

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Percepciones de las directoras con aula a cargo sobre los
estilos de liderazgo desempeñados en instituciones
educativas del nivel inicial en ámbitos rurales en contextos
vulnerables

*Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación
con mención en Gestión de la Educación que presenta:*

Emma Rosa Aguirre Fortunic

Asesor:

Pablo Fernando Montalván Zúñiga

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, **Pablo Fernando Montalván Zúñiga**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada **“Percepciones de las directoras con aula a cargo sobre los estilos de liderazgo desempeñados en instituciones educativas del nivel inicial en ámbitos rurales en contextos vulnerables”**

de la autora **Emma Rosa Aguirre Fortunio**,dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 5%. Así lo consign el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 2 de febrero de 2023

Montalván Zúñiga Pablo Fernando	
DNI: 42109103	Firma: 
ORCID: 0000-0002-8577-1773	

AGRADECIMIENTOS

En orden de aparición

A Patricia González por ayudarme a arrancar y terminar con sugerencias.

Al Mg. Pablo Montalván mi asesor; porque la frase “sí o sí te gradúas” funcionó. Al principio fue difícil. Poco a poco, me enseñó a ser la conductora de mi tesis: a tener paciencia, a manejar rutas para acortar tramos, cumplir plazos y normas; a levantar observaciones con sus preguntas acuciosas. Facilitó el repertorio de literatura y precisiones académicas que son imprescindibles. Porque aprendimos a regular nuestras diferencias y confiar mutuamente.

A Ricardo Cuenca, Leticia Malaquío, Santiago Cueto, Franco Mosso por sus amables palabras de aliento y aportes al cuestionario.

A Sofía Romero, Edith Pérez, Ana Luisa Acosta, Mirella Uehara y Miriam Ugaz del equipo del PMEI, por ayudarme a tejer la urdimbre de contactos y llegar a las maestras cuando parecía imposible.

A Aymé Seminario, Chela Dupont, Julia Bellido, Lucha Pérez Palacio y Maribel Cormack por sus cariñosos llamados al orden para atender la prioridad, especialmente, Maribel con sus mensajes matutinos.

A Inés Castro por sus acuciosas preguntas, explicaciones y facilitar en el momento más difícil.

A Jhonny Novoa por haber hecho la tesis suya y dar su mejor y preciso aporte cuando el COVID me debilitó y por acompañarme desde aquel momento incondicionalmente con prolija revisión. Por su sensibilidad para apreciar el significado de esas trayectorias de vida que transforman vidas y alentarme a encontrar “palabras”.

A Karina Costilla y Luz Roca por la precisa bibliografía cuando el plazo se acortaba y antepusieron mi urgencia.

A Daniel Alonso por alentarme ante cada error o retraso y aligerar mis preocupaciones. “Ya aprendiste algo nuevo” con su voz animada y su sonrisa que contagiaba serenidad. A Anabel y Andrea por ayudarme a traducir.

A la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la persona del Dr. Alex Sánchez, por permitirme esta segunda oportunidad.

Porque nadie hace nada solo, siempre entrelazamos voluntades.

DEDICATORIA

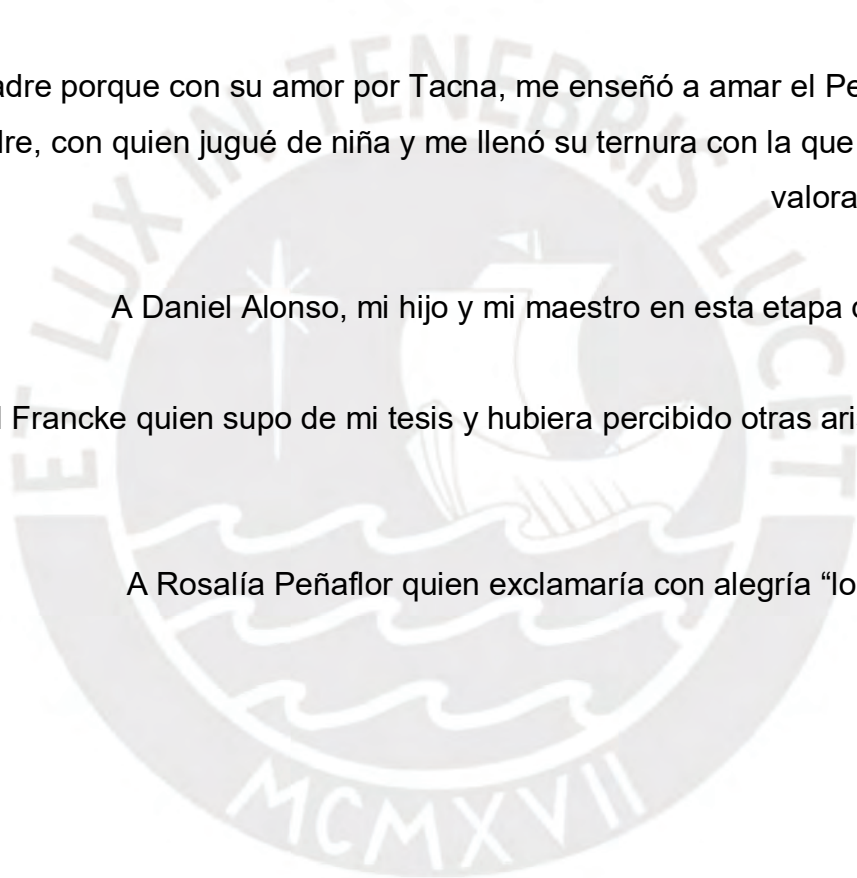
A las nueve maestras de educación inicial de este estudio y su colega acompañante quienes transforman vidas y espacios en lugares atractivos con el único interés de que los niños y las niñas aprendan felices y tengan derecho a una educación inicial con calidad. Gracias por su generosidad. Y a través de ellas, a todas las maestras que solas se hacen cargo de educar en aquellos lugares lejanos donde la semilla se cuida y acaricia como a la persona.

A mi padre porque con su amor por Tacna, me enseñó a amar el Perú; y a mi madre, con quien jugué de niña y me llenó su ternura con la que aprendí a valorar la niñez.

A Daniel Alonso, mi hijo y mi maestro en esta etapa de la vida.

A Marfil Francke quien supo de mi tesis y hubiera percibido otras aristas de la realidad.

A Rosalía Peñaflor quien exclamaría con alegría “lo lograste”.



RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda los estilos de liderazgo de aquellas docentes que se desempeñan simultáneamente como directoras no por elección propia, sino porque se les añade este encargo al ocupar la plaza docente a la que postulan en instituciones educativas unidocentes. El objetivo consiste en analizar las percepciones de directoras de instituciones educativas de Educación Inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados. Son objetivos específicos: i. Identificar los estilos de liderazgo (transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo) a partir de las percepciones de estas directoras sobre el ejercicio de su rol; ii. Describir los estilos de liderazgo que han predominado en las directoras a partir de las percepciones recogidas. La investigación tiene como categoría de análisis el estilo de liderazgo con cinco subcategorías que corresponden a cinco tipos de estilo. Su enfoque es cualitativo descriptivo con el método de estudio de caso de tipo instrumental. La indagación del tema se ha realizado con una asesora y nueve directoras de jardines unidocentes (tres por cada uno de las provincias) que se desempeñaron en Acobamba (Huancavelica), La Mar (Ayacucho) y Pachitea (Huánuco). Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada cuyo contenido fue procesado en matrices de acuerdo a ítems dentro de las subcategorías de análisis. Entre los resultados destacan algunos de los rasgos de los cinco estilos de liderazgo presentes en las prácticas, predominando los estilos directivo, pedagógico y transformacional por las características vulnerables de la zona. El desempeño en estos entornos, requiere de un repertorio de capacidades entre las cuales están una clara visión con voluntad y decisión, habilidad para administrar el tiempo, según la naturaleza de las actividades, habilidades sociales, operativas y confianza personal. Estas capacidades se desarrollan de forma intuitiva y requieren reflexionarse, a partir de la práctica para favorecerlas.

Palabras claves: estilos de liderazgo; liderazgo transaccional; liderazgo transformacional; liderazgo pedagógico; liderazgo distribuido; liderazgo directivo; educación inicial.

