



Liderazgo directivo y su impacto en el aprendizaje estudiantil en instituciones educativas

Executive leadership and its impact on student learning in educational institutions

Judith Soledad Yangali Vicente

<http://orcid.org/0000-0003-0302-5839>

Gian Carlos Torres Lévano

<https://orcid.org/0000-0002-9721-6638>

Universidad Norbert Wiener, Perú

Autor para correspondencia: judithsyv@gmail.com; gian.carlos.torres.levano@gmail.com

Fecha de recepción: 01 de octubre de 2020 - Fecha de aceptación: 06 de noviembre de 2020

Resumen

El objetivo general de la investigación fue determinar la correlación entre la percepción del liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en instituciones educativas del Callao. La metodología utilizada fue el enfoque cuantitativo, prospectivo, de corte transversal, de alcance correlacional y diseño no experimental. La muestra estudiada fue en base a una población censal de 20 docentes entre 20 a 60 años y a una población censal de 20 alumnos pertenecientes al 6° grado de primaria. Los datos fueron recolectados mediante una encuesta basada en un cuestionario sobre estilos de liderazgo y un registro de notas estandarizado. Se realizó el análisis estadístico mediante el software SPSS versión 22.0. Los datos fueron registrados en términos de medidas descriptivas. Los resultados arrojaron que existe un grado de correlación bajo entre las variables (Rho de Spearman: 0,205) con nivel bilateral de significancia de 0.05, es decir a un 95% de confianza. Por lo tanto, se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción del liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en las instituciones educativas del Callao.

Palabras claves: aprendizaje estudiantil; calidad educativa; gestión educativa; liderazgo directivo.

Abstract

The general objective of the research was to determine the correlation between the perception of directive leadership and student learning in educational institutions of Callao. The methodology used was the quantitative, prospective, cross-sectional, correlational scope and non-experimental design approach. The sample studied was based on a census population of 20 teachers between 20 and 60 years old and a census population of 20 students belonging to 6th grade of primary school. Data were collected through a survey based on a questionnaire on leadership styles and a standardized grade register. Statistical analysis was performed using SPSS version 22.0 software. The data were recorded in terms of descriptive measures. The results showed that there is a low

degree of correlation between the variables (Spearman's Rho: 0.205) with a bilateral level of significance of 0.05, that is, at 95% confidence. Therefore, it is concluded that there is no direct or significant impact between the perception of directive leadership and student learning in the educational institutions of Callao.

Keywords: student learning; educational quality; educational management; directive leadership.

Introducción

La educación a finales del siglo XX y principios del XXI, se ha visto influenciada por muchos factores internos y externos que demandan cambios relevantes a nivel mundial. Durante el presente siglo, han surgido una serie de políticas educativas desfavorables para mejorar la educación peruana. La mayoría de reformas o leyes ofrecidas desde el Estado han consolidado las brechas existentes entre los grupos de poder y los pobres; éstos últimos han experimentado la exclusión y manipulación desde el ámbito educativo. Ciertamente, es una necesidad actual solucionar con éxito los requerimientos de la exigente y cambiante sociedad en la que vivimos, en plena era de avances científicos y tecnológicos.

El primer factor preponderante en la calidad de gestión educativa lo constituye el liderazgo del director, seguido por el desempeño docente; ambos evidenciados como producto final en el aprendizaje estudiantil. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que un proceso educativo de calidad se caracteriza por las más altas capacidades de los profesionales involucrados en su desarrollo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), el liderazgo directivo implica conducir a las instituciones educativas hacia niveles superiores de aprendizaje, creando condiciones que favorezcan el desarrollo profesional y desempeño de los docentes.

Por lo tanto, es importante resaltar los sucesos recientes ocurridos en el Perú dentro del ámbito educativo; en el año 2003, surge la reformada Ley General de Educación N° 28044. Por otro lado, el año 2006 aparece la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) N° 28740. En el 2007, el Ministerio de Educación (MINEDU) establece el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 y se suscribe la nueva Ley de Carrera Pública Magisterial (CPM) N° 29062. Posteriormente, en el 2008, se promueve el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), que ha propiciado la mejora del desempeño docente, dando énfasis a la formación en las áreas de razonamiento lógico-matemático y comprensión lectora manifiesta Reyes (2012).

