

# El liderazgo pedagógico del equipo directivo en instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana<sup>1</sup>

Clara Chávez Vargas<sup>2</sup>

Lidia Priscila Díaz García<sup>3</sup>

Rosa Tafur Puente<sup>4</sup>

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal analizar las percepciones de los directores y docentes de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana sobre el liderazgo pedagógico del equipo directivo. El estudio se realizó aplicando una metodología cualitativa con la finalidad de comprender las experiencias de los informantes desde su propia óptica dentro de un proceso inductivo, en el cual las investigadoras interactuaron con ellos describiendo, comprendiendo e interpretando situaciones y aportes de los involucrados (Bhushan & Alok, 2014). Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a 16 directores y 75 docentes pertenecientes a 19 instituciones educativas escolares: 13 de gestión pública y 6 de gestión privada. Se empleó el *open coding* para la organización, interpretación y análisis de los datos obtenidos. El estudio concluyó que las instituciones educativas enfocadas en su contexto interno y externo se trazan metas acordes a sus necesidades y coherentes con su visión y misión institucionales. El éxito en el logro de los objetivos está relacionado con la motivación extrínseca que desarrollan los docentes en su trabajo.

**Palabras claves:** liderazgo pedagógico; equipo directivo; motivación y compromiso; gestión institucional.

## Abstract

The main objective of the article is to analyze the perceptions of the directors and teachers of public and private schools in Metropolitan Lima on the pedagogical leadership of the management team. The study was carried out applying a qualitative methodology, in order to understand the Informants' experiences from their own point of view within an inductive process, in which the researchers interacted with them, describing, understanding and interpreting situations and contributions from those involved (Bhushan & Alok, 2014). The semi-structured interview technique was applied to 16 directors and 75 teachers belonging to 19 school educational institutions: 13 publicly managed and 6 privately managed. Open Coding was used for the organization, interpretation and analysis of the data obtained. The study concluded that educational institutions focused on their internal and external context set goals according to their needs and are consistent with their institutional vision and mission. Success in achieving the objectives is related to the extrinsic motivation that teachers develop in their work.

**Keywords:** pedagogical leadership; management team; motivation; commitment; Institutional management.

<sup>1</sup> Investigación realizada en el curso Planificación y Gestión Educativa, Facultad de Educación de la PUCP

<sup>2</sup> Clara Chávez Vargas ([a20162523@pucp.edu.pe](mailto:a20162523@pucp.edu.pe)) Licenciada en Educación en la especialidad de Educación Primaria, por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); docente de Educación Básica Regular en la Red Educativa de Fe y Alegría. Miembro del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y desarrollo Profesional Docente (GEDEP), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4278-001X>

<sup>3</sup> Lidia Priscila Díaz García ([priscila.diazg@pucp.edu.pe](mailto:priscila.diazg@pucp.edu.pe)). Licenciada en Educación, en la especialidad de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Miembro del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y desarrollo Profesional Docente (GEDEP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4345-1381>

<sup>4</sup> Rosa Tafur Puente ([rtafur@pucp.edu.pe](mailto:rtafur@pucp.edu.pe)). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España; docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); coordinadora del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP); coordinadora de la Red GEDU- PERÚ- Impulsores de la Gestión Educativa. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7481-8804>

## Introducción

Las instituciones escolares de calidad se caracterizan por contar con un equipo directivo que gestiona los procesos que conducen a que a los estudiantes logren aprendizajes y a que la institución alcance sus objetivos con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (Farías y Ramírez, 2010; Sáenz, 2018). Al mando del equipo directivo se encuentra el director, quien ejerce el liderazgo, lo que se evidencia en la ejecución de un conjunto de prácticas que posibilitan el establecimiento de metas institucionales compartidas por los miembros de la institución y en la creación de condiciones que favorecen el desarrollo de la motivación, la identificación y el compromiso docente con la institución (Gajardo y Ulloa, 2016).

### El liderazgo pedagógico en las instituciones educativas escolares

Hay distintos enfoques para conceptualizar el liderazgo, dos de ellos son el transformacional y el instruccional. Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, se entiende el liderazgo como el «fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar a la organización, y gestionar el programa docente» (Sun, 2019, pp. 148-149). Desde la perspectiva del liderazgo instruccional, Sánchez (2015) lo enfoca como el liderazgo para el aprendizaje y la labor de acompañamiento y supervisión de los docentes en actividades involucradas en estos dos procesos. Leithwood (2009), por su parte, prioriza la influencia directa del líder pedagógico sobre los docentes para obtener mayores efectos en los resultados del aprendizaje. Para él, el liderazgo pedagógico es la tarea de influir en las demás personas para conducir las al logro de los objetivos institucionales. No hay que perder de vista que, en la conceptualización de liderazgo, es importante la creación de un propósito compartido y el posicionamiento de una estructura de incentivos que contribuyan a la identificación de los objetivos establecidos en el personal y en los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

En una institución educativa escolar, el liderazgo pedagógico se evidencia cuando el director y su equipo directivo «modelan buenas prácticas, brindan apoyo y estimulación intelectual individual y establecen metas escolares compartidas» (Sun 2019, p.150). Esta labor se materializa en diferentes acciones de

las que se valen los líderes pedagógicos para crear un vínculo cercano con los docentes y lograr su desempeño alineado a la meta común. Asimismo, esta relación se extiende al exterior de la escuela (Gajardo y Ulloa, 2016) y recae en otros miembros de la comunidad (Male y Palaiologou, 2012, Sánchez, 2015).

