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta iniciar una nueva etapa educativa, es decir, a mejorar los procesos mediante acciones

tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Esto permitirá producir cambios profundos en la gestión del sistema ya que cambio educativo ocurriría en el marco de la transformación institucional.

1.5 Alcances y limitaciones

El desarrollo de esta investigación es preponderante debido a que tiene un alcance educativo, el mismo que servirá vigorosamente a todos los involucrados de todo nivel jerárquico del correspondiente sector para un mejor desempeño tanto en la parte administrativa como académica, considerando los pilares educativos como el conocer, hacer y ser de los estudiantes de las instituciones educativas distribuidas en todo el territorio peruano, es decir, para que se lleven a cabo o cumplan funciones de manera eficiente y eficaz en cada centro educativo; esta investigación también tiene un alcance político ya que en base a los resultados encontrados se tomaran medidas correctivas a través de las diversas políticas públicas. Todo esto conllevaría al desarrollo social y por ende al desarrollo económico que toda sociedad moderna pretende alcanzar.

En todo el proceso investigativo no existieron muchas limitaciones como imprevistas, dificultades, inconvenientes, impedimentos, obstáculos, amenazas o debilidades.

Una de las limitaciones sobrevenidas se dieron con respecto a las de índole administrativa por parte de la Universidad, ya que ésta entró en huelga en dos oportunidades, retrasando los respectivos trámites, otra de las limitantes de esta investigación surgió a raíz de la distancia en que vive la investigadora, teniendo que viajar casi tres horas para llegar a la capital limeña donde se encuentra ubicada la Universidad y como última limitante fue la de los horarios laborales de las unidades de análisis enmarcada en el presente estudio, la cual prorrogó la culminación de esta investigación.

1.6 Definición de variables

1.6.1. Según su relación de dependencia

La clasificación de las variables de esta investigación según sus relaciones de causalidad es la siguiente:

Independiente: Esta variable considera los factores o elementos susceptibles de explicar la variable dependiente.

X = Competencias Gerenciales

Dependiente: La medición de esta variable consistirá en explicar las observaciones en función de otros elementos o valores independientes.

Y = Prácticas Pedagógicas

1.6.2. Según su naturaleza de medición

El trabajo empírico que se realizará con los índices será cumpliendo las diferentes funciones de las variables en estudio como:

- **Según cómo se observan:**

Cualitativa: Estos elementos de variación tienen un carácter cualitativo, no son susceptibles de medición numérica.

Cuantitativa: Las características o propiedades se presentan en diversos grados o intensidad y tienen un carácter numérico o cuantitativo.

- **Según el número de valores**

Continua: Estos valores toman cualquier valor dentro de un intervalo.

Discontinua: Estos elementos o valores discontinuos llamados también discretos, son los que no pueden tomar valores intermedios entre otros dos valores dados, han de hacerlo siempre con valores enteros.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Teorías Generales

2.1.1. Teoría Conductual, Humanístico o de Relaciones Humanas

Esta teoría se basa en emplear de forma óptima los parámetros humanos de las agrupaciones. Aquí los simpatizantes analizan como los directivos se comportan con sus empleados, como los dirigen y como se comunican con ellos y por qué los directores necesitan modificar sus postulados acerca de los individuos, si quieren controlar grupos de alto desenvolvimiento.

Esta teoría detalla las interrelaciones entre los trabajadores y los directores en puntos imprescindibles de la dirección. Sus adeptos estaban a favor de que los individuos se prepararan en el estudio del comportamiento, como la psicología

socialista, que incidía en las relaciones de apoyo entre los directores y sus empleados.

Mary Parker Foller realizó aportes importantes a la teoría de la conducta de la administración. Creía que la administración es un camino incesante y activo, no inerte, y que, si se ha solucionado el problema, es posible que la técnica utilizada para solucionarlo haya producido un nuevo problema. Sus propuestas entraban en contraste con los de Taylor, Weber y Fayol, ya que ella proponía la intervención de los empleados en la solución de los problemas y la actividad de la administración, más que nociones estáticas (Hellriegel, D., Jackson, S., y Slocum, J., 2005). Follet y Chester Barnard concordaban en opinar que los trabajadores tienen libertad al momento de realizar las actividades ordenadas por su empleador.

También Mary Parker Follet exhortaba que una de las maneras de obtener la solución de problemas era obteniendo un clima de confianza. Follet dice que sin el rompimiento de esa desconfianza no hay manera de matar el fantasma de la opresión como camino para llegar a la satisfacción de las pretensiones (Domínguez Bilbao, R., y García Dauder, S., 2005).

Dos puntos esenciales para la cercanía de las relaciones personales son la estimulación de los trabajadores y el modelo de liderazgo.

Respecto a la estimulación laboral Abraham Maslow (1991), psicólogo clínico, señaló la Teoría de la motivación basada en la Jerarquía de las Necesidades, tomando en cuenta que las necesidades personales no satisfechas incitaban la conducta. Según vayan satisfaciendo las necesidades la que continúan se volverán las dominantes. Estas 5 necesidades eran las siguientes:

- 1ro. Fisiológicas. Hambre, sed, abrigo, sexo y otras de tipo orgánico.
- 2do. De seguridad. Defensa y protección de daños físicos y emocionales.
- 3ro. Sociales. Afecto, pertenencia a un grupo.

4to. De estima. Confianza en sí mismo, autonomía, atención.

5to. Autorrealización. Perfeccionamiento de las fortalezas propias.

Las necesidades enumeradas por Maslow, como las de aprecio, significan que si el individuo no se siente satisfecha consigo misma, no logra a la autorrealización, lo que incide de manera directa en su aplicación y, por ende en el lograr los objetivos de la organización.

Respecto al liderazgo, Douglas McGregor (2000) se sintió decepcionado con los conceptos originario tan esenciales de las relaciones personales y fue entonces que, centrado en su labor como dirigente y consejero, en su preparación psicológica, y en los estudio de Maslow, dio dos aspectos acerca de las personas, uno negativo que tenía al ser humano como perezoso y que le disgustaba el trabajo (Teoría X) y certificaba que la tradicional se fundamentaba en estos supuestos; y otro positivo (Teoría Y), que señalaba que las agrupaciones pueden utilizar el ingenio y la habilidad de sus empleados. El empowerment o encargo de autoridad responsable posibilitaban tener un ambiente confiable entre directores y empleados a fin de obtener los objetivos de la agrupación.

De la misma forma, el efecto Hawthorne, el cual reflejó del trabajo hecho por Elton Mayo en la instalación de Chicago en la Western Electric Company de 1924 a 1932, abrió el camino acerca de la implicación de que cuando un empleador muestra interés en sus trabajadores, su motivación y rendimiento se elevan (Gómez Mejía, L., y Balkin, D. B., 2003).

2.1.2. Teoría Z

Primeramente hay que dejar claro que esta teoría no es de Douglas McGregor, sino más bien a Ouchi, W., en 1981.

Esta propuesta da mayor confianza a la actitud y a las responsabilidades de los empleados, mientras que la teoría de McGregor pone énfasis en la estimulación de

los directivos y las empresas. La Teoría Z básicamente da una mezcla de todo lo positivo de la Teoría Y, y la actual administración japonesa, la cual coloca una gran autonomía y confianza en sus empleados y argumenta que los empleados son fieles y participativos en las empresas.

2.1.3. Teoría de los dos factores

Corroborado que la relación de la persona con su empleo es esencial y que su actitud hacia éste puede definir su éxito o su ruina, Frederick Herzberg (2011) estudió profundamente la interrogante acerca de lo que el individuo desea en su centro de trabajo. Con las respuestas Herzberg determinó que las respuestas ofrecidas por los empleados cuando se sentían bien con su empleo eran sustancialmente diferentes que cuando se sentían pésimo. De acuerdo con sus estudios, los elementos que dan la satisfacción en el trabajo son diferentes a los que no le causan satisfacción.

Por lo tanto, los directores que pretenden eliminar los elementos de insatisfacción acarrearán la tranquilidad, pero no por ímpetu la estimulación. Debido a esto, se llamó Elementos de Limpieza a las circunstancias dentro del trabajo, como el control, los que tenían que ver con el trabajo en sí mismo o con el producto directo, tales como: posibilidad de crecimiento, reconocimiento, responsabilidad y confianza en la misma persona. Los analistas de este punto de vista dijeron que, las respuestas ofrecidas podían acogerse a interpretaciones y por esto la técnica a discutible. Además, cuando las cosas resultan bien, los individuos se imputan los logros y cuando salen mal, siempre es problema del entorno.

2.1.4. Teoría de los Sistemas o Enfoque Sistémico

Ludwing Von Bertalanffy (1976), fue el pionero de esta teoría, con el propósito de obtener un método integral para el manejo de los conflictos científicos que ofrezca alguna seguridad. Tal como él lo acepta, la palabra "sistema" y la definición básica que este alberga tienen orígenes demasiados antiguos.

Es así que la colaboración de la teoría de los sistemas posibilita resolver las carencias de la teoría de la organización, para lo cual se debería realizar de forma paralela la modernización psicosociológica que debe tratarse a través del cambio de todas las suposiciones conductistas por las teorías que tiene la sociología actualmente, dentro de un ambiente confiable.

Warner Buckley, nos da un ejemplo acerca de la importancia de la teoría de los sistemas en el nivel metodológico y semántico pues él nos dice que existe en esta teoría una herramienta científica muy valiosa para mejorar las dos ciencias. Buckley (1967) dice sobre esto:

La sociología y la teoría de los sistemas evalúan paralelamente varios elementos científicos; los grupos y la manera de estudiarlos respetando su forma, el análisis general de la empresa, la relación complicada y difícil de sus actores esencialmente cuando estas son variantes y las porciones no son rigurosas, los conflictos de reciprocidad íntima con el entorno, el aseo de los objetivos; la adaptación y la técnica de seguimiento, la autorregulación o la auto dirección. Es por esto que la sociología debe plantearse la investigación de los fundamentos y técnicas de la proposición de los sistemas, en cuanto esta consiguiera ayudar de base a un modelo teórico más oportuno para el estudio del sistema sociocultural.

2.1.5. Teoría de la Contingencia o Enfoque Situacional

Los directivos suelen estar bombardeados por conceptos modernos sobre la administración, igual que de los viejos; por lo general encubiertos bajo una tecnología novedosa, estructurados todos para combatir las modificaciones en la administración requeridos por la competitividad mundial, los intereses de la clientela y la necesidad de resolver prematuramente a las variaciones en las condiciones urgentes.

Este punto de vista es una ampliación del pensamiento administrativo. La teoría tradicional acogió una perspectiva universalista. Se pensaría que los conceptos administrativos eran globales: lo que entregaba el resultado en una organización –

modelo de liderazgo, composición burocrática – operaría igual en otra. Pero, en palabras más comunes, la perspectiva de la contingencia para la administración coloca en alto a la teoría de que los administradores realizan en la realidad está supeditado a un grupo de situaciones. Esencialmente, este punto de vista pone arriba las relaciones de la forma si entonces “si”, este componente situacional existe “entonces” este es el trabajo que posiblemente debería coger un administrador. Por ejemplo, si un administrador tiene a vario empleados sin experiencia, entonces el punto de vista contingente diría que este administrador gobierne de una forma distinta de la que aplicaría si sus empleados fueran expertos.

En general, el punto de vista contingente quiere enmarcar las circunstancias en las cuales diferentes técnicas de administración tienen la mayor posibilidad de triunfar prestando atención a alguna confianza en su grupo de trabajo. Este punto de vista se basa en la afirmación de que a pesar que no exista una mejor técnica para solucionar un conflicto administrativo en todas las empresas, quizás si haya una mejor técnica para solucionar cualquier conflicto administrativo en una empresa.

2.1.6. Teoría conductista

Aquí tenemos como principales referentes a Iván Petrovich Pavlov, John Broadus Watson, Edward Thorndike y Burrhus Frederic Skinner.

Se originó en los primeros años del siglo XX. Esta teoría se origina como un enfoque psicológico y después se acopla su uso a la educación. Este es el enfoque que por primera vez influye en la manera como entendemos en aprendizaje del ser humano. Anteriormente a esta teoría, el aprendizaje era entendido como un proceso interno y era estudiado aplicando métodos de "introspección" en el que se les solicitaba a los individuos que indicaran qué era lo que estaba pasando por sus mentes. A partir de esto nace el conductismo, como una oposición al método de "introspección" y como una teoría con una perspectiva externa, en el que las investigaciones se darán a partir de circunstancias observables.

Esta teoría es la filosofía del estudio de las conductas, preocupada en explicar conflictos como: ¿es posible que haya esta ciencia?, ¿puede advertir cualquier circunstancia de la conducta humana?, ¿qué técnicas se pueden utilizar?, ¿cuán confiables son sus leyes en comparación con las otras ciencias "duras"?, ¿originará tecnología?, y ¿cuál será su rol en los temas humanos?; en extracto, es una forma de analizar lo psicológico desde el punto de vista de la ciencia conductual, sin ningún tipo de reparos.

Desde la perspectiva de la educación esta teoría dice que el aprendizaje es una variación en la manera de comportarse en base a las variaciones en el ambiente y además es el producto de la mezcla entre estímulos y réplicas. (Sobre el conductismo).

Esta teoría coloca al estudiante como un actor cuya labor y aprendizaje podrían ser mejorados o re mejorados desde a fuera (las técnicas, el contenido, etc.), suficiente con estructurar bien los instrumentos escolares, para que se obtenga el aprendizaje deseado. El estudiante es tomado como "tabula rasa" que capta información del profesor, acata ordenes, subordinado al maestro, actor pasivo en la dinámica de la enseñanza – aprendizaje, llevando a cabo tareas en las que la conducta puede ser monitoreado, medido y estudiado de forma directa. Esta teoría busca que el estudiante responda a los estímulos del entorno y que se transforme en un estudiante auto-responsable.

La labor del maestro es la de llevar a cabo una cadena de ajustes de fortalecimiento y control de los estímulos para educar. Esta teoría ha sido por varios años un paradigma alejado, pues no entra de manera total en los paradigmas de enseñanza actuales, ya que ha sido una perspectiva muy criticada debido principalmente porque coloca al aprendizaje como algo mecánico, despersonalizado y limitado, pese a todo esto aún existen sistemas educativos que acogen su gran variedad de prácticas por considerarlas útiles.

2.1.7. Teoría constructivista

Frida Díaz-Barriga (2004), nos dice:

"El constructivismo es la unión de varias teorías psicológicas que acentúan la existencia y prevalencia en los individuos cognoscentes de procesos activos en la estructuración del conocimiento, los que posibilitan el explicar el origen del comportamiento y el aprendizaje. Se sostiene que el conocimiento no se adopta de forma pasiva ni es copia del entorno".

Mario Carretero (1997, p. 21) menciona que:

"Principalmente puede afirmarse que es la idea que mantiene que el sujeto, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es solo consecuencia del entorno ni tampoco producto de sus disposiciones internas, sino una edificación propia que se va desarrollando día con día como consecuencia de la relación entre esos dos elementos. En consecuencia, según el constructivismo, el conocimiento no es una reproducción fiel del entorno, sino una construcción del individuo. ¿Con qué elemento da individuo dicha construcción?, principalmente con los diseños que ya tiene, es decir, con la que ya elaboró en su interacción con el entorno".

Dentro de los defensores de esta teoría tenemos a: Jean Piaget, David Ausubel y David Jonassen, ellos concibieron al constructivismo primeramente como una epistemología, en otras palabras, como una teoría que quiere exponer la naturaleza del conocimiento humano. Sostiene que nada se origina de nada, es decir que el conocimiento anterior da origen a un conocimiento nuevo. Aquí el aprendizaje es esencialmente dinámico, pues el individuo que aprende algo diferente lo ingresa a sus saberes anteriores y a sus propias estructuras mentales, como producto, el aprendizaje no es estático ni objetivo; es subjetivo, ya que cada individuo lo va cambiando conforme vaya obteniendo nuevos conocimientos.

Esta teoría quiere incentivar los procesos de desarrollo del estudiante en el ambiente al que pertenece, por eso inciden en la posición activa del individuo, por esto mantienen la importancia de la percepciones, ideas, y sentimientos del estudiante y el maestro en la reciprocidad que se da en todo este proceso y también quieren un aprendizaje orientado a largo plazo (Constructivismo).

Jean Piaget nos dice que el aprendizaje no es una expresión espontánea de manera solitaria, es proceso indivisible compuesto por la actividad de asimilación y acomodación, la armonía resultante le posibilita al individuo acomodarse dinámicamente a la realidad, lo que resulta ser el último objetivo del aprendizaje.

David Ausubel diferencia entre aprendizaje receptivo, repetitivo, memorístico y aprendizaje significativo receptivo, estos dos pueden llevarse a cabo en contexto escolarizado, producto de la impartición de clases y la técnica utilizada para su exposición, con herramientas audiovisuales u otros elementos informáticos. Señala 3 formas de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

El principal adepto de esta teoría es David Jonnasen (2000), él propone tres formas de aprendizaje: aprendizaje sobre la computadora en la que el fin es obtener una cultura informático; aprendizaje desde la computadora, aquí se tiene una “enseñanza programada”, esto significa un aprendizaje autónomo como el de las enciclopedias; y por último el aprendizaje con la computadora, en la que la computadora solo viene a ser un instrumento más en todo este proceso, jugando un papel de ayuda y soporte tanto para los estudiantes como para el maestro. El aprendizaje con la computadora, puede basarse en los fundamentos de la escuela participativa, donde esta puede parecer ser la parte medular, a partir de la que se originan conocimientos, incentivando que el profesor y el estudiante tenga más interacción y en un proceso único se elaboren conocimientos dentro del aula.

Los pilares de un aprendizaje significativo según constructivismo son:

a) **activo**: los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje, por lo que serán responsables de los resultados.

b) **constructivo**: los alumnos acogen novedosas ideas a un conocimiento anterior para dar sentido o resolver una duda,

c) **colaborativo**: los estudiantes aprenden en comunidades de aprendizaje tomando las destrezas de los demás y colaborando socialmente, también diseñan y observan las aportaciones de cada uno de los integrantes de la comunidad.

d) **intencional**: los estudiantes desean lograr un fin cognitivo de manera activa y consiente.

e) **conversacional**: aprender es un proceso social, conversacional en el cual los estudiantes son los que más se favorecen de a situación de integrar una sociedad en que se edifica el conocimiento, tanto dentro como fuera del salón de clases.

f) **contextualizado**: las acciones de aprendizaje están ubicadas en determinadas tareas importantes del mundo real o simulado a través de un entorno de aprendizaje sustentado en algún caso o situación problemática.

g) **reflexivo**: los estudiantes unen lo que han aprendido y analizan los procesos y decisiones comprometidas (UOC, 2010).

El examen en la teoría constructivista se fundamenta en la actuación del estudiante, es demostrativa en cuanto se necesita una aplicación en general para un público real y para un objetivo necesario y útil. Esta debe ser esencial para el estudiante, debido a que puede generar datos, servicios y productos. Es articulada y consecutiva porque es parte de la enseñanza y el estudiante asimila durante la evaluación y finalmente es fidedigna porque se busca que el resultado significa el nivel de aprendizaje real del estudiante evaluado (Chadwick, 1991).

2.1.8. Teoría socio constructivista

El más importante de los defensores de esta perspectiva también conocida como el constructivismo social es Lev Vygotsky el cual en su teoría narra cómo los individuos a través de la interrelación social pueden conseguir un logro académico. La sociedad es un elemento esencial en el aprendizaje de la persona debido a que somos individuos sociales y expresivos durante nuestro proceso; detalla el proceso como la manera de asimilar componentes culturales como el lenguaje, propio de todas las personas y no de un solo individuo sino a toda la sociedad en la cual nos desarrollamos. Toda la cultura de nuestro entorno pasa a las personas a través del lenguaje. Para esta teoría los actuales conocimientos se moldean a partir de los esquemas que diseña cada persona como consecuencia de su entorno y la comparación de los esquemas de los otros individuos que forman parte también de la comunidad. (Vygotsky, L., 1995).

Esta teoría adopta la idea que el aprendizaje es un proceso individual de la edificación de nuevos conocimientos a partir de conocimientos anteriores (actividad instrumental), pero unida siempre a la circunstancia que la origina. El aprendizaje es un proceso ligado directamente con la sociedad.

Esta teoría hace énfasis en que las personas y las agrupaciones colaboran en la edificación de su percepción social de todo lo que les rodea. Estudia la forma que utilizan las personas para diseñar su realidad como consecuencia de la consolidación de acontecimientos sociales que por el transcurso del tiempo se convirtieron en costumbres. La realidad social edificada se considera un elemento activo; la realidad es copiada por las personas que actúan según como van descifrando los hechos sociales y sus nociones.

Berger y Luckmann (1967) plantean que todo saber, incluso en sentido común y las ideas más elementales adquiridas de la realidad cotidiana, se produce y es conservado por las relaciones sociales entre las personas; la realidad e edificada en

la sociedad (Construccionismo social). La cultura, el aprendizaje y el desarrollo se contagian entre sí, existe unidad, mas no igualdad entre estos dos, se inclina por los procesos de transformación y hay una divergencia entre en nivel real de crecimiento del menor manifestada de manera espontánea y/o independiente y el grado de crecimiento potencial expresado debido a la colaboración de otro individuo o mediador. El aprendizaje colaborativo concibe a la enseñanza como un proceso de construcción social que defiende la paciencia alrededor de las diferencias y el desarrollo de habilidades para reelaborar una opción grupal.

2.1.9. Teoría de la resistencia y la educación

Una de las propuestas más actuales de la nueva sociología de la enseñanza es la llamada teoría de la resistencia, defendida por Henry Giroux. Giroux ha tratado de demostrar que los defensores de las teorías tradicionales de la educación, y la de los de la reproducción, están errados al sostener el acatamiento de sus diseños socializantes. Para Giroux (1983), son importantes las nociones personales de quienes actúan en el proceso educativo, pues los participantes de este presentan una resistencia a admitir los valores que la sociedad despótica desea establecer.

Por ejemplo: para Juan DelVal (2002), son 4 los objetivos de la escuela:

- a) Colaborar al crecimiento psicosocial del estudiante.
- b) Posibilitar la comprensión, la ilustración racional y la capacidad del estudiante para actuar sobre los acontecimientos naturales y sociales.
- c) Dar al estudiante la capacitación para comunicarse sagazmente con los demás actores de su entorno social.
- d) En síntesis, apoyar la formación personal y social del estudiante, ofreciéndole los recursos que el posibiliten acomodarse en un lugar autónomo y crítico, pero de relaciones positivas dentro del entorno social en el que se encuentra.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Concepto de Gestión

La gestión educativa, como ideología de control de las entidades, conforma una variación de modelo que contiene métodos, principios y valores como táctica de avance por excelencia para los siguientes periodos. En este entorno, es justo identificar la definición de gestión.

Analizando a Casassus (2000), gestión es un significado más general que administración, porque abarca más allá del cumplimiento de órdenes, de forma que gestión implica tanto las actividades de planificación al igual que las de administración. En la trama educativa, la terminación fue usada de manera minimizada a la realización de procedimientos o a las funciones que están relacionadas solamente con la administración de las riquezas materiales humanas y económicas, sin que hubiera intromisión en las áreas curriculares y académicos.

“La gestión, como definición amplia que es, se vincula con otros vocablos que tienen en común su base latina, como por ejemplo: gesta, gesticulación, gestual, gerencia y gestación, e implica a todas dentro de sí” (Betancourt, 2002, p.27). De esta forma, la gestión en su sentido como gesta indaga una proeza, acción, el resultado de algo distinto a lo típico. En enseñanza, únicamente, indagamos la gestión para rebasar las perspectivas arcaicas y poseer entrada a una enseñanza de alto nivel. De aquello, que en la gestión de las escuelas el desempeño del administrador de la enseñanza sea especificado, últimamente, como lo dice Blejmar (referido por Romero, 2009), “originar que las cosas pasen” (p.12).

Finalmente, el acto de gestión significa: “detallar metas y medir resultados, disponer recursos, buscar eficacia. Trata de una tarea destinada a asegurar probabilidad, racionalidad y compromiso por el rendimiento” (Romero 2009, p.11). A causa de esto, la misma autora, dice: “optimizar la gestión de las escuelas denota comenzar a razonarla en relación del mejoramiento escolar” (Romero, 2009, p.13).

2.2.2. Educación y su gestión

Una de las causas esenciales para el crecimiento de una comunidad es la enseñanza pedagógica que se brinda en ella y el manejo de cada uno de sus niveles, comenzando por la oficina de un Ministro hasta llegar a la escuela más aislada.

Es en cada salón y en cada escuela donde toda intención de mejora de la educación se vuelve real. De allí, que cada institución educativa de igual forma debe gozar la opción y derecho de brindar sus contribuciones propias, de realizar y ejecutar sus planes particulares, de considerar tener su identificación exclusiva, sostenidos en una erudición personal, de acuerdo con sus verdaderas exigencias (Venegas, 2004).