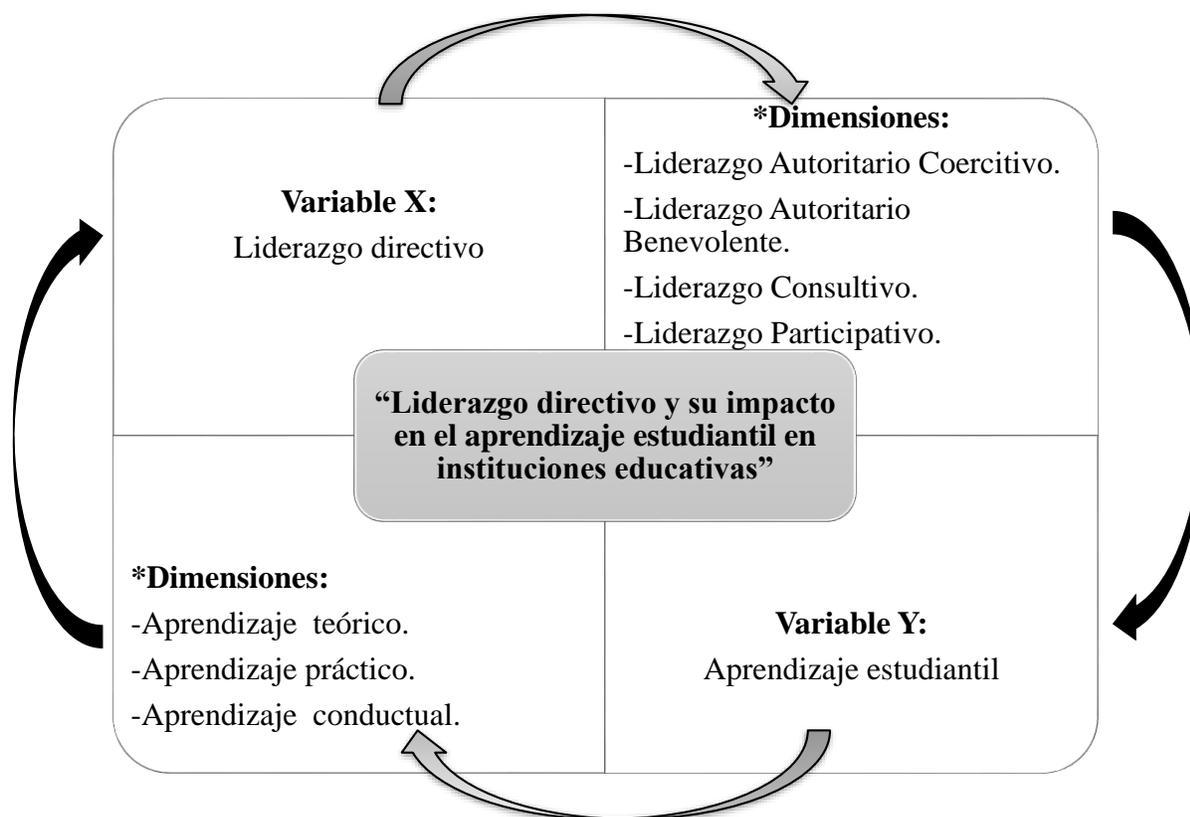
En el año 2014, el Congreso de la República aprueba la “Nueva Ley Universitaria” en medio de una polémica, la cual estableció la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), institución que reemplaza a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y que está encargada de supervisar la calidad universitaria, fiscalizar el uso de recursos y autorizar la apertura de nuevas universidades.

Sin embargo, el desarrollo de la *gestión educativa* traducida en mejora de la “calidad educativa continua” a nivel nacional es una asignatura aún pendiente por resolver. Se observan directivos sin la capacidad adecuada para solucionar problemáticas institucionales y de gestión pedagógica, del mismo modo otros ni siquiera presentan disposición al cambio para potenciar el

ámbito educativo. Por lo consiguiente, esta investigación pretende analizar el liderazgo directivo relacionado directamente al aprendizaje estudiantil en instituciones educativas primarias de la Provincia Constitucional del Callao.

Figura 1

Organigrama de Variables de Investigación.



Marco Teórico

Liderazgo directivo

Se inicia con definir al *liderazgo directivo* como “un fenómeno social, por ello se concibe como la influencia interpersonal ejercida en determinada situación para la concreción de uno o más objetivos”. Estos planteamientos sirven de plataforma para afirmar que el liderazgo abarca un proceso continuo impulsado por una visión basada en la influencia, el poder personal, credibilidad para cambiar y aceptar a los docentes y a su ambiente manifiesta Chiavenato (2004). Por lo tanto, los directivos deben establecer una dirección para desarrollar una visión de futuro donde el aprendizaje de diferentes estrategias permita producir los cambios necesarios. Por ello, el líder apoya, ayuda y transmite seguridad aclara Furguerle y Vitorá (2016).

Todo director educativo debe reunir una serie de características personales y habilidades de gestión, con las cuales pueda lograr con éxito las metas con la participación activa de los principales actores educativos, véase docentes y estudiantes. En este mismo sentido, se afirma lo siguiente: “definir los valores que se han de promover no resulta sencillo porque se tiene perspectivas diferentes más aun, los propios valores matizan la respuesta”; es decir, el directivo clarifica los valores a promover dentro de la institución refiere Garza y Patiño (2000).

Por su parte Hernández, Santo y González (2012), afirman que entre las características, capacidades y habilidades de un líder sobresalen las siguientes:

- a) Físicas, como la capacidad de trabajo y resistencia a la fatiga.
- b) Intelectuales, que incluyen la inteligencia media, alta y la fluidez verbal.
- c) Sociales, constituidas por la comunicación, motivación, sociabilidad, sensibilidad social o empatía, simpatía, trabajo en equipo, ecuanimidad, asertividad, cooperación, confiabilidad, delegación y apoyo.
- d) Psicológicas, como el equilibrio, control, autoconfianza, estabilidad emocional, tenacidad, resistencia a la frustración, iniciativa y creatividad.
- e) Prácticas, conformadas por el conocimiento, información, aptitudes específicas, eficacia y la responsabilidad.