Finalmente, en el ejercicio de la labor pedagógica, según Day *et al.*, este liderazgo influye sobre el docente en las actividades curriculares y de evaluación, mejorando las condiciones de los procesos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje y contribuyendo al progreso del rendimiento escolar (en Garnica y Rodríguez, 2015).

### El director y el equipo directivo como líderes pedagógicos en las instituciones educativas escolares

Actualmente, hablar de las funciones y tareas que realizan el director y el equipo directivo, como líderes pedagógicos, implica considerar las metas institucionales, la motivación y el compromiso personal e institucional en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

### Metas institucionales

En la institución educativa escolar las metas institucionales definen la dirección a seguir y el resultado que busca obtener la comunidad educativa respecto del aprendizaje. Estos propósitos se encuentran plasmados en el proyecto educativo institucional (PEI). Este orienta «el funcionamiento integral de la institución para la mejora de los aprendizajes» (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 15), es decir, encamina a la escuela en el cumplimiento de las metas. Para Gajardo y Ulloa (2016), construir metas institucionales significa elaborar una visión compartida mediante el concurso de opiniones, la prospección y la validez de posturas que convergen en la aceptación de objetivos y metas grupales consensuadas, así como en el compromiso de las partes y en la implicancia de altas expectativas (Yukl, 1989, en Garnica y Rodríguez, 2015; Gajardo y Ulloa, 2016). Para lograrlo, según Robbins (1999, en Merlano, 2012), se requiere comunicación interna institucional que puede ser ascendente: de niveles inferiores hacia instancias superiores; descendente: de un nivel superior hacia niveles

más bajos en la organización, y lateral, referida a la comunicación entre agentes del mismo nivel.

### **Motivación y compromiso institucional**

Como parte esencial del liderazgo pedagógico surgen la motivación y el compromiso. Ambas características son dependientes entre sí, puesto que el nivel de compromiso que evidencie cada miembro de la comunidad educativa será acorde a la motivación que posea. En el caso de los directivos, la motivación y el compromiso están dirigidos, fundamentalmente, por las visiones que tienen con respecto a la institución, así como por el conocimiento de las necesidades de los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, respectivamente. En el caso de los docentes, hay una motivación y compromiso institucional y dentro de sus aulas.

La motivación es uno de los cuatro pilares de todo educador (Alberca, 2012). El primer pilar es la imagen que posee cada uno de su persona, el segundo es la habilidad para enfrentar un conflicto, el tercero es la forma de actuar frente a determinadas situaciones y el último pilar es la motivación. Esta puede ser *intrínseca* y *extrínseca* (Acosta, 2019). La motivación intrínseca surge del interior de cada individuo y se basa en la satisfacción de necesidades básicas y de crecimiento personal. La motivación extrínseca surge a partir de acciones externas al individuo. De allí la importancia de conocer las necesidades de las personas que forman la organización con el objetivo de propiciar actitudes positivas y erradicar aquellas que no permiten el logro de las metas propuestas (Turienzo, 2016). Por último, se encuentra la motivación trascendental, que surge cuando un individuo quiere sentirse parte de algo importante (Marina, 2011). Se desarrolla en grupo, se basa en la satisfacción de necesidades y en los valores y principios de cada individuo. Por su parte, el compromiso institucional es el vínculo psicológico que influye en la actitud y en el comportamiento. Involucra toda actividad que realizan los miembros de la escuela con el objetivo de que el estudiante desarrolle competencias (Fuentalba e Imbarack, 2014).

A través de la motivación y del compromiso institucional, los líderes fomentan los principios morales y emocionales que necesitan los miembros de la comunidad educativa, a fin de generar un ambiente propicio para el logro de los objetivos en común. (Gajardo y Ulloa,

2016). Por esta razón, para su cumplimiento, es indispensable la atención emocional y económica de quienes lo merezcan, ya que, aportando a su bienestar, los intereses de cada uno estarán encaminados a la mejora institucional y los resultados serán óptimos. Es por esto que la fidelización a la institución aumentará (Botía, 2015).