ABSTRACT

The present study focuses on the leadership styles of teachers/educators who, simultaneously, performed /worked as directors, not by personal choice but because of the responsibilities that were added at the time of hiring when applying to a teacher position in unidocentes educational institutions. The objective consists in analyzing the perceptions of directors of unidocente early childhood educational institutions in rural and vulnerable environments/context about their leadership style performance. Specific Objectives i. To identify the leadership styles (transactional, transformational, pedagogical, directive/informational and shared/participatory) from directors's perceptions on how to exercise their or from director's perceptions about how to exercise their role; ii. To describe the leadership styles that have been predominant among directors based on the perceptions captured/obtained from them. The study has as analysis category the leadership style with five subcategories that are five style types. The approach is qualitative descriptive using interviews as the instrument for the method of study. The study is based on semi-structured interviews conducted with one adviser and nine directors from unidocente early childhood organizations who worked in Acobamba (Huancavelica), La Mar (Ayacucho) and Pachitea (Huanuco), three directors for each province. Responses were processed using a matrix interview guide according to ítems within the subcategories of análisis. Among the most highlighted findings are that some of the five leadership styles are present in the practice, predominantly the directive, pedagogical and transformational style given the zone vulnerability characteristics. This performance requires a repertoire of skills, among them a clear vision with hope determination will and resolution ability for time management according to the nat. The present study focuses on the leadership styles of teachers/educators who, simultaneously, performed/worked as directors, not by personal choice but because of the responsibilities that were added at the time of hiring when applying to a teaching position in unidocentes educational institutions.

Keywords: leadership styles; transactional leadership; transformational leadership; pedagogical leadership; directive/informational leadership; shared/participatory leadership, early childhood education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	13
MARCO CONTEXTUAL	13
1.1. LA EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ: DE SERVICIO OPCIONAL A POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS CAMBIOS DE ENFOQUE.	13
1.1.1. Servicio opcional de carácter asistencial o preescolar	14
1.1.2. Desarrollo integral de todas las capacidades para la reducción de las desigualdades.	17
1.2. LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ.	21
1.3. LA ESCUELA UNIDOCENTE EN ENTORNOS VULNERABLES	24
1.4. SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL – DIÁLOGO DE SABERES Y EDUCACIÓN COMUNITARIA.	26
CAPÍTULO II	28
EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO ACTOR INFLUYENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL	28
2.1. LIDERAZGO: ANTECEDENTES Y CONCEPTO	28
2.2. EL LIDERAZGO ESCOLAR	30
2.3. EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR O DIRECTORA: PIEZA CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA	33
CAPÍTULO III	49
METODOLOGÍA	49
3.1. ENFOQUE CUALITATIVO	49
3.2. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.2.1. La elección del caso y la pregunta de investigación	52
3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN	53
3.5. MÉTODO	55
3.5.1. Técnica e instrumento	56
3.5.2. Procedimiento para asegurar la ética en la investigación	63
3.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	63
3.6.1. La percepción como proceso psicológico	64
3.6.2. Identificación de los estilos de liderazgo	65
3.6.2.1. Estilo de Liderazgo Transaccional	65
3.6.2.2. Estilo de Liderazgo Transformacional	72
3.6.2.3. Estilo de Liderazgo Pedagógico	84

3.6.2.4. Estilo de Liderazgo Distribuido	94
3.6.2.5. Estilo de Liderazgo Directivo	96
3.6.2.6. Teorías emergentes: estilos de liderazgos: ecléctico, adaptativo y comunitario	101
3.6.3. Percepciones de las directoras sobre cuál estilo de liderazgo ha predominado en su labor.	104
3.6.3.1. Percepción de estilo de liderazgo transaccional	105
3.6.3.2. Percepción de estilo de liderazgo transformacional	105
3.6.3.3. Percepción de estilo de liderazgo pedagógico	109
3.6.3.4. Percepción de estilo de liderazgo directivo	110
3.6.3.5. Percepción de estilo de liderazgo distribuido	111
3.6.3.6. Estilo de liderazgo ecléctico	114
3.6.3.7. Estilo de liderazgo adaptativo	114
3.6.3.8. Estilo de liderazgo comunitario	114
CONCLUSIONES	116
RECOMENDACIONES	119
REFERENCIAS	120



LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. <i>Características principales del Estilo de Liderazgo Transformacional.</i>	43
Tabla 2. <i>Subcategorías: estilos de liderazgo y características más destacadas</i>	54
Tabla 3. <i>Matriz de preguntas para guion de entrevista piloto</i>	57
Tabla 4. <i>Las informantes.</i>	60
Tabla 5. <i>La ilusión y las altas expectativas puestas en los aprendizajes de los niños.</i>	77

Figuras

Figura 1. <i>Estilo de Liderazgo Transaccional.</i>	71
Figura 2. <i>Estilo de Liderazgo Transformacional.</i>	84
Figura 3. <i>Estilo de Liderazgo Pedagógico.</i>	93
Figura 4. <i>Estilo de Liderazgo Distribuido</i>	96
Figura 5. <i>Estilo de Liderazgo Directivo.</i>	101
Figura 6. <i>Los estilos de liderazgo</i>	104
Figura 7. <i>Percepciones de las directoras docentes sobre su desempeño</i>	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación indaga por los estilos de liderazgo de aquellas docentes de nivel inicial que al ocupar la plaza laboral a la que postulan en instituciones educativas unidocentes del sector estatal, se les ha añadido la función de directora. El liderazgo es fundamental para quien tiene que dirigir una escuela hacia objetivos comunes y metas alcanzables en medio de diversidad de intereses y tensiones. Dirigir en contextos donde se amalgaman diversas expresiones culturales, lograr consensos y mantener prioridades, requiere desempeñarse con diversidad de estilos, algunos de los cuales se desarrollan en este estudio por su prevalencia en la gestión educativa.

El estudio del liderazgo educativo ha adquirido una posición relevante en el marco de la transición a la sociedad de la información y del conocimiento para el desarrollo del capital humano. El aprendizaje humano, factor clave para la gestión del conocimiento, ha adquirido valor económico, con una tendencia a reducirlo hacia esta finalidad lo cual resulta polémico para los educadores.

En el Perú, las escuelas de inicial con directores que tienen aula a cargo son las más numerosas. En el año 2018 de las 35,470 instituciones educativas existentes sólo el 4,3% contaba con una directora a dedicación exclusiva. Del universo de instituciones educativas de este nivel, el 54% eran unidocentes (MINEDU, 2018). La mayor parte de ellas (60.2%) están ubicadas en contextos de vulnerabilidad (INEI, 2019) y gestionan servicios adicionales de alimentación y salud. Pese a los esfuerzos del Estado, la educación inicial en el ámbito rural de sierra y selva presenta un rendimiento menor al 30% con respecto al resto de la población. Esta situación se agrava cuando las poblaciones no tienen al español como lengua materna.

La investigación tiene como categoría de análisis el estilo de liderazgo con cinco subcategorías que corresponden a cinco tipos de estilo. Su enfoque es cualitativo descriptivo con el método de estudio de caso de tipo instrumental. La indagación del tema se ha hecho mediante entrevistas realizadas a diez informantes, que se desempeñaron, una como asesora y las otras nueve como directoras de jardines unidocentes (tres por cada una de las provincias) correspondientes a Acobamba (Huancavelica), La Mar (Ayacucho) y Pachitea (Huánuco) respectivamente. Se aplicó una guía de entrevista semiestructurada cuyo contenido fue procesado en matrices de acuerdo a ítems dentro de las subcategorías de análisis. El objetivo general está dirigido a analizar las percepciones de directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables, sobre los estilos de liderazgo desempeñados. objetivos específicos: i. Identificar los estilos de liderazgo a partir de las percepciones de estas directoras sobre el ejercicio de su rol, y ii. Describir los estilos de liderazgo que han predominado en las directoras a partir de las percepciones recogidas.

Se presume que este grupo de directoras cumplió con las tareas administrativas encargadas; que los límites entre su función pedagógica y directiva pudieron haber entrado en tensión al atender tareas y demandas de diversa índole sin distraerse de lo central: lo pedagógico. En este contexto de pobreza y vulnerabilidad se supondría que estas directoras, debieron haber combinado estilos de liderazgo dependiendo de las circunstancias, sin contar con una formación inicial ni en servicio para conducir este tipo de escuelas.

En consecuencia, el hilo conductor de esta investigación está contenido en la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados? Es así que esta investigación se alinea con la Formación y Desarrollo profesional en el campo educativo dentro del eje temático liderazgo en organizaciones educativas; y se pretende obtener información sobre la complejidad de liderar escuelas unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables.