Es relevante precisar las diferencias entre liderazgo y dirección, a menudo esto dos términos se emplean como sinónimos; sin embargo, es necesario diferenciar el significado de cada uno de ellos. Según Palomo (2010) los líderes y directivos son dos tipos de personas diferentes, los objetivos de los directivos surgen, a diferencia de los líderes, de la necesidad más que del deseo, así como tampoco adoptan actitudes personales y activas respecto a los objetivos, mantienen relaciones de trabajo poco estrechas por lo que su entorno laboral es controlado. Líderes y directivos se diferencian esencialmente en su forma de orientación hacia los objetivos, la concepción del trabajo, sus relaciones interpersonales y sus características de personalidad. A continuación, se detallan las principales diferencias:

Tabla 1

Diferencias entre liderazgo y dirección.

Liderazgo	Dirección
Comprende un propósito común que favorece lograr cambios reales en la organización; genera crecimiento y bienestar.	Abarca la coordinación de los trabajadores y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
Elabora una visión en la organización.	Organización en el presente.
Origina cambio y construye nuevas realidades.	Respalda el funcionamiento en una realidad específica.

Liderazgo	Dirección
Impacta en los trabajadores.	Engloba el producir, cumplir y asumir responsabilidades.
Las diferentes actividades que desempeñan los líderes buscan la eficacia.	Las actividades buscan la eficiencia.
Influye sobre recursos emocionales, valores, compromisos y principios.	La acción afecta los recursos: materias primas, habilidades y tecnología.
La relación es de motivación e influencia.	La relación es de autoridad.
Desde cualquier posición ejerce.	Requiere una posición desde la que ejerce.
Convierte los problemas en oportunidades de solución.	Toma decisiones para resolver problemas.

Fuente: elaboración propia, basada en Campodonico (2017) y Palomo (2010).

Durante muchas décadas el estilo habitual de muchos directivos fue el estilo autoritario, basado en el poder que ejercía sobre el grupo de trabajo; en la actualidad, se espera de un líder un estilo más participativo en el que la responsabilidad y la autoridad reside en un equipo de trabajo o equipo directivo. La investigación indica que está emergiendo un tipo de liderazgo que se denomina liderazgo distribuido o liderazgo compartido, en el que básicamente un principal líder influye en sus colaboradores dándoles poder y autonomía para actuar y tomar decisiones aclara Campodonico (2017). Tras revisar la abundante bibliografía se resaltó la teoría sobre el liderazgo de Likert porque se relaciona mejor con el presente estudio y también con las dimensiones del instrumento de recolección de datos a emplear.

Fue Likert (1968), el cual estableció la presencia de 4 dimensiones basadas en estilos y características de la dirección dentro de una empresa, véase: autoritarismo-coercitivo, autoritarismo-benevolente, consultivo y participativo. Estos epígrafes fueron por primera vez incluidos en su obra *New Patterns of Management* de 1961. Después fueron modificados respectivamente a sistema I, II, III, y IV. A continuación, se precisan las dimensiones del liderazgo directivo según Likert:

El liderazgo autoritario coercitivo, se basa radicalmente en la cima gerencial, en consecuencia, es monopolizada toda decisión unidireccional por la gerencia que siempre se direcciona de forma vertical descendente. También, evidencia una comunicación descendente de característica pobre para formular acciones a cumplir, resaltándose una notoria distancia entre el director y sus trabajadores segregados de los cargos gerenciales. Se precisa la realización condicionada por miedo a los castigos y sanciones incluidas en el reglamento interno de la institución. Además, se crea una informal empresa nociva.

Liderazgo autoritario benevolente: Se presenta con los subordinados cierta confianza condescendiente y tolerante traducida en órdenes que se les formula dentro de un marco de control interno. La informal empresa que surge de forma inesperada se considera aún como una amenaza posible para la evolución de la empresa. Asimismo, los correctivos y/o castigos se manifiestan con disminuida arbitrariedad y las recompensas sociales aparecen ocasionalmente.

Liderazgo consultivo, favorece la consulta a los trabajadores y la delegación de funciones, sin embargo, la decisión final siempre la posee el director. El cual tiene parcial confianza en sus trabajadores; suele considerar constructivamente las opiniones e ideas de los mismos, sin embargo, las pertinentes decisiones derivan de la gerencia. La comunicación es de tipo discrecional, se orienta en el sentido descendente y horizontal. Aquí los trabajadores poseen parcial autonomía en su trabajo fomentándose su actuación dentro de procesos de control.

Liderazgo participativo, se caracteriza porque los directivos poseen confianza total en el trabajo de sus subordinados, en la toma de decisiones es el más pertinente y rentable. Considerándolo se otorgan reconocimientos sociales y recompensas económicas, los castigos son muy extraños y se deciden de forma colectiva, se difunde el proceso de metodologías innovadoras, su comunicación es asertiva y bidireccional, entre directivo y subordinado hay proximidad psicológica, la toma de decisiones es colaborativa, etc.