### **Competencias para el liderazgo pedagógico**

El director de una institución educativa escolar es el responsable de gestionar los procesos que en ella se desarrollan. Para hacerlo planifica, organiza, preside la ejecución del hecho educativo y lo evalúa, muchas veces, con la colaboración del equipo directivo que lo acompaña (García, Crispín y Salgado, 2018). Este equipo se nutre de los aportes y participación de los actores de la organización. Para ello, el director, así como los miembros del equipo directivo, deben poseer perfiles profesionales que les permitan encaminar esta labor nuclear (Pérez-Ruiz, 2014). Esto implica ser líderes del aprendizaje y promotores de la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa. (Cervantes, 1998; Graffe, 2002; Schmelkes, 1994, 2002; Uribe, 2007, en Pérez-Ruiz, 2014). Por lo tanto, el equipo directivo debe tener claras sus responsabilidades y el director debe ser capaz de distribuir el poder y las funciones de promover y apoyar el desarrollo profesional de los docentes, así como administrar la institución con eficiencia (Andere, 2017). Esto exige que cuenten con un conjunto de competencias (Álvarez, 2010) expresadas en conocimientos, procedimientos y en el componente afectivo-emocional (Bolívar, 2011). Álvarez (2010) propone cuatro competencias:

- Competencia de pensamiento estratégico: se encarga de promover y gestionar cambios y proyectos compartidos, de manera innovadora.
- Competencia de gestión del aprendizaje: implica liderar procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado y promover su desarrollo profesional (Bolívar, 2011).
- Competencia de relación con las personas: se da mediante la promoción del trabajo cooperativo, las asociaciones sinérgicas e interdependencia de las personas (Gronn, 2010, Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

- Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas, entre ellas, un liderazgo compartido entre el equipo directivo y el profesorado, para una actuación efectiva (Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

Cabe anotar que, además de las competencias profesionales, el director y los miembros del equipo directivo necesitan contar con competencias personales relacionadas con la capacidad de reflexión, de diálogo, de toma de decisiones objetivas y firmes, con honestidad, y espíritu de equipo (Naidoo, 2019; Tafur, 2019). Características que les confieren la autoridad suficiente para tener ascendencia sobre los miembros de la comunidad educativa y lograr que sus acciones coadyuven a la consecución de los objetivos institucionales.

## Metodología

El estudio se realizó aplicando un enfoque cualitativo (Quecedo y Castaño, 2002) dentro de un proceso inductivo en el cual las investigadoras interactuaron con los informantes y con los datos interpretando situaciones y aportes de los involucrados (Bhushan y Alok, 2014). Tuvo como objetivo general analizar las percepciones de directores y docentes sobre el liderazgo pedagógico del equipo directivo en colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos fueron: describir las percepciones de los directores y docentes sobre el establecimiento de metas institucionales que lidera el equipo directivo de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana y explicar las percepciones de los directores y docentes sobre la motivación y compromiso que promueve el equipo directivo de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Se plantearon categorías preliminares que fueron reajustadas a la luz de la información recogida: metas institucionales y motivación y compromiso. Se incorporaron a las anteriores categorías los elementos emergentes: metas de aula, planteamiento de metas, metas consensuadas y visión compartida (primera categoría). Para la segunda categoría: estrategias para fomentar el compromiso, sentido de comunidad educativa, compromiso docente y compromiso institucional con la comunidad.

## Técnicas e instrumentos para recoger la información

Se obtuvo la data mediante entrevistas semi-estructuradas. Esta técnica implica el desarrollo de una conversación con el objeto de recoger información específica sobre un tema determinado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Se empleó un guion de preguntas validadas previamente y se amplió el repertorio de acuerdo con las respuestas de los informantes. Se aplicaron protocolos de consentimiento informado a los entrevistados, con la finalidad de recoger la aceptación expresa de su participación en forma anónima.

## Los informantes

Los informantes del estudio fueron 16 directores y 75 docentes pertenecientes a 19 instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana, de las cuales 13 son de gestión pública y 6 de gestión privada. Sus edades fluctuaban entre 21 y 60 años. Del conjunto de informantes 76 eran mujeres y 15 hombres; con un rango de entre 1 y 25 años de experiencia en el cargo. En relación con el grado académico, predominaba el grado de bachiller.

## Recolección y análisis de la información

Para el tratamiento de la información se utilizó la técnica de *open coding*, proceso de análisis de contenido textual que permite examinar datos cualitativos e incluye conceptos de codificación, definición y desarrollo de categorías en función de las características de la data (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Para ello, las entrevistas fueron grabadas con aceptación de los informantes y posteriormente transcritas. Los entrevistados, así como las instituciones educativas, fueron codificados para facilitar la recolección de la información, el análisis de la data y la protección de sus identidades. A continuación, un ejemplo de la codificación empleada:



Tabla 1.  
Codificación de informantes e instituciones educativas

	Siglas	Código
Rol: Director 3 Docente 4	DI3 DO4	DI3-03-4 DO4-03-4
Número de pregunta	03	
Institución educativa	4	

Fuente: elaboración propia

Una vez organizada la información recogida, la integración e interpretación de los resultados permitió encontrar patrones y etiquetar los temas (Fernández 2006, Saldana, 2009), ratificando las categorías preliminares e incorporando elementos emergentes. Este proceso se realizó en concordancia con los referentes teóricos desarrollados en el marco del estudio (Fernández, 2006) e incorporó en ellos las manifestaciones de los informantes y las reflexiones de las autoras. Se asignaron significados a los hallazgos y elementos emergentes a la luz de las categorías y de los objetivos de la investigación. Así, se respondió la pregunta inicial.