En la medida que el objeto de estudio está referido a una experiencia con características particulares que difiere de otras con rasgos equivalentes, donde la situación y el contexto guardan una estrecha relación y se recurre a la

indagación para la obtención de la información, el método elegido es el estudio de caso.

En correspondencia con el diseño y el método se eligió la entrevista semiestructurada, porque amplía la posibilidad de producción de conocimiento contextualizado; se indagó por los significados que las informantes atribuyen a las subcategorías en relación con su práctica cotidiana, con una profundidad que alcanzó el nivel descriptivo.

Por otro lado, la peculiaridad del contexto no sólo está en lo rural y vulnerable, sino en los escenarios bilingües con predominancia de la cultura andina, con escuelas dirigidas por mujeres, lo cual se consideró en el análisis e interpretación de la información.

El estudio está estructurado en tres capítulos: el primero, contiene rasgos generales sobre la situación de la educación inicial y se describe cómo este nivel educativo se transforma paulatinamente de opcional y urbano en obligatorio y expandido al ámbito rural, como parte de una política para la equidad. El segundo capítulo profundiza en dos tópicos: i. El concepto de liderazgo, su evolución como objeto de estudio, su relación con la trayectoria de la escuela; y los paradigmas sobre los que se ha pretendido estructurar la gestión escolar; y ii. El liderazgo escolar, el rol del director como líder y la evolución de los cinco estilos más empleados. Por último, el capítulo tercero describe la metodología empleada para la investigación y presenta el análisis de resultados teniendo como sustento los registros de testimonios.

Como todo estudio realizado en contextos de virtualidad, ha tenido la ventaja de acceso a informantes en lugares distantes y la limitación de no haber contado con la observación de campo que habría permitido complementar información. Otra de las limitaciones ha consistido en las constantes reprogramaciones de las fechas de entrevistas por problemas de señal o de recarga de tareas de la función docente principalmente de las directoras informantes.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

1.1. LA EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL PERÚ: DE SERVICIO OPCIONAL A POLÍTICA EDUCATIVA Y LOS CAMBIOS DE ENFOQUE.

En este capítulo se describe de forma sucinta, la ruta de evolución y expansión de la educación inicial señalando los hitos más importantes que permitan comprender su relevancia desde una mirada latinoamericana hasta la nacional para ubicarse en el ámbito rural.

Si bien gran parte de los niños de América Latina asiste a algún servicio de educación inicial, desde una perspectiva histórica, esta tendencia es relativamente reciente si comparamos este nivel educativo con la primaria (Rivas, 2015) y si revisamos la trayectoria de conceptos e imágenes que sobre el niño y sus necesidades se ha ido construyendo a lo largo de la civilización.

Es recién en el siglo XX que el niño se convierte en centro del núcleo familiar, como parte de un proceso de transformación ideológica y constructos sociales de los dos siglos que le antecedieron. Panez (2004) argumenta que esta posición atribuye a los adultos, en particular a la madre, la tarea de satisfacer las necesidades del niño, por su condición de mayor dependencia.

Para comprender el significado de este cambio de visión del niño y la forma de satisfacer sus necesidades, se requiere distinguir entre lo que ha sido la expansión de un “jardín, nido, guardería o cuna” como una elección libre y opcional de las familias, de lo que es una política de expansión como derecho.

1.1.1. Servicio opcional de carácter asistencial o preescolar

Las denominaciones atribuidas a los servicios de atención infantil han variado a lo largo del tiempo, derivados de los cambios de concepción de la niñez, de sus necesidades como del rol de sus familias.

La diferencia de nombres y énfasis en los componentes de los servicios (cuidado, desarrollo, educación, salud, alimentación) está relacionada con el concepto y reconocimiento de lo que son necesidades del niño. Los conceptos que sobre el niño se tienen difieren y coexisten en un mismo espacio y tiempo en función de la principal valoración social, (herramienta de trabajo, objeto de control y protección, sujeto de consumo o de derechos). Estas valoraciones, opuestas entre sí, coexisten y dinamizan preferencias y establecen prioridades.

Dahlberg et al. (2015) señalan que estos significados forman parte de una construcción social que se realiza a través de la socialización y las prácticas educativas. Algo de ello puede explicar las diferencias de expectativas respecto de los aprendizajes esperados de niños y niñas de educación inicial de parte de los docentes y las familias. La coexistencia de un variado repertorio de conceptos sobre el niño se puede distinguir a partir de las narrativas que lo describen. Está el del niño como ser inocente que el adulto corrompe, de Rousseau, legitimado

por las disciplinas psicológicas que tienen como centro de las propuestas pedagógicas al juego, la libre expresión y la producción creativa. Desde mediados de siglo XX, se fue consolidando y expandiendo el concepto de niño como ser biológico cuyo desarrollo psicológico transita por etapas que siguen una secuencia ordenada independientemente de diferencias sociales y culturales. El investigador más representativo de esta teoría es Jean Piaget. En paralelo, va cobrando fuerza, desde finales de siglo XX, la imagen del niño como agente reproductor de conocimiento, identidad y cultura, directamente ligado a los resultados de las investigaciones de las neurociencias y que han reforzado

el concepto de capital humano y desarrollo infantil temprano que orienta las inversiones en programas de atención infantil. El concepto más reciente, es del sujeto único e irreplicable, dialógico que interactúa con los adultos desde recién nacido empleando diversas formas de comunicación no verbal, subestimadas por el adulto que desconoce el desarrollo infantil (Hoyuelos, 2004; Murray, 2022).

En el Perú, el Programa Curricular de Educación Inicial (MINEDU, 2016) establece que los bebés, niños y niñas son considerados como personas con

derechos y sujetos de interacción a quienes se reconoce como seres sociales capaces de establecer vínculos intensos con su entorno inmediato, dependientes de los cuidados y afecto proporcionados por sus cuidadores, al mismo tiempo que muestran disposición a valerse por sí mismos en un proceso gradual de madurez e independencia, con características propias dentro de un entorno cultural en su lengua materna que configurará su identidad. En la medida que no cuentan con esas condiciones básicas se vuelven vulnerables.

Como se ha afirmado anteriormente, existen prácticas sociales que contienen conceptos conservadores de la infancia, a pesar de la reconceptualización contenida en la legislación vigente sobre niñez. Estas concepciones posmodernas no se han legitimado socialmente en la población cuyo patrón cultural responde a esquemas autoritarios y de otro lado tampoco logra un interlocutor válido que lidere socialmente para mantener una agenda con voluntad y práctica de las políticas públicas. Prevalece una mirada adulto céntrica del niño como un ser absolutamente dependiente (Peralta, 2017).

El surgimiento de los servicios de cuidado y educación se dio como una respuesta social a las necesidades de los niños menores de aquellas familias trabajadoras limitadas para atenderlos dentro del hogar y en otros para la atención de niños en estado de orfandad y abandono. Por tanto, los primeros servicios surgieron frente a una carencia con un corte asistencial. La regulación de los mismos y posteriormente su organización sistémica, deriva del incremento de la demanda que en el marco de la Convención por los Derechos del Niño deviene en concebirlos como asunto de interés público. Cada país adoptó un variado repertorio de denominaciones, según las necesidades atendidas, los recursos disponibles y el tipo de operador dependiente de alguna entidad pública o privada. Algunas denominaciones continúan vigentes como las de kindergarten (Boniffatti, 2015), jardín de párvulos, preescolar, cuna, *day care*, entre otros.

Para comprender cómo ha evolucionado el concepto que sustenta estos programas de atención, es conveniente agruparlos en dos tipos de servicio, según las necesidades satisfechas: los servicios de cuidado, conocidos como guardería, cuna, *day care*, diferenciados de los educativos, denominados jardín de niños (Perú) o de párvulos (Chile), nido, preescolar (Mayoll, 2021). Los primeros acentúan la atención de necesidades fisiológicas que además del cuidado incluyen alimentación, aseo, salud; y los segundos enfatizan

la preparatoria para la primaria con servicios complementarios. En el caso del Perú, la educación inicial atiende con enfoque intersectorial y con programas complementarios de salud, nutrición y otros según las necesidades de cada grupo poblacional (Reglamento de la Ley General de Educación, art. 63, 2012).

Mayoll (2021) sostiene que los servicios de preescolar se remontan a fines del siglo XIX e inicios del XX, como parte del marco normativo fundante de la escuela pública en varios países de América Latina.