Aprendizaje estudiantil

Se define al *aprendizaje estudiantil* como la adquisición por la práctica de una conducta duradera según la Palomino (2012). Esta definición pertenece a la estructura de educación, por tanto, la educación constituye el sistema de aprendizaje. La acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa es compleja. Asimismo, afirma que “el aprendizaje es un proceso y propone un ciclo de aprendizaje que se basa en 3 fases: exploratoria, introductoria y de aplicación”.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende y es el hecho de que hay algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros, para entender esto, se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos : los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencia previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta manifiesta Palomino (2012).

Son cuatro las teorías de aprendizaje que mayoritariamente se usan en la actualidad: las inteligencias múltiples, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo; las cuales se proceden a describir:

- a) **Inteligencias múltiples;** el psicólogo Gardner (1983), plantea que “la gente nace con ciertas aptitudes o inteligencias para aprender nueva información y resolver problemas”. Según este autor, la mayoría sólo se siente cómoda con tres o cuatro de

estas. La siguiente tabla enumera y describe estas nueve inteligencias y las preferencias de los estudiantes para cada una de ellas.

Tabla 2

Las nueve inteligencias múltiples de Howard Gardner

Inteligencia	Descripción	Preferencias de los Estudiantes
Inteligencia Lingüística	Aptitud para escribir y hablar	Los estudiantes prefieren aprender a través de comunicación escrita y verbal.
Inteligencia Lógica/Matemática	Aptitudes para matemáticas y lógica	Los estudiantes prefieren aprender a través de análisis lógico, estrategias y creación de procesos.
Inteligencia Rítmica Musical	Aptitud para el movimiento físico	Los estudiantes prefieren aprender a través de movimiento y tacto, al igual que a través de experiencia física.
Inteligencia Corporal/Kinestésica	Aptitud para el movimiento físico	Los estudiantes prefieren aprender a través de movimiento y tacto, al igual que a través de experiencia física.
Inteligencia Espacial/Visual	Aptitud para visualizar cosas	Los estudiantes prefieren aprender a través de imágenes, formas y diseños visuales.
Inteligencia Naturalista	Aptitud para estar en la naturaleza	Los estudiantes prefieren aprender a través del trabajo con elementos vivos al igual que con las diferentes características del mundo natural. Esta aptitud es especialmente valiosa entre los biólogos, botánicos y granjeros.
Inteligencia Intrapersonal	Aptitud para trabajar en solitario	Los estudiantes con esta aptitud aprenden mejor a través del auto descubrimiento.
Inteligencia Interpersonal	Aptitud para trabajar con otras personas	Los estudiantes prefieren aprender a través del trabajo en grupo y la comunicación.
Inteligencia Existencial	Aptitud para entender el propósito propio	Los estudiantes prefieren aprender a través de realizar y responder preguntas acerca de las realidades existenciales como la vida y la muerte.

Fuente: elaboración propia, citando a Gardner (1983).

- b) El conductismo; se basa en los cambios observables y cuantificables del comportamiento. Se asume que el comportamiento del alumno se forma mediante refuerzos positivos o negativos. Los refuerzos, tanto positivos como negativos, aumentan la probabilidad de que el comportamiento vuelva a ocurrir. El castigo, por el contrario, disminuye la probabilidad de que el comportamiento vuelva a suceder. Algunos de sus representantes más reconocidos fueron: Pavlov con el acondicionamiento clásico, Thorndike con el conexionismo, Watson con la observación de la conducta humana y Skinner con el condicionamiento operante describe Schunk (2012).
- c) El cognitivismo; se considera como un proceso de aprendizaje activo. Según los cognitivistas, el aprendizaje implica la reorganización de las experiencias. El cognitivismo asume que se utiliza una estructura de conocimiento existente para procesar información nueva. Esta teoría considera que la información es recibida, almacenada y recuperada. Cuando los cognitivistas diseñan sus cursos, se centran principalmente en el alumno. Sus representantes más relevantes fueron: Bruner con el aprendizaje por descubrimiento y Bandura con la simbolización de la información cognitiva expresa Schunk (2012).
- d) El constructivismo; se centra cómo los estudiantes construyen el conocimiento basándose en la experiencia previa. Ellos creen en el aprendizaje experiencial y auto-dirigido. Entre sus representantes destacan: Piaget con la asimilación acomodación y el equilibrio, Ausbel con el aprendizaje significativo y Vigotsky con el proceso interpersonal del aprendizaje afirman Araya, Alfaro, y Andonegui (2007).

Propone Popham (2008) que la evaluación del aprendizaje estudiantil implica “un intento formal de determinar el estatus de los estudiantes con respecto a las variables educativas de interés”. Se sabe que la evaluación es un proceso complejo, pues engloba diferentes aspectos del proceso educativo relacionados al desarrollo y logro de competencias propuestas en un currículo. Es por ello que, radica la importancia de resumir brevemente los métodos de evaluación del aprendizaje en la tabla siguiente:

Tabla 3

Métodos de evaluación del aprendizaje.