## Resultados y discusión

Los resultados se organizaron de acuerdo con las categorías planteadas para la investigación. En relación con la categoría *metas institucionales*, un elemento importante que emergió de las entrevistas fue el planteamiento de metas. Este se realiza de forma consensuada, y se toma en cuenta las opiniones de los docentes sobre los logros obtenidos y las dificultades surgidas; se da retroalimentación y se plantean nuevos retos (Robbins, 1999, en Merlano, 2012). Los miembros de la comunidad educativa elaboran y evalúan las metas bajo las orientaciones y monitoreo del equipo directivo (DILP-03-1; DILP-03-6; DILP-03-10; DIPL-03-19; DILP-03-26), dentro de los parámetros de los instrumentos institucionales de gestión y se plasman en ellos. Apuntan a las metas educativas nacionales y, a la vez, atienden las demandas de las instituciones educativas. Se observa el énfasis en ambos tipos de metas en la siguiente afirmación: «Nosotros hacemos un plan anual de trabajo y en él una matriz de competencias de acuerdo con las áreas curriculares y con sus desempeños y nos proyectamos a lograr el estándar de aprendizaje programado para esa edad, de acuerdo con el currículo nacional» (DILP-03-16).

En general, los docentes concuerdan en la disposición de los colegios para cumplir las metas educativas emanadas por el Ministerio de Educación (MINEDU) (DO1LP-03-25; DO1LP-03-2; DO4LP-03-9; DO1LP-03-6). Al respecto, un docente indica: «Tenemos presente las metas del estudiante y las metas de aprendizaje. Las segundas, se dan a través de las evaluaciones tanto del Ministerio como de manera interna» (DO3LP-03-3). Asimismo, los directores y docentes explican que las metas institucionales están alineadas con las metas del MINEDU en lo relativo a los procesos de matrícula, la evaluación censal de estudiantes, los criterios de promoción de grado, entre otros (DILP-03-2; DILP-03-16; DILP-03-26).

Las metas vinculadas a las instituciones propiamente dichas dirigen su atención a los procesos internos y de contexto del colegio (DILP-03-1; DILP-03-6; DILP-03-10; DIPL-03-19; DILP-03-26). Están orientadas por la misión y visión teniendo en cuenta el diagnóstico de la realidad, las evaluaciones de aprendizaje y la metodología del colegio (DO1LP-03-23; DO1LP-03-19; DO3LP-03-19; DO4LP-03-19; DO4LP-03-27; DO3LP-03-26; DO3LP-03-25; DO4LP-03-3, DO2LP-03-16). Se alinean a las metas educativas nacionales y se plasman en el Proyecto Educativo Institucional, instrumento de gestión que encamina el funcionamiento de la institución educativa hacia el logro de aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Al respecto, un director manifiesta: «Nuestra meta con los estudiantes es que sean independientes, autónomos, que aprendan a hacer las cosas por sí solos y de manera correcta, no por premio o por condicionamiento, sino porque es lo que deben hacer» (DILP-03-10).

Las metas que se generan en estos colegios buscan dar respuesta a las necesidades detectadas, que se encuentran reflejadas en las acciones conjuntas que realizan (práctica pedagógica, emprendimientos, entre otros). Esta característica confiere a las instituciones el

sentido de comunidad educativa (Krichesky y Murillo, 2011), que apuesta por la mejora en aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo de valores, el desarrollo profesional docente, el posicionamiento y prestigio institucional, el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo del bien común (DO4LP-03-24; DO3LP-03-24; DO4LP-03-10; DO1LP-03-19; DO3LP-03-24). Evidencias suficientes que traducen la intencionalidad de la formación integral de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). Asimismo, se observa que, en la búsqueda del logro de las metas institucionales, el equipo directivo propicia, en los docentes, la construcción de una visión compartida como resultado de una comunicación fluida (Robbins 1999, en Merlano, 2012; Gajardo y Ulloa, 2016).