Pozner lo declara (2000) al aseverar que: “el inconveniente primordial de la marcha de los sistemas no fue tanto algo que hizo vigilar en exceso de forma concentrada evitando la emancipación y la independencia, sino algo que no han realizado: instaurar competencia institucional y técnica en todos los sitios del sistema” (p.20).

Según UNESCO (2004), la gestión en la educación es un conocer apto de juntar conocimientos, ejercicio ético y gestión en técnicas que ayudan al crecimiento incesante de las destrezas educativas, a la investigación y aprovechamiento de todas las oportunidades y la creación estable como proceso metódico. En esta manera, una auténtica admiración a un docente profesional se trata en considerarlo como participante en el desenvolvimiento de su profesión .La invención y la imaginación, así como la admiración e incentivo por todo lo que efectúan en el desarrollo de su cargo, deben ser causas entendidas en su gestión de la educación que necesitan ser promovidos y tomados en consideración para el mejoramiento de la enseñanza, que les posibilite , de igual manera, realizar una gestión educativa distinta, prospero en oportunidades y operaciones de currículo en un entorno educacional que se sostiene en capacidades.

Sabiendo que todas las personas, tienen la posibilidad de asistir, plantear y hallar las determinaciones que pertenecen a su entorno, aquellas instituciones que realizan su gestión fundamentada en capacidades, en la época de las corrientes, a inicios del siglo XXI, se canalizan hacia una erudición y doctrina organizacional bastante determinadas y sabidas por cada uno de los integrantes(Venegas,2011).

Ya no se cree en la pirámide de jerarquía clásica, sino ahora en una pirámide invertida sino en una pirámide invertida para los cursos de la comunicación (Venegas, 2008). Para que la comunicación sea directa debe existir la confiabilidad de los demás y principalmente, en el individuo que dirige la institución educativa, que opera entendiendo a los otros como individuos que sienten, que tienen necesidades afectivas y físicas, que estarán en la institución varios años más, con capacidad de realizar varias cosas, y realizarlas correctamente. Según Venegas (2004), debería existir una sensibilidad establecida dentro de todos de necesitarse entre todos como seres vivos y como personas profesionalmente capacitados en educación.

En referencia, dicen Elizondo y Mora (2011) que la comunicación está en un sitio principal, porque ayuda en la averiguación y determinación de conclusiones entre las personas en las instituciones. También, los autores dicen que:” la interrelación con el alumnado, compañeros, directivos, padres e individuos de las poblaciones forma parte de la vida diaria del profesor y le sirve para manifestar maneras de ser y razonar” (Elizondo y Mora, 2011, p.42).

Aquellos conceptos referentes logran hacer hincapié en los siguientes componentes de la gestión de la educación:

- La gestión de las escuelas combina lo teórico con lo práctico. Todo lo que se realiza en una institución educativa acata a la enseñanza y manera de ser de cada uno de los integrantes, representados por un director que, debido a su mando serio, influye en el trabajo de la institución educativa. Sin embargo, la idea de gestión de una escuela no se aminora a la tarea del director o

directora, más bien trata de colocar dicha tarea en relación con la labor colegial de los trabajadores y hacerla participante de los lazos que se constituyen entre los diversos representantes de la asociación de educación (Antúnez, 2000; Lavín, 1998; Luque, 2003; Pozner 2000; Romero, 2009)

- “La gestión de las escuelas, concentrada en hacer de la institución educativa un plan y generar su crecimiento, es un tema difícil y con varias dimensiones” (Romero, 2009, p.14). Esto da a pensar con precisión el significado de gestión para obtener mayores rendimientos en las instituciones educativas.
- La gestión de las escuelas, debería instaurar parámetros beneficiosos para que el alumno sepa ser (ser humano, ser generoso, ser benévolo, ser amigo), sepa convivir con los demás, sepa relacionarse, sepa cultivarse y emprender. Esto también lleva a que los integrantes de la institución educativa, intente potestad buscando determinaciones particulares con compromiso, con el objetivo de llevar una vida dichosa perteneciente a una sociedad e instruirse constantemente, con todos los integrantes.

2.2.3. Competencias en Administración y gestión de la educación

En la comunidad de hoy en día, identificada como comunidad del conocimiento y la información, al ser parte de un universo mundializado, es inevitable asociarse al área de las capacidades. Por tal razón, se necesita explicar el concepto y efectos del prototipo de la gestión de la enseñanza fundamentada en capacidades, para lo que se muestra las intenciones de la enseñanza en esta manera.

Esto nos conlleva al reconocimiento de capacidades en la gestión escolar y a una proposición clasificadora esencial de capacidades direccionadas al área administrativa de la educación. Por último, se contribuyen capacidades que debe tener el encargado de administrar la enseñanza en vocablos de una gestión de educación fundamentada en capacidades, en su estado de ser una persona

profesional que realiza su función en la época de pleno siglo XXI, con todas las peculiaridades conformes a esta generación.

2.2.4. Propósitos de educación por competencias

El significado de competencia se fija a partir del siglo V a.C. en correlación con los términos dichos por Confucio que dirigen a escuchar y desconocer, mirar y rememorar, realizar y entender (Páez, 2009).

La palabra competencia viene del término latín *competere*, vocablo que se vincula con el anhelar y dirigirse a encontrar algo. Después procedió en *competere*: interesar, concernir, estar conferido de poder para algunos temas. Actualmente se usa la palabra *competente*: quien realiza sus funciones de manera eficaz.

Entonces, se deduce que competencia es dicho talento de contestar a peticiones complicadas y realizar varias tareas de manera apropiada. O también, como la agrupación de habilidades, conocimientos y posturas que se necesitan para realizar una labor otorgada. De esta manera la competencia compromete la habilidad de crear soluciones o utilidades acondicionadas al caso, moviendo los propios bienes y adaptando el procedimiento hasta cumplir el objetivo trazado (Argüelles, 1996).

2.2.5. Competencias en la gestión de la educación

En una institución educativa, donde su gestión se guía en competencias, se ajusta el vínculo entre centro de estudio y sociedad, se goza de la libertad necesaria y se otorgan todas condiciones para que se fije una gestión y preparación del legajo con temple administrativo y de dirección (OEA-MEP, 2006). En este marco, la gestión se sostiene en la persona como pieza fundamental dentro de la institución, con colaboración operante como parte de la institución, comenzando por la organización institucional hasta la toma de determinaciones conveniente en cada nivel.

De modo coherente, la administración educativa de este comienzo de siglo debe realizarse con una dirección a largo plazo, dentro de una noción integral. Concordando que integralidad, según Elizondo y Mora (2011) debe conducirse hacia el desenvolvimiento de competencias para mejorar el proceso educacional, porque este sin duda alguna es la función esencial y compromiso del profesor, pero en la actualidad es además casi una obligación el realizar las competencias de diferentes entornos que la organización solicite, todo esto para obtener como consecuencia un método de educación-aprendizaje muy bueno, el cual conteste a las peticiones de la comunidad de hoy en día (p.9).

En correlación, con el desarrollo profesional de los gestores de la educación, se puede decir que, en su calidad de administrador educativo, es capacitado si está preparado para confrontar las exigencias del ámbito en el que se desarrolla y hace labores de manera victoriosa.

Se es apto cuando hay la capacidad de solucionar con intelecto posiciones y problemas, tomando en consideración sus ideas, sus acciones y enseñando que su capacitación es superior que la de otros.

Estos conceptos admiten deducir que las competencias:

- Son particularidades propias del individuo.
- Se expresan cuando se aplica una tarea o se realiza una actividad.
- Tienen relación con la aplicación óptima en una actividad de trabajo o de otra clase.
- Tiene conexión causal con el desenvolvimiento laboral, en otras palabras, no solo están ligadas con el progreso, sino que con lo que directamente las provocan.
- Podrían ser globalizadas a más de una acción (Venegas, 2011).

En esta concepción, se expresa la administración educativa basada en el planeamiento por competencias.

Al expresar un significado distinto para realizar el curso de gestión en instituciones educativas, de acuerdo a la actualidad, identificada por continuos y repentinos cambios, se está localizado en el entorno de un razonamiento estratégico que identifica a lo que, hoy en día, son llamadas instituciones inteligentes (Martin, 2001). Esta gestión se expresa en el planeamiento por competencias y en los cimientos del Proyecto Estratégico de Centro Educativo (PECE), según Venegas (2004).

Una gestión basada en competencias es solicitada para afrontar seguramente el cambio, ya que hace del amaestramiento un ejercicio continuo donde las personas aprenden también a acomodarse a los cambios. A causa de esto, es que en una Institución educativa inteligente todos los integrantes de la sociedad educacional responden con más facilidad ante las variaciones ya que saben prevenirlos y a su vez, causan los cambios que anhelan, ya que la conexión con otros tienen mayor importancia que las cosas y un todo es más importante que las porciones (Martín, 2001).

Estos componentes hacen que la administración educacional por competencias se cultive, exista motivación y haya una precisa y clara definición humana en la asistencia educativa. Las interrelaciones y el clima de la organización descritas incentivan y realizan proyectos y aspiraciones en una lucha común, con colaboración de todos, por lo que se incorpora el desarrollo perfecto de los planes de enseñanza, la prolongación a la sociedad y la indagación como parte de su tarea(OEA-MEP,2006).

Desde las finalidades de las competencias en la administración educacional, nace un moderno perfil del profesional en Administración educativa, de acuerdo a lo que se necesita en el siglo XXI, actualmente inferido como gestor educativo, quien solicita

utilizar los siguientes fundamentos de las competencias en su actividad profesional (Venegas, 2008):

- **Transferibilidad:** El gestor educativo debe tener la competencia de solucionar distintas circunstancias en entornos distintos de forma ingeniosa.
- **Multireferencialidad:** El gestor educativo debe estar capacitado para emplear su saber en distintos entornos. Se aminora la grieta entre lo que se enseña y las circunstancias verdaderas en distintos ambientes.
- **Formación en alternancia:** El gestor educativo es maleable y amplio en su desenvolvimiento profesional. Se olvida los significados típicos de la educación (inflexibilidad, dominio); se aceptan programas y planes maleables, amplios, combinando enseñanza con realidad.
- **Emergencia de nuevas competencias:** Abierta y flexible según variación del contexto, se olvidan las competencias cultivadas que ya no son provechosos para obtener nuevas competencias. El gestor educativo necesita abrirse al aprendizaje.
- **Aprendizaje por disfunciones:** El gestor educativo afronta la indecisión a través de la aplicación de capacidades innovadoras y de razonamiento para afrontar circunstancias imprevistas.

2.2.6. Definición de tres niveles o dimensiones

-Competencias básicas: Competencias intelectuales necesarias para el aprendizaje y desenvolvimiento práctico de la gestión de la educación. Aquí se encuentran las capacidades cognitivas, técnicas y metodológicas.

-Competencias genéricas: Fundamento común del entorno de competencia de la gestión de la educación vinculado con otras carreras. Va dirigido a todos esos casos que necesitan soluciones precisas para su administración.

-Competencias específicas: Fundamento propio del desarrollo de la gestión de la educación, fuertemente relacionadas a situaciones determinadas de ejecución.

2.2.7. Factores constantes que están presentes en toda competencia asociada a la administración de procesos educativos

-Factor cognitivo: Conocimientos, aptitudes, conductas, certidumbres en este entorno.

-Factor afectivo: Conjunto de valores, conductas, expectativas y motivaciones que se tienen para efectuar las funciones relacionadas al área de la gestión de la educación.

-Factor organizacional: vínculos entre el gestor de la educación y el entorno.

2.2.8. Acepciones complementarias de las competencias en el contexto de la administración de la educación

-Capacidad: Competencia del gestor de la educación para realizar sus labores y obligaciones.

-Competitividad: Suficiencia del gestor de la educación para afrontar con victoria a nuevas enseñanzas, circunstancias o inconvenientes, reconociendo sus ideas y acciones.

-Incumbencia: es el deber que tiene el gestor de la educación de reconocer su carrera en vínculo con su realidad y contexto.

De allí, que desde el punto de vista de competencias, los saberes deberían ser:

-Saberes prácticos: Involucran las cualidades de la competencia, saberes tecnológicos y saberes metodológicos para el desempeño profesional de la gestión de la educación.

-Saberes teóricos: Saberes teóricos exigidos, particulares y de especialidades similares, para el desarrollo de la gestión de la educación.

- Saberes valorativos: Desear hacer, incitación e incentivación hacia el aprender por uno mismo; saber cohabitar, competencia para implantar y mantener relaciones sociales. Grupo de conductas solicitadas para el desenvolvimiento del profesional en gestión de la educación.

2.2.9. Taxonomía de competencias para su interpretación en administración de la Educación.

Los componentes anteriores ayudan, a modo de ejemplo, se mostrará siguientes tipos de competencias con la separación respectiva de acuerdo a las distintas categorías:

- **Competencias técnicas, específicas o laborales:** Saberes, destrezas y actitudes diferenciadores de los individuos de desenvolvimiento extraordinario en el área de gestión de la educación.
- **Competencias gerenciales o genéricas:** Conductas habituales y observables de los individuos de labor admirable que les deja desarrollar su función gerencial y realizar un óptimo liderazgo con los individuos en los deberes de la administración de la enseñanza. Estas se reconocen de la siguiente forma, tal como dice Pérez (1999):

Pérez (2005) instaura y desemeja competitividades específicas y genéricas, aceptando que todas estas son las competencias básicas requeridas para un desarrollo pedagógico profesional óptimo. Deducimos en este tema, que el autor se concentra más en el área del desenvolvimiento profesional y este perfil tiene mayor interés desde el adiestramiento constante de aquellos expertos.

Se encuentran otros tipos de competencias que deben tener todo profesional de educación, entre las cuales se encuentran las siguientes:

2.2.10. Competencias Comunicacionales

- Progreso en los procesos de comunicación
- Promoción de actividades de dinamización para preparación de los maestros a nivel europeo
- Concientización de los profesionales en educación en el análisis, revisión y progreso de su propia formación académica.
- Desarrollo de foros de debates y análisis sobre acciones de formación abiertos a la participación de profesionales europeos.

2.2.11. Competencias Organizativas

- Transferencia de aprendizajes en la formación constante y ejercicio de recursos transformadores.
- Interpretación de la realidad docente y fijación de los necesarios procesos de perfeccionamiento.
- Impulso de la coexistencia universitaria e institucional

2.2.12. Competencias de Liderazgo Pedagógico

- Relación con los maestros de lugares inmediatos y crecimiento de conexión en las relaciones internacionales
- Responsabilidad en equipo y vencimiento de límites geográficos
- Promoción de la dimensión europea y colaboración de los mecanismos de comunicación con otros idiomas.

2.2.13. Competencias científicas

- Preparación en temas científicos, didácticos y metodológicos
- Desarrollo de planes modernos e innovadores, propios de la universidad
- Despliegue del pensamiento experimental ante las actuales realidades

- Desarrollo de la innovación en la investigación científica

2.2.14. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo

- Plantea de forma organizada el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Plantea procesos y vivencias de aprendizaje en situaciones reales.
- Usa métodos didácticos adecuados al nivel de los estudiantes y a las particularidades de la disciplina académica.
- Se colabora para tener escenarios que tengan programas que incentiven el crecimiento de las habilidades, actitudes y valores.
- Usa la tecnología en el planeamiento de programas para incentivar la comunicación y el aprendizaje.

2.2.15. Experto en su disciplina académica

- Maneja de manera óptima la disciplina académica.
- Realiza procesos de actualización constante en su materia.
- Actualiza su curso en base de los progresos de su disciplina y conforme al nivel de sus estudiantes.

2.2.16. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno

- Entrega pautas y guías para desarrollar las actividades.
- Sugiere, dirige y critica a los estudiantes orientando el proceso de aprendizaje.
- Proporciona los recursos precisos para llevar a cabo las actividades.
- Constata el desarrollo de los talentos, actitudes y valores por medio de las actividades.

2.2.17. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso

- Evalúa y refuerza el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Elabora rúbricas para medir el progreso de las habilidades, actitudes y valores.

- Evalúa, evidencia y perfecciona el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia.

2.2.18. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural

- Presencia procesos de investigación y descubrimientos educativos.
- Se moderniza frecuentemente y se inquieta por su mejora constante como docente.
- Incentiva intercambios académicos maestros y estudiantes de otras universidades.
- Sitúa su materia en eventos reales e interculturales.

Tejada (2002, 2005) La sistematización de competencias es de gran beneficio, principalmente para la clasificación y orden de contenidos de esta, así como para el desarrollo de las estrategias en su desarrollo:

Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) unificando los conocimientos relativos a la carrera profesional (saberes del contexto general, institucional, aula-taller; psicopedagógicas, tutoría, etc.) y el saber hacer cognitivos (procesamiento de la información, técnicas cognitivas, etc.).

Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento correcto a la situación específica) uniendo el saber y el saber hacer como las habilidades y destrezas. Desde la programación de la formación hasta la constatación de los aprendizajes, recorriendo por las técnicas de enseñanza y aprendizaje, incluyendo en ello varios caminos y elementos didácticos, como las TIC, métodos de enseñanza con el soporte de instrumentos multimedia informáticos, métodos de tutorías y control en estado de autoformación, guía profesional, técnicas de progreso profesional, métodos de personalización del aprendizaje, etc.

Competencias sociales (saber relacionarse y apoyar con los demás individuos de manera comunicativa y productiva) uniendo el saber ser y saber estar como las actitudes, valores y normas. Involucra capacidades de grupo organizacional,

administración, gestión, dialogo y actividad en la formación como el feed back, actividades en equipo, liderazgo, marketing para la formación, etc.

2.2.19. Perfil de gestor en administración de la educación

Según Luque (referida por Romero, 2009), la gestión educacional nos permite:

a) Absorber la realidad organizacional de forma general y en el recuadro de su mismo contexto, de forma justa y participativa ya que involucra al conjunto de los actores del grupo educativo.

b) Determinar un programa de acción integrado por acciones ordenadas, coordinadas e totalizadas lo que promueva ver como un todo los sectores pedagógicos curriculares, administrativos, institucionales y comunitarios.

c) Determinar que el fin educativo de la escuela está centrada en sus receptores.

d) Lograr como objetivo la calidad de la educación con igualdad.

e) Examinar las prácticas educativas y producir variaciones en la cultura institucional.

Así admitido, la administración de la educación en el ámbito de la administración de la educación centrada en capacidades, está directamente ligada con el progreso de la calidad de la educación, a través de instrumentos de aportación de todos los actores de la comunidad educativa, donde los alumnos son el centro de atención y hacia ellos se orientan, principalmente, todas las actividades de la administración educativa.

Gestión educativa y modificación en la cultura de las instituciones educativas son equivalentes en la tarea de la administración educativa en instituciones donde se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje (Romero, 2009).

Así, se muestran como referencia de un contorno elemental para el administrador educativo, en palabras de una gestión educativa fundamentada en capacidades, entre otros, los siguientes componentes que deben identificar a este profesional, al menos al inicio de las décadas del siglo XXI (Venegas, 2011):

- Saber acoplarse a las variaciones y situaciones ambiguas
- Idear estrategias
- Tomar decisiones adecuadas en circunstancias de alta presión
- Conocer y manejar nuevas tecnologías
- Administrar equipos de trabajo, transferir y expandir oportunidades
- Colaborar con un ambiente propicio: extender retos y oportunidades que beneficien el progreso de equipos
- Guiando hacia equipos de trabajo
- Diseñar grupos de talentos a través del desarrollo del potencial humano
- incentivar relaciones positivas: negociación, cooperación, compartir
- Sensibilización
- Armonía entre la vida personal y profesional
- Programas de Auto conocimiento
- Actividades de Liderazgo

2.2.20. Competencias que debe poseer el profesional en administración de la educación como gestor

Los componentes previos necesitan ser interpretados en el ambiente de las capacidades. Así, el profesional en el sector educativo y en el desarrollo de administración educativa, sobre todo, debe tener, entre otras, las siguientes competencias para desarrollar su rol en un ambiente de gestión educativa:

- **Competencia conceptual:** Comprender las bases teóricas de la administración educativa; todo profesional debe manejar óptimamente las nociones teóricas que respaldan su profesión.

- **Competencia técnica:** Habilidad para desarrollar las tareas solicitadas en el sector de acción de la administración educativa: poner en práctica, de manera apropiada, lo estudiado.
- **Competencia de contexto:** Comprender en el entorno social en el cual se ejecuta la administración educativa.
- **Competencia de comunicación:** Destreza para relacionarse de manera oral y escrita, de forma óptima.
- **Competencia de integración:** Destreza para mezclar las habilidades teóricas y técnicas, en la experiencia profesional del administrador educativa.
- **Competencia de adaptación:** Destreza para adelantarse y acomodarse a los cambios, sobre todo a los avances tecnológicos. (OEA-MEP, 2006).

El periodo actual obliga a un cambio de pensamiento en la preparación de administradores educativos, orientada a la dirección educativa a través de una visión sobre las competencias. Esto nos lleva al análisis, la reflexión y el desarrollo de competencias en todos los sectores.

Cada una está ligada a diferentes aspectos como: conceptos, sub áreas, productos y jerarquías y sub competencias, así como estrategias educativas.

Entre los diferentes ámbitos de gestión y competencias sobresalen las siguientes:

- Gestión de liderazgo
- Gestión de actividades grupales
- Gestión en toma de medidas
- Gestión curricular
- Gestión de calidades
- Gestión en solución de problemas
- Gestión de recursos materiales y económicos
- Gestión de personal
- Gestión de política

2.2.21. Repertorio de competencias profesionales docentes

Las capacidades profesionales de los maestros universitarios se pueden catalogar como el grupo de conocimientos, destrezas, actitudes y valores útiles para llevar a cabo una enseñanza de calidad. Es decir, lo que *han de saber y saber hacer* los docentes para hacer frente de forma eficiente a los conflictos que la enseñanza les traza.

Para el desarrollo de estas capacidades será preciso que los docentes analicen y que, se implique en la elaboración de la estructura de conocimientos para poder hacer frente con validez y calidad el proceso de los conflictos en el salón de clases.

En el cuadro 1 se pueden observar, con fundamento en Cano (2005a y 2005b), las capacidades de los maestros, como las categorizan la AQU (2002) y ANECA (2004).

Por otro lado, Zabalza (2003) señala las siguientes competencias del maestro:

- 1) Programar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Clasifica y acomoda los contenidos normativos.
- 3) Entregar información y explicaciones claras y bien establecidas (competencia comunicativa).
- 4) Dominio de las modernas tecnologías.
- 5) Preparar la metodología y detallar las labores.
 - a. Organización del espacio.
 - b. La clasificación del método.
 - c. Clasificación y desarrollo de los trabajos de instrucción
- 6) Comunicarse-relacionarse con los estudiantes.
- 7) Guiar.
- 8) Examinar.
- 9) Reflexionar e investigar sobre la preparación.
- 10) Enfatizar con la institución y actuar en equipo.

2.2.22. Prácticas pedagógicas

2.2.22.1. Pedagogía

Etimológicamente la pedagogía está ligada con el arte o ciencia de instruir. Como disciplina está dentro del sector de las ciencias sociales, “que trata de establecer como ciencia en lo posible en que intenta captar o coger el fenómeno confuso de la educación” (Bedoya, 2002, p. 80). Bedoya mencionando a Tezanos dice que la enseñanza acomoda razonadamente los procesos de prueba y comprensión de la costumbre mediante un análisis de la historia de las ideas educativas, comprendidas como manifestaciones de conjuntos sociales, que colaboran a una interpretación razonada de las evaluaciones y de las refutaciones que nacen en la aplicación pedagógica como un caso histórico cultural. (p.82).

Así también, la pedagogía es para Alberto Martínez, una clase que ingresa en el pensamiento con otras maneras de pensar; la enseñanza es un elemento de saber dentro de una oración positiva, de allí que colabora a adaptarse y conceder de un nuevo rumbo a la pedagogía. En esta misma dirección Zuluaga (1987), señala que la Enseñanza es la disciplina que define, aplica y pone en práctica los conocimientos relacionados a la enseñanza de los conocimientos determinados en las diferentes culturas. La enseñanza es un elemento y una definición de la Pedagogía, no el único, ¡eso hay que especificarlo! La pedagogía es uno de los elementos y definiciones de saber que amara más relaciones con otras disciplinas. Pero una disciplina contiene su diseño sectores conceptuales. (p.87).

2.2.22.2. Práctica pedagógica

La práctica pedagógica señala las distintas actividades que el profesor realiza en el salón de clases, entre otras, enseña, se comunica, se relaciona con todo el conjunto educativo (estudiantes, padres de familia, otros profesores, directivos y demás), examina, prepara para la coexistencia, juzga su progreso, organiza reuniones con los padres y actividades culturales, se relaciona profesionalmente con otros educadores, etc.

Entendida así, el trabajo del profesor no termina en “dar clase” en el aula sino que necesita de un gran número de saberes y actividades de distintos niveles. Sin embargo, dado que la labor social entregada es la de educar, una de sus principales roles es la de llevar a cabo la transposición educativa, prestando atención a los requerimientos que la comunidad y el entorno lo pidan.