Categoría	Definición
Observaciones directas	Ejemplos de conducta que demuestran aprendizaje.
Exámenes escritos	Desempeño por escrito en pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos y proyectos.
Exámenes orales	Preguntas, comentarios y respuestas verbales durante la enseñanza.
Calificaciones de terceros	

Categoría	Definición
<ul style="list-style-type: none"> • Autorreportes • Cuestionarios 	<p>Juicios de los observadores sobre los atributos que indican el aprendizaje de sujetos</p> <p>Juicios de las personas sobre sí mismas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Recapitulación dirigida 	<p>Respuestas escritas a reactivos o respuestas a preguntas</p> <p>Respuestas orales a preguntas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento en voz alta • Diálogos 	<p>Recuerdo de los pensamientos que acompañaban a la ejecución de una tarea en un momento dado.</p> <p>Verbalización de los propios pensamientos, acciones y sentimientos mientras se desempeña una tarea</p> <p>Conversaciones entre dos o más personas.</p>

Fuente: elaboración propia, citando a Schunk (2012).

Del mismo modo, es relevante precisar las características de la evaluación del aprendizaje:

Integral; debido a que desde la perspectiva del aprendizaje se involucran las diversas dimensiones como: la social, intelectual, motriz, afectiva y valorativa de los estudiantes. En tal sentido, la evaluación formativa considera un enfoque de conocimientos, actitudes y sociocultural evidenciada en el currículo, debido a que su objeto es medir la adquisición de competencias básicas, transversales y específicas según el MINEDU (2009).

Procesal; porque se aplica durante el transcurso del proceso educativo, tomando como referencia sus distintos momentos: al inicio, durante y al final; de manera que los resultados contribuyan a la toma de decisiones pertinentes para potenciar y garantizar el aprendizaje estudiantil inmerso en un marco de mejora continua y responsabilidad social, refiere Palomino (2012).

Sistemática; puesto que da respuesta a los propósitos educacionales previamente establecidos, y basados en ellos se aplica, mediante indicadores o criterios coherentes. Los resultados que emite favorecen la orientación de procesos, rediseñar las programaciones, incluir nuevas estrategias de solución ante cualquier eventualidad conflictiva explica Palomino (2012) citando a Serrano (2002).

Participativa; porque favorece la participación activa de todos los actores educativos en el proceso evaluativo de manera óptima, involucrando principalmente al estudiante, docente, directivo y a los padres de familia en la mejora de la calidad de los aprendizajes, mediante la continua autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación fundamenta objetivamente Palomino (2012).

Flexible; debido a que se puede adaptar a las diferencias particulares de cada estudiante, respetando sus propios estilos y ritmos de aprendizaje. En función de estas diferencias se seleccionan y definen las técnicas e instrumentos de evaluación más pertinentes. Es bueno que

los docentes apliquen instrumentos diferentes para evaluar los aprendizajes, pues así se estará atendiendo a la mayoría de estudiantes explica el Ministerio de Educación del Perú (2009).

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fue determinar el impacto que ejerce el liderazgo directivo en el aprendizaje estudiantil; según el tiempo de ocurrencia fue prospectivo, de corte transversal, de alcance correlacional y diseño no experimental. La muestra estudiada fue en base a una población censal de 20 docentes (contratados y nombrados de ambos sexos) entre 20 a 60 años y a una población censal de 20 alumnos (de ambos sexos) pertenecientes al 6° grado de primaria. Los instrumentos de investigación empleados fueron una encuesta basada en un cuestionario sobre estilos de liderazgo aplicado a los docentes, y un registro de notas estandarizado a nivel nacional por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) de los alumnos. La encuesta fue previamente validada a través del juicio de 3 expertos. Asimismo, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach para establecer su confiabilidad, se obtuvo un índice de 0,805; es decir, una fuerte confiabilidad. Cada dimensión de la encuesta sobre estilos de liderazgo, consta de 4 indicadores (total: 16 indicadores) a ser evaluado mediante una escala de Likert, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Matriz de operacionalización de la variable liderazgo directivo (X).

Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala
Liderazgo autoritario coercitivo	AC1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario coercitivo.	1	Nunca
	AC2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario coercitivo.	2	Raramente
	AC3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario coercitivo.	3	Ocasionalmente
	AC4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario coercitivo.	4	Usualmente
Liderazgo autoritario benevolente	AB1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo autoritario benevolente.	5	Siempre
	AB2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo autoritario benevolente.		
	AB3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo autoritario benevolente.		
	AB4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo autoritario benevolente.		
Liderazgo consultivo	C1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo consultivo.		

Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala
Liderazgo participativo	C2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo consultivo.		
	C3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo consultivo.		
	C4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo consultivo.		
	P1. Nivel de permeabilidad en el proceso decisorio en el estilo participativo.		
	P2. Nivel de desarrollo del sistema de comunicación en el estilo participativo.		
	P3. Nivel de evolución de las relaciones interpersonales en el estilo participativo.		
	P4. Nivel de ejecución del sistema de recompensas y castigos en el estilo participativo.		

Fuente: elaboración propia.