Las demandas del contexto constituyen otro foco de atención de las metas institucionales (DO4LP-03-24; DO3LP-03-24; DO1LP-03-23; DO4LP-03-10; DO1LP-03-19; DO1LP-03-19; DO3LP-03-19; DO4LP-03-19; DO4LP-03-27; DO3LP-03-26). Una evidencia de la vinculación estrecha entre ambas se observa en la atención al desarrollo de habilidades en el idioma extranjero que es área de competencia de los colegios, así como en la cantidad de estudiantes que elevan su nivel escolar, que es una meta tanto institucional como nacional (DILP-03-6; DILP-03-10). Según la manifestación de los docentes, las metas encaminadas al logro de resultados exitosos en los procesos internos se generan antes de comenzar un nuevo año escolar y en su transcurso, siempre lideradas por el equipo directivo, en reuniones docentes previamente establecidas en la institución. Las denominan *jornadas de reflexión, de planificación y/o de programación* (DO3LP-03-25; DO3LP-03-1; DO1LP-03-9; DO2LP-03-9; DO2LP-03-20; DO2LP-04-19; DO3LP-03-6; DO4LP-03-6; DO3LP-03-21; DO3LP-03-27; DO1LP-03-9; DO2LP-03-27; DO1LP-03-16).

Los docentes y el equipo directivo participan en la elaboración de las metas institucionales y reconocen su protagonismo en la definición de estas, sin diferenciar sus niveles de involucramiento en el proceso (DILP-03-22; DILP-03-20; (DO1LP-03-27; DO1LP-03-3; DO1LP-03-22; DO2LP-03-22; DO3LP-03-22; DO1LP-03-2; DO1LP-03-10; DO2PL-03-26; DO1LP-03-24). Sin embargo, la percepción docente no es homogénea respecto de este punto. Así, para algunos entrevistados, las metas se caracterizan por posibilitar la comunicación

fluida ascendente, descendente y lateral (Bolívar, 2011). Esto indica la influencia de un liderazgo pedagógico que gestiona las mejoras y conduce a los docentes al logro de los objetivos institucionales (Leithwood, 2009) aportando desde su experiencia, e incluso teniendo un rol protagónico en sus respectivas áreas curriculares, en el establecimiento de metas alcanzables y prioritarias (DO2LP-03-22, DO1LP-03-2; DO2PL-03-26): «[El director] nos invita y nosotros participamos y es porque el director nos ayuda a que nosotros también cumplamos nuestras metas, con la visión que tenemos como institución» (DO2LP-03-20). Sin embargo, para otros docentes, las metas son impuestas por el equipo directivo y ellos deben cumplirlas (DO2LP-03-23; DO3LP-03-23; DO4LP-03-23; DO3LP-03-10; DO1LP-03-24). Es decir, solo se considera una comunicación descendente, en la cual el equipo directivo asigna metas sin acuerdos de por medio (DO2LP-03-23; DO3LP-03-23; DO4LP-03-23; DO3LP-03-10; DO1LP-03-24), puesto que el nivel de incidencia en la toma de decisiones del docente se circunscribe al aula (DO2LP-03-23; DO4LP-03-23). Al respecto, un docente expresa: «Uno tiene que adaptarse a esas metas y buscar guiar su trabajo hacia ellas, pues la dirección, de acuerdo con los propósitos y su filosofía, tiene un tipo de alumno que desea formar» (DO3LP-03-23).

Estas opiniones contradictorias hacen recordar que las percepciones son subjetivas y que dependen de las propias experiencias, en las cuales pueden influir características personales como el carácter o la facilidad de comunicación, y también factores propios de la gestión institucional como el estilo de dirección (Botía, 2015; Rodríguez, 2011). Asimismo, los docentes no solo se avocan a la consecución de metas institucionales, las metas de aula constituyen su objetivo principal, puesto que abordan su quehacer pedagógico diario. Desde su percepción: «Las metas se establecen a nivel institucional, pero también en las distintas dimensiones del colegio, y sobre todo en el aula» (DO4LP-03-25) debido al rol que los docentes cumplen en su elaboración, en especial, cuando se refieren a los logros del aprendizaje de los estudiantes a partir de las orientaciones del equipo directivo (DO1LP-03-17; DO2LP-03-9; DO4LP03-3; DO1LP-03-19; DO3LP-03-17; DO2LP-03-26; DO4LP-03-25). El cumplimiento de las metas de aula se observa en la siguiente afirmación: «Hay las generales, [...] es como que cada profesor se está poniendo sus propias metas en el ámbito

del dictado de clase» (DO3LP-03-17). Es así como los docentes cuentan con elementos suficientes para realizar acciones conjuntas en favor de las mejoras correspondientes (Ahumada 2012). Esto pone en evidencia la competencia del líder pedagógico de relacionarse con las personas, promover el trabajo cooperativo y las asociaciones sinérgicas e interdependientes (Gronn, 2010, Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

De lo expresado en párrafos anteriores se puede deducir el esfuerzo que realizan las autoridades de los colegios consultados en la planificación y el cumplimiento de las metas procurando, desde sus propias formas, que los docentes participen en este proceso. La realidad analizada coincide con Álvarez (2010) cuando afirma que la elaboración y consecución de metas se puede vincular a la competencia de pensamiento estratégico por parte del líder pedagógico, gracias a la cual se promueven y gestionan cambios. En cuanto a la visión compartida, se percibe el reconocimiento de un trabajo en equipo y el involucramiento de todos los agentes educativos (DO4LP-03-25; DO2LP-03-1; DO2LP-03-20; DO4-03-21), así como la identificación con las metas y objetivos institucionales, que para varios entrevistados es un primer paso para el desarrollo de su compromiso institucional (DO4LP-03-1; DO2LP-03-20; DO2LP-03-19; DO4-03-21).