En el ambiente de formación, la aplicación pedagógica es una costumbre que da al conocimiento del futuro educador, debido a que necesita de una formación teórica, procedimental y metodológica.

Así el desarrollo del ejercicio pedagógico colabora con la especialización al ser un ambiente de creación del saber pedagógico, el cual se obtiene debido a los procesos analíticos que los maestros desarrollan. A través del análisis se quiere que el futuro profesor sea competente de aprender y reflexionar sobre su ejercicio día a día, para plantear, a la luz de distintos *marcos teóricos*, actuales maneras de presentarse en su actuar, con proyectos a obtener nuevos conocimientos.

Debido a esto en el sector formativo, el ejercicio pedagógico se percibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Avalos, 2002, p. 109), en la que, se procesa toda clase de actividades como preparar la clase, poner al alcance de los estudiantes los elementos necesarios para el aprendizaje, entre otras. Pero también es percibida como una fase de vencimiento de pruebas, ya que con las prácticas que se van aprendiendo a partir de las actividades realizadas como maestro, se mejorará en las competencias que tiene el profesional para hacer frente a los problemas.

2.2.22.3. Relación entre la teoría y la práctica

Carr (1990) mencionado por Diker y Terigi señala como “la actividad docente y el perfil de fundamentos que han de orientar la acción debido a que, toda teoría representa su capacidad al investigar de un modo ordenado y detallado una serie de vicisitudes y estos tienen su origen en la práctica”, es decir, es un saber disciplinar y

pedagógico que obtiene un educador en formación, basada en los principios académicos, a través de las distintas asignaturas que les otorga la licenciatura.

En esta relación activa entre la teoría y la práctica, el profesional en preparación debe realizar un análisis de las distintas actividades que lleva a cabo, ya que esto le dará los instrumentos útiles para que su desenvolvimiento en el aula no se transforme en una costumbre sino en un acto razonado que se mueve de acuerdo a las circunstancias que se van presentando, edificando así un nuevo saber, como lo señala, Arbeláez, Bustos, Díaz y Santángelo (2009).

Ahora se señalarán los distintos marcos teóricos que han guiado a las prácticas pedagógicas y han definido las maneras de actuar y de pensar dentro del salón de clases.

2.2.22.4. Gestión institucional y prácticas docentes

Las peculiaridades de operación de las organizaciones educativas señalan las reglas de juego que pueden colaborar con los aprendizajes de una comunidad variada a pesar de las medidas que, al normar su funcionamiento, tienden a configurarse como centros de resistencia las modificaciones necesarias. Si esto sucede, su capacidad de ajuste se minimiza y la norma que era un medio para, se convierte en un fin en sí mismo. Esto frecuentemente se da con las normas de carácter administrativo que suelen desplazar los fines pedagógicos de la entidad.

2.2.22.5. Prácticas pedagógicas en el currículo

La formación de maestros transversa la proposición curricular, en la que se señalan los objetivos, las competencias. Esta preparación, debe prestar atención a temas básicos del desenvolvimiento en el quehacer docente. A continuación se indican cuatro pilares que construyen y unen los distintos procesos de su preparación: Un eje respecto a la identidad, el segundo al saber, el tercero a la labor y el último al análisis.

El primer nivel, consiste en la preparación de la persona, en el cual el alumno confronta sus deseos acerca de lo que escogió como carrera profesional, si a partir de sus ideas dicha actividad despierta algún sentimiento, gratificación y si esto en realidad compone su proyecto de vida, de este se basará su desenvolvimiento. Este nivel se refiere a su identidad como profesional, en concordancia a su idea como profesor, la estimación de su carrera y la estimación que da a su labor dentro de la sociedad.

En el segundo nivel, se refiere al conocimiento que el alumno obtiene, a los saberes útiles desde lo conceptual, y que son necesarios para su desenvolvimiento como maestro aquí los conexos teóricos de la pedagogía, psicología y las distintas enseñanzas que posibilitan hacer entender las distintas variables que participan en la enseñanza educativa. Gracias a este conocimiento, el futuro profesional puede dirigir las disciplinas del saber, aprender su origen, su desarrollo, el cómo impartir esta disciplina, como modificarla en conocimientos escolares, para así posibilite a sus alumnos una retención sustancial, intensa y a la vez se beneficie de las relaciones con otras personal en los ambientes de enseñanza.

El tercer nivel, el saber ejecutar, hace hincapié al saber conceptual y experimental de los distintos proceso y procedimientos para la evolución de la mediación pedagógica.

Aquí los formatos didácticos y de enseñanza salen por medio de las distintas técnicas que se postulan para hacer frente los requerimientos del entorno. A partir de este nivel o eje, el futuro profesional capta habilidades para iniciar sistemas oportunos que posibilitan el aprendizaje de sus alumnos y el progreso de una vital interrelación en el salón de clases.

El cuarto nivel resalta a la preparación del maestro analítico. Se considera elemental la preparación de profesores con aptitud para analizar su propio desenvolvimiento en el salón de clases, que sus “faltas”, sean percibidas como oportunidades de progreso, esto quiere decir que se identifique, los analice e interprete para que puede

realizar su proceso de auto control, análisis y transformación. Así tendremos un maestro investigador de su tema profesional, ya que recoge nuevos saberes y postula alternativas de solución a los distintos conflictos que se dan en la enseñanza e en la preparación de los alumnos.

El crecimiento de estos niveles posibilita que el alumno logre habilidades de carácter argumentativo, analítico, comunicativo inter personales y de percepción visual; comprendidas según Echeverry, como “un grupos de saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos útiles para el desarrollo de la tarea y solución de problemas de forma analítica e independiente” (Cheverry, L., 2009, p. 51).

Aquí es donde el pupilo deja su labor de estudiante y pasa a ser un actor de su proceso de preparación, por eso edifica una idea acerca de la función de su maestro: sus roles y roles dentro de la comunidad.

A continuación se presenta la visión diferente que se tiene de la preparación del maestro en el meollo de la Practica Pedagógica.

2.2.22.6. La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Estas actividades pedagógicas son las que posibilitan mediar las funciones de las personas en las relaciones que producen en el aula, de acuerdo a la preparación del individuo pedagógico (maestro), que se inserta en la complejidad que existe en el salón de clase, producto a varias de articulaciones como lo son los saberes que posibilitan la adecuación de esas prácticas de enseñanza en el ámbito educativo, aportando a la preparación total del alumno, beneficiando el progreso de la autonomía, insertándose en la comunidad de forma pensante y comprometido.

Las actividades de enseñanza están en armonía con los contenidos establecidos en el legajo, de tal forma que es importante preguntarse:: qué hay que saber – teórico,

qué hay que saber hacer – práctico y cómo hay que ser – actitudes, con el fin de obtener el objetivo educativo a través del tratamiento de unos contenidos, con una intencionalidad de beneficiar el aprendizaje de los alumnos e incentivar una comunicación entre los temas de la escuela con sus prácticas y escenarios de la vida diaria.

Según Zabala (2008) el maestro se ve confrontando a una variedad de alumnos con peculiaridades particulares, distintas maneras y ritmos de recepción que le requiere utilizar mecanismos pedagógicos que respondan a las habilidades y motivaciones que tienen los alumnos.

Las aplicaciones pedagógicas del maestro serán que al final aporten al desarrollo de las habilidades cognitivas, que cuales permitan a los alumnos una captación de los saberes, relaciones con sus compañeros y el emprendimiento de la autonomía.

De aquí que las aplicaciones pedagógicas necesitan de una estructura de la clase hecha por el maestro siendo estas de mucha importancia para el quehacer educativo ya que aportan a una estructuración de un contenido y de unas acciones en el aula, que beneficien al alumnos según Allen (2004) lograr el éxito, aprender a estructurar su propia vida y aprender a relacionarse con su entorno. El maestro en sus actividades pedagógicas puede jugar el rol de mediador, entre los alumnos, saberes y conocimientos, para que se pueda lograr un proceso dinámico particular de los seres humanos, en el cual se asimila conocimientos unos de otros.

Se pueden señalar dinámicas y particularidades que hacen que las acciones pedagógicas sean más motivadoras para el alumnado. En esta vía Allen (2004) acepta que los pupilos sienten más deseos de acudir a clase y participar en ellas cuando el maestro en sus actividades pedagógicas inserta el buen humor como una técnica, este buen carácter en el aula facilita al alumno una mayor proximidad a la actividad del docente.

Es esencial que el conocimiento que estructura el alumno a través de las actividades pedagógicas que realiza el maestro sea consecuencia de una elaboración en la que entren en comunicación los temas que tienen los contenidos realizados en el aula, los saberes previos del alumno y los planteamientos del maestro. El docente otorga contextualizando los datos en un nivel espacial y temporal, al igual que expresando la importancia de estas enseñanzas en la vida diaria.

Por su parte, la globalización, la cultura virtual y las modernas dinámicas que ingresan las tecnologías de la información y la comunicación conllevan a reevaluar las actividades pedagógicas, ya que los alumnos están dentro de ambientes socializadores tecnológicos paralelos a los ambientes educativos comunes de la escuela y la familia, que son definidos por los medios de comunicación en masa.

Para concluir los expertos de este análisis, aceptan la utilidad de observar, documentar y examinar las actividades de los maestros reales en las escuelas de la región como camino para progresar en los planteamientos educativos. Debido a esto, se plantea un trabajo de campo que está en desarrollo que posibilita este razonamiento a través de entrevistas a los alumnos, monitoreo y supervisión de clases y grupos de debate. Caminos de recaudación de datos que posibilitan el examen de las actividades pedagógicas y replicar a las siguientes preguntas que desglosan el examen: ¿cómo se determina la relación entre el profesor y el alumno en el aula? ¿De qué forma se inicia la confianza en el aula? ¿Cómo el buen carácter colabora en clase? ¿Qué soportes didácticos plantea el maestro? ¿Cómo plantea la lectura y la escritura a sus educandos?

Preguntas adecuadas para todos los maestros, que llevados al registro y examen de las propias actividades favorecen objetivar su desenvolvimiento en clase y tomar decisiones sobre los caminos que permiten crecer las actividades pedagógicas.

2.2.22.7. Tipos de saberes

El quehacer pedagógico se desenvuelve en el salón de clase a través un conjunto de saberes; tanto el alumno como el profesor en su discurso transfieren saberes conocimientos derivados de la vida diaria con otros originados producidos en el universo de la ciencia, los primeros pueden crearse en la práctica, mientras que los segundos pueden tener su origen en el aula.

El conocimiento diario, tal como lo señala Torres (1996), se presenta como un sistema de adaptación, pero este saber tiene un punto de conexión en diferentes ámbitos con el conocimiento científico, y al profesor le cabe el compromiso de beneficiar la estructuración de ese lugar de articulación en el aula, ello significa que el alumno reflexione sobre de los acontecimientos que frecuentemente ve en el “mundo de la vida” tal como lo percibe Habermas.

El salón de clases entonces se transforma en un ambiente de conexión con ideas, conductas y análisis de todos los participantes, siendo a la vez el lugar desde el cual en base de estas particularidades se descifra el saber que el legajo profesional expresa. El “tema de conversación” no se deja a la suerte, existe intención guiada frecuentemente por el profesor en base del legajo, pero a la luz del conocimiento diario, cubierto con el conocimiento científico.

Este acontecimiento es tan esencial que Berger & Luckman lo plantea como materia de estudio de la sociología del saber cuándo aseguran que: Ya que así son las cosas, la sociología del saber requiere, ante todo, preocuparse de lo que las personas “conocen” como “realidad” en su quehacer diario, no – conceptual o pre – conceptual. Dicho en otras palabras, el “conocimiento” del sentido común más que las “ideas” necesita formar el tema nuclear de la sociología del conocimiento. Puntualmente este “conocimiento” viene a ser la construcción de significados sin el cual ningún conjunto social podría existir. (Berger & Luckmann, 1968, p. 31).

El trabajo al que la acción pedagógica debe dirigir, consiste en que cogiendo el saber científico como instrumento de trabajo, se descubran los acontecimientos hasta ese instante desconocidos por el saber tradicional. Ese “descubrimiento”, de forma particular en las ciencias sociales, significa una desideologización, comprendida como un hallazgo de los medios materiales de producción y reproducción.

La labor del conocimiento científico entonces debe ser entendida en primer lugar como un método analítico de conocimiento del contexto, pero que viene de ella, condicionado en la medida en que corresponde a cierta fase del avance material y social, y en segundo lugar que es un conocimiento igual que los otros, es decir, ideologizado:

Sólo queremos alejarnos de la falsa idea de que el saber científico es totalmente diferente a los otros, cuya verdad es distante de toda contagio cultural e ideológica del entorno en el que se desarrolla; el respeto que ha logrado la ciencia entre nosotros, ha sido producto de una historia no ajena a conflictos por el dominio y el sacrificio de otros tipos de ideologías. (Torres, 1996, p. 41).

2.2.22.8. Dimensiones de la práctica en el currículo: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política

A) Dimensión disciplinar.

Como una de las dimensiones formadoras de la actividad Pedagógica en el Currículo, la Dimensión Disciplinar hace mención al conocimiento que será inculcado.

Se refiere aquí a una disciplina comprendida como sistema de estudio. Las disciplinas se muestran por las publicaciones académicas donde se dan a conocer el producto de los procedimientos de investigación y por lo grupos de estudio, intelectuales o científicos de los cuales emanan las investigaciones. Ahora bien, referente al ámbito disciplinar, se reconoce que “no se puede enseñar aquello que

no se sabe”, tampoco se puede reconocer que ciertas escuelas de preparación de profesores han unido sus sacrificios en este punto principalmente, bajo el precepto de que quien conoce con capacidad la disciplina es el capacitado para impartirla. Por el contrario, reconocemos que sí es necesario aceptar la conexión conocimiento-enseñanza como requisito necesario para cualquier docente.

Así, Gómez de Barbosa y Buitrago Contreras señalan que todo maestro debe conocer la disciplina que va a impartir. Se muestra de esta manera la conexión del conocimiento disciplinar con la didáctica a partir la correlación teoría-práctica. Esta conexión se expone como “el conocimiento disciplinar conceptuado como el grupo de preceptos que un maestro adquiere, que le posibilitan saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber analítico. Esta clase de conocimiento se representa por medio de una interrogante; ¿Qué saber tengo de lo que conozco?”.

Para señalar el ámbito disciplinar en el salón de clase es importante que las herramientas que el docente usa para su saber y adicionalmente para ponerlo en práctica (libros, teorías, etc.); con anticipación el docente debe saber lo que va a impartir. Lo particular del saber disciplinar, es la manera en como el docente es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que maneja del conocimiento que genera la disciplina donde ha sido preparado. Este conocimiento es desde cualquier punto de vista, distinto al conocimiento tradicional de los individuos.

B) Dimensión procedimental.

Esta dimensión se refiere a la Transposición didáctica como parte nuclear en el sistema de enseñanza y aprendizaje. Radica en modificar los conocimientos disciplinares en conocimientos escolares, que como expresa Lanza, es una unión de la disciplina en el sector académico, en donde los temas deben pasar por varias acomodados y ajustes para su impartición.

“La transposición se refiere a una colección de temas, determinar el curso de acción en el salón de clases, qué materiales se requieren, cuáles serán los contextos oportunos, cómo se integran las rutinas y las actividades, por medio de qué mecanismo, rutas y procesos, y si el conocimiento podrá ser recogido por las y los alumnos.”

Es así, que tanto Brousseau y Chevallard (2005) sostienen en que la manera como estos procesos de acomodo y cambio de objetos saber a objetos de enseñanza necesita ser aplicado a una rígida custodia denominada “vigilancia epistemológica”, la cual viene a ser un proceso auto analítica constante por parte del maestro, pues por medio de esta dimensión se requiere una actividad razonada y profunda de los saberes a entregar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la atenta mirada a la brecha que hay entre el saber académico y el saber educar.

Además de aceptar una conexión didáctica (docente/alumno/saber) debe aceptarse de igual forma el entorno inmediato en el cual tiene lugar dicha conexión, ya que en el instante de escoger un tema o un saber a enseñar, el contexto es importante, ya que es a partir de éste es que se logran los conocimientos y se les da sentido.

Para que la impartición de un contenido del saber sabio elegido entre varios otros sea idóneo para obtener los fines de la enseñanza, éste necesitará pasar una serie de cambios y de ajustes por parte del maestro, ajuste que son como menciona Chevallard (2005) “un peligro” latente, ya que las mismas ideas y la subjetividad de quien toma el saber sabio y lo transporta a saber impartido no permite un enfoque idéntico al de la realidad, ya que es el maestro quien se responsabiliza de afrontar al peligro de organizar los saberes que serán descifrados de maneras distintas por sus alumnos

C) Dimensión estratégica.

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo es la dimensión estratégica. Lanza la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

Es primordial saber que el ser humano por naturaleza produce ambientes de convivencia, pero esto no quiere decir que las conexiones sociales puedan malograrse, nos referimos a los problemas en las interacciones personales que suceden en algunos de los contextos sociales, en este caso dentro del salón de clases, donde surgen desacuerdos, presiones interpersonales, peleas intergrupales pueden acoger un carácter agresivo, o que malogren la convivencia y la salud del ser humano.

Frente a estas situaciones de conflictos en el salón de clases, es importante que el maestro adopte la presencia de éste para buscar otras formas que posibiliten un acertado y eficaz dominio de manera positiva. Para esto, se necesitan instrumentos teóricos como las competencias del ciudadano formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, las que se transforman en soporte teórico y procedimental en la resolución de problemas, la inclusión y el avance de aulas más democráticas.

Es primordial llevar al estudiante al análisis crítico y cambios de las normas que dirigen sus clases, para que no solo se comprometan con ellas, sino a que entiendan el sentido de las normas en la sociedad, es así que se pueden aprender y poner en ejecución las competencias para la convivencia, la tolerancia y la tutela de los derechos humanos y la diversidad. Todas estas son ejemplos de dinámicas cotidianas en el aula que contribuyen a la formación ciudadana.

D) Dimensión ético-política

Esta dimensión produce conciencia en el docente alrededor de dos puntos básicos: en primer lugar, el compromiso social que tienen los distintos actores educativos. Lo cual el docente pone al manifiesto sus expectativas políticas, es decir, los objetivos que explica su trabajo, el docente toma un compromiso social al motivar a sus alumnos a participar en el mundo cultural. Esto, de una u otra forma, le da la alternativa al alumno de entender su propio contexto y comprender de manera crítica los nuevos saberes que está edificando en el proceso.

En un segundo lugar, el rol del docente y reconocimiento de sí mismo como un individuo de ideas políticas, dentro de una organización educativa, donde se labora de forma grupal para dirigir los fines de la Institución de la que es miembro. Para lo cual, se requiere un accionar conjunto donde se ponen en aplicación unas competencias que se unen para dirigir eficazmente el proceso, cuando no es así; se produce defecto en la atención, anticiparse a las situaciones, una deficiente organización.

2.2.22.9. Estrategias didácticas

La estrategia didáctica puede entenderse como el producto de un proceso reflexivo y toma de decisiones por el que el maestro opta en camino de acción para sostener y guiar el proceso de sus estudiantes. Es la edificación de un camino que guía las actividades a llevar a cabo junto con un conjunto de alumnos. Involucra un grupo de actividades y métodos de enseñanza distintas dependiendo del fin que se persigue en cada momento. Por ejemplo, habrá actividades más orientadas en el maestro que sean óptimas para recoger y sistematizar información otras orientadas a elevar la información conceptual, habrá actividades en las que se necesite una producción grupal o individual.

Es imprescindible decir que las estrategias didácticas no es solo ordenar la labor del docente sino también el de los alumnos. Asumimos que el aprendizaje monitoreado por el maestro es solo la primera etapa ya que esta se completará con un aprendizaje autónomo y frecuentemente actualizado. Para esto es importante que los alumnos cuenten con saberes básicos fuertes, pero a la vez, con instrumentos que les permita acoplar estos conocimientos a un sinfín de situaciones, para aplicarlos en función a su entorno, etc.

Una de las labores importantes de las estrategias didácticas sería el establecer la conexión entre entornos socio-culturales y aprendizaje.

2.2.22.10. Estrategias de enseñanza aprendizaje

Esta estrategia viene a ser al arte de planear y dirigir; el estratega planea, ordena y monitorea el proceso para obtener los fines trazados. Así, las estrategias de aprendizaje se refiere a todas las acciones cognitivas que el alumno realiza para organizar, unir y desarrollar información y pueden asimilarse como procesos de acciones que son la base para tareas intelectuales y que se escogen con el fin de mejorar la construcción, duración y transporte de la información.

De forma general, las estrategias de aprendizaje son una secuencia de actividades cognoscitivas y expresivas que el alumno realiza para aprender, con las que puede planear y ordenar sus acciones. Las estrategias de enseñanza se refieren a las realizadas por el maestro para mediar, mejorar, incentivar, organizar, dentro del proceso.

2.3 Marco conceptual

➤ La administración en la sociedad moderna

La administración en la actualidad es una situación mundial. En cada organización necesitan decidir, coordinar acciones, guiar personas, examinar el desempeño, adquirir y entregar recursos, etc. El profesional, cualquiera sea su especialidad, requiere saber hondamente su especialidad, y cuando es ascendido en su organización deberá ser administrador. Entonces tendrá responsabilidades que le reclamarán, conocimientos y acoger posiciones nuevas y distintas que su profesión no le enseñó.

De ahí, el carácter global de la administración: cada organización requiere no sólo un administrador, sino un equipo en los distintos niveles, sectores y labores. Como el administrador no es el ejecutor responsable del accionar de otros, no puede darse el privilegio de caer en errores o de utilizar a estrategias de ensayo pues esto llevaría a sus dependientes por el rumbo equivocado. El administrador es un elemento transformador dentro de la organización, ya que orienta a nuevos caminos, nuevos procesos, nuevas metas, nuevas técnicas, nuevas herramientas; un agente educador que, transforma los comportamientos y actitudes de los individuos; un agente cultural debido a que, cambia la cultura dentro de las empresas. Pero, aparte de esto, el administrador deja rastros grandes ya que su accionar afecta el comportamiento de los clientes, distribuidores, competencia y otras organizaciones de personas.

➤ Teorías de Aprendizaje, algunas fortalezas y debilidades

¿Qué puntos débiles y puntos fuertes se observan al utiliza algunas aproximaciones teóricas para el esquema de enseñanza?

- **Conductismo**

Debilidades: El que asimila podría hallarse en una situación en la que la motivación para la respuesta acertada jamás se produce, por lo tanto el pupilo no responde. Un empleado al que se le ha enseñado solo para responder a determinadas circunstancias de problemas en el lugar de trabajo, de repente puede paralizar la producción cuando ocurre algún problema y él no pueda resolverlo ya que no conoce el sistema.

Fortaleza: el que aprende sólo tiene que mentalizarse en objetivos claros y así será capaz de responder con viveza y automáticamente cuando ocurra una situación que tenga conexión con los objetivos de la empresa. W.W.II fueron preparados para responder a las siluetas de los aviones adversarios, la respuesta que se esperaría sería rápida.

- **Cognitivismo**

Debilidad: el instruido aprende a utilizar una labor, pero podría no ser la mejor forma de llevarla a cabo. Por ejemplo, ingresar al Internet en una computadora podría no ser igual que ingresar a la web en otra computadora.

Fortaleza: el objetivo es capacitar al alumno para que lleve a cabo tareas reiterativas y que aseguren firmeza. Ingresar dentro y fuera a una computadora del centro de labores es igual para todos los empleados; es necesario llevar a cabo la práctica de manera exacta para evitar complicaciones.

- **Constructivismo**

Debilidad: en una circunstancia donde la aceptación es esencial, el pensamiento disidente y la iniciativa podrían ser un conflicto. Tan solo pensamos, lo que ocurriría con los caudales fiscales, si todos optáramos por pagar impuestos de

acuerdo a los estándares de cada quien, pese a todo esto hay ciertas cercanías muy “constructivistas” que llevan a cabo prácticas exactas para sortear conflictos.

Fortalezas: como el que asimila es capaz de traducir varias situaciones, está mejor capacitado para hacer frente a situaciones de la vida cotidiana., nuevas y variantes.

➤ **Análisis Taxonómico del Aprendizaje Conductista**

- **Taxonomía del Aprendizaje de Bloom** – En 1956 Bloom y sus condiscípulos iniciaron el progreso de una taxonomía en el ámbito de la cognición, actitudinal (afectivo) y psicomotora. Existen varias personas que conocen de cerca la Taxonomía Cognitiva de este autor, esto es el: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- **Taxonomía del Aprendizaje de Gagne** – Robert Gagne trabajó en su taxonomía del aprendizaje en 1972. Esta Taxonomía está compuesta de 5 cinco categorías: información verbal, habilidad intelectual, estrategia cognitiva, actitud y habilidades motoras.

➤ **Enseñanza constructivista**

La enseñanza constructivista dice que el aprendizaje del ser humano, es siempre una construcción interior, aún en la situación de que el maestro realice una clase magistral, pues ésta no puede ser importante si sus teorías no se ajustan ni se incluyen en los conceptos anteriores de los estudiantes. Esta enseñanza constructivista tiene como fin mejorar y fortalecer al máximo ese procesamiento interior del estudiante con ánimos de alcanzar su desarrollo.