Al igual que el caso anterior, el registro de notas estandarizado por el MINEDU fue previamente validada a través del juicio de 3 expertos. Asimismo, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach para establecer su confiabilidad, se obtuvo un índice de 0,790; es decir, una fuerte confiabilidad. El mismo se aplicó de manera permanente todo el año académico 2019. Las dimensiones analizadas fueron: el aprendizaje teórico, aprendizaje práctico y conductual. Cada dimensión considerada en el registro de notas, consta de 3 indicadores (total: 12 indicadores) a ser evaluados mediante la escala Likert, tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Matriz de operacionalización de la variable aprendizaje estudiantil (Y).

Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala
Aprendizaje teórico	PT1. Promedio teórico del 1° trimestre.	1	AD (logro destacado)
	PT2. Promedio teórico del 2° trimestre.	2	A (logro previsto)
	PT3. Promedio teórico del 3° trimestre.	3	B (en proceso)
	PTPF. Promedio teórico ponderado final	4	C (en inicio)
Aprendizaje práctico	PP1. Promedio práctico del 1° trimestre.		
	PP2. Promedio práctico del 2° trimestre.		
	PP3. Promedio práctico del 3° trimestre.		
	PPPF. Promedio práctico ponderado final.		
Aprendizaje conductual	PC1. Promedio conductual del 1° trimestre.		
	PC2. Promedio conductual del 2° trimestre.		
	PC3. Promedio conductual del 3° trimestre.		
	PCPF. Promedio conductual ponderado final.		

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Resultados Inferenciales: Prueba de Hipótesis

Hipótesis general

1) Planteamiento de la hipótesis

H0: No existe relación directa y significativa entre la percepción del liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en las instituciones educativas del Callao, 2019.

H1: No existe relación directa y significativa entre la percepción del liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en las instituciones educativas del Callao, 2019.

2) Nivel de significancia: $\alpha=5\%$

3) Criterio de decisión:

Si $p\text{-valor} < \alpha$, Se rechaza la hipótesis nula,

Si $p\text{-valor} > \alpha$, No se rechaza la hipótesis nula

4) Estadístico de prueba

Tabla 6

Prueba de correlación para contrastación de hipótesis general.

			Variable X	Variable Y
Rho de Spearman	Variable X: Liderazgo directivo	Coeficiente de correlación	1,000	,205
		Sig. (bilateral)	.	,387
		N°	20	20
	Variable Y: Aprendizaje estudiantil	Coeficiente de correlación	,205	1,000
		Sig. (bilateral)	,387	.
		N°	20	20

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian que existe un grado de correlación bajo entre las variables (Rho de Spearman: 0,205) a un nivel bilateral de significancia de 0.05, es decir a un 95% de confianza. Debido a que el nivel crítico es inferior al nivel de significación establecido existen suficientes razones para rechazar la hipótesis general y se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre el liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil.

Tabla 7

Prueba de correlación para contrastación de hipótesis específica 1.

			Variable X (dimensión 1)	Variable Y
Rho de Spearman	Variable X: dimensión 1	Coefficiente de correlación	1,000	,406
	Liderazgo autoritario coercitivo	Sig. (bilateral)	.	,076
		N°	20	20
	Variable Y:	Coefficiente de correlación	,406	1,000
	Aprendizaje estudiantil	Sig. (bilateral)	,076	.
		N°	20	20

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7 se observa que existe un grado de correlación moderado entre la dimensión 1 de la variable X y la variable Y (Rho de Spearman: 0.406) a un nivel bilateral de significancia de 0.05, es decir a un 95% de confianza. Debido a que el nivel crítico es inferior al nivel de significación establecido existen suficientes razones para rechazar la hipótesis específica 1 y se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción de liderazgo autoritario coercitivo y el aprendizaje estudiantil.

Tabla 8

Prueba de correlación para contrastación de hipótesis específica 2

			Variable X (dimensión 2)	Variable Y
Rho de Spearman	Variable X: dimensión 2	Coefficiente de correlación	1,000	,257
	Liderazgo autoritario benevolente	Sig. (bilateral)	.	,273
		N°	20	20
	Variable Y:	Coefficiente de correlación	,257	1,000
	Aprendizaje estudiantil	Sig. (bilateral)	,273	.
		N°	20	20

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 8 se observa que existe un grado de correlación bajo entre la dimensión 2 de la variable X y la variable Y (Rho de Spearman: 0.257) a un nivel bilateral de significancia de 0.05, es decir a un 95% de confianza. Debido a que el nivel crítico es inferior al nivel de significación establecido existen suficientes razones para rechazar la hipótesis específica 2 y se

concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción de liderazgo autoritario benevolente y el aprendizaje estudiantil.

Tabla 9

Prueba de correlación para contrastación de hipótesis específica 3.

			Variable X (dimensión 3)	Variable Y
Rho de Spearman	Variable X: dimensión 3 Liderazgo consultivo	Coefficiente de correlación	1,000	,213
		Sig. (bilateral)	.	,367
		N°	20	20
	Variable Y: Aprendizaje estudiantil	Coefficiente de correlación	,213	1,000
		Sig. (bilateral)	,367	.
		N°	20	20

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 9 se observa que existe un grado de correlación bajo entre la dimensión 3 de la variable X y la variable Y (Rho de Spearman: 0.213) a un nivel bilateral de significancia de 0.05, es decir a 95% de confianza. Debido a que el nivel crítico es inferior al nivel de significación establecido existen suficientes razones para rechazar la hipótesis específica 3 y se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción de liderazgo consultivo y el aprendizaje estudiantil.