Durante poco menos de un siglo, estos dos tipos de servicios, el de cuidado y el de educación, han coexistido sin articulación o coordinación entre ellos.

Esta identidad de servicios diferenciada por la naturaleza de las necesidades que atienden, empieza a desaparecer cuando a mediados del siglo XX, surgieron en los Estados Unidos de Norteamérica, los programas de atención que reunieron en uno solo el cuidado y la educación con servicios de alimentación, higiene, salud integral y orientación a los padres en la crianza. Posteriormente, estos programas fueron objeto de sucesivas investigaciones que dieron como resultado importantes mejoras en el desarrollo de las capacidades de los niños, aun cuando provenían de familias desfavorecidas (Vegas y Santibáñez, 2009).

Los alentadores resultados encontrados por las investigaciones en el desarrollo de los niños asistentes a estos programas y el avance de las ideas educativas orientadas al desarrollo humano influyeron en la introducción del concepto de integralidad que sustentó la creación de servicios para atender necesidades de cuidado físico y psicológico, alimentación, higiene y salud básica, como el desarrollo de todas sus capacidades con intervenciones holísticas sin perder de vista la preparación para la primaria (MINEDU, 1972).

A mediados del siglo XX, se define a la educación inicial como el primer nivel de la trayectoria escolar en casi todas las legislaciones de los países latinoamericanos con servicios de atención integral. Otro elemento a destacar es que en varios países el rango de edad para la atención comprende entre los tres y cinco años de vida y en algunos casos desde el nacimiento (Mayoll, 2021) como en el caso del Perú por la Ley General de Educación 28044 (2003).

Esta tendencia a legislar a favor de la educación inicial como parte de las políticas educativas se sustenta en el reconocimiento de que el ser humano necesita aprender continuamente desde el nacimiento y las medidas que se adopten deben estar dirigidas a la familia y las instituciones para que velen

porque se garantice este proceso en óptimas condiciones (UNESCO, 1990). En consecuencia, a partir de los años 90 la normatividad oficial de servicios de atención infantil para la primera infancia fortalece el concepto de educación inicial integral como derecho antes que solo preescolar o de solo cuidado.

A pesar de los importantes avances en materia normativa, se desarrollan concepciones ligadas a la dinámica de economía de mercado que instrumentalizan y homogenizan los procesos pedagógicos en base a una práctica educativa reduccionista que niega u oculta la diversidad de los niños y sus familias (Peralta, 2017). Se favorece la instrumentalización preescolar.

El Estado, en varios países de América Latina y el Caribe, no cuenta con presupuesto suficiente para garantizarlos como política pública (Rivas, 2015).

1.1.2. Desarrollo integral de todas las capacidades para la reducción de las desigualdades.

El enfoque y contenido de los programas de atención infantil en América Latina han sido pensados desde perspectivas distintas que convergen: desde el desarrollo del capital humano y desde la reducción de las desigualdades sociales. Ambas perspectivas son indispensables para el desarrollo sostenible. Magistris (2014) afirma categóricamente que la desigualdad es la distinción por excelencia en el continente latinoamericano. Por tanto, pensar la infancia en este continente es un foco iluminador para leer procesos sociales, políticos y económicos más generales encaminados a la justicia social.

El desarrollo infantil parte de un enfoque de ciclo de vida (CEPAL, 2016) que permite identificar cuál es el tipo de necesidades e intereses humanos que la educación tiene que satisfacer aprovechando mejor el itinerario y expansión de capacidades en los primeros años de vida dentro de su entorno cultural.

La alfabetización cultural está relacionada con la función social de los aprendizajes para dos procesos interrelacionados y que los niños y niñas viven simultáneamente como sujetos activos: la inmersión en el mundo de relaciones sociales dentro de la familia y la comunidad, a partir de los valores, costumbres y significados que ellos recrean culturalmente y la trayectoria escolar.

Para evitar que esta alfabetización cultural sea la reproducción de situaciones de desigualdad, Peralta (2017) alerta la importancia del rol educador de las familias como de los docentes para que asuman el cambio y la

complejidad contemporánea. Propone evitar dos riesgos en la vida cotidiana: i. reducir el bagaje de información accesible a los niños, al repertorio de la infancia de sus padres y maestros, no relacionándolos con lo mejor de la cultura de este siglo y/o ii. legitimar la oferta cultural de industrias que anteponen sus intereses económicos frente a lo que los niños realmente necesitan (Peralta, 2017).

El argumento que ha logrado instalarse para la supresión de la desigualdad y alcanzar el bienestar es aquel que prioriza el acceso al libre consumo. Ello ha favorecido la expansión del mercado con artículos industriales de bajo costo que ha llegado al ámbito rural (Monge, 2017). La aspiración de inclusión social mediante el consumo y acceso al mercado, ha expandido el expendio de artículos de producción industrial de bajo costo y dudosa calidad, como golosinas, juguetes, vestimenta a los que se suman las celebraciones como símbolos de modernidad urbana y desconectadas de su cultura, como, por ejemplo, la fiesta de brujas (Halloween) alentadas por las familias y docentes.

Opuesto a lo anterior, Sen (1997) sostiene que la ruta hacia la conquista de la libertad y el bienestar está en la educación de calidad para el pleno desarrollo de todas las capacidades humanas para contrarrestar las desigualdades.

Los postulados de Sen encuentran respaldo en la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) que define por primera vez a la educación como factor de sobrevivencia humana. Es así como nace una corriente de pensamiento y narrativa que concibe a la educación como un proceso a lo largo de la vida para el continuo desarrollo humano (Heckman 2008). La expansión de tendencias favorables a la educación como factor de sobrevivencia, sostiene que ésta tiene que orientarse con premisas como son el ciclo de vida, la equidad y la prevención (Rivas (2015). Y como parte de la centralidad de la educación para el desarrollo humano, se enfoca la perspectiva intergeneracional la cual consistiría en fomentar el desarrollo de las capacidades de la infancia temprana con el fin de que la pobreza no sea una constante en las diferentes etapas de la vida (CEPAL, 2016).

Contradictoriamente, las estadísticas muestran que en la población infantil se presentan las mayores carencias y desventajas de todo tipo, en comparación con las personas que están en otros tramos del ciclo de vida; carencias que echan a perder estas oportunidades que son únicas, irrepetibles a lo largo de la vida y pueden afectar a los individuos de forma duradera (CEPAL, 2016).

Estas carencias, se pueden evitar con acciones preventivas, intervenciones pertinentes, equitativas y oportunas con políticas gubernamentales dirigidas a crear mejores oportunidades para los niños, principalmente, los menos favorecidos, las poblaciones indígenas (CEPAL, 2016).

Como parte del mismo enfoque económico de Sen (1997), orientado a disminuir las desigualdades mediante el desarrollo oportuno de las capacidades, están las investigaciones de Heckman (2008) quien establece medidas comparativas entre los costos de los programas de intervención para la primera infancia, especialmente en poblaciones vulnerables y los beneficios del retorno considerados como inversión. Un ejemplo que ilustra este enfoque preventivo de las intervenciones en la primera infancia es el que se recoge en el trabajo de Sánchez Chico et al. (2020) donde se presenta el impacto sinérgico entre nutrición, salud y educación gracias a los programas antipobreza denominados Conditional Cash Transfer (CCT) en El Salvador. Estos programas han mejorado significativamente el rendimiento escolar de la población infantil de 5 años, consiguiendo la reducción de la edad de ingreso a estos servicios.

Un argumento recurrente es el referido a que el entorno familiar facilita el desarrollo de capacidades en la primera infancia. La calidad que éste alcance es el mejor predictor de las habilidades cognitivas y socioemocionales, pero cuando la familia no puede ofrecerlas éstas deben compensarse con servicios que atiendan de forma integral sus necesidades.

Los estudios realizados mediante métodos experimentales demuestran los efectos positivos de intervenciones tempranas en la primera infancia cuanto al desarrollo de capacidades (Heckman, 2008).

Como consecuencia de lo anterior, en Latinoamérica se han incrementado los programas y servicios de atención a la primera infancia para el desarrollo de capacidades desde una perspectiva integral con estrategias didácticas integradoras del aprendizaje en todas las áreas del desarrollo. Estas empiezan desde el nacimiento y están respaldadas en abundante evidencia científica sobre la necesidad de una interacción de colaboración y acuerdos comunes en las prácticas educativas entre el hogar y los servicios de atención (Rivas, 2015).