➤ **La formación integral**

El concepto de formación total tiene que ver con el compromiso con la idea pluridimensional de la educación superior, de forma que el egresado logre una preparación general y técnica equilibrada que esté acorde a las necesidades actuales y variantes del mercado laboral, que pide el manejo de las modernas tecnologías, buena capacidad para hacer frente a los problemas y desplegar iniciativas, dominar el pensamiento analítico y creativo, liderazgo y facilidad para el trabajo en equipo multi, inter y trans disciplinarios, todo esto junto a una responsabilidad ética.

Ésta es la clase de preparación a que desean las organizaciones de educación superior que han adoptado los lineamientos de la Declaración Mundial de París y las sugerencias de los más modernos debates de la UNESCO.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis Principal

Las competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, se relacionan positivamente.

2.4.2 Hipótesis Específicas

- 1)** La relación existente entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es moderada.
- 2)** Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo sí se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje

por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

- 3)** Sí, existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 4)** El grado de relación existente entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es bajo.
- 5)** Las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan directamente con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.
- 6)** Existe una relación directa entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

3.1.1. Según su propósito o criterio de utilidad – Orientación epistemológica

Esta investigación no tiene como objetivo o fin fundamental generar conocimientos o elaboración de teorías, sino contrastar las teorías consideradas en este estudio con la realidad, desarrollando soluciones a problemas prácticos, es decir, que esta investigación corresponde a una investigación de tipo aplicada.

La investigación según este criterio o utilidad también implica procesos sistemáticos que emplean herramientas o técnicas científicas.

3.1.2. Según el periodo de secuencia del estudio: Transversal

Este estudio no implica la existencia de medidas repetidas, secuenciales, prolongadas u evolutivas, es decir, que las observaciones concentradas en cada variable serán en un único momento, cuyo proceso investigativo también cuenta con rigor científico.

3.1.3. Análisis y alcance del estudio: Descriptivo correlacional

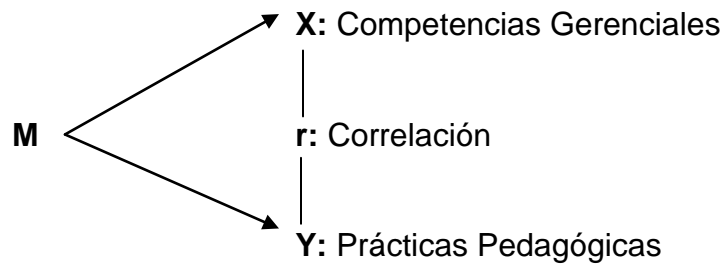
Esta investigación será desarrollada bajo el nivel descriptivo y correlacional. Nivel descriptivo porque se busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno de estudio (variables), describiendo las tendencias de un grupo de elementos o unidades de análisis que en este caso es el personal docente de las instituciones educativas que pertenecen a la UGEL N^o 08 de Cañete – Lima.

El nivel de estudios correlacionales se utiliza para determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí. Se trata de averiguar de qué manera los cambios de una variable influyen en los valores de otra variable, es decir, que este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación entre las dos variables en estudio.

3.2 Diseño de investigación

El plan o estrategia determinada en esta investigación para la obtención de la información o recolección de datos no estará sometida a mecanismos de control, ya que las unidades de análisis no estarán expuestas a la existencia de estímulos, tratamientos o condicionamientos, porque la realidad no es construida sino que las observaciones se dan en su contexto natural, siendo así que la variable independiente no es susceptible de ninguna manipulación, considerándose dicha investigación como no experimental.

El esquema o diagrama correspondiente al diseño de investigación no experimental es el siguiente:



Donde:

X: Variable uno (variable independiente o atributiva)

Y: Variable dos (variable dependiente)

r: Relación entre los valores de ambas variables en estudio

M: Docentes

3.3. Estrategia de prueba de hipótesis

Para el análisis e interpretación de la información proporcionada por las 32 unidades de análisis que conforman la muestra se utilizará la estadística descriptiva como también la estadística inferencial (extrapolación o generalización de los resultados) y haciendo uso de los diferentes software estadísticos como el “R”, “SPSS, versión 22” y el “Minitab”.

- **La estadística descriptiva**, se empleará para resumir la información de un conjunto de datos en forma tabular y gráfica, es decir, que el resumen del conjunto de datos se realiza considerando la distribución de las diferentes frecuencias, además de las gráficas de barras o sectores, las cuales servirán para representar datos cualitativos.

- **En la estadística como proceso inferencial**, se utilizará la prueba no paramétrica de independencia Chi cuadrado (X^2) o Ji cuadrado porque se pretende evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas, pertenecientes a niveles de medición nominal u ordinal.

La prueba de hipótesis se efectuará mediante la aplicación de la siguiente fórmula del estadístico Chi cuadrado:

$$X^2 = \sum_{i=1}^K \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Donde:

X^2 = Test de Chi cuadrado

K

\sum = Sumatoria de frecuencias

$i=1$

O_i = Frecuencias Observadas

E_i = Frecuencias Esperadas

3.4 Variables

Variable Independiente = (X) Competencias Gerenciales
Indicadores
X₁ : Competencias Genéricas X₂ : Competencias Específicas X₃ : Competencias Básicas
Variable Dependiente = (Y) Prácticas Pedagógicas
Indicadores

<p>Y_1: Estrategias didácticas de enseñanza</p> <p>Y_2: Estrategias didácticas de aprendizaje</p>

3.5 Población

Desde el punto de vista estadístico la población correspondiente a esta investigación es una **población finita** ya que está constituida por un número inferior a cien mil unidades análisis, las cuales son homogéneas porque tienen las mismas características, propiedades o atributos de las variables en estudio.

Esta población está conformada por todo el personal docente del Nivel de Educación Secundaria de las instituciones educativas de la UGEL N^o 08 de Cañete - Lima, cuyo número asciende a 1000 docentes, con este conjunto de elementos finitos que poseen las mismas características comunes se harán extensivas las conclusiones de la investigación. A esta colectividad de elementos por los cuales nos interesamos también le denominamos **población finita conocida**.

3.6 Muestra

Conociendo el nivel de confianza con el cual se quiere alcanzar los datos, se aplicará una ecuación matemática para estimar el tamaño de la muestra.

La decisión de trabajar en esta investigación con una porción de la población, es decir, con una muestra es principalmente por razones de tiempo y financiamiento y además porque es más exacta, ya que al ser estudios más pequeños, el error en el que se incurre es menor comparado a toda la población, en la que los recursos tangibles e intangibles son mayores. El muestreo favorece la exactitud de los resultados.

La cantidad, el tamaño muestral o subconjunto de elementos que serán sometidos al estudio se determinará aplicando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N Z^2 p^*q}{E^2(N - 1) + Z^2 p^*q}$$

Donde:

N = Población finita

n = Tamaño muestral

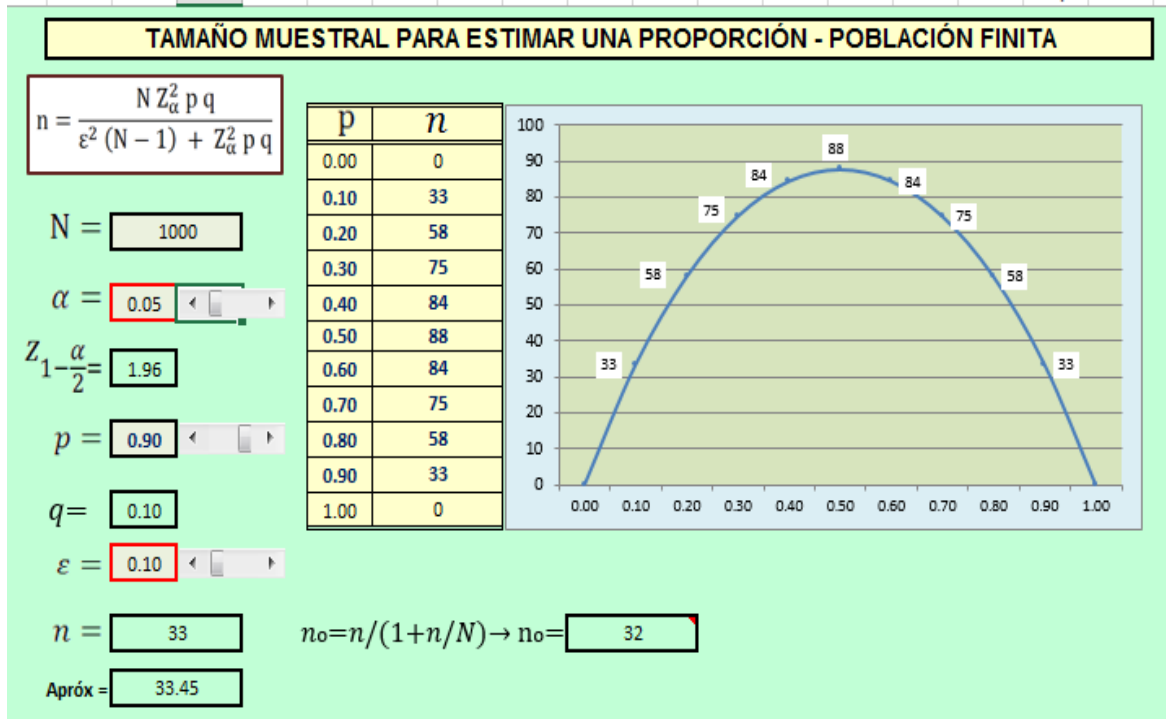
Z = Nivel de confianza 95% (Nivel de seguridad) = 1.96

p = probabilidad a favor o de éxito

q = probabilidad en contra o fracaso

e = error que se prevé cometer

Sustituyendo los valores en la fórmula se obtiene el siguiente tamaño muestral



Según las operaciones matemáticas realizadas al aplicar la fórmula estadística tanto para calcular el tamaño muestral como la de ajuste se observa que la cantidad de unidades de análisis que constituyen la muestra, la cual es parte de esta investigación contabiliza 32 docentes del Nivel de Educación Secundaria de las instituciones educativas de la UGEL N^o 08 de Cañete – Lima.

La selección de las unidades de análisis de la presente investigación se realizará mediante el muestreo probabilístico con la técnica del muestreo aleatorio simple (MAS) porque se busca el principio de equiprobabilidad, es decir, que todos los individuos o unidades estadísticas tengan la misma probabilidad de ser elegidos (as) para formar parte de esta muestra, no existiendo así ninguna regla para la selección y obtención de las unidades de análisis, no existe ninguna preferencia en particular, esta muestra será seleccionada sin reemplazo.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

El recojo de las evidencias de este estudio comprende las modalidades de la investigación bibliográfica y práctica que sirven de base para obtener la información. En la investigación bibliográfica se hizo necesario la aplicación de la técnica documental en donde se consultaron diferentes libros para encontrar la definición de cada variable en estudio, también se recabaron datos en estudios que se han realizado en relación a dicha problemática utilizando diferentes instrumentos tales como las fichas de registro bibliográficas, hemerográficas y de investigación.

La técnica y el instrumento presentes en esta investigación, los cuales indudablemente nos permitirán mejor acercamiento y captación del tema empírico o del trabajo de campo en cuestión son: Técnica de observación e instrumento guía de observación.

El instrumento se redactó en función de los aspectos que pudieran proporcionar la información necesaria para nuestro objeto de estudio. En la primera sección del

instrumento además de los datos generales se han considerado los aspectos socio demográfico, de localización o identificación.

La siguiente sección aborda ítems o reactivos referente a las competencias gerenciales y, a las prácticas pedagógicas, es decir, que en este apartado se formularon preguntas específicas sobre las diferentes características de ambas variables en estudio.

Los reactivos han sido planteados considerando mediciones cualitativas y cuantitativas, es decir, que están redactados en diferentes escalas como nominales, ordinales, discretas continuas. En el diseño y elaboración del instrumento a ser utilizado en esta investigación se ha considerado la escala de R. Likert, bipolar o diferencial semántico.

3.7.1. Validación del instrumento

Luego de haber sido diseñado y redactado el instrumento, el cual sirvió para la previa praxis científica se sometió a la consulta de personas con la experiencia requerida para su respectiva evaluación a manera de juicio de expertos (método de agregados individuales) con la finalidad de obtener o recibir sugerencias y poder modificar dicho instrumento para el trabajo de campo final, es decir, para la aplicación del instrumento en la muestra real.

Previa a la aplicación del instrumento (guía de observación) a la muestra piloto, se realizó un análisis de contenido de los ítems que componen las diferentes escalas de medición. Los ítems fueron revisados por tres jueces expertos, especialistas en gestión educativa y en pedagogía, todos ellos son profesionales titulados y graduados en universidades nacionales.

La validación del instrumento ha cumplido con todos los criterios correspondientes y la fórmula utilizada para dicha validación fue el Coeficiente de Validez Aiken, cuyas

valoraciones asignadas para la evaluación de los reactivos por parte de los jueces han sido valoraciones dicotómicas las cuales se presentan a continuación.

A = Acuerdo

D = Desacuerdo

V = Coeficiente de Validez de Aiken

p = Significación estadística

De acuerdo a Ecurra (1988), el Coeficiente de Validez de Aiken (V):

$$V = \frac{S}{(n (c-1))}$$

Donde:

S = la sumatoria de si

si = Valor asignado por el juez i,

n = número de jueces

c = número de valores de la escala de valoración

El índice de acuerdo, es decir, la proporción que existe entre los juicios que coinciden con la definición propuesta por el investigador se registra en la siguiente tabla.

Registro de los validadores

ÍTEMS	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Promedio	Suma	V de Aiken	Descriptivo
ÍTEM 1	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 2	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 3	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 4	A	A	D	1.7	5	0.83	Válido
ÍTEM 5	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 6	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 7	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 8	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 9	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 10	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 11	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 12	D	A	A	1.7	5	0.83	Válido
ÍTEM 13	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 14	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 15	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 16	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 17	A	D	A	1.7	5	0.83	Válido
ÍTEM 18	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 19	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 20	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 21	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 22	A	D	A	1.7	5	0.83	Válido
ÍTEM 23	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 24	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 25	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 26	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 27	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 28	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 29	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 30	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 31	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido
ÍTEM 32	A	A	A	2.0	6	1.00	Válido

Con respecto a la redacción de los reactivos según la tabla se percibe que los jueces hicieron observaciones a los reactivos 04, 12, 17 y 22 dichas observaciones han sido levantadas para construir la versión final del instrumento. Las modificaciones consistieron en mejorar el léxico, la sintaxis y la semántica de los enunciados o proposiciones de los reactivos en mención, estas observaciones fueron conocidas y mejoradas por la investigadora y expuestas ante los señores jueces, los mismos que dieron sus opiniones finales en forma afirmativa.

Por lo tanto, la afirmación anterior señala que los resultados del análisis muestran que el 100% de los jueces han considerado y han asegurado que todos los ítems del instrumento evalúan las variables que pretenden medir y que el lenguaje es adecuado.

Por lo mencionado en el párrafo anterior, se da a conocer que los ítems que conforman el instrumento tienen un alto grado de dominio de contenido, además de la claridad, comprensión y congruencia entre los mismos.

En la tabla se observa que las evaluaciones a cada reactivo del instrumento, realizadas por parte de cada uno de los jueces tienen mínima o muy poca variación entre ellas y en la mayoría de los casos la variación es nula, determinando que dichos valores están cerca a uno o tiene como valor máximo uno, haciendo que el instrumento tenga una excelente y perfecta validez **(0.72 – 0.99 excelente validez, 1.0 perfecta validez).**

3.7.2. Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento ha sido calculada utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach, el mismo que orienta la consistencia interna de una prueba. Su valor varía entre cero y uno, de tal manera que cuanto más cercano se encuentre al valor uno, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medición y, por ende, contará con mayor confiabilidad, es decir, que de esta manera se puede asegurar el grado de consistencia o concordancia de los resultados.

La fórmula del coeficiente del Alpha de Cronbach es la siguiente:

$$\alpha = \left[\frac{k}{k - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y
- k es el número de preguntas o ítems.

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	32,00	100,0
Casos Excluidos ^a	,00	,0
Total	32,00	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,910	,922	32

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza
Medias de los elementos	2,366	1,024	4,990	3,966	4,872	1,084

Estadísticos de resumen de los elementos

	N de elementos
Medias de los elementos	32

El coeficiente de Alpha de Cronbach para este instrumento conformado por treinta y dos reactivos es de **0.910**, con lo que su fiabilidad se puede considerar Buena o bastante aceptable.

3.8 Métodos

Este estudio se llevará a cabo aplicando cada una de las etapas del método científico como el planteamiento del problema, el mismo que será resoluble, es decir, encontrarle respuesta, formulación de las hipótesis las cuales consisten en una tentativa solución al problema planteado, comprobación empírica mediante la recogida, análisis e interpretación de los datos, confrontación de los resultados con las hipótesis con la finalidad de rechazarlas o no y las conclusiones y generalización de los resultados.

El método científico es apoyado por otros métodos como el inductivo, deductivo, analítico, sintético, entre otros.

El método analítico es empleado al estudiar la información proveniente de las diferentes fuentes primarias y secundarias como la de la base teórica y la de campo.

La utilización del **método sintético** se da al dar a conocer los alcances, limitaciones de este estudio, así como también al determinar el contenido de cada variable de esta investigación, al tomar las decisiones correspondientes al comprobar las hipótesis y finalmente al redactar las conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

En la identificación de la problemática, sobre la cual se trabaja esta investigación ha estado presente la observación de los hechos, es decir, que desde este momento está presente el **método inductivo**, así como en otros como al determinar las unidades de análisis del marco muestral, trabajo de campo, etc.

Esta investigación cuenta con hipótesis de contenido fáctico, las cuales se basan en predicciones y al mismo tiempo son sostenidas por la confirmación empírica, es decir, que éstas para ser contrastadas van desde hechos generales a particulares, es aquí y en otras actividades investigativas que está empleándose el **método deductivo**.

3.9 Enfoque de la investigación

Esta investigación será desarrollada considerando las diferentes fases del enfoque cuantitativo, como la delimitación teórica, espacial y temporal, así como al realizar la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, es decir, que trae consigo la afirmación o negación de la hipótesis establecida en dicho estudio, y confiar en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de la población objetiva.

En este estudio se pretende generalizar los resultados encontrados de un grupo menor a una mayor colectividad, de muestra a población.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Estadística descriptiva – Análisis e interpretación

TABLA N° 01

Statistics

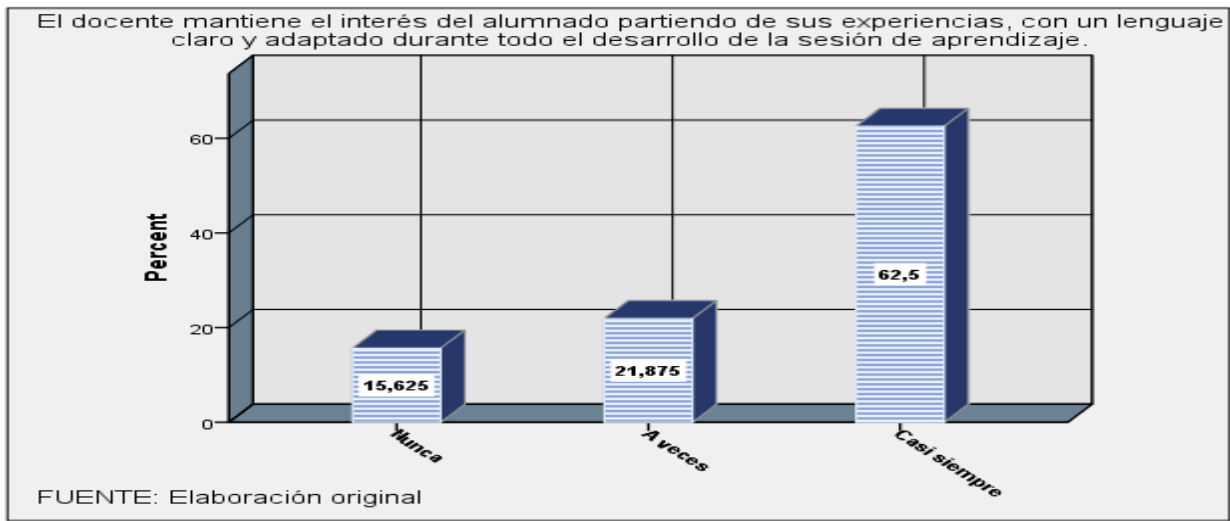
1.-El docente mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado durante todo el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

N	Valid	32
	Missing	0

1.-El docente mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado durante todo el desarrollo de la sesión de aprendizaje.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	15,6	15,6	15,6
	7	21,9	21,9	37,5
	20	62,5	62,5	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 01



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 62,5% determina que el docente casi siempre mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado durante todo el desarrollo de la sesión de aprendizaje, el 21,875% indica que a veces y el 15,625% nunca.

TABLA N° 02

Statistics

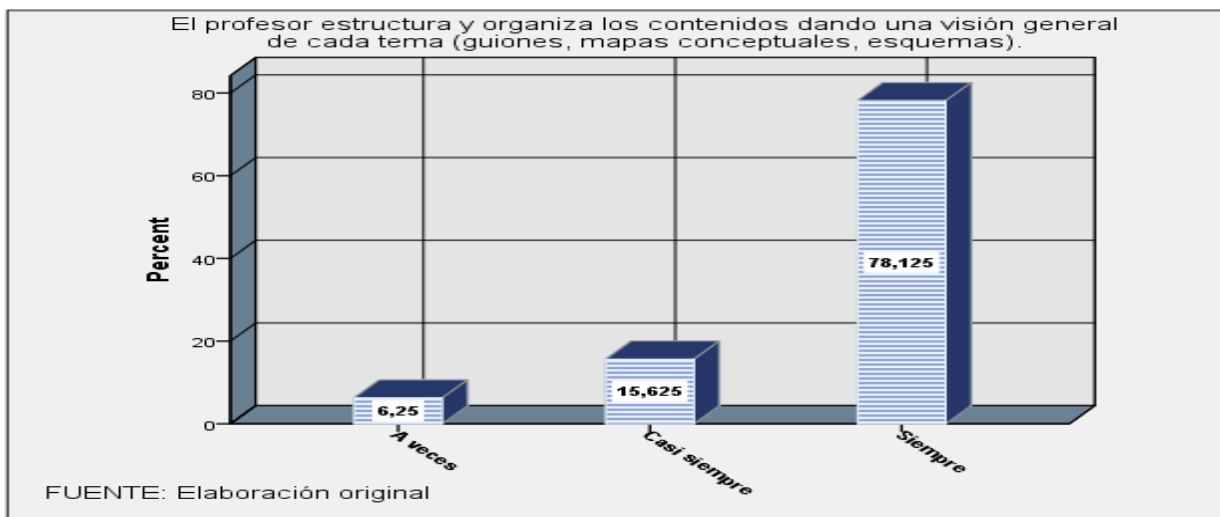
2.-El profesor estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (guiones, mapas conceptuales, esquemas).

N	Valid	32
	Missing	0

2.-El profesor estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (guiones, mapas conceptuales, esquemas).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	2	6,3	6,3
	Casi siempre	5	15,6	21,9
	Siempre	25	78,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 02



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 78,125% determina que el docente siempre estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (guiones, mapas conceptuales, esquemas), el 15,625% indica que casi siempre y el 6,25% a veces.

TABLA N° 03

Statistics

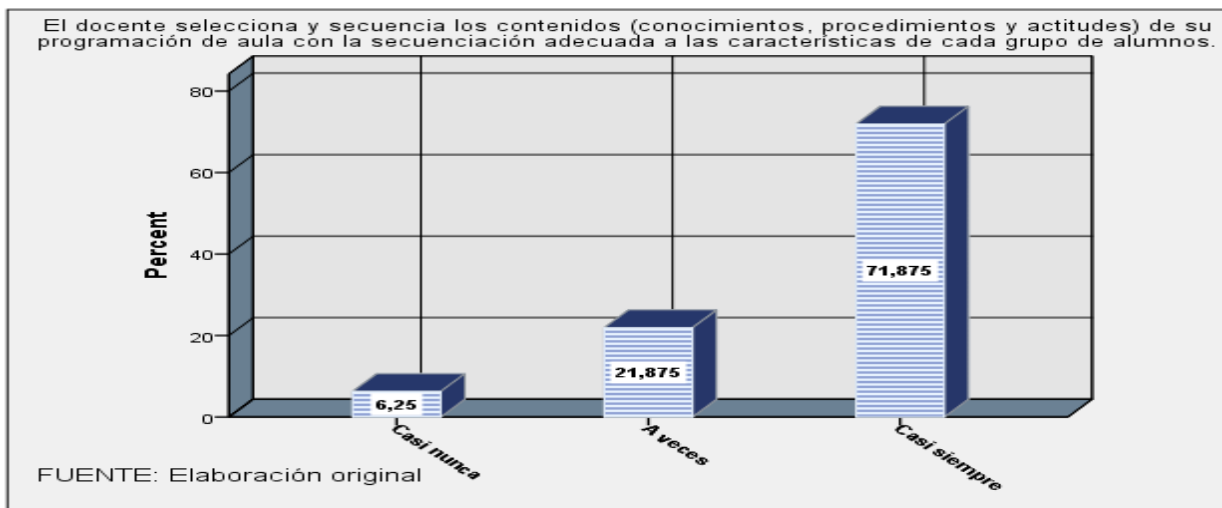
3.-El docente selecciona y secuencia los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de su programación de aula con la secuenciación adecuada a las características de cada grupo de alumnos.