Tabla 10

Prueba de correlación para contrastación de hipótesis específica 4.

			Variable X (dimensión 4)	Variable Y
Rho de Spearman	Variable X: dimensión 4 Liderazgo participativo	Coefficiente de correlación	1,000	,305
		Sig. (bilateral)	.	,192
		N°	20	20
	Variable Y: Aprendizaje estudiantil	Coefficiente de correlación	,305	1,000
		Sig. (bilateral)	,192	.
		N°	20	20

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 10 se observa que existe un grado de correlación bajo entre la dimensión 4 de la variable X y la variable Y (Rho de Spearman: 0.305) a un nivel bilateral de significancia de

0.05, es decir a un 95% de confianza. Debido a que el nivel crítico es inferior al nivel de significación establecido existen suficientes razones para rechazar la hipótesis específica 4 y se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción de liderazgo participativo y el aprendizaje estudiantil.

5) Conclusión: de acuerdo a la información muestral y con un nivel de significancia de 5%, se rechaza la hipótesis general, es decir que no existe una relación directa y significativa entre el liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en las instituciones educativas del Callao, 2019 ($p\text{-valor} = ,000 < \alpha = 0.05$) y tiene una correlación negativa considerable (Rho de Spearman: 0,205).

Discusión

Estos hallazgos se asemejan a los encontrados en Perú por (Ricra, 2017) sin embargo, los resultados encontrados por (Martos, 2018) en La Libertad, (Casas, 2018) en Ate-Vitarte, (Campodínico, 2017) en Piura y (Chávez, 2017) en Cajamarca y a nivel internacional por (Alfonso, 2018) en Ibagué-Colombia, (Mina, 2018) en Cali-Colombia, (Prado y Paes, 2018) en Brasil, (Rios, Gonzales, Prieto y Moreno, 2017) en Bogotá, (Baeza, 2016) en Yucatán-México, (Reyes, 2016) en Medellín-Colombia y (Dou, Devos y Valcke) en China concluyeron que el liderazgo directivo transformacional impacta directa y significativamente con el aprendizaje estudiantil y otras variables tales como: gestión educativa, desempeño docente, satisfacción de los estudiantes, éxito escolar y la calidad educativa respectivamente. Del mismo modo, difiere completamente de los resultados obtenidos en el estudio internacional de (Aburizaizah, Kim y Fuller, 2019) el cual concluye que el liderazgo principal directivo positivamente influye en el aprendizaje estudiantil enmarcado en una descentralización de la gestión educativa en Arabia Saudita.

Conclusiones

Se concluye que no existe impacto directo ni significativo entre la percepción de los estilos de liderazgo directivo y el aprendizaje estudiantil en las instituciones educativas primarias del Callao, en base al coeficiente Rho de Spearman (0.205); por lo tanto, el aprendizaje estudiantil está asociado a factores múltiples como: el desempeño laboral docente, situación económica familiar, motivación estudiantil, etc. Asimismo, los estilos de liderazgo directivo propuestos por Likert (1968): autoritario coercitivo, en base al coeficiente Rho de Spearman (0.406); autoritario benevolente, en base al coeficiente Rho de Spearman (0.257); consultivo, en base al coeficiente Rho de Spearman (0.213) y participativo, en base al coeficiente Rho de Spearman (0.305); no inciden actualmente en el aprendizaje estudiantil porque no se enmarcan en una formación académica bajo un enfoque por competencias y de responsabilidad social.

Recomendaciones

Al ser una investigación innovadora en cuanto al tema “liderazgo directivo” y su impacto en el “aprendizaje estudiantil” en el nivel de educación básica regular primaria en la Provincia Constitucional del Callao, contribuye a ser punto de partida para futuras investigaciones que

relacionen estas variables en otros tipos de centros educativos alternos como: Centros de Educación Básica Alternativa (CEBAS), Centros de Educación Básica Especial (CEBES), Programa de Intervención Temprana (PRITES), centros de estudios artísticos y de idiomas; desde perspectivas más complejas a nivel nacional e internacional.

No se debe difundir el estilo de liderazgo autoritario coercitivo en ninguno de los directores educativos porque no contribuye al desarrollo de competencias básicas, transversales y específicas en los docentes y estudiantes que están a su cargo.

No se debe de considerar el estilo de liderazgo autoritario benevolente en ninguno de los directores educativos porque interfiere con la veracidad de las relaciones interpersonales de los actores educativos y condiciona un clima organizacional bajo un proceso de recompensas y castigos explícitos.

Se debe de fomentar el estilo de transformacional con mayor énfasis en todos los directores de las instituciones educativas a nivel nacional puesto que, ha demostrado ser el que presenta resultados óptimos en las instituciones educativas; además, porque se adapta y comulga con la política democrática del país.