Aun cuando la existencia de los servicios de atención a la primera infancia, en casi toda la región latinoamericana data de fines del siglo XIX, es a inicios de los años 90 del siglo XX que se empieza a considerarlos como parte de la política

pública. De considerarse servicios opcionales pasan a formar parte de una prestación obligatoria del Estado, con un cambio de perspectiva (Mayoll, 2020; Rivas, 2015; Dalhberg et al., 2015).

La ampliación de la oferta de servicios educativos de educación inicial como parte de políticas públicas obedece a varias razones: una mayor demanda social por derechos (Mayoll, 2020), al efecto positivo para el inicio de la primaria con una disminución de costos en repitencia (Rivas, 2015) y a una mejora del capital humano para una mayor productividad (Dalhberg et al., 2015; Heckman, 2008). Para Rivas (2015), gracias a estas políticas, el nivel de educación inicial se fortaleció en su organicidad interna y orientación pedagógica.

Como se infiere de lo expresado anteriormente, hay consenso creciente y presupuesto insuficiente para impartir servicios de educación inicial, porque no están en las prioridades de política. Aún prevalece el concepto de preparatoria opcional¹ para la primaria y no como estrategia para la igualdad social.

Todos los estudios destacan la necesidad de brindar programas de alta calidad que integren todos los servicios básicos. Se ha incrementado el interés por los programas de Atención y Educación para la primera infancia (AEPI en castellano), como parte de los debates de políticas públicas. Atendiendo los lineamientos de estos programas, los que mayores esfuerzos han desplegado, comparado con otras partes del mundo están en el continente latinoamericano y el Caribe (Estreuli, 2010). No obstante, la misma autora advierte que los elevados promedios pueden estar ocultando profundas inequidades expresado en la falta de acceso a los servicios generalmente asociados “with poverty, gender and place of residences”²(p. 1).

Rivas (2015) afirma que, para cumplir con los efectos esperados de estos programas, se requiere de una mayor asignación presupuestal para intervenciones preventivas y remediales. Mejorar las condiciones de la temprana infancia en América Latina es fundamental si se aspira que la calidad de los aprendizajes se traduzca en resultados alentadores en las pruebas como

¹ Durante la pandemia provocada por el COVID 19 el Ministro de Educación del Perú, sostuvo que la educación inicial no era obligatoria y no hubo una campaña rectificatoria. sites.minedu.gob.pe/sigec/2022/03/01/es-obligatorio-que-los-menores-cursen-el-nivel-inicial-2/ <https://twitter.com/mineduperu/status/1253445301396025345?lang=es> La matrícula en este nivel se ha reducido significativamente. <https://obepe.org/etica-y-ciudadania/91-anos-de-la-educacion-inicial>

² Traducción libre: Por la pobreza, el género y lugares de residencia.

SERCE-TERCE y PISA. La desnutrición en niños de 24 y 36 meses de edad -y en sus madres- afecta sensiblemente en el desarrollo de la comunicación verbal efectiva (EVC, por sus siglas en inglés) en los niños e impide afianzar el apego seguro entre el infante y sus padres, además de reducir el potencial comunicativo de la gesticulación y los progresos del desarrollo motor (Hernández-Vásquez et al., 2021).

Respecto a la contextualización de los programas de intervención, existe una mayor concordancia con la realidad (Peralta, 2017) quien admite se reconocen las características particulares de las edades, con un abordaje complejo y enriquecedor al incorporar aspectos culturales y comunitarios sin perder el respeto por la singularidad e individualidad.

Abreviando, las evidencias demuestran que un solo programa de atención debe brindar varios servicios que hoy tienen que estar integrados para incorporando la diversidad cultural de cada contexto para convertirlos en estrategias que aminoren desigualdades y favorezcan calidad con equidad.

1.2. LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ.

En el Perú, los servicios de cuidado y de educación preescolar surgen a inicios de siglo XX. En 1902, en Barrios Altos, se fundó la primera cuna infantil para atender a la prole de las madres obreras de dicha zona a la par que Elvira García y García creaba el primer Kindergarten privado. Posteriormente, en 1921, las hermanas Emilia y Victoria Boniffatti crearon el primer jardín de Iquitos llamado "Kindergarten Moderno" y una década después, se fundó el primer jardín con una parte de financiamiento estatal en la ciudad de Lima (Otero, 2018).

Aun cuando existieron experiencias anteriores de carácter privado, se ha construido una narrativa que relaciona el inicio de la educación inicial con la creación del jardín fundado por las Hermanas Boniffatti, por su carácter público, -aunque de aporte estatal sólo tuvo las plazas para maestras- y porque no se detuvo el proceso de expansión liderado por Boniffatti, quien a lo largo de su vida impulsó la creación de más de trescientos jardines –a muchas de cuyas inauguraciones asistió- con el aporte benéfico de importantes instituciones como el Rotary Club y el Club de Leones (Boniffatti, 2015).

Entre tanto, hasta antes de 1972, el Estado solo financiaba las plazas docentes y ocasionalmente otros rubros. La construcción del local no se

consideraba una obligación de financiamiento público; en muchos casos se lograba mediante actividades de autofinanciamiento y donaciones provenientes de instituciones filantrópicas (Boniffatti, 2015).

Para un análisis de la historia de la atención infantil con servicios fuera del hogar, es importante distinguir el período de expansión de los jardines infantiles, promovidos por la propia Emilia Barcia Boniffatti (Otero, 2018), de la educación inicial como primer nivel educativo y parte del sistema educativo.

El hito que marca el inicio de la trayectoria de la educación inicial como parte del sistema educativo, se remonta a inicios de los años 70, cuando se creó oficialmente con la Ley N° 19326 (MINEDU, 1972). Como parte de este nivel figuraron, desde el inicio, y hasta hoy, los servicios escolarizados y no escolarizados. Los escolarizados agruparon a los jardines para niños de 3 a 5 años, las cunas jardín con jornada completa, incluido el servicio de alimentación y atenciones de salud, y las cunas para niños menores de 3 años. Como parte de los servicios no escolarizados estaban los Programas No Escolarizados PRONOEI para niños de 3 a 5 años, cuyo origen se remonta a los Wawa Wasi y Wawa Uta en Puno, y los programas de atención en la familia PIETBAF con visita domiciliaria para los niños menores de 3 años (MINEDU, 1979).

En el caso peruano, el Estado está obligado a proveer este servicio con criterio de calidad y equidad (Ley General de Educación, 2003) para todos los niños y niñas menores de 6 años. Esta precisión tiene consecuencias para el análisis de la expansión de la oferta como política que en el caso del Perú consiste en la universalización y formalización de la educación inicial para los niños entre los 4 y 5 años de edad (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007). El Reglamento de la Ley General de Educación 28044 (2012) define a la educación inicial como una prioridad, porque ofrece un nuevo paradigma para el desarrollo y el encaramiento de la desigualdad.

Para efectos de este estudio interesa saber qué tipo de educación inicial se ha venido impartiendo en zonas vulnerables para lo cual se han identificado las tres características más relevantes:

a) Falta de acceso a los servicios en la población infantil vulnerable

Hasta antes de la aplicación de la política de ampliación de cobertura de educación inicial, sólo el 66% de la población entre 3 y 5 años, acudía a un servicio de educación inicial, quedando relegado del sistema educativo un

importante grupo de población infantil principalmente proveniente de familias empobrecidas de las zonas rurales, indígenas y de los barrios periféricos (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007). En los ámbitos donde se ubican las instituciones educativas que son objeto de este estudio la educación se vio seriamente damnificada por la violencia, agravando los índices de analfabetismo y reduciendo su efectividad como apuesta a futuro para salir de la pobreza (Comisión de entrega de la CVR, 2004). Estos niños y jóvenes constituirán las familias que verán resurgir los jardines de infancia.

Para amenguar esta situación, se definió la política 2.1 de ampliación de cobertura para “universalizar el acceso a educación inicial formal de niños y niñas de 4 y 5 años de edad”, (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 58) gracias a lo cual se crearon, 1200 nuevas plazas docentes para Educación Inicial (Ochoa, 2015) entre los años 2009 y 2010.