Con respecto a la segunda categoría, la motivación y compromiso, el cumplimiento de las tareas docentes se encuentra reforzado por dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la intrínseca (Acosta, 2019). Ambas se ven potenciadas por los directivos y por los docentes, de distintas maneras. Los docentes concuerdan en señalar que la motivación extrínseca se da a partir de acciones externas a ellos propiciadas por el equipo directivo, tales como el otorgamiento de actas de reconocimiento por su labor (DILP-04-16, DO3LP-04-16, DILP-04-24), regalos por actividades realizadas e incentivos económicos a través de bonos o aumentos salariales: «He recibido algunas remuneraciones extra por lograr que los estudiantes saquen mejores calificaciones [...] los directores nos llevan de paseo, nos invitan almuerzos, nos ofrecen capacitaciones gratuitas» (DO3LP-04-24). Esto responde a que las instituciones premian el esfuerzo de cada docente, lo que estimula a que sigan avanzando en sus labores y que prioricen las metas institucionales a las personales.

Algunos directivos comprometen a los docentes con su trabajo mediante distintas estrategias: «... Realizando retroalimentaciones en base a su desempeño y trabajo con los niños y padres» (DILP-04-1). Los acompañan en el proceso y les brindan las condiciones necesarias para su desarrollo profesional, lo que redundará en los estudiantes: «La motivación que se les da (a los docentes) es siempre con facilidades, supongamos que... la capacitación es en la tarde, porque no se pueden cortar las horas de clase, entonces, la institución educativa hace un esfuerzo para darles alimentación, para que puedan quedarse y seguir trabajando» (DILP-04-20). Los directivos valoran la autonomía y responsabilidad con que los docentes realizan sus labores: «Hay profesores que tienen motivación intrínseca; ellos por sí mismos quieren hacer las cosas mejor y se preocupan. Lo ideal sería que todos tengan ese tipo de motivación, pero hay docentes que no son así...» (DILP-04-17). Pero también emplean formas de despertar su interés al trabajo que transitan entre la sensibilización y la coerción, dependiendo del estilo de dirección y de la aceptación que tienen los docentes ante ellas. Algunas veces «Se sensibiliza a los docentes para que asuman y sientan compromiso en su práctica pedagógica» (DILP-04-3); otras, provocando reacciones positivas hacia su labor: «Hay que recurrir a un poco de persuasión forzada, [...] sucede que algunos docentes necesitan que se atente contra su trabajo para que reaccionen: “Oiga profesor, de no mejorar en la disciplina de su salón, tendremos que prescindir de sus servicios, lastimosamente”. Cuando hemos recurrido a estas acciones hemos notado que hay mejores resultados...» (DILP-04-24). De ahí la importancia de que el equipo directivo conozca las necesidades de los profesores, con el objetivo de propiciar, en ellos, actitudes positivas que permitan el logro de las metas propuestas (Turienzo, 2016).

Asimismo, se ha encontrado que esta motivación también puede provenir de los docentes, traducida en el ánimo y la contención emocional que se brindan entre colegas (Botía, 2015) en las reuniones colegiadas: «Siempre va a haber algo en lo que no estamos de acuerdo, pero hacemos todo lo que está en nuestras manos para poder llegar a cumplir con nuestras metas, y nos motivamos con palabras como: “chicas, nosotras podemos...”» (DO4LP-04-25). La comunicación en estas reuniones es democrática y accesible a todos: «Se realiza un diálogo horizontal» (DO2LP-



04-9), y en ellas intervienen los distintos estamentos de las escuelas: «En mi caso como coordinador, reflexiono junto con el colega para mejorar nuestra labor docente» (DO2LP-04-9). Ante estas manifestaciones, se puede mencionar que la motivación extrínseca no solo surge a partir de estímulos monetarios o premios, sino también de incentivos no tangibles que van en dos direcciones: del equipo directivo hacia los docentes y de estos entre sí, lo cual favorece el funcionamiento de las instituciones educativas.