Se debe propiciar una nueva gestión educativa que fomente el aprendizaje estudiantil por competencias porque invita a la activa participación de todos los integrantes de la institución educativa, el mismo incluye a alumnos, ex alumnos, docentes, personal administrativo, padres de familia, etc.

Referencias bibliográficas

- Aburizaizah, S., Kim, Y. y Fuller, B. (2019). *Principal leadership and student achievement: decentralising school management in Saudi Arabia*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(5), 795-816. Obtained from: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1462145>
- Alfonso, J. (2018). *Liderazgo Directivo y Participación en la Gestión Escolar de la Institución Educativa Técnica Carlos Lleras Restrepo de Ibagué*. Tesis maestría en educación, Universidad de Tolima. Obtenido de: <http://repository.ut.edu.co/jspui/handle/001/2568>
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: Orígenes y Perspectivas*. Laurus, 13(24), 76-92. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Baeza, O. (2016). *Formas de Liderazgo a Nivel de Dirección en Escuelas Primarias*. Tesis maestría con mención en el campo de desarrollo curricular, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de: <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1317>
- Campodonico, S. (2017). *Estilos de Liderazgo de los Directores Académicos de una Institución de Educación Superior*. Tesis maestría en educación con mención en teorías y prácticas

- educativas, Universidad de Piura. Obtenido de: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2859>
- Casas, V. (2018). *Liderazgo Pedagógico y Aprendizaje de los Estudiantes de la Institución Educativa Mixto Huaycán, Ate, 2018*. Tesis maestría en Administración de la Educación, Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/22284?locale-attribute=en>
- Chávez, M. (2017). *Relación entre el Liderazgo Directivo con el Desempeño Docente en las Instituciones Educativas Nuestra Señora de la Merced y Juan XXIII del Nivel Secundario-Cajamarca, 2012*. Tesis maestría en ciencias de la educación con mención en gestión de la educación, Universidad nacional de Cajamarca. Obtenido de: <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2561>
- Chiavenato, i. (2004). *Administración, teoría, proceso y práctica*. (Tercera ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Dou, D., Devos, G., y Valcke, M. (2016). *The Relationships Between School Autonomy Gap, Principal Leadership, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment*. Sage Journals, 1. China. Obtained from: <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Furguerle, J., y Vitorá, M. (2016). *Liderazgo en los Directores de Educación Primaria*. Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, XVIII(2), 208-227. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727004.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garza, M., y Patiño, I. (2000). *Características del Liderazgo Social*. (Segunda ed.). Bogotá: Magisterio.
- Hernández, E., Santo, N., y González, N. (2012). *El Liderazgo. Psicología de los Grupos y Organizaciones*. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Likert, R. (1968). *El Factor Humano en la Empresa. Su Dirección y Valoración*. España: Deusto.
- Martos, R. (2018). *Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en la Institución Educativa de Educación Primaria N° 80386. Chepén- 2017*. Tesis maestría en administración de la educación, Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11837>
- Mina, C. (2018). *Percepción del Estilo de Liderazgo del Director y Satisfacción de los Estudiantes del Bachillerato de la Corporación Educativa Adventista, Sede Cábmulos, de la ciudad de Cali, Colombia*. Tesis maestría en educación, Universidad de Montemorelos. Obtenido de: <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/1009?show=full>
- Ministerio de Educación. (2009). *Guía de Evaluación del Aprendizaje*. Lima: MINEDU.
- Palomino, F. (2012). *El Desempeño Docente y el Aprendizaje de los Estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*. Cybertesis- UNMSM. Obtenido de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1693>

- Palomo, M. (2010). *Liderazgo y Motivación de Equipos de Trabajo*. (Sexta ed.). Madrid: Gráficas Dehon.
- Popham, J. (2008). *Classroom Assessment: what teachers need to know* (Quinta ed.). Boston: Pearson Education.
- Prado de Oliveira, A., y Paes de Carvalho, C. (2018). *Public school management, leadership, and educational results in Brazil*. Revista Brasileira de Educação, XXIII, 1. Obtido de: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230015>
- Reyes, N. (2012). *Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en el Nivel Secundario de una Institución Educativa de Ventanilla- Callao*. Tesis maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1302>
- Reyes, N. (2016). *Prácticas y Percepciones de Liderazgo del Directivo Docente*. Tesis maestría en educación, Universidad de San Buenaventura Medellín. Obtenido de: <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/handle/10819/3368>
- Ricra, A. (2017). *Liderazgo Directivo y Desempeño Docente en las Instituciones Educativas de Chorrillos – 2016*. Tesis maestría en administración de la educación, Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8292>
- Rios, M., Gonzales, i., Prieto, O., y Moreno, j. (2017). *Liderazgo Directivo y su incidencia en el Éxito Escolar, como Factor de Calidad de la Institución Educativa en Cuatro Colegios Oficiales de Bogotá*. Tesis maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad de la Sabana. Obtenido de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34630>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva Educativa*. (Sexta ed.). Distrito Federal: Pearson Educación.
- Unesco (2016). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_school_leadership_is_crucial_to_improvement_in_stude/