Consecuentemente, en el período 2011 -2016 “el número de docentes de instituciones educativas rurales casi se cuadruplicó en el nivel inicial, mientras que en la zona urbana se duplicó” (Guadalupe et al., 2017, p. 135). Este resultado derivó de las recomendaciones de la CVR para la atención de la primera infancia en las zonas más vulnerables incidiendo en la importancia de considerar la diversidad etno-lingüística y cultural del país con servicios para la salud y alimentación de los niños (Comisión de entrega de la CVR, 2004).

b) Baja calidad por falta de personal calificado en la especialidad

Uno de los problemas que afectan la calidad de la educación inicial, es la falta de personal calificado para la especialidad, que no se ha incrementado en la misma proporción al incremento de la oferta durante la última década. Por ejemplo, el Censo Escolar del 2014 revela que menos del 30% de docentes de nivel inicial no tiene la certificación requerida, y que esta situación se agrava en las zonas rurales y periurbanas (Ochoa, 2015).

Frente a la falta de oferta de docentes con título para el nivel, se gestionaron programas de segunda especialización que captaron a profesoras de primaria excedentes del sistema educativo, por efecto de la política de racionalización. Con ello se ha devenido en la primarización de la educación inicial porque los cursos impartidos en las modalidades adoptadas y los plazos establecidos no garantizan las competencias requeridas para un adecuado desempeño. Ello demandaría un “riguroso proceso de certificación de competencias” (Guadalupe

et al., 2017, p. 26), inviable en este momento. Lo preocupante es que son estas docentes de primaria con segunda especialización las que han ocupado plazas en las zonas rurales como resultado de la ampliación de cobertura³.

c) Educación inicial descontextualizada e impertinente culturalmente

Diversos proyectos establecen como una de las barreras de la educación inicial el uso de una lengua distinta del castellano. Inclusive algunos estudios concluyen que la educación inicial, cuando es impartida en una lengua que no es el castellano, presenta resultados que no tienen impacto en el rendimiento posterior en la primaria medido a través de las Evaluaciones Censal de Estudiantes (ECE) (Beltrán y Seinfeld, 2013).

Sin embargo, el problema no es que haya una lengua distinta del castellano, sino más bien que no exista una oferta suficiente de maestros de educación inicial bilingües ni una política acelerada para lo cual afecta la provisión de un servicio de inicial con pertinencia cultural. León (2014) sostiene que la causa de esta carencia está en la tendencia al menosprecio a las culturas originarias. A pesar de la creación del Ministerio de Cultura, es insuficiente para afrontar las pérdidas culturales (Anderson, 2014).

1.3 LA ESCUELA UNIDOCENTE EN ENTORNOS VULNERABLES

Una escuela unidocente es aquella donde un solo profesor asume el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje al mismo tiempo que la gestión de condiciones y la administración. Sin embargo, esta definición colisiona con la dura realidad de comunidades donde el Estado ha fracasado en su intento por regularizar la educación en dichas zonas. A la soledad del docente se le suma la diferencia etaria y formativa de los alumnos, la nula formación del profesor en el servicio multigrado o multiedad; la ausencia de materiales idóneos, y la resistencia de los padres a matricularlos porque consideran que estudiar bajo esas condiciones es inútil. Además, el Estado se esfuerza por transmitir que la educación unidocente multigrado debe tender a su desaparición, y transformarse en una institución educativa polidocente, sin una política para que ello ocurra.

Miranda (2020) acierta cuando sostiene que esta preocupación del MINEDU por convertir las escuelas unidocentes en polidocentes responde más al reparo

³ Véase la tabla N° 4 matriz de informantes (Capítulo III).

a articular políticas educativas que fortalezcan a las escuelas unidocentes multigrado que a una efectiva preocupación por las dificultades que atraviesan los docentes en estos espacios de pobreza.

En paralelo a un rediseño curricular que incorpore los avances en torno a la pedagogía multigrado, además de los incentivos económicos para atraer docentes talentosos a zonas rurales o vulnerables (Castro y Espósito, 2017), se torna necesario ocuparse de la salud mental de los profesores (Nugra, 2019) que además de sus obligaciones docentes, asumen funciones directivas y sociales.

La enseñanza en espacios rurales, y, por extensión, en ambientes vulnerables, representa un desafío mayor para un docente que considere desplazarse lejos de la ciudad (Ariz et al., 2021). Por ende, documentar casos de docentes que se han transformado en líderes comunitarios, pese a tener la geografía y las condiciones materiales en contra, se tiene que visibilizar.

El contexto vulnerable está definido por la carencia que expone a sus habitantes a situaciones de mayor riesgo para asegurar un mínimo de estabilidad y satisfacción de sus necesidades. La vulnerabilidad está dada por la pobreza material, actividades agrícolas de baja rentabilidad, bajos niveles de alfabetización en la población adulta, barreras culturales por la falta de docentes que dominen la lengua dominante en la zona (quechua, aymara, asháninka u otra) además de la violencia estructural que se instala en los hogares y entornos comunitarios. Por ejemplo, el Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial (PMEI) elaboró un ranking de priorización de ámbitos más vulnerables donde intervenir y abarcó a 174 distritos de Ayacucho, Huánuco y Huancavelica: “Estos distritos tienen como característica predominante la ruralidad, la pobreza y las secuelas de la violencia de los años 80” (Alcázar y Chinen, 2018, p. 134). Las docentes directoras objeto del estudio se han desempeñado en estos distritos.

Otro elemento que hace que estos territorios sean calificados como vulnerables es la presencia de relaciones basadas en la violencia. Recuérdese que el ámbito de las provincias objeto de estudio se encuentran ubicadas en territorio donde anteriormente se desarrolló el conflicto interno armado seguido por las actividades del narcotráfico y están ubicados en la zona conocida como Valle del río Apurímac, Ene y Mantaro, VRAEM (Antezana, 2021).

1.4 SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL – DIÁLOGO DE SABERES Y EDUCACIÓN COMUNITARIA.

El contexto en el que se desarrollaron las experiencias objeto de este estudio se caracteriza por la predominancia de la cultura andina, la cual no exime la presencia de la influencia urbana o cultura occidental, como bien lo señala Monje (2017), por la expansión de la cadena de actividades de libre mercado y su influencia en los patrones de consumo con significado cultural que ha logrado tejer una urdimbre de elementos influyentes conocido como sincretismo cultural.

Esta urdimbre cultural mantiene su raíz andina estrechamente ligada a la vida y la naturaleza que atribuye significados y entendimientos sobre lo que es aprendizaje. De este modo, el saber, sinónimo de aprendizaje en esta cultura, “[...] no puede separarse del cuerpo, de su experiencia práctica, de sus sentidos [...] y de su capacidad de sintonizarse y conversar (y transformarse) junto y con otros cuerpos” (Arribas, 2021, p. 78). Esta afirmación remite a la naturaleza social del aprendizaje, lejos de concebirlo como mercancía para usufructuar. Una característica del modo de pensar/conocer/aprender en esta cultura andina con elementos de la asháninka (por el ámbito de ubicación) es la ausencia de una pretensión jerárquica, competitiva o de imposición; continúa Arribas (2021) “pero tampoco quiere ser negado, menospreciado, invisibilizado. Su gusto es conversar con otros saberes [...] para enriquecerse mutuamente [...] sin dejar de ser diferente, sin perder su singularidad” (p. 80). Esta no pretensión jerárquica explicaría la oposición a premiar el mejor rendimiento y a los concursos.

Este saber cultural se transmite de generación en generación, no necesariamente a través de la escuela oficial, y constituyen los saberes previos de los niños quienes describen, explican e interpretan sus percepciones desde la cosmovisión que, en su generación, se presenta como sincretismo cultural. Una forma de reconocer este saber se ha formalizado a través de la educación comunitaria (Ley General de Educación, 2003). Al respecto, Rengifo (2021) sugiere que “lo que tendríamos entonces en el país serían culturas educativas (CE), una de las cuales sería la escolar oficial (CEE), pero no la única; habría una cultura educativa comunitaria (CEC) que forma parte de la diversidad de culturas educativas en el país” (p. 4); y añade que el papel del Estado “sería conocerlas y reconocerlas en similar plano de equivalencia que la cultura educativa escolar, estableciendo con ellas relaciones diversas dentro de lo que

se conoce como diálogo de saberes” (p. 5). Por tanto, al analizar las declaraciones conviene preguntarse si el significado atribuido está relacionado también con aprendizajes arraigados en la cultura andina.