N	Valid	32
	Missing	0

3.-El docente selecciona y secuencia los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de su programación de aula con la secuenciación adecuada a las características de cada grupo de alumnos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Casi nunca	2	6,3	6,3	6,3
A veces	7	21,9	21,9	28,1
Casi siempre	23	71,9	71,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 03



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 71,875% determina que el docente casi siempre selecciona y secuencia los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de su programación de aula con la secuenciación adecuada a las características de cada grupo de alumnos, el 21,875% indica que a veces y el 6,25% casi nunca.

TABLA N° 04

Statistics

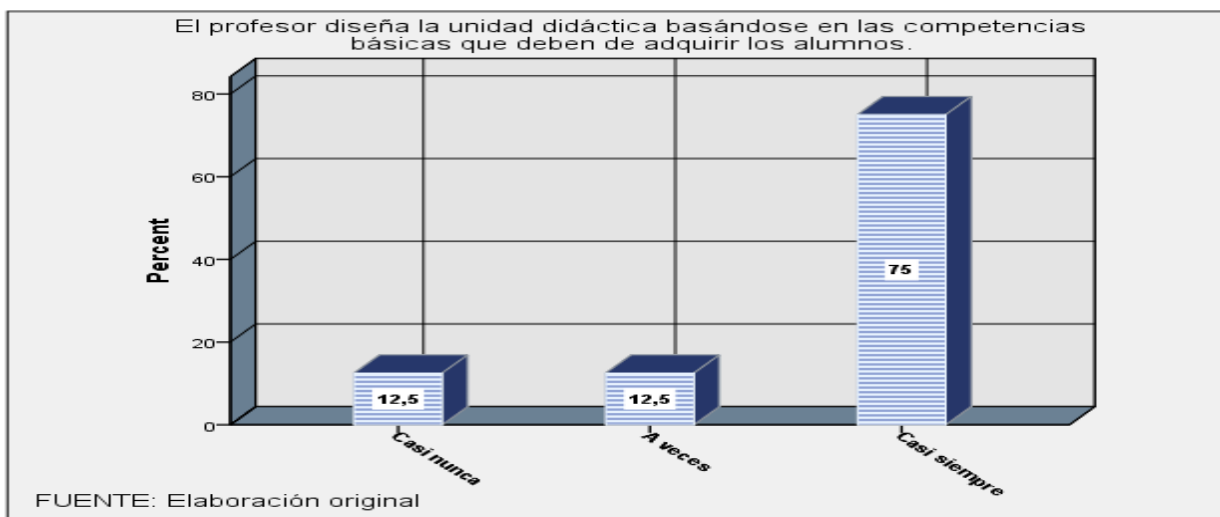
4.-El profesor diseña la unidad didáctica basándose en las competencias básicas que deben de adquirir los alumnos.

N	Valid	32
	Missing	0

4.-El profesor diseña la unidad didáctica basándose en las competencias básicas que deben de adquirir los alumnos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi nunca	4	12,5	12,5
	A veces	4	12,5	25,0
	Casi siempre	24	75,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 04



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 75% determina que el docente casi siempre diseña la unidad didáctica basándose en las competencias básicas que deben de adquirir los alumnos y el 12,5% indica que a veces y casi nunca.

TABLA N° 05

Statistics

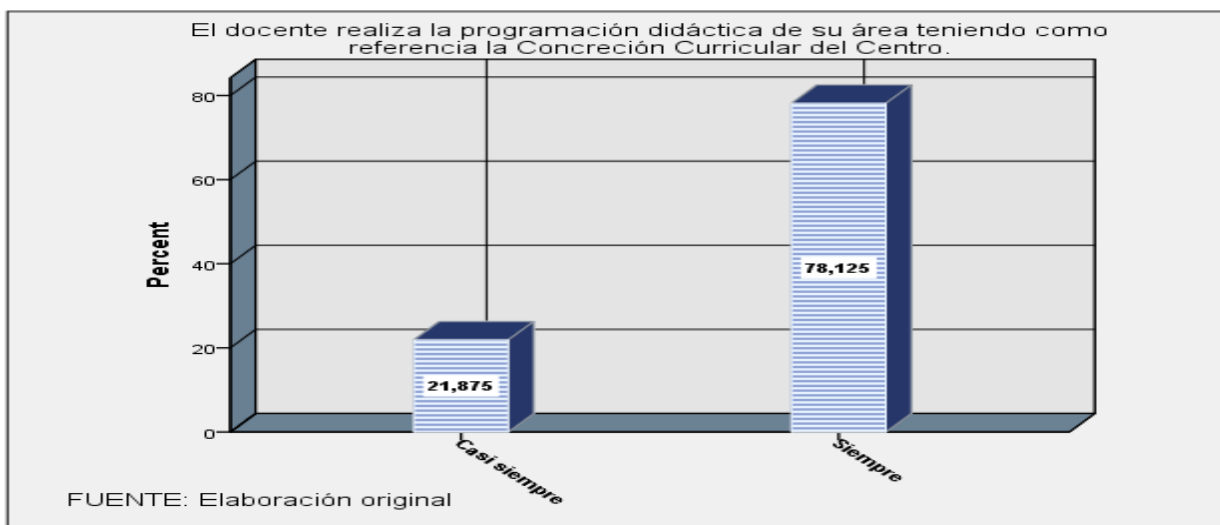
5.-El docente realiza la programación didáctica de su área teniendo como referencia la Concreción Curricular del Centro.

N	Valid	32
	Missing	0

5.-El docente realiza la programación didáctica de su área teniendo como referencia la Concreción Curricular del Centro.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Casi siempre	7	21,9	21,9	21,9
Siempre	25	78,1	78,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 05



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 78,125% determina que el docente siempre realiza la programación didáctica de su área teniendo como referencia la Concreción Curricular del Centro y el 21,875% indica que casi siempre.

TABLA N° 06

Statistics

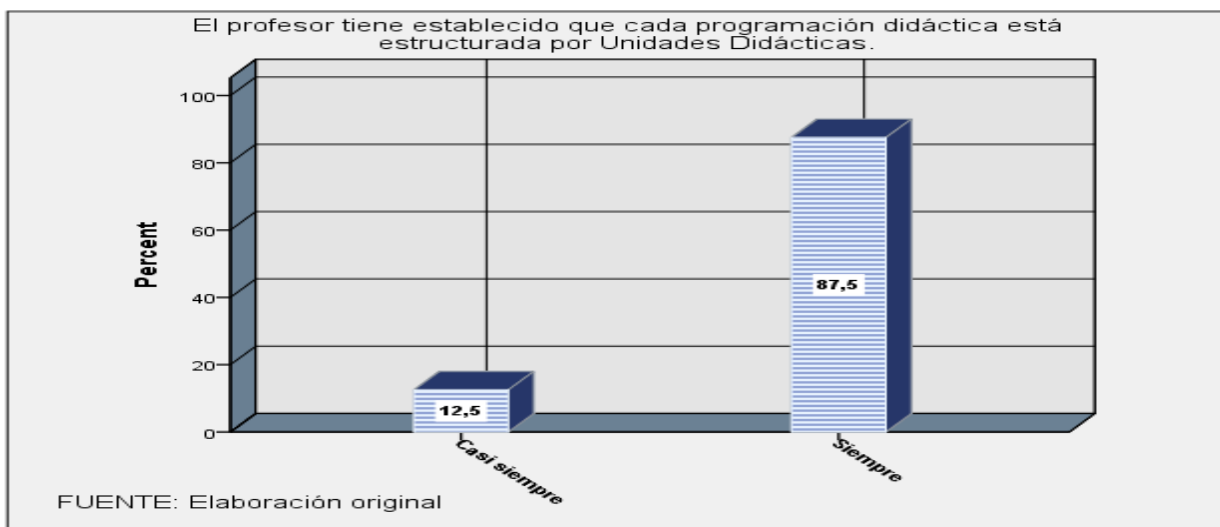
6.-El profesor tiene establecido que cada programación didáctica está estructurada por Unidades Didácticas.

N	Valid	32
	Missing	0

6.-El profesor tiene establecido que cada programación didáctica está estructurada por Unidades Didácticas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
	Casi siempre	4	12,5	12,5
	Siempre	28	87,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 06



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 87,5% determina que el docente siempre tiene establecido que cada programación didáctica está estructurada por Unidades Didácticas y el 12,5% indica que casi siempre.

TABLA N° 07

Statistics

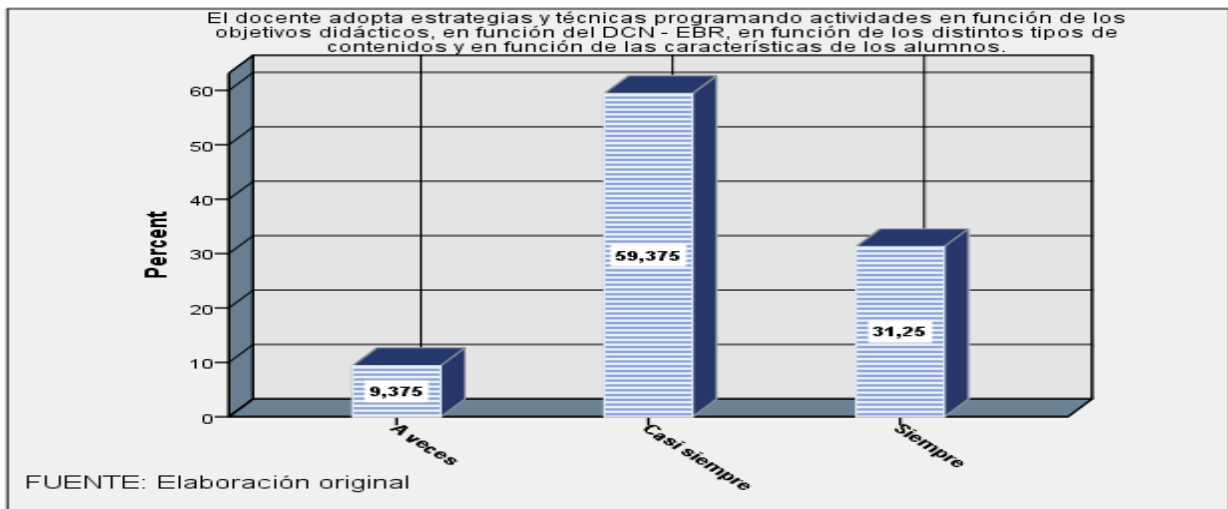
7.-El docente adopta estrategias y técnicas programando actividades en función de los objetivos didácticos, en función del DCN - EBR, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.

N	Valid	32
	Missing	0

7.-El docente adopta estrategias y técnicas programando actividades en función de los objetivos didácticos, en función del DCN - EBR, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
A veces	3	9,4	9,4	9,4
Casi siempre	19	59,4	59,4	68,8
Siempre	10	31,3	31,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 07



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 59,375% determina que el docente casi siempre adopta estrategias y técnicas programando actividades en función de los objetivos didácticos, en función del DCN - EBR, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos, el 31,25% indica que siempre y el 9,375% a veces.

TABLA N° 08

Statistics

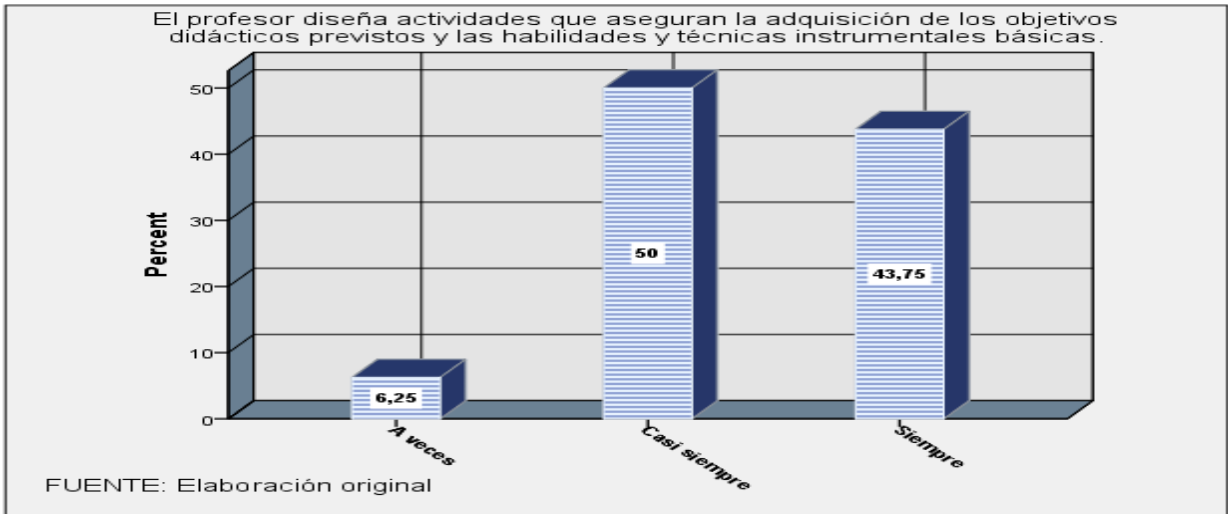
8.-El profesor diseña actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.

N	Valid	32
	Missing	0

8.-El profesor diseña actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	2	6,3	6,3
	Casi siempre	16	50,0	56,3
	Siempre	14	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 08



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 50% determina que el docente casi siempre diseña actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas, el 43,75% indica que siempre y el 6,25% a veces.

TABLA N° 09

Statistics

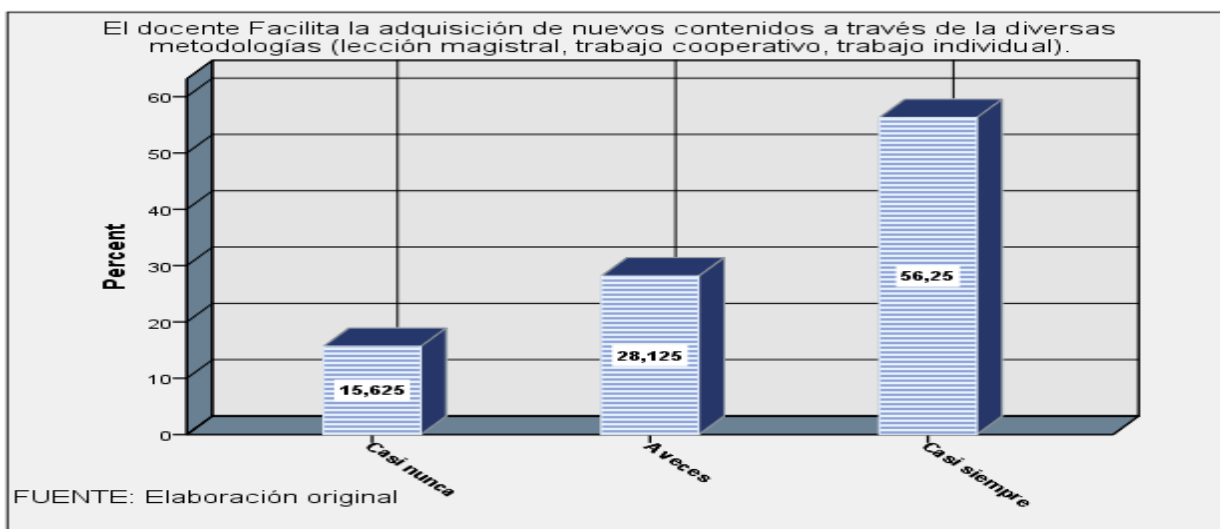
9.-El docente facilita la adquisición de nuevos contenidos a través de las diversas metodologías (lección magistral, trabajo cooperativo, trabajo individual).

N	Valid	32
	Missing	0

9.-El docente facilita la adquisición de nuevos contenidos a través de las diversas metodologías (lección magistral, trabajo cooperativo, trabajo individual).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi nunca	5	15,6	15,6
	A veces	9	28,1	43,8
	Casi siempre	18	56,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 09



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 56,25% determina que el docente casi siempre facilita la adquisición de nuevos contenidos a través de la diversas metodologías (lección magistral, trabajo cooperativo, trabajo individual), el 28,125% indica que a veces y el 15,625% casi nunca.

TABLA N° 10

Statistics

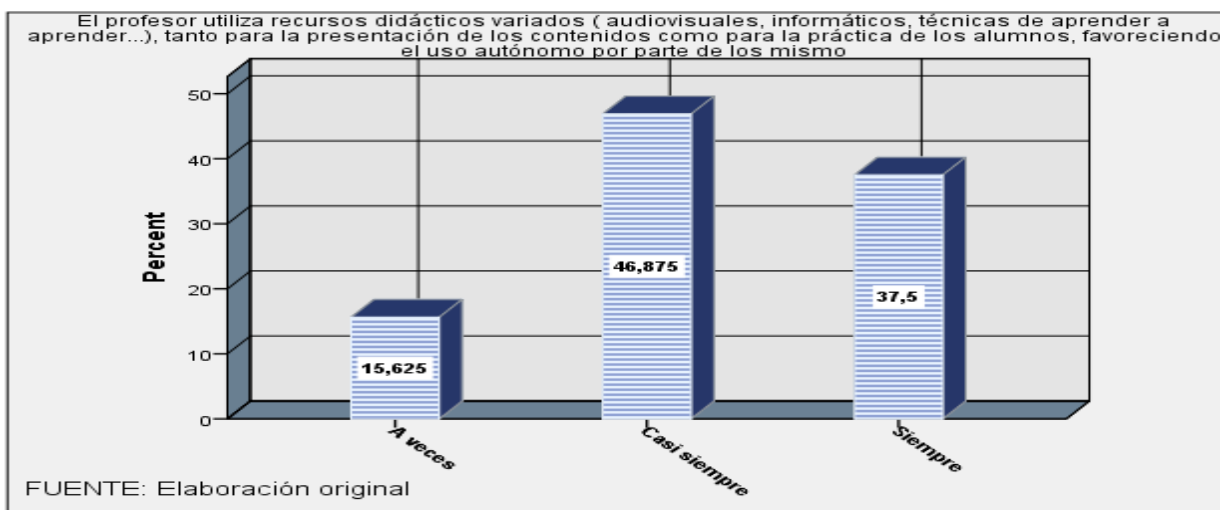
10.-El profesor utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.

N	Valid	32
	Missing	0

10.-El profesor utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	5	15,6	15,6
	Casi siempre	15	46,9	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 10



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 46,875% determina que el docente casi siempre utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos, el 37,5% indica que siempre y el 15,625% nunca.

TABLA N° 11

Statistics

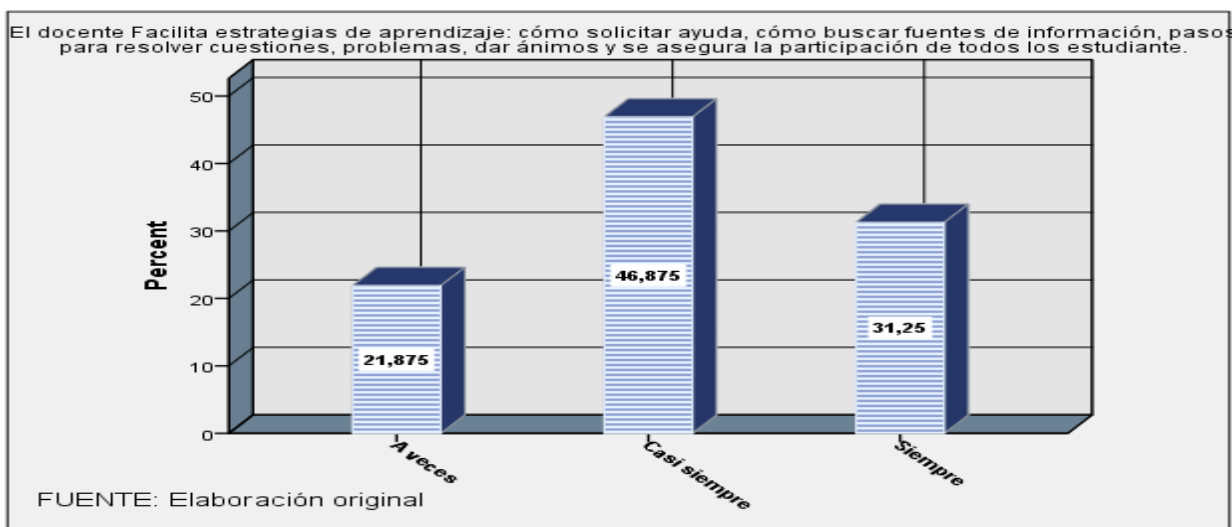
11.-El docente facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, dar ánimos y se asegura la participación de todos los estudiante.

N	Valid	32
	Missing	0

11.-El docente facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, dar ánimos y se asegura la participación de todos los estudiante.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	7	21,9	21,9	21,9
Valid Casi siempre	15	46,9	46,9	68,8
Valid Siempre	10	31,3	31,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 11



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 46,875% determina que el docente casi siempre facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, dar ánimos y se asegura la participación de todos los estudiante, el 31,25% indica que siempre y el 21,875% a veces.

TABLA N° 12

Statistics

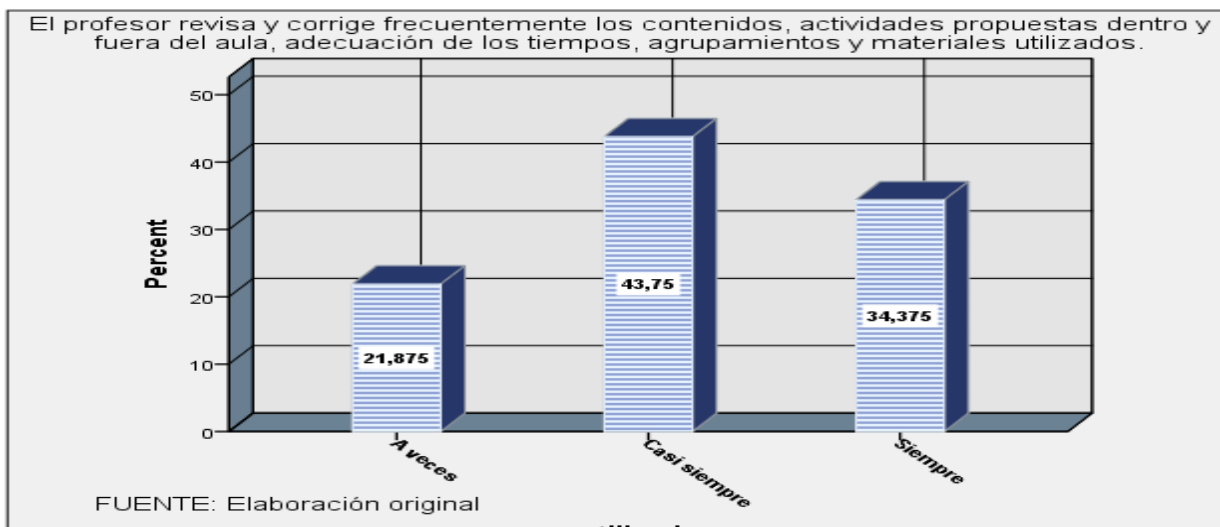
12.-El profesor revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.

N	Valid	32
	Missing	0

12.-El profesor revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	7	21,9	21,9
	Casi siempre	14	43,8	65,6
	Siempre	11	34,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 12



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 43,75% determina que el docente casi siempre revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados, el 34,375% indica que siempre y el 21,875% a veces.

TABLA N° 13

Statistics

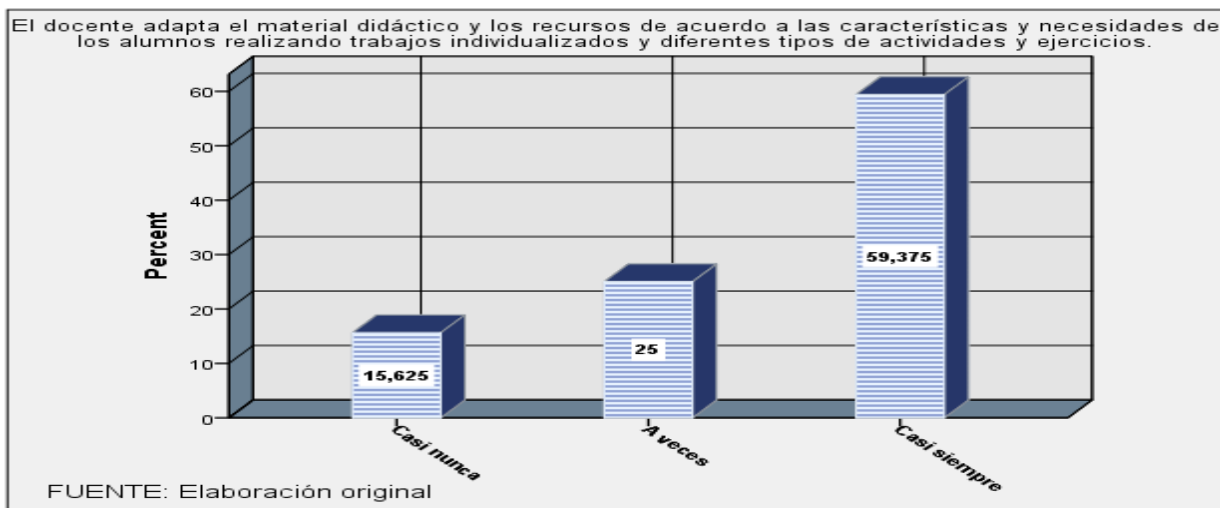
13.-El docente adapta el material didáctico y los recursos de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios.