Por su parte, la motivación intrínseca se encuentra relacionada con el deseo de que los estudiantes aprendan: «Yo creo que el compromiso está por parte de cada una de nosotras por querer dar lo mejor a nuestros niños...» (DO1LP-04-25), y con el apoyo entre colegas para realizar un trabajo coordinado: «Siempre está el trabajo en equipo, y ¿quién va a ser beneficiado de todo esto?, los niños». Esto redundará en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, con la satisfacción del deber cumplido: «Cuando ves el avance de tus niños, esa es tu motivación, porque no hay otra, porque tú tienes que cumplir lo que te dicen. La motivación es que tus niños avancen» (DO4LP-04-20). A su vez, se extiende a los padres de familia el esfuerzo pedagógico que realizan: «Nos comprometemos, involucrando en primer lugar a nuestros estudiantes y nuestros padres de familia que son nuestros mejores aliados en este caso» (DO1LP-04-26). Asimismo, los docentes reconocen que su motivación es producto de la madurez profesional y que está relacionada con el compromiso laboral y la satisfacción personal: «La motivación que es personal, tiene que ver con la madurez profesional de cada uno, qué compromiso ha adquirido cada uno de nosotros con esta institución y consigo mismo» (DO4LP-04-9). De igual manera, los docentes valoran el clima organizacional como facilitador del logro de las metas: «Una de las motivaciones me parece que es el cómo nos sentimos al trabajar; debido a que, si nosotros como personas nos sentimos bien, trabajamos bien, pero, si nosotros nos sentimos mal o con presión, trabajaremos mal» (DO4LP-04-3). Esto confirma la postura de Turienzo (2016) cuando afirma que la motivación intrínseca surge del interior de cada individuo y se basa en la satisfacción de sus necesidades básicas y de su crecimiento personal. Sin embargo, la ausencia de motivación a los docentes es otra realidad que

ocurre en algunos colegios del estudio, posiblemente debido a que los equipos directivos no tienen conocimiento de cómo motivarlos o los dejan solos en su quehacer. Asimismo, en algunos docentes existe desmotivación laboral causada por el exceso de trabajo y de amonestaciones que no les permiten optimizar su enseñanza. En conclusión, la motivación intrínseca genera satisfacción personal, compromiso con el trabajo y medios para contrarrestar los obstáculos que se tengan en el ejercicio docente.

De lo expuesto se puede indicar que el tipo de motivación más usada en las instituciones educativas del estudio es la extrínseca, dirigida a obtener mejores desempeños en los docentes y su compromiso con el propio trabajo y con el colegio. Para lograrlo, los directivos emplean estrategias sensibilizadoras y, en algunos casos, coercitivas. Estas últimas podrían ser contraproducentes y producir conductas contrarias a lo esperado, provocando, en los docentes, reacciones de rechazo y de disminución de su motivación.

Otra característica que los informantes afirman tener es la identificación y compromiso. Este vínculo psicológico influye en su actitud y en su comportamiento, dirigiendo sus acciones hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Fuentealba e Imbarack, 2014). «Identificarse con la cuna es una de las cosas que se trata de hacer, la coordinadora busca que cada maestra se identifique con la pedagogía, con el método que seguimos, y de esa forma adquirimos identidad y tratamos de involucrarnos más con lo que venimos haciendo en la cuna» (DO1LP-04-1), así como su compromiso con la institución educativa y con las metas que esta propone: «El compromiso está basado en la identidad que cada actor posee para hacer efectiva la incorporación de acciones significativas en su labor pedagógica» (DILP-04-19).

Partiendo de esta premisa, podría pensarse que el compromiso individual de los docentes se vería reflejado en el compromiso de los colegios hacia la comunidad; sin embargo, no es así. No se ha encontrado una participación directa de los profesores en favor del entorno, pero sí en favor de sus alumnos: «Cada una de acuerdo con su salón tiene metas con sus alumnos y si nos comprometemos, porque es parte de nuestra vocación» (DO4LP-04-23). Por este motivo, varias docentes han sido reconocidas con diversos títulos por parte del Ministerio de Educación, como es el caso de



las maestras fortaleza: «Somos una institución educativa de calidad a nivel del MINEDU, somos jardín vitrina, somos escuela valora, casi siempre hemos sido premiadas, tenemos muchas docentes fortaleza...» (DO4LP-04-2). Ante estas evidencias se puede decir que el compromiso está presente no solo en la plana directiva, sino también en las docentes (Ministerio de Educación del Perú, 2016), aunque con distintas características y niveles de involucramiento.

Otro factor importante es el sentido de comunidad educativa que se va desarrollando poco a poco con las actividades realizadas por el equipo directivo para este fin: «Hacemos también, un paseo para tratar de motivarlos, actividades donde todos participemos» (DILP-04-2). Por su parte, los docentes perciben que su sentido de comunidad educativa puede estar influenciado por los demás miembros de la plana directiva o por sus propias experiencias.