Este diálogo de saberes se da en un entorno rural donde conviven en una relación de tensión y conflicto lo individual frente a lo colectivo, lo homogéneo frente a la diversidad, lo conservador y tradicional frente a la modernidad. Estas situaciones son consecuencia del intercambio migratorio y la expansión del mercado donde conviven costumbres tradicionales con patrones de consumo comerciales propios de la urbe, conflictividad social al mismo tiempo que vida comunitaria, celebraciones comerciales en convivencia armónica con las festividades tradicionales (Monge, 2017).

En resumen, este capítulo ha pretendido desarrollar los hitos más importantes de la trayectoria de la educación inicial tanto a nivel del continente latinoamericano para pasar por el nacional y concretarse en el ámbito rural. Este itinerario no es de compartimentos estancos, sino más bien de coexistencia de concepciones: unas, correspondientes a siglos pasados; y otras, que avanzan con la complejidad y turbulencia de la sociedad contemporánea y sus conflictos. La tensión principal está en cómo superar la brecha de inequidad mediante la magnitud y calidad de su alcance, donde la atención a las poblaciones infantiles más vulnerables por su condición de exclusión social constituye el mayor reto. Un desafío no sólo a nivel de acceso sino de pertinencia cultural. Frente a una imagen homogénea de la educación inicial va posicionándose otra más real por compleja y que afronta la atención de la diversidad en contextos de desigualdad. Esta condición es la que ha motivado el estudio que ahora se presenta y que es un modesto aporte para visibilizar una parte de esa educación inicial liderada por directoras docentes en ámbitos vulnerables.

CAPÍTULO II

EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR COMO ACTOR INFLUYENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL

A continuación, este capítulo desarrolla conceptos sobre liderazgo y los estilos de cómo desempeñarlo. Se ha optado por una referencia histórica que facilite al lector la comprensión del proceso de transformación, tanto de la práctica como del estudio del liderazgo como fenómeno social y su concreción en la escuela que al mismo tiempo ha estado sujeta a cambios de paradigmas.

2.1 LIDERAZGO: ANTECEDENTES Y CONCEPTO

Según Ordoñez et al. (2017) el liderazgo es una práctica que ha estado presente en todas las formas de organización y gobierno para la convivencia de la humanidad y el desarrollo de la civilización. Estas prácticas se han sostenido en leyes sociales -consuetudinariamente- que han evolucionado desde la primacía del más fuerte en la época de la prehistoria hasta liderazgos globales en la modernidad y la posmodernidad. Sin embargo, el estudio del mismo como tema científico recién ocurrió a finales del siglo XVIII con el auge del capitalismo y el surgimiento de las primeras organizaciones industriales y comerciales.

La literatura más reciente da cuenta de estudios sobre liderazgo a partir de las primeras tres décadas del siglo XX. La creciente motivación por el tema respondería a que se pretende un cambio cultural mediante la influencia humana, sostenible en el tiempo. Ello explica el interés inusitado que ha cobrado el estudio del fenómeno, aun cuando no se entiende a cabalidad (Ngozi et al., 2015).

García (2011), haciendo referencia a Bustamante y Barreat (1998), define el liderazgo como la capacidad de influir en los demás, ya sea por la posición jerárquica del cargo ocupado o por las características de personalidad del líder.

Horn y Marfan (2013) coinciden con García (2011) en que el liderazgo es la capacidad para influenciar y sostienen que esta influencia se ejerce y explica a partir de un desenvolvimiento que adopta posturas con nitidez, comunicándose y generando que los seguidores las hagan suyas.

Asimismo, este liderazgo va acompañado de una visión de futuro distinta de la realidad presente. Una visión que no es un conjunto de ideas abstractas, sino que logra describir y comunicar imágenes convincentes de escenarios distintos y posibles que van desde transformar un espacio hasta crear nuevas tendencias convertidas en realidades producto de la acción (Balda y Guzmán, 2015).

Por otro lado, Silva Peralta et al. (2016) aclaran que el liderazgo tiene que ser entendido como un proceso antes que como un rol inherente a un puesto o la personificación en una determinada figura, puesto que el fin último del liderazgo es propiciar cambios más o menos profundos y duraderos en los seguidores. El liderazgo transformacional desencadena un mayor grado de exigencia frente al transaccional.

Finalmente, Burns (1978, como se citó en Aruzie et al., 2018) afirma que el liderazgo es un fenómeno que se desarrolla en medio de una trama de diversidad de intereses y motivaciones, que dejan atrás la idea de la unidireccionalidad del comportamiento humano y la homogeneidad, donde el líder y sus seguidores comparten rasgos y metas comunes dentro de una dinámica recíproca.

2.1.1 El liderazgo: diversidad de teorías y enfoques

Uno de los prolíficos estudiosos del liderazgo es Yulk, quien citado por Peleg (2012) sostiene que este concepto se aleja de las definiciones uniformes y monolíticas y que a propósito del amplio repertorio de acuerdos y desacuerdos considera que este fenómeno puede ser analizado desde dos perspectivas: una psicológica, que prioriza las características de personalidad del individuo en quien recae la función de líder; y la otra es la sociológica, para la cual el liderazgo genera una relación de mutua influencia entre las circunstancias, las necesidades y el líder con el despliegue de sus capacidades para responder a ellas. A la relativa corta trayectoria del estudio del liderazgo como fenómeno

social, se añade la diversidad signada por las diferencias culturales. Dado que el liderazgo es un fenómeno humano íntimamente relacionado con la diversidad de contextos, circunstancias y culturas, existen varias y no sólo una teoría universal que lo explique (Burns, como se citó en Abbasialiya, 2010).

En coherencia con lo anterior, se infiere que las transformaciones sociales han dado origen a diversas teorías que han evolucionado; desde las teorías de los rasgos de personalidad que atribuyen el poder de influencia a personas con ciertos perfiles; las de la conducta y comportamiento; pasando por la teoría de la contingencia (Murillo, 2006b), la de “sustitutos para el liderazgo (Jermier y Kerr, 1997), la de la cognición situada y distribuida (Brown y Duguid, 1991; Wenger, 1998 en Leitwood, 2000), hasta la teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995)” (Leithwood, 2009, p. 25).

Desde la perspectiva relacional, Lamb (2013) referido por Ngozi et al. (2015), sostiene que el liderazgo es un proceso donde las personas logran vincularse de una manera e intensidad tal que se establece una conexión humana entre líderes y seguidores, cuyo efecto es el incremento de la motivación y las exigencias morales expresadas en valores.

2.2 EL LIDERAZGO ESCOLAR

El liderazgo escolar está reconocido como el segundo factor dentro de la escuela para lograr aprendizajes (Anderson, 2010). Las investigaciones al respecto, se remontan a los años 60 del siglo XX, a los estudios sobre la eficacia escolar, en instituciones ubicadas en contextos vulnerables (Murillo, 2006a).

Desde aquel inicio, han transcurrido más de siete décadas, y ha cobrado relevancia el estudio del liderazgo escolar, en el marco de la crisis del modelo industrial y la transición a la sociedad de la información y del conocimiento. Modelo que ha puesto en valor el desarrollo del capital humano (Bermúdez et al, 2017) mediante el aprendizaje en las escuelas para lo cual, desde hace más de dos décadas se vienen haciendo esfuerzos por alcanzar la calidad, mediante la gestión escolar con autonomía. Peleg (2012) sostiene la necesidad de garantizar una gestión escolar con autonomía en base a los mejores resultados alcanzados en escuelas de California e Israel. En dicho estudio el autor se refiere a Huber, quien sostiene la necesaria y urgente formación de líderes desde y para la escuela para garantizar su calidad (Huber, 2004, como se citó en Peleg, 2012).

El estudio del liderazgo educativo ha cobrado relevancia en el marco de la transición a la sociedad de la información y el aprendizaje humano, factor clave para la gestión del conocimiento. Se le ha otorgado valor económico al punto de reducirlo a esta dimensión para sustentar el modelo de bienestar, restando sus aportes al desarrollo de la cultura, la identidad y la ciudadanía y desencadenando polémica entre los educadores. Desde este enfoque económico, Beltrán y Seinfeld (2013) refiriéndose a Banushek y Woeßman (2007) reconocen en el aprendizaje un factor “[...] determinante del crecimiento económico, a través de su impacto en el capital humano” (p. 15). Esta visión económica del aprendizaje, complementa otra más amplia desde la perspectiva humanista que incluye todas las dimensiones de la persona, contenida en el Proyecto Educativo Nacional, que lo define como parte de la trayectoria personal y social basada en el desarrollo personal a lo largo de la vida (CNE, 2020).