N	Valid	32
	Missing	0

13.-El docente adapta el material didáctico y los recursos de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Casi nunca	5	15,6	15,6	15,6
A veces	8	25,0	25,0	40,6
Casi siempre	19	59,4	59,4	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 13



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 59,375% determina que el docente casi siempre adapta el material didáctico y los recursos de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios, el 25% indica que a veces y el 15,625% casi nunca.

TABLA N° 14

Statistics

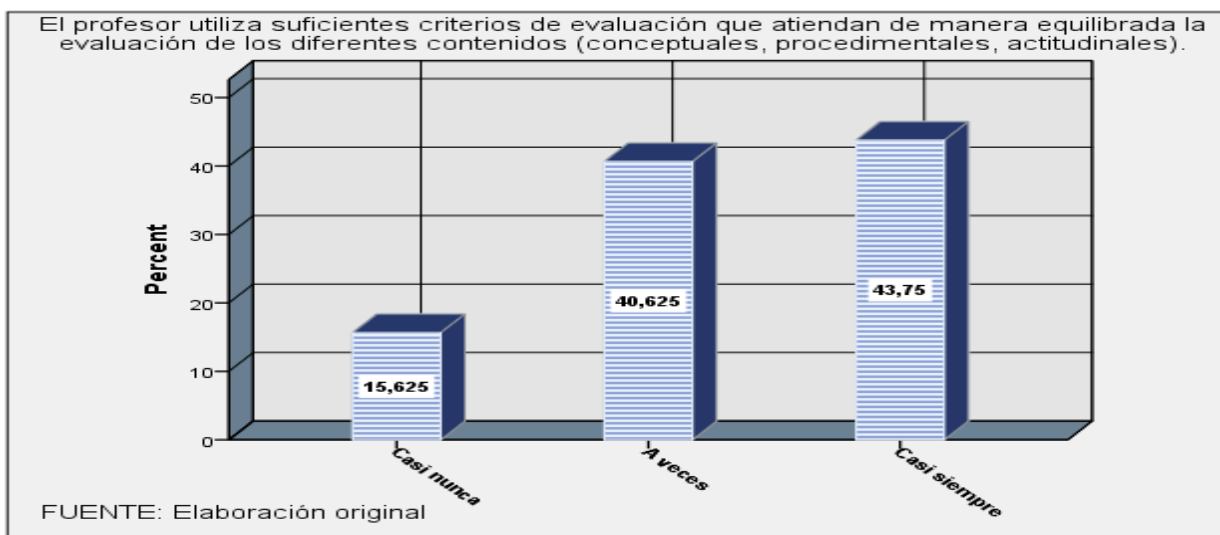
14.-El profesor utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

N	Valid	32
	Missing	0

14.-El profesor utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Casi nunca	5	15,6	15,6
	A veces	13	40,6	56,3
	Casi siempre	14	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 14



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 43,75% determina que el docente casi siempre utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), el 40,625% indica que a veces y el 15,625% casi nunca.

TABLA N° 15

Statistics

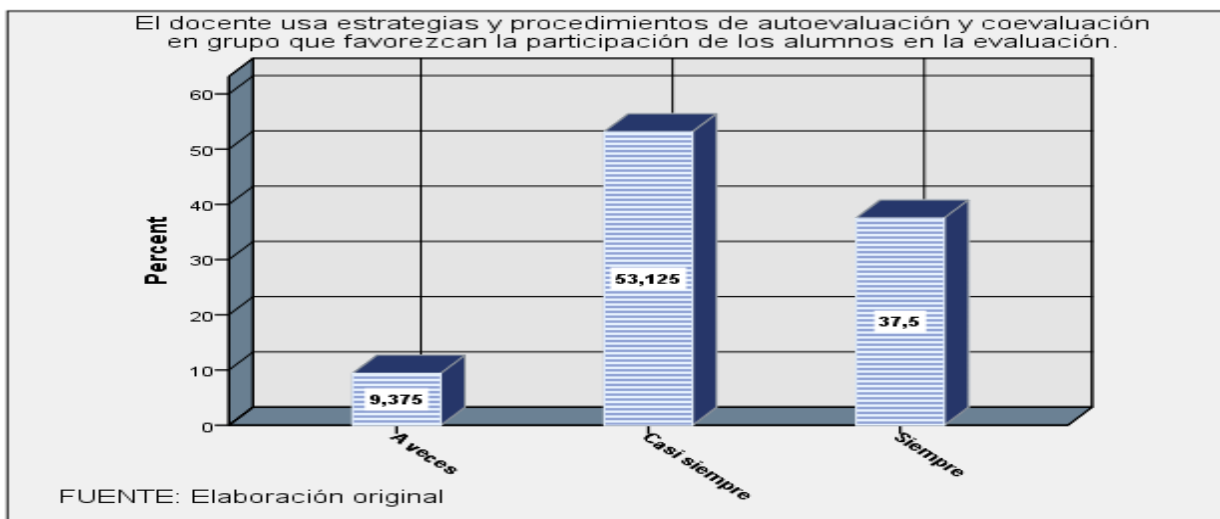
15.-El docente usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.

N	Valid	32
	Missing	0

15.-El docente usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	3	9,4	9,4
	Casi siempre	17	53,1	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 15



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 53,125% determina que el docente casi siempre usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación, el 37,5% indica que siempre y el 9,375% a veces.

TABLA N° 16

Statistics

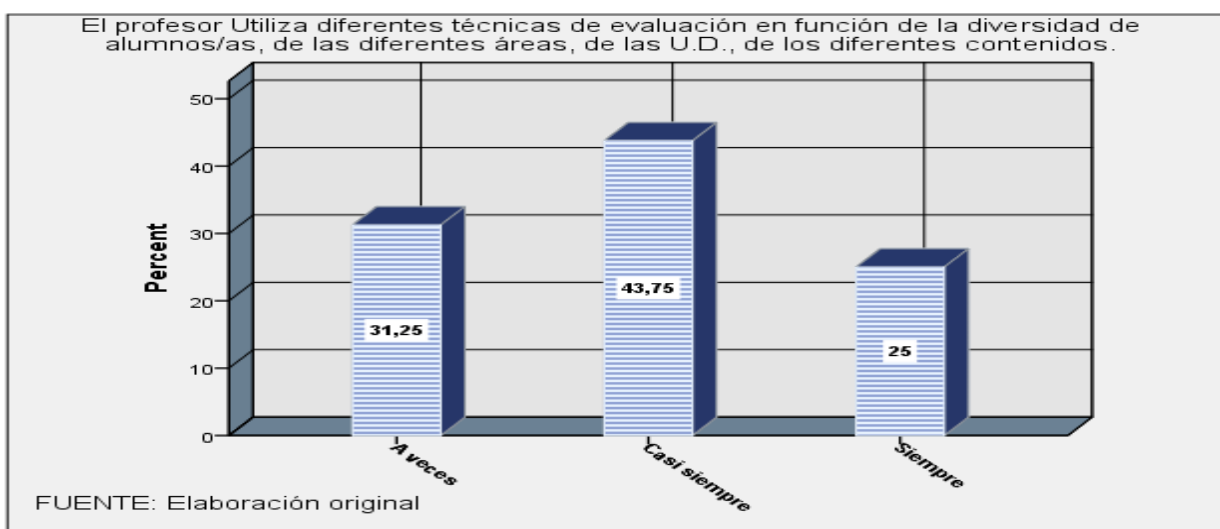
16.-El profesor utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de las U.D., de los diferentes contenidos.

N	Valid	32
	Missing	0

16.-El profesor utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de las U.D., de los diferentes contenidos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	10	31,3	31,3
	Casi siempre	14	43,8	75,0
	Siempre	8	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 16



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 43,75% determina que el docente casi siempre utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de las U.D., de los diferentes contenidos, el 31,25% indica que a veces y el 25% siempre.

TABLA N° 17

Statistics

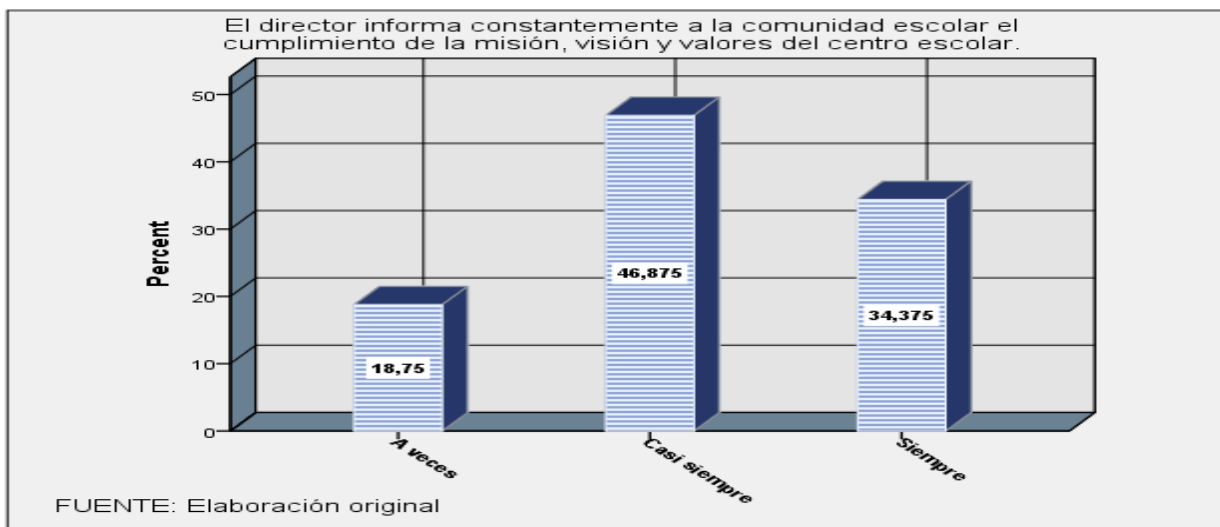
17.-El director informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar.

N	Valid	32
	Missing	0

17.-El director informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	6	18,8	18,8
	Casi siempre	15	46,9	65,6
	Siempre	11	34,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 17



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 46,875% determina que el director casi siempre informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar, el 34,375% indica que siempre y el 18,75% a veces.

TABLA N° 18

Statistics

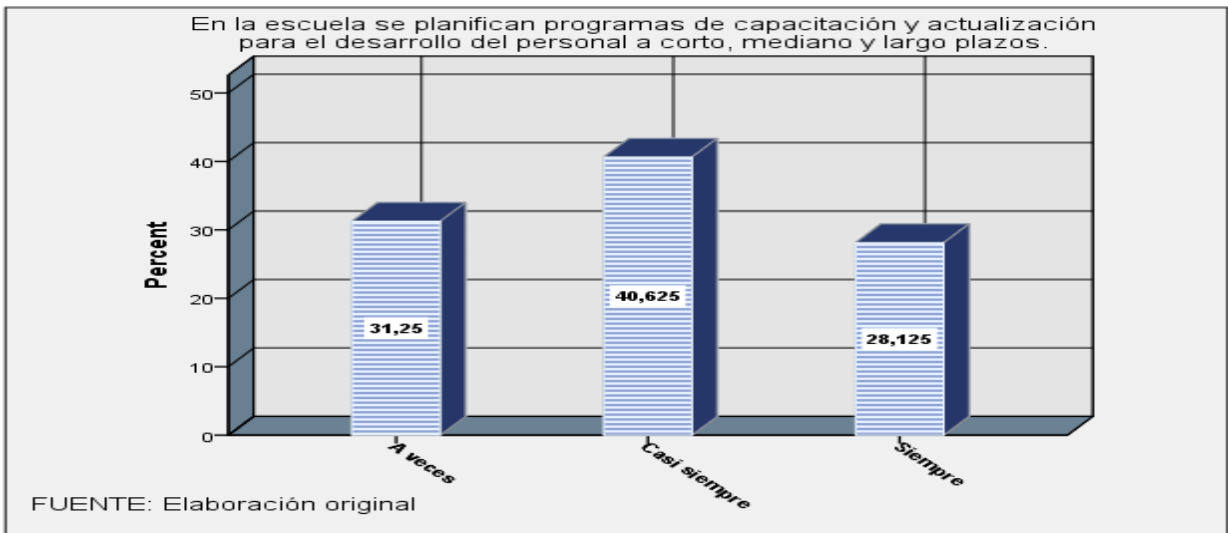
18.-En la escuela se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos.

N	Valid	32
	Missing	0

18.-En la escuela se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	10	31,3	31,3	31,3
Valid Casi siempre	13	40,6	40,6	71,9
Valid Siempre	9	28,1	28,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 18



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 40,625% determina que en la escuela casi siempre se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos, el 31,25% indica que a veces y el 28,125% siempre.

TABLA N° 19

Statistics

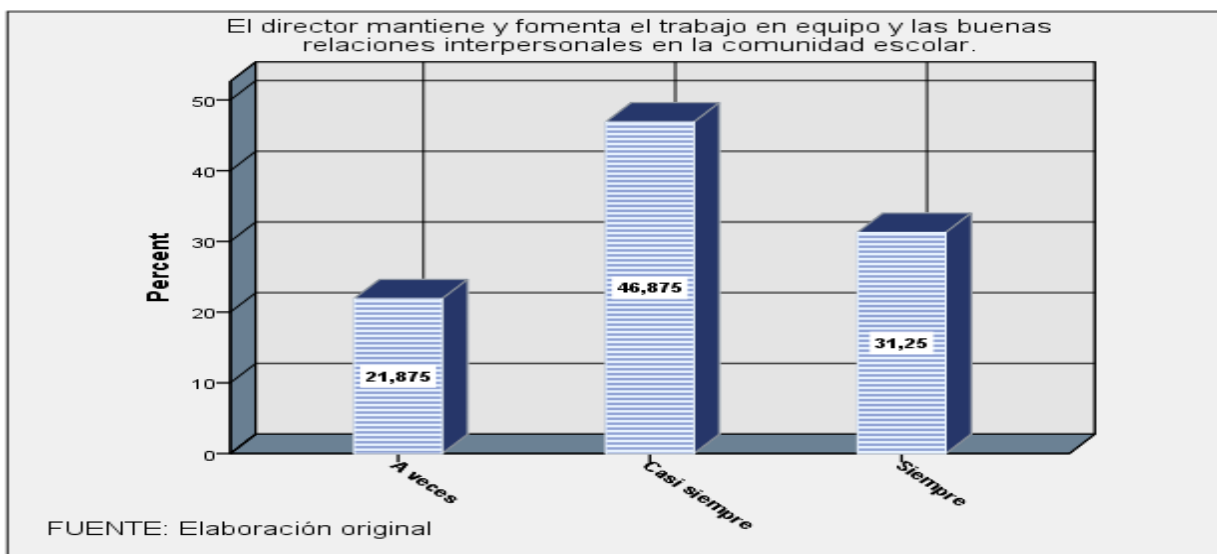
19.-El director mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar.

N	Valid	32
	Missing	0

19.-El director mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	7	21,9	21,9
	Casi siempre	15	46,9	68,8
	Siempre	10	31,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 19



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 46,875% determina que el director casi siempre mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar, el 31,25% indica que siempre y el 21,875% a veces.

TABLA N° 20

Statistics

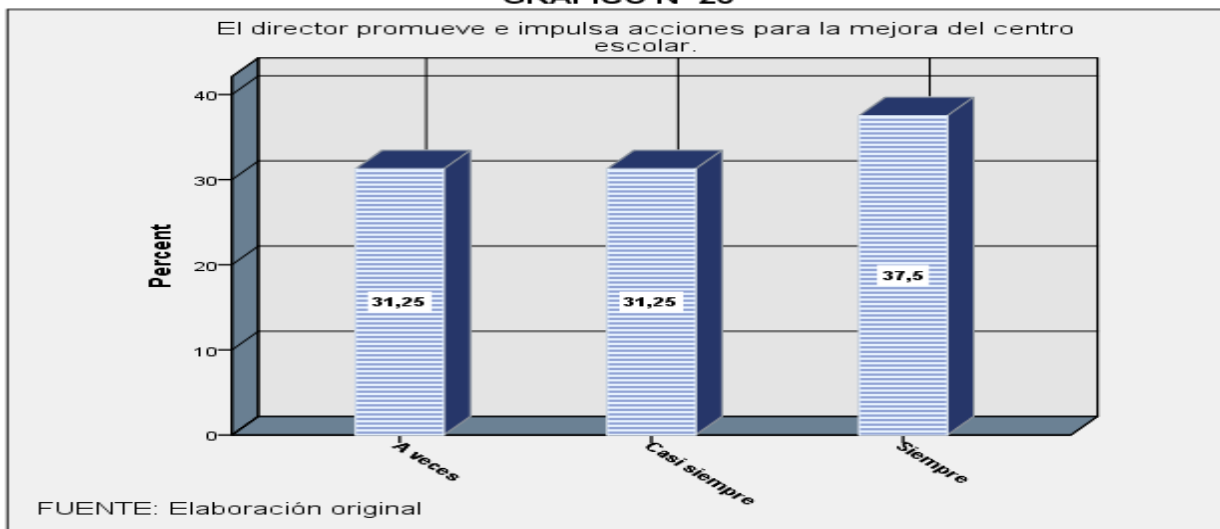
20.-El director promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar.

N	Valid	32
	Missing	0

20.-El director promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	10	31,3	31,3
	Casi siempre	10	31,3	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 20



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que el director siempre promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar, el 31,25% indica que casi siempre y a veces.

TABLA N° 21

Statistics

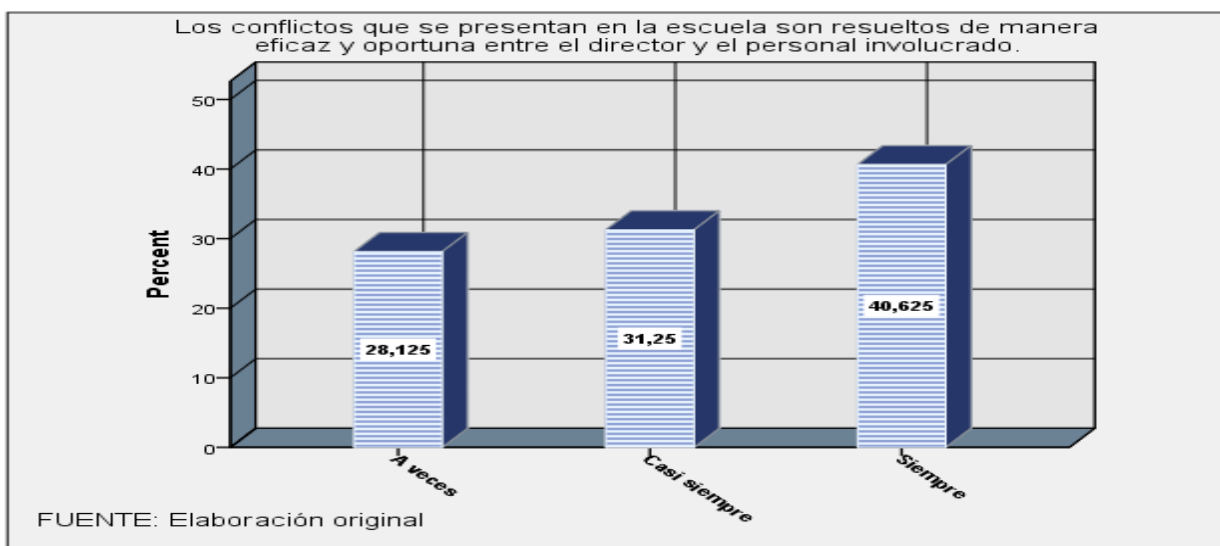
21.-Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado.

N	Valid	32
	Missing	0

21.-Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A veces	9	28,1	28,1	28,1
Valid Casi siempre	10	31,3	31,3	59,4
Valid Siempre	13	40,6	40,6	100,0
Total	32	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 21



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 40,625% determina que los conflictos que se presentan en la escuela siempre son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado, el 31,25% indica que casi siempre y el 28,125% a veces.

TABLA N° 22

Statistics

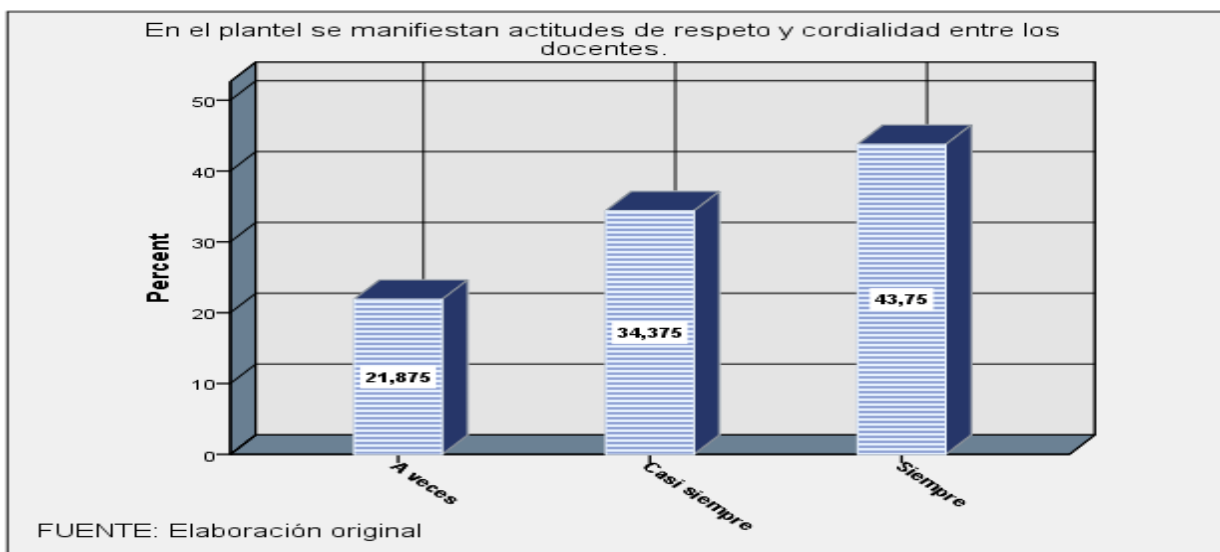
22.-En el plantel se manifiestan actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes.

N	Valid	32
	Missing	0

22.-En el plantel se manifiestan actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	7	21,9	21,9
	Casi siempre	11	34,4	56,3
	Siempre	14	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 22



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 43,75% determina que en el plantel siempre se manifiesta actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes, el 34,375% indica que casi siempre y el 21,875% a veces.

TABLA N° 23

Statistics

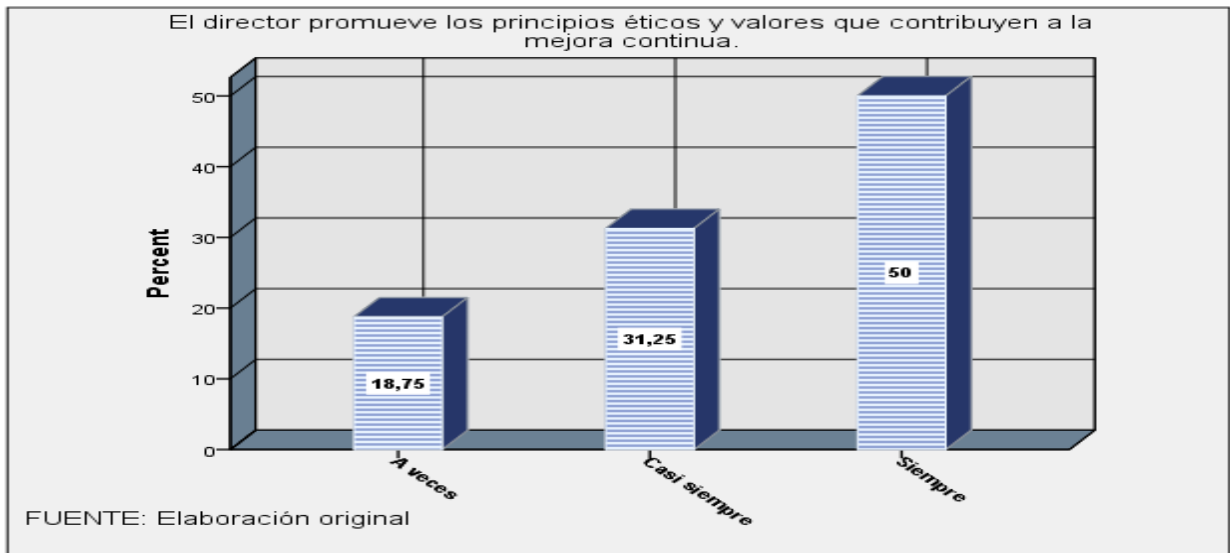
23.-El director promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua.