## Conclusiones

El liderazgo pedagógico de los equipos directivos se ve evidenciado en las distintas acciones de gestión que realizan. Estas se encuentran alineadas con la normativa del Ministerio de Educación y responden a las demandas internas y del contexto. Abarcan, fundamentalmente, los procesos pedagógicos, administrativos e institucionales que se desarrollan dentro del marco de la visión y misión, y se caracterizan por ser reflexivas y estratégicas. Los equipos directivos elaboran las metas y acompañan a los docentes en su desarrollo y supervisión. Dependiendo de los colegios, la participación de los docentes en la planificación de las metas es activa o se limitan a su ejecución. En cualquiera de los dos casos, los equipos directivos proporcionan espacios de información y diálogo a los docentes sobre ellas. Junto con las metas generales de los colegios, las metas de aula son de gran importancia para los docentes, ya que es su principal espacio participativo.

La motivación se potencia de diferentes formas. Las motivaciones extrínseca e intrínseca están puestas al servicio del logro de los objetivos trazados. La extrínseca es la más empleada por el equipo directivo como soporte para el cumplimiento de las metas institucionales por parte de los docentes. El equipo directivo aplica una amplia gama de estrategias para incentivar el compromiso docente. Estas van desde el reconocimiento de los logros

hasta la amenaza con la aplicación de medidas disciplinarias, dependiendo de las características de las instituciones educativas y de los estilos de gestión que se ejecutan en ellas. En resumen, el compromiso docente con la institución, promovido por el equipo directivo, supone una identificación, una visión compartida y el sentido de comunidad. Esto se refleja en la participación directa y sostenida de los docentes con la institución.

## Referencias bibliográficas:

- Acosta, M. G. (2019). "La motivación docente como factor que influye en el desempeño educativo de las educadoras de nivel inicial en las escuelas de parroquia de Nayón". Tesis de Licenciatura. Universidad de las Américas. Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/10534/1/UDLA-EC-TLEP-2019-01.pdf>
- Ahumada, L (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259014>
- Alberca, F. (2012). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Décima Edición, España: Toromítico
- Recuperado de: [https://grupoalmuzara.com/libro/9788496947863\\_paginas.pdf](https://grupoalmuzara.com/libro/9788496947863_paginas.pdf)
- Álvarez, M. (2010). Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar. España: Wolters Kluwer.
- Andere, E. (2017). Director de escuela en el Siglo XXI: ¿jardinero, pulpo o capitán? Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536/332663>
- Botía, A. B. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 23-27. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bhushan, S., & Alok, S. (2014). *Handbook of research methodology*. Educreation Publishing: New Delhi. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319207471\\_HANDBOOK\\_OF\\_RESEARCH\\_METHODODOLOGY](https://www.researchgate.net/publication/319207471_HANDBOOK_OF_RESEARCH_METHODODOLOGY)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez M. y Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2 (7), 162-167. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Farías, G. M., y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 141-162. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/577801/Desarrollo+de+cualidades+reflexivas+de+profesores+en+formacion+inicial+a+traves+de+portafolios+electronicos.pdf?sequence=6>
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* *Butlletí La Recerca (Universitat de Barcelona)*, 1-12. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Fuentealba, R., e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 257-273. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, F., Crispín, S. y Salgado, L. (2018) Gestión escolar y calidad educativa, *Revista Cubana Educación Superior* (Universidad Autónoma de Tlaxcala), 37 (2). 206-216. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso)
- Garnica, M. G., y Rodríguez, K. C. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308051>
- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar* (Universidad de Concepción), 5-11. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 405-435. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/551/551218790005.pdf>
- Leithwood, K. (2009) *Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de

<https://docplayer.es/11900593-Como-liderar-nuestras-escuelas-aportes-desde-la-investigacion.html>

- Male, T. & Palaiologou, I. (2012) Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15 (1), 107-118, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>
- Marina, J. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Merlano, S. (2012). La comunicación interna en las organizaciones. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de: <https://docplayer.es/18583064-La-comunicacion-interna-en-las-organizaciones.html>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional PEI*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Naidoo, P. (2019) Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39 (2), 1-12. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219991.pdf>
- Pérez-Ruiz, A. (2014) Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores (Universidad de La Sabana)*, 17 (2), 357-369. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83432362009.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa *Revista de Psicodidáctica (Universidad del País Vasco)*, (14), 5-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rodríguez, M. G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14 (2), 253-267. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for Qualitative Researchers*. California: Sage Publications Ltd. Retrieved from [https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana\\_2009\\_the-coding-manual-for-qualitative-researchers](https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers).
- Sáenz, L. (2018). *Liderazgo Pedagógico Directivo y la Calidad de la Gestión Educativa de la Institución Educativa N 89008, Chimbote, 2017*. Tesis de Maestría. Universidad San Pedro, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPE-DRO/10760>
- Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresy-maestros/article/view/5335/5135>
- Sun, J. (2019). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional (Characteristics, impacts and background of the transformational school leadership model). *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 146-168. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3069>

Tafur, R. (2019) *Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas escolares de Lima*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado

de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13588>

Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Barcelona: Alienta