N	Valid	32
	Missing	0

23.-El director promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	6	18,8	18,8
	Casi siempre	10	31,3	50,0
	Siempre	16	50,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 23



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 50% determina que el director siempre promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua, el 31,25% indica que casi siempre y el 18,75% a veces.

TABLA N° 24

Statistics

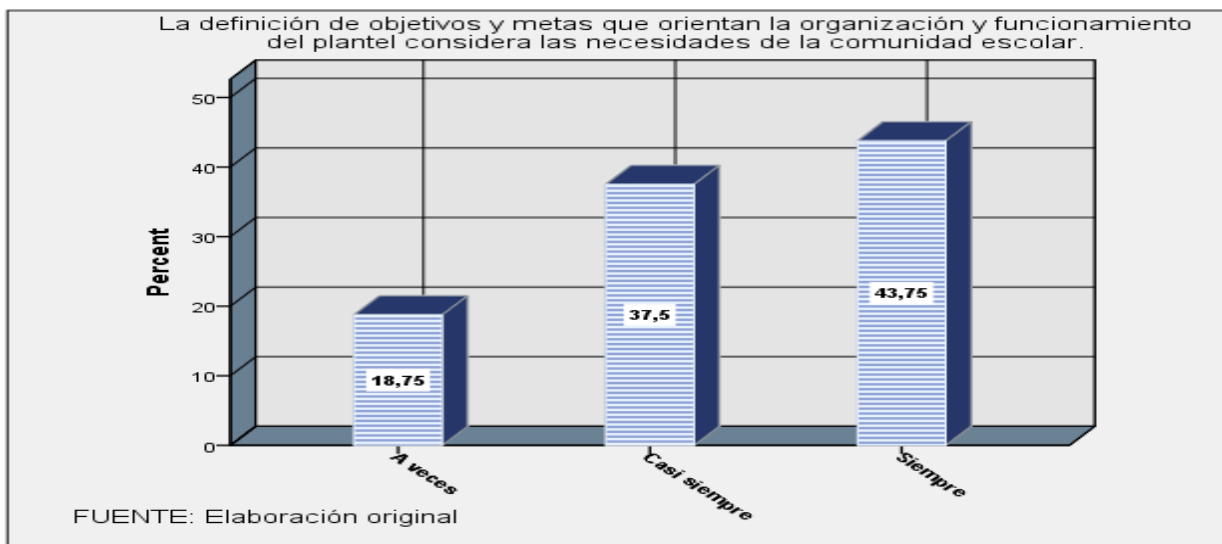
24.-La definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel considera las necesidades de la comunidad escolar.

N	Valid	32
	Missing	0

24.-La definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel considera las necesidades de la comunidad escolar.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	6	18,8	18,8
	Casi siempre	12	37,5	56,3
	Siempre	14	43,8	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 24



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 43,75% determina que la definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel siempre considera las necesidades de la comunidad escolar, el 37,5% indica que casi siempre y el 18,75% a veces.

TABLA N° 25

Statistics

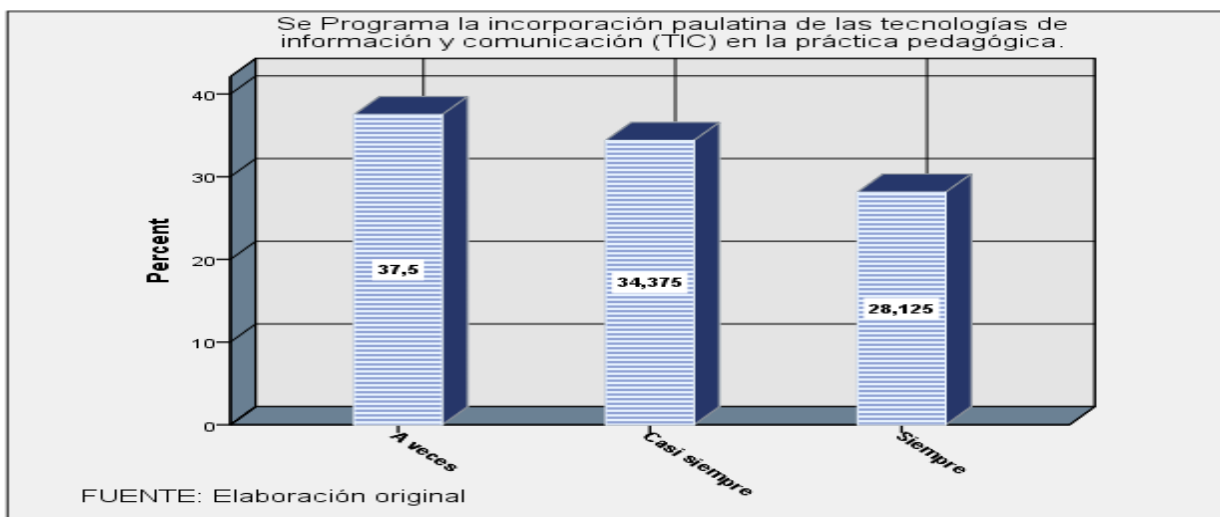
25.-Se programa la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica.

N	Valid	32
	Missing	0

25.-Se programa la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	12	37,5	37,5
	Casi siempre	11	34,4	71,9
	Siempre	9	28,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 25



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que a veces se programa la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica, el 34,375% indica que casi siempre y el 28,125% siempre.

TABLA N° 26

Statistics

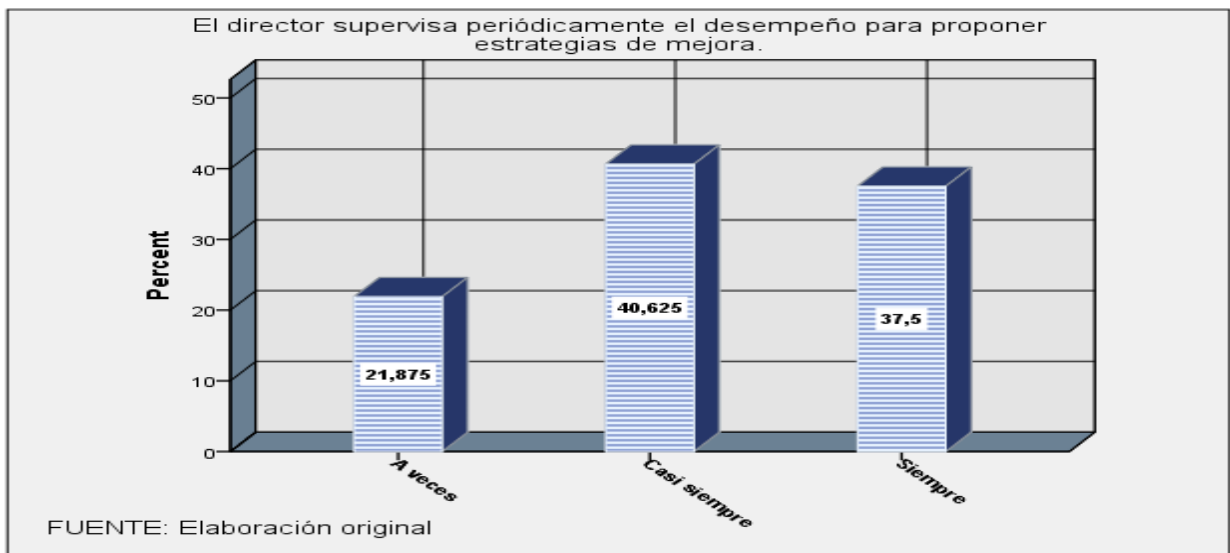
26.-El director supervisa periódicamente el desempeño para proponer estrategias de mejora.

N	Valid	32
	Missing	0

26.-El director supervisa periódicamente el desempeño para proponer estrategias de mejora.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	7	21,9	21,9
	Casi siempre	13	40,6	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 26



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 40,625% determina que el director casi siempre supervisa periódicamente el desempeño para proponer estrategias de mejora, el 37,5% indica que siempre y el 21,875% a veces.

TABLA N° 27

Statistics

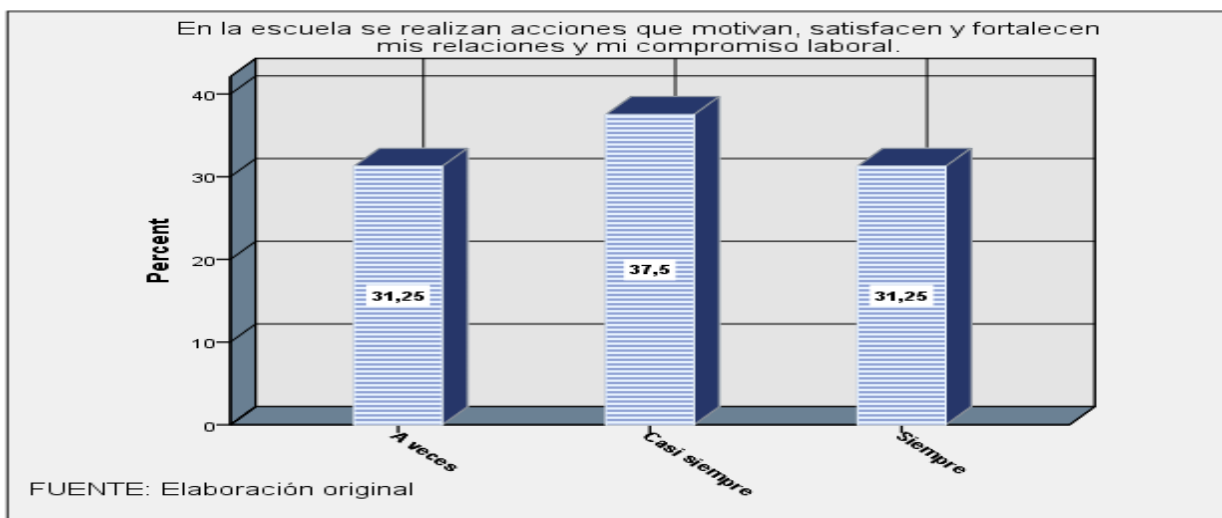
27.-En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral.

N	Valid	32
	Missing	0

27.-En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	10	31,3	31,3
	Casi siempre	12	37,5	68,8
	Siempre	10	31,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 27



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que en la escuela casi siempre se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral y el 31,25% indica que a veces y siempre.

TABLA N° 28

Statistics

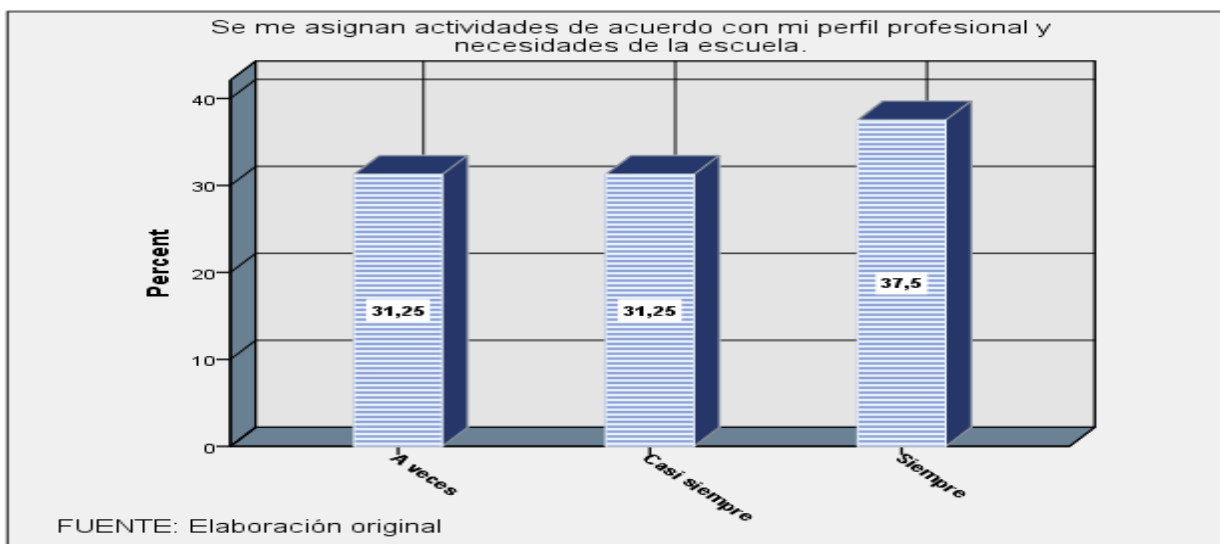
28.-Se le asignan actividades de acuerdo a su perfil profesional y necesidades de la escuela.

N	Valid	32
	Missing	0

28.-Se me asignan actividades de acuerdo a su perfil profesional y necesidades de la escuela.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	10	31,3	31,3
	Casi siempre	10	31,3	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 28



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que siempre se le asignan actividades de acuerdo a su perfil profesional y necesidades de la escuela y el 31,25% indica que casi siempre y a veces.

TABLA N° 29

Statistics

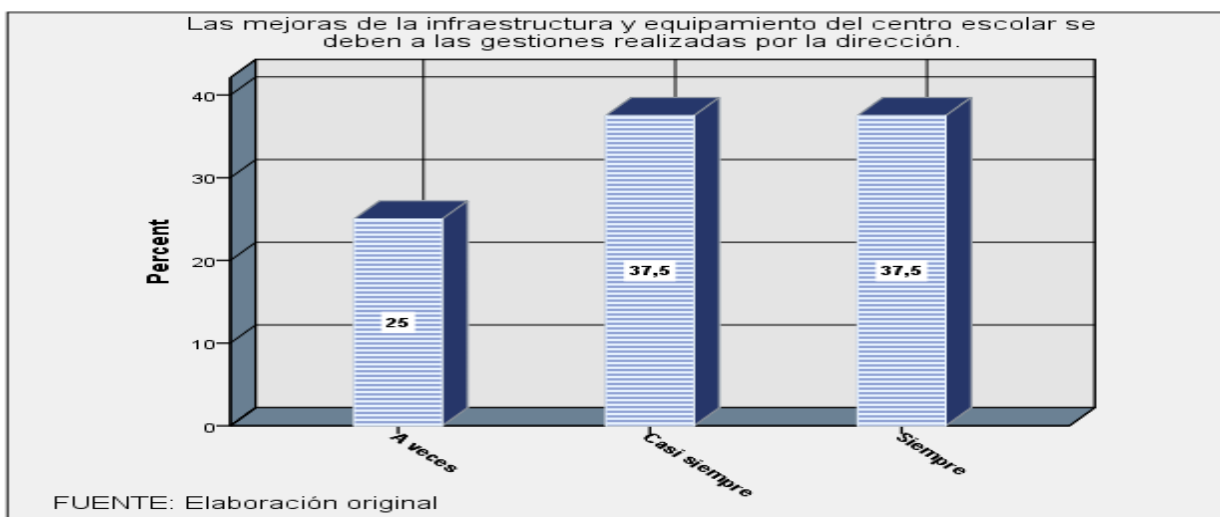
29.-Las mejoras de la infraestructura y equipamiento del centro escolar se deben a las gestiones realizadas por la dirección.

N	Valid	32
	Missing	0

29.-Las mejoras de la infraestructura y equipamiento del centro escolar se deben a las gestiones realizadas por la dirección.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	8	25,0	25,0
	Casi siempre	12	37,5	62,5
	Siempre	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 29



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que siempre y casi siempre las mejoras de la infraestructura y equipamiento del centro escolar se deben a las gestiones realizadas por la dirección y el 25% indica que a veces.

TABLA N° 30

Statistics

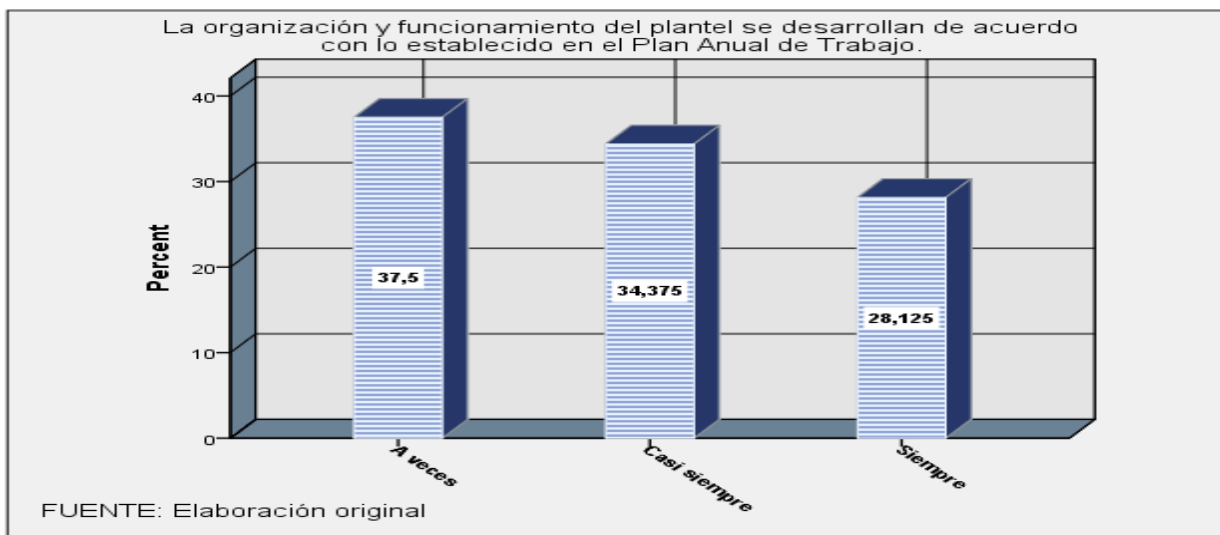
30.-La organización y funcionamiento del plantel se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Plan Anual de Trabajo.

N	Valid	32
	Missing	0

30.-La organización y funcionamiento del plantel se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Plan Anual de Trabajo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	12	37,5	37,5
	Casi siempre	11	34,4	71,9
	Siempre	9	28,1	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 30



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que a veces la organización y funcionamiento del plantel se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Plan Anual de Trabajo, el 34,375% indica que casi siempre y el 28,125% siempre.

TABLA N° 31

Statistics

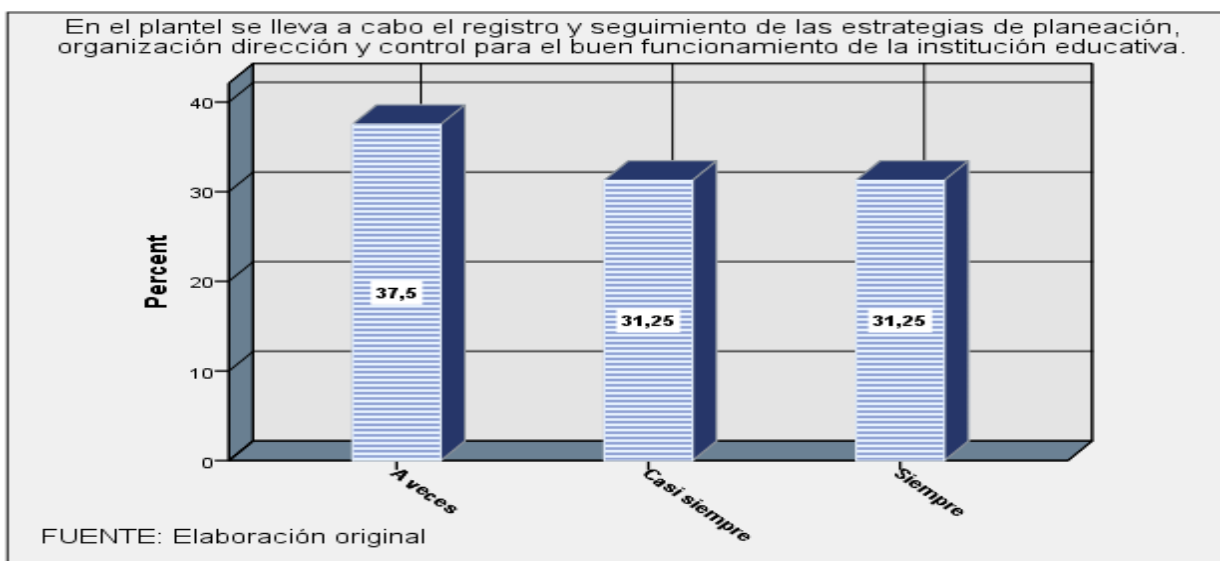
31.-En el plantel se lleva a cabo el registro y seguimiento de las estrategias de planeación, organización dirección y control para el buen funcionamiento de la institución educativa.

N	Valid	32
	Missing	0

31.-En el plantel se lleva a cabo el registro y seguimiento de las estrategias de planeación, organización dirección y control para el buen funcionamiento de la institución educativa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	12	37,5	37,5
	Casi siempre	10	31,3	68,8
	Siempre	10	31,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 31



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 37,5% determina que a veces en el plantel se lleva a cabo el registro y seguimiento de las estrategias de planeación, organización dirección y control para el buen funcionamiento de la institución educativa y el 31,25% indica que siempre y casi siempre.

TABLA N° 32

Statistics

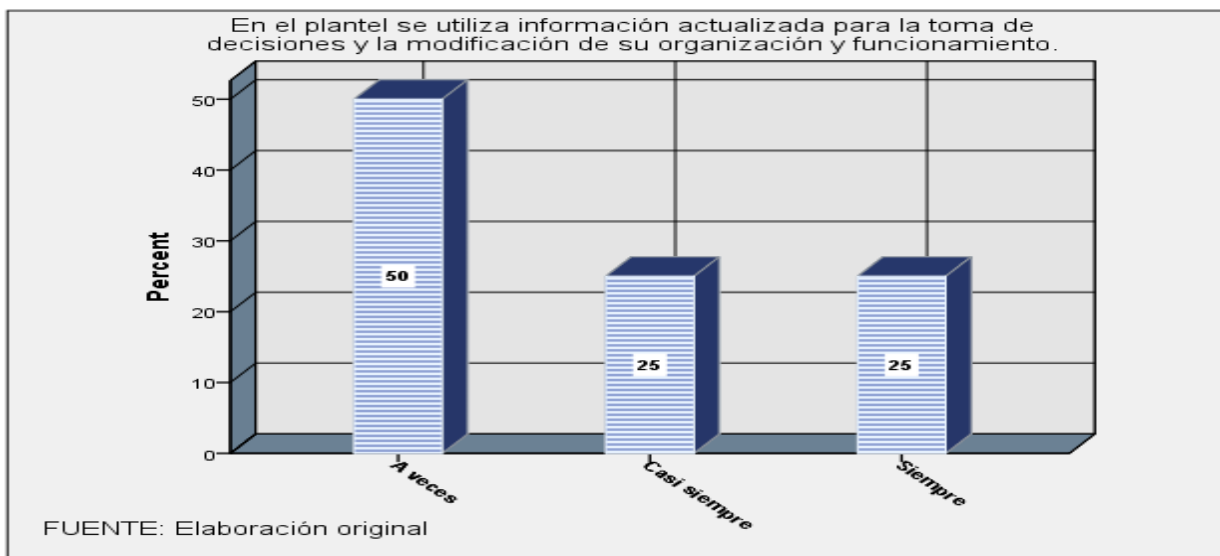
32.-En el plantel se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de su organización y funcionamiento.

N	Valid	32
	Missing	0

32.-En el plantel se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de su organización y funcionamiento.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A veces	16	50,0	50,0
	Casi siempre	8	25,0	75,0
	Siempre	8	25,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0

GRÁFICO N° 32



Interpretación: Del 100% de las observaciones realizadas, el 50% determina que en el plantel a veces se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de su organización y funcionamiento y el 25% indica que siempre y casi siempre.

4.2. Estadística inferencial – Contrastación de hipótesis

A) Hipótesis principal

H_i: Las competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, se relacionan positivamente.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H₀:

- Rechazamos la H₀ y aceptamos la H₁ → si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la H₀ → si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H₀: Las variables competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, no son dependientes.

H_a: Las variables competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, sí son dependientes.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias gerenciales * Prácticas pedagógicas	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,548 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	16,614	2	,000
Asociación lineal por lineal	4,592	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como **p. valor** < α , es decir, que 0,000 es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 19,548^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que la variable independiente competencias gerenciales de los directores se relaciona significativamente con la variable dependiente prácticas pedagógicas en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

B) Hipótesis específicas:

- 1) H_i : La relación existente entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es moderada.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : Existe una débil relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

H_a : Existe una moderada relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias genéricas * Estrategias de enseñanza	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,692 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	15,341	2	,000
Asociación lineal por lineal	3,894	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como P. Valor = 0,000 < 0,05 entonces se rechaza la hipótesis H₀.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 22,692^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, sí se encuentran asociadas o relacionadas en forma moderada.

2) H_i : Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo sí se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, son independientes.

H_a : Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, son dependientes.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias genéricas * Estrategias de aprendizaje	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,325 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	13,317	2	,000
Asociación lineal por lineal	4,173	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como **p. valor** < **α** , es decir, que 0,000 es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 18,325^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que las competencias gerenciales genéricas del personal directivo se relacionan positivamente con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

3) H_i : Sí, existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : Las competencias gerenciales específicas del personal directivo no se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

H_a : Las competencias gerenciales específicas del personal directivo sí se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias específicas*Estrategias de enseñanza	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,836 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	17,227	2	,000
Asociación lineal por lineal	4,735	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como P. Valor = 0,000 < 0,05 entonces se rechaza la hipótesis H₀.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 23,836^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, sí son dependientes.

4) H_i : El grado de relación existente entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es bajo.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : Existe un alto grado de relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

H_a : Existe un bajo grado de relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias específicas*Estrategias de aprendizaje	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,316 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	17,597	2	,000
Asociación lineal por lineal	3,225	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como **p. valor** < **α** , es decir, que 0,000 es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 19,316^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, tienen un bajo grado de asociación.

5) H_i : Las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan directamente con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : No existe relación entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

H_a : Sí existe relación entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias básicas*Estrategias de enseñanza	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,492 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	18,428	2	,000
Asociación lineal por lineal	3,116	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como P. Valor = 0,000 < 0,05 entonces se rechaza la hipótesis H₀.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 21,492^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que sí existe una relación directa entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

6) H_1 : Existe una relación directa entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Nivel de confianza y significancia:

* Zona no crítica

$$1 - \alpha = 95\%$$

* Zona crítica - rechazo

$$\alpha = 0,05$$

Criterios para rechazar o aceptar la H_0 :

- Rechazamos la H_0 y aceptamos la $H_1 \rightarrow$ si $p \leq \alpha$
- Aceptamos la $H_0 \rightarrow$ si $p > \alpha$

Tamaño muestral = 32 UAA

H_0 : No existe dependencia entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

H_a : Sí existe dependencia entre las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Competencias básicas *Estrategias de aprendizaje	32	100,0%	0	,0%	32	100,0%

Pruebas de Chi - Cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,604 ^a	2	,000
Razón de verosimilitudes	18,237	2	,000
Asociación lineal por lineal	4,715	1	,000
N de casos válidos	32		

Decisión:

Como **p. valor** < α , es decir, que 0,000 es menor a 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula.

Conclusión:

Según los valores observados en las tablas de contraste se puede afirmar que existe suficiente evidencia estadística para concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna teniendo un $X^2 = 24,604^a$ y un p – valor = ,000 < ,05, es decir, que las competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, sí tienen una relación de dependencia.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Discusión

De la aplicación del instrumento a la muestra en estudio se ha tenido como resultado que las opciones más frecuentes con las que han sido respondidos los reactivos que han medido las variables de esta investigación han sido la opción “siempre y casi siempre”, estas respuestas han sido plasmadas en la mayoría de los ítems que constituyen el instrumento de medición. Los reactivos con estas características comunes han tenido variados valores porcentuales que van desde el 37,5% hasta el 87,5%.

Los ítems respondidos bajo la opción siempre y cuyos valores porcentuales se encuentran entre el 37,5% y el 43,75% son los siguientes: En las unidades de análisis animadas se ha podido observar que siempre se le asignan actividades de acuerdo a su perfil profesional y necesidades de la escuela, que el director siempre promueve e impulsa acciones para la mejora del centro

escolar, que los conflictos que se presentan en la escuela siempre son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado, que la definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel siempre considera las necesidades de la comunidad escolar y que en el plantel siempre se manifiesta actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes.

Con porcentajes más elevados que los anteriores, es decir, entre el 50% y el 87.5% de la muestra estudiada se ha percibido que el director siempre promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua, que el docente siempre estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (guiones, mapas conceptuales, esquemas), que el docente siempre realiza la programación didáctica de su área teniendo como referencia la Concreción Curricular del Centro y que el docente siempre tiene establecido que cada programación didáctica está estructurada por Unidades Didácticas.

Otra de las opciones utilizadas con mayor frecuencia para dar respuestas a los ítems planteados en el instrumento de investigación ha sido la opción casi siempre, la cual también cuenta con valores porcentuales variados y mucho más elevados, estos valores oscilan entre el 37,5% y el 75%. Dentro de los valores porcentuales menores que van desde el 37,5% hasta el 50% son valores referente a que en la escuela casi siempre se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral, que el director casi siempre supervisa periódicamente el desempeño para proponer estrategias de mejora, que en la escuela casi siempre se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos, que el docente casi siempre utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), que el docente casi siempre utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la

diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de las U.D., de los diferentes contenidos, con los mismos valores porcentuales se han observado a las unidades de la muestra en estudio con respecto a que el docente casi siempre revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados, que el docente casi siempre utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos, que el director casi siempre mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar, que el director casi siempre informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar, que el docente casi siempre facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, dar ánimos y se asegura la participación de todos los estudiante y que el docente casi siempre diseña actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.

Con porcentajes que superan el 50% han sido respondidos algunos de los ítems del instrumento aplicado, estos datos porcentuales están en un rango entre el 53,125% y 75% con los cuales determina que el docente casi siempre usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación, que el docente casi siempre facilita la adquisición de nuevos contenidos a través de la diversas metodologías (lección magistral, trabajo cooperativo, trabajo individual), que el docente casi siempre adopta estrategias y técnicas programando actividades en función de los objetivos didácticos, en función del DCN - EBR, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos, dentro de este rango porcentual también se determina que el docente casi siempre adapta el material didáctico y los

recursos de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios, que el docente casi siempre mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado durante todo el desarrollo de la sesión de aprendizaje, que el docente casi siempre selecciona y secuencia los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de su programación de aula con la secuenciación adecuada a las características de cada grupo de alumnos y que el docente casi siempre diseña la unidad didáctica basándose en las competencias básicas que deben de adquirir los alumnos.

Las hipótesis planteadas estadísticamente, tanto para la hipótesis de investigación principal como para las hipótesis específicas han sido rechazadas, según las frecuencias observadas y esperadas de los datos estadísticos de independencia, es decir, que todas las hipótesis nulas han tenido un p. valor menor al alfa 0.05, cuyos valores encontrados en la contrastación de dichas hipótesis son de 0.000, los cuales vienen hacer menores al nivel de significancia. Estos resultados han confirmado las hipótesis de trabajo o investigación, las cuales han sido planteadas de acuerdo a los respectivos problemas y objetivos de investigación.

5.2. Conclusiones

- Hasta el momento no todo el personal directivo y docente de las instituciones educativas investigadas se adecúan completamente a las exigencias de una sociedad globalizada y, a la era del conocimiento y de la información, es decir, que realizan actividades administrativas y académicas con dudosos horizontes dejando de lado las diferentes herramientas y técnicas de la administración científica.
- Es bastante notorio que en la mayoría de las instituciones educativas el director genera espacios de confianza dentro de los equipos de trabajo, logrando así una participación activa y comprometida por parte de los integrantes de la comunidad académica en función a los objetivos planteados con respecto a los proyectos educativos e institucionales enmarcado y dirigidos hacia la educación de excelencia.
- Las estrategias de enseñanza impartidas por parte de los docentes son muy valoradas por los estudiantes ya que lo consideran de gran importancia para la construcción de sus aprendizajes y su desarrollo personal como el convertirse en un ser crítico, analítico, comprensivo, etc.
- Algunos de los docentes desconocen los contenidos de muchos documentos normativos tanto de la propia institución educativa como los emitidos por el sector ministerial lo que conlleva a estar poco familiarizados con la correcta planificación de los objetivos y competencias educacionales.
- A través de la presente investigación se da a conocer que la gama de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje es poco utilizada por los docentes de las instituciones investigadas, quienes solo se concentran en el uso de algunas metodologías tradicionales y de las guías entregadas por el Ministerio de Educación, haciendo de lado a las metodologías modernas o no

convencionales o innovadoras conllevando a reducidas probabilidades de aprendizajes significativos.

- Existe una heterogeneidad en la elaboración de las unidades y sesiones de aprendizaje pero siempre respetando los contenidos determinados en el DCN – EBR, así mismos no se trata a los estudiantes como una persona con características propias sino como si todos fueran iguales.
- Existe poca disponibilidad de recursos materiales, equipamiento e infraestructura en los centros educativos investigados lo cual viene hacer un referente negativo a la gestión o al liderazgo de los directores de dichas instituciones.

5.3. Recomendaciones

- A nivel micro organizacional, es decir, a nivel institucional se debe diseñar y aplicar una nueva cultura organizacional que imponga la elaboración de una visión compartida y una perspectiva creativa e independiente en la cual haya un acercamiento entre las autoridades educativas y la plana docente y administrativa, con una comunicación integral que incluya el aspecto técnico, científicos y éticos.
- Para que las instituciones educativas de cualquier nivel sean públicas o privadas operen como una organización eficiente se debe crear condiciones para que el personal tanto docente como administrativo ante cualquier situación o circunstancias institucionales sea capaz de dar respuestas y soluciones inmediatas con iniciativa y creatividad.
- A todas las organizaciones entre ellas las instituciones educativas se deben visualizar como una organización en constante aprendizaje y que requiere clarificar y compartir la visión y misión organizacional, así como un cambio de conducta de las estructuras de poder o nivel jerárquicos en razón de

conformar una gerencia inteligente que equilibre los objetivos y metas tanto institucionales como individuales.

- En cada una de las instituciones educativas se debe aprovechar las fortalezas y oportunidades relacionadas o asociadas a cada uno de los miembros de la comunidad educativa ya que esto también permite la buena marcha de las organizaciones e instituciones.
- Todo el recurso o capital humano de las instituciones educativas u organizaciones empresariales entre otras, debe participar por propia iniciativa y de manera constante en los diferentes programas o capacitaciones que conciernen a sus funciones con la finalidad de garantizar la calidad educativa o el servicio ofrecido.
- El directivo docente debe poseer un amplio sentido de liderazgo, a través del cual pueda direccionar a toda la comunidad académica de su respectiva institución hacia el logro de objetivos y metas educativos, los mismos que incidan en el mejoramiento del proceso educativo y por ende al desarrollo institucional.
- Todo el personal directivo bajo los años de experiencia que tenga siempre debe realizar actividades del DOFA o DAFO, para avalar una apropiada planificación, organización, dirección y control del desarrollo de las acciones administrativas y académicas.

5.4. Referencias bibliográficas

- Alles, M.A. (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Argüelles, A. (comp.). (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*, <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>_Consulta: 16/06/2008.
- Arbeláez, M. C., Bustos, A., Díaz Barriga, F., Santángelo, H. (2009). Ponencia: Prácticas educativas.
- Carmona Díaz, N., Vélez Zapata, C. (2006). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. (2000) *¿Cómo surgió el enfoque de formación basado en competencia laboral?* Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor.
- Díaz-Barriga, F. (2004). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación profesional. México: Plaza y Valdéz.[Links].
- Echeverry Jaramillo, L. M. (2009). La práctica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revista Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, Vol. 9, No 2.
- Elizondo C., M. y Mora G., R. (2011). *Competencias del educador costarricense en el siglo XXI: manual para contratación y evaluación de educadores de III Ciclo y Educación Diversificada*. Informe Taller de Práctica Administrativa Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación. Universidad Católica de Costa Rica. San José, Costa Rica.

- García Villamizar, D.A. (2006). Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas de preescolar.
- Hellriegel, D., Jackson, S., y Slocum, J. (2005). Administración, Un enfoque basado en Competencias. Thomson. México.
- Jonassen, D. (2000). 10. El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje.
- Lengua, E. (2002). La práctica de la enseñanza como práctica social: una experiencia de alfabetización. En: Revista ciencias humanas. N° 9. Enero-junio.
- Linares Pacheco, M. (2006). Calidad de la Gestión Educativa. Lima: Editorial Arteidea.
- Luque, M. (2003). *Gestión Educativa: Un camino para mejorar la calidad de nuestras escuelas*. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Ministerio de Educación. Córdoba, Argentina.
- Maroa, Claudia; Echeveria, Mariela. La práctica pedagógica, una tarea perfectible. En: Alternativas. Vol. 6 N° 24, 2001; p. 263-274.
- Moreno G, P. (2003). Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN.
- Patiño Garzon, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. En: Pedagogía y saberes. N° 24.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2006). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Argentina: IIPE.
- Quintero Corzo, J., Munévar Molina, R., Yepes Ocampo, J. C. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. En: Pedagogía y saberes. N° 24.

- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). *Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica.* En: *Pedagogía y saberes.*
- Tejada, J. (2005) "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7 (2) <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>. (Consulta: 15/01/2006).
- Venegas J., P. (2008). *Gestión educativa basada en competencias.* Congreso educativo organizado por el Colegio Profesional de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (COLYPRO). San José, Costa Rica.
- Venegas J., P. (2009). *El administrador educativo que se necesita para el siglo XXI.* Primer Congreso para Administradores Educativos ADEM. San José, Costa Rica.
- Villaseñor, G., Congreso. (2006). *Estatuto de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas.*

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia

TÍTULO: COMPETENCIAS GERENCIALES DE LOS DIRECTORES ASOCIADAS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA UGEL N° 08 DE CAÑETE, DURANTE EL AÑO 2015.

AUTORA: Bach. AMALIA CONSTANTINA BERROCAL ALARCÓN

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema principal ¿En qué medida se relacionan las competencias gerenciales de los directores con las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p>	<p>Objetivo principal Conocer en qué medida se relacionan las competencias gerenciales de los directores con las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p>	<p>Hipótesis principal Las competencias gerenciales de los directores y las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, se relacionan positivamente.</p>	<p>Variable Independiente = (X) Competencias Gerenciales</p> <p>Indicadores X₁: Competencias Genéricas</p>	<p>Método general: - Científico</p> <p>Métodos particulares: - Inductivo - Deductivo - Analítico</p>

<p>Problemas específicos</p> <p>1) ¿Cuál es la relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p> <p>2) ¿Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>1) Determinar cuál es la relación entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>2) Conocer si las competencias gerenciales genéricas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de</p>	<p>Hipótesis Específicas</p> <p>1) La relación existente entre las competencias gerenciales genéricas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es moderada.</p> <p>2) Las competencias gerenciales genéricas del personal directivo sí se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las</p>	<p>X₂: Competencias Específicas</p> <p>X₃: Competencias Básicas</p> <p>Variable dependiente=(Y)</p> <p>Prácticas Pedagógicas</p> <p>Indicadores</p> <p>Y₁: Estrategias didácticas de enseñanza</p> <p>Y₂: Estrategias didácticas de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sintético - Hermenéutico - Estadístico <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Aplicada</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Población: 1000 Unidades de análisis animadas</p> <p>Muestra: 32 Unidades de análisis animadas</p>
--	---	--	---	--

<p>instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p> <p>3) ¿Existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p> <p>4) ¿Qué grado de relación existe entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de</p>	<p>aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>3) Establecer si existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>4) Identificar qué grado de relación existe entre</p>	<p>instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>3) Sí, existe relación entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>4) El grado de relación existente entre las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de</p>		<p>Diseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transversal - No experimental <p>Técnica:</p> <p>Observación</p> <p>Instrumento: Guía de observación</p> <p>Estadístico: Chi – cuadrado de independencia</p>
--	--	--	--	--

<p>las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p> <p>5) ¿De qué manera las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p> <p>6) ¿Cómo se relacionan las competencias</p>	<p>las competencias gerenciales específicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>5) Determinar de qué manera las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas</p>	<p>las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015, es bajo.</p> <p>5) Las competencias gerenciales básicas del personal directivo se relacionan directamente con la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>6) Existe una relación directa entre las</p>		
---	--	---	--	--

<p>gerenciales básicas del personal directivo con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015?</p>	<p>públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p> <p>6) Establecer cómo se relacionan las competencias gerenciales básicas del personal directivo con la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p>	<p>competencias gerenciales básicas del personal directivo y la aplicación de las estrategias didácticas de aprendizaje por parte de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 02: Instrumento - Guía de observación

Código: _____

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL ESCUELA DE POSGRADO



Guía de Observación

Instrumento para la medición Competencias Gerenciales y Prácticas Pedagógicas (CG-PP)

Objetivo: Conocer si la aplicación de las competencias gerenciales de los directores inciden en las prácticas pedagógicas de los docentes en las instituciones educativas públicas de la UGEL n° 08 de Cañete, durante el año 2015.

I. Datos socio demográficos y de localización - Identificación

1. ¿Cuál es su máximo nivel educativo?
() a) Bachiller b) Título
() Especialidad a) Completa b) Incompleta
c) Titulada
() Posgrado a) Maestría-estud. b) Doctorado-estud.
() Posgrado a) Maestría-grado. b) Doctorado-grado
2. Estado Civil:
() Soltera () Casada () Viuda () Divorciada () Unión libre – conviviente
3. ¿Qué edad tiene? _____
4. Cargo que ocupa dentro de la I.E.
Director Docente
5. Nivel educativo en el cual labora: _____
6. Nombre de la I.E. donde labora: _____

II. Medición de los contenidos de las variables:

Para la medición de las variables en estudio se utilizó la siguiente escala de medición:

Escala de Ponderación	A	B	C	D	E
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

N°	Reactivos	Valoraciones				
		1/A	2/B	3/C	4/D	5/E
01	El docente mantiene el interés del alumnado partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado durante todo el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
02	El profesor estructura y organiza los contenidos dando una visión general de cada tema (guiones, mapas conceptuales, esquemas).					
03	El docente selecciona y secuencía los contenidos (conocimientos, procedimientos y actitudes) de su programación de aula con la secuenciación adecuada a las características de cada grupo de alumnos.					
04	El profesor diseña la unidad didáctica basándose en las competencias básicas que deben de adquirir los alumnos.					
05	El docente realiza la programación didáctica de su área teniendo como referencia la Concreción Curricular del Centro.					
06	El profesor tiene establecido que cada programación didáctica está estructurada por Unidades Didácticas.					
07	El docente adopta estrategias y técnicas programando actividades en función de los objetivos didácticos, en función del DCN - EBR, en función de los distintos tipos de contenidos y en función de las características de los alumnos.					
08	El profesor diseña actividades que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las habilidades y técnicas instrumentales básicas.					
09	El docente facilita la adquisición de nuevos contenidos a través de la diversas metodologías (lección magistral, trabajo cooperativo, trabajo individual).					
10	El profesor utiliza recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.					

11	El docente facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, cómo buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, dar ánimos y se asegura la participación de todos los estudiante.					
12	El profesor revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos, agrupamientos y materiales utilizados.					
13	El docente adapta el material didáctico y los recursos de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de actividades y ejercicios.					
14	El profesor utiliza suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).					
15	El docente usa estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.					
16	El profesor utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos/as, de las diferentes áreas, de las U.D., de los diferentes contenidos.					
17	El director informa constantemente a la comunidad escolar el cumplimiento de la misión, visión y valores del centro escolar.					
18	En la escuela se planifican programas de capacitación y actualización para el desarrollo del personal a corto, mediano y largo plazos.					
19	El director mantiene y fomenta el trabajo en equipo y las buenas relaciones interpersonales en la comunidad escolar.					
20	El director promueve e impulsa acciones para la mejora del centro escolar.					
21	Los conflictos que se presentan en la escuela son resueltos de manera eficaz y oportuna entre el director y el personal involucrado.					
22	En el plantel se manifiestan actitudes de respeto y cordialidad entre los docentes.					
23	El director promueve los principios éticos y valores que contribuyen a la mejora continua.					
24	La definición de objetivos y metas que orientan la organización y funcionamiento del plantel considera las necesidades de la comunidad escolar.					
25	Se programa la incorporación paulatina de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica pedagógica.					
26	El director supervisa periódicamente el desempeño para proponer estrategias de mejora.					
27	En la escuela se realizan acciones que motivan, satisfacen y fortalecen las relaciones y el compromiso laboral.					
28	Se le asignan actividades de acuerdo a su perfil profesional y necesidades de la escuela.					
29	Las mejoras de la infraestructura y equipamiento del centro escolar se deben a las gestiones realizadas por la dirección.					

30	La organización y funcionamiento del plantel se desarrollan de acuerdo con lo establecido en el Plan Anual de Trabajo.					
31	En el plantel se lleva a cabo el registro y seguimiento de las estrategias de planeación, organización dirección y control para el buen funcionamiento de la institución educativa.					
32	En el plantel se utiliza información actualizada para la toma de decisiones y la modificación de su organización y funcionamiento.					

Datos complementarios

Acopio de la información: _____

Fecha:.....Lugar:.....

Observaciones:

Firma del observador:

Anexo 03: Definición de términos

- **Agente Educativo:** es el empleado que tiene una responsabilidad de entereza educativa en los grados de inicial, primaria o secundaria, educación especial y que realiza alguna de estas funciones: enseñanza, gestión de la escuela, control de área escolar, mando de enseñanza, consultoría técnica, ayuda técnico-educativa, mando de área de Departamento.
- **Aprendizaje:** es el procedimiento de captar conocimientos, competencias, valores o conductas, por medio del estudio, la práctica o la preparación.
- **Administración educativa:** algunos autores señalan que la administración educativa es “la ciencia que planea, organiza, conduce, efectúa, controla y evalúa las tareas que se realizan en las instituciones educativas, destinadas a desarrollar las competencias y el desarrollo de los profesores”. Esta rama busca organizar las tareas de los trabajadores del área escolar (profesores, administrativos, etc.), y el empleo de los recursos tangibles, económicos, tecnológicos, educativos, y varios más, para cumplir con el perfil determinado por la comunidad educativa.
- **Actividades co-curriculares:** Son acciones que aportan al desarrollo integral de los alumnos, otorgándoles la opción de intervenir, de manera voluntaria o de manera estructurada, en programas adicionales que incentivan deliberada y sistematizadamente el desarrollo y el uso de algunos valores, conductas y competencias que forman el perfil de los alumnos. Se desenvuelven en distintas áreas como el liderazgo, la expansión cultural ,formación física o la formación social y deben ser aprendidas con el objetivo de fortalecer los temas de los respectivos planes académicos
- **Competencia Educativas:** Suficiencia de poner en ejecución de manera integral, en entornos distintos, los conocimientos, destrezas y características de la personalidad conseguidas. Implica temas del saber teórico, actitudes y habilidades practicas aplicativas.
- **Dirección:** Despacho que tiene la función de dirigir diversas áreas con funciones diferentes, su principal función es organizar el trabajo y desenvolverse con calidad para favorecer las diligencias de una institución.

- **Efectividad:** es la correlación entre los resultados obtenidos y los que se plantearon anticipadamente, y da cálculo del nivel de éxito de los objetivos proyectados.
- **Evaluación de los aprendizajes:** es un elemento del sistema educativo, sobre el cual se mira, reúne y examina información significativa, correspondiente a las oportunidades, necesidades y resultados de los estudiantes, con el objetivo de razonar, dar sentencias de valor y tomar decisiones concernientes y adecuadas para la mejora de su educación.
- **Formación Integral:** enseñanza más total, que la absorción de conocimientos, abarca los temas de valores y humanistas.
- **Gestión Escolar:** Es una de las responsables de la toma de disposiciones; esta gestión elabora las reglas educacionales en cada sesión educativa adaptándolas a su entorno y a las peculiaridades y necesidades de su sociedad educativa.
- **Modelo Educativo:** modo en que la IES planifica la actividad y labor que soporta el desarrollo de enseñanza. aprendizaje.
- **Organización escolar:** Este término se refiere tanto a una sociedad educativa, unida a las reglas, procesos y sistemas de control indispensables para su marcha y que designamos escuela, como a la rama que estudia la ciencia, cuyo elemento de estudio son las escuelas.
- **Objetivo educacional:** proposición que transmite la dirección, los objetivos del alcance del currículo. Reconoce las competencias, destrezas o aptitudes que los estudiantes deben realizar en un espacio de tiempo definido. La realización del currículo en las instituciones educativas exige a un planteamiento de estos enunciados en palabras progresivamente más precisas, por lo que reconocen competencias y habilidades.
- **Planificación didáctica:** la planificación es un componente característico del desempeño docente para mejorar la educación de los alumnos hacia el desarrollo de capacidades. Incluye planificar ejercicios de aprendizaje partiendo de distintas maneras de trabajo, como escenarios y sucesiones instructivas, programas, etc.

- **Programa educativo:** grupo constituido de componentes que interaccionan entre sí con la finalidad de crear graduados con el perfil fijado. Consta en: Personal docente, estudiantes, plan de estudios, equipamiento, ocupaciones académicas, desempeño y procedimientos administrativos, etc.