La expectativa está cifrada en que este capital humano se desarrolle en las escuelas, aunque muchas muestren oposición y rechazo a la presión ejercida para esta veloz transformación (Pont et al., 2008). En consecuencia, en situaciones como las descritas, donde los cambios apuntan a diferentes ofertas y en distintas direcciones, el líder es insustituible “en la instrumentalización de un cambio, teniendo en cuenta elementos como la creación de una visión compartida y la estimulación del aprendizaje continuo” (García, 2011, p. 44).

Es importante recordar que desde que la escuela se convirtió en institución oficial de la educación y el aprendizaje ha tenido diversas maneras de organizarse con un tipo de liderazgo que le sea funcional (Pont et al., 2008) al entendimiento de cómo se concibe el aprendizaje.

Senge (2006) explica el origen de la rigidez y uniformidad de la escuela sustentada en teoría de la física de Newton y el modelo de producción fabril, que administra comportamientos humanos por reacción a estímulos externos, procedimientos mecánicos y repetitivos para lograr aprendizajes uniformes.

Desde los años 90 hasta la primera década del siglo XXI se instauró una corriente de influencia para hacer de las escuelas modelos semejantes a la empresa. La gestión escolar estuvo orientada por ideas empresariales, tanto a nivel de organización como de diseño y funcionamiento (Hargreaves, 1996, como se citó en Varela et al., 2019). Es concebida como una empresa de alta complejidad (Caturta, 2009), los actores y materiales definidos como insumos

(Beltrán y Seinfeld, 2013); los directores son llamados gerentes y se prioriza el desarrollo de habilidades operativas (Cuenca, 2014) para el manejo de un enjambre de procedimientos y herramientas mediante los cuales se transforme la “materia prima” (estudiantes) en resultados y productos (aprendizajes) para satisfacer las expectativas de los “clientes” (padres de familia).

La calidad educativa “término polisémico, complejo y subjetivo” (Cayulef, 2007, p. 144), es definida con fines utilitarios, asociados a la economía de libre mercado y obtenida mediante competencia (Cuenca y Pont, 2016). Este concepto empresarial repercutió en un tipo de dirección escolar equiparada con lo gerencial que a su vez influyó en el tipo de liderazgo. Lo más notorio de este cambio fue la instrumentalización de procesos y procedimientos, con el acopio y procesamiento de datos, restándole importancia a las interacciones humanas, para lograr aprendizajes según la calidad de las mismas (MINEDU, 2016).

Sánchez -Escribano (2020), refiriéndose a Ken Robinson, expresa su desacuerdo con el criterio etario –la edad como factor externo de agrupación- derivado de esta concepción fabril.

A medida que los estudios avanzaron y se demostraron las limitaciones de este concepto que asocia escuela y aprendizaje a cadena de montaje industrial, donde el niño es concebido como moldeable e imperfecta materia prima (Senge, 2006), resurgen tendencias que recuperan la naturaleza social de la escuela, la particularidad de lo humano y su relación con la naturaleza. Senge describe un modelo escolar que se asemeje a las características de los sistemas vivos, con ciclos de vida, transformación y muerte; donde las capacidades de adaptación al entorno requieren de autonomía, libertad, flexibilidad y buen clima emocional. Esta mirada sistémica de la escuela como organismo vivo sostenido en interacciones humanas modifica esquemas de uniformidad y rigidez.

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, se transita hacia un modelo escolar, con organización flexible, en movimiento, capaz de adaptarse al contexto, con integración de funciones y cabida a la diversidad, no solo cultural sino humana. Se procura, un estudiante que al mismo tiempo que desarrolla singularidad se sienta universal y unido a otros por su condición humana (Morin, 1999).

Sin embargo, el paradigma fabril está presente a sola vista en el diseño de edificios con paredes de gran altura, habitaciones con carpetas en filas, ambiente propicio para una pedagogía directiva, memorística, de trabajo individual con la

primacía de una disciplina y pensamiento normativo. Este paradigma y estilo de liderazgo rígido, todavía prevalece en muchas de las instituciones educativas del Perú, como lo reseña un estudio realizado en escuelas de Lambayeque (Cabrejos y Torres, 2014); se constata un proceso de transición hacia lo flexible.

Respecto a la presencia del liderazgo, Cuevas et al. (2008), afirman que se puede distinguir a un grupo que funciona con la presencia de un liderazgo a partir del funcionamiento y la satisfacción del mismo. Los mismos autores recurren a Bolman y Deal (1992); Leithwood (1994); Ogawa y Bossert (1995) para afirmar que “la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora” (p. 2).

En este proceso de transición a un modelo de escuela flexible, dinámica basada en interacciones humanas de calidad es necesario aquilatar la relevancia del papel del liderazgo educativo desde su análisis en ámbitos escolares específicos (Leithwood, 2009). Un liderazgo pedagógico que armonice los códigos culturales de los estudiantes con los del currículo optimizaría los procesos de aprendizaje y evaluación (Sáez, 2009, como se citó en Rodríguez Molina, 2011). Un liderazgo así es más notorio en los resultados de escuelas de contextos vulnerables (Leithwood et al., como se citó en Anderson, 2010).

Por consiguiente, es necesario describir qué características adopta el liderazgo y cómo se ejerce y desarrolla en contextos vulnerables como por ejemplo la escuela unidocente en el ámbito rural (Acosta et al., 2020).

Hasta aquí se ha pretendido hacer un esbozo de los principales hitos en la evolución de los conceptos de liderazgo asociados a los paradigmas que han modelado la escuela. Lo más destacable es la necesidad de identificar la legitimidad social de estas teorías y paradigmas a partir de sus resultados en la práctica escolar y aportes al desarrollo social en cada contexto, donde los escenarios vulnerables son los que más requerirían de un liderazgo eficaz.

2.3 EL LIDERAZGO DEL DIRECTOR O DIRECTORA: PIEZA CLAVE EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA

Para definir la importancia del liderazgo del director, es necesario precisar que dirección y liderazgo no significan lo mismo (Debón, 1997, como se citó en Rodríguez, 2018). Mientras el primero es resultado de un poder formal que

genera autoridad, cuyo desempeño se restringe a lo normado institucionalmente; el segundo, está referido a comportamientos que se manifiestan de manera espontánea (Salvador et al., 2009).

En consecuencia, el liderazgo escolar como concepto se aplica a directores que motivan, influyen en los procesos y están comprometidos con la transformación institucional para mejorar los resultados de aprendizaje. Desde una perspectiva de transición de liderazgo burocrático a otros más dinámicos, existe un liderazgo educativo orientado por un “modelo pedagógico, democrático y dialógico” que requiere de mucha participación (Maya et al., 2016, como se citó en Sánchez y Rodríguez, 2019, p. 105).

Pont et al., (2008) realizaron un estudio por encargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que tuvo como muestra 22 sistemas educativos, en mayor número europeos, donde el chileno fue el único de América. El estudio se formuló en el marco de reformas para “to address the economic, social and environmental challenges of globalisation”⁴ (p. 2). Su propósito apuntó a identificar los esfuerzos de transformación de las escuelas poniendo énfasis en el desempeño de los directores; función especializada y diferenciada de la docencia en aula, que se remonta a la masificación de la escuela pública “dentro una organización más sistemática” (p. 41).

Los mismos autores afirman que las exigencias de este puesto han ido en aumento a consecuencia de requerimientos de nuevos aprendizajes escolares, como las habilidades requeridas para el siglo XXI. Esta exigencia se incrementa cuando estos aprendizajes se constituyen como derechos, por lo que Pinto (2019) señala la necesidad de “una visión de los derechos de aprendizaje en el siglo XXI [...] (con una experiencia escolar rediseñada) [...] para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante” (p. 15). Habilidades exigentes para un director que aún no las ha desarrollado como es la capacidad para gestionar información, conocimiento y lectura de contexto, trabajo en equipo, cultura digital, responsabilidad sobre resultados, ciudadanía global, innovación, atención de la diversidad, ciudadanía y cuidado de medio ambiente entre otras. Para lograr estos resultados se requiere la transformación radical de las escuelas con autonomía, proyectos propios y directores que desarrollen

⁴ Traducción libre: afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización

“competencias [...] [lo cual] [...] permitirá el fortalecimiento de un espontáneo liderazgo, el que precisa ser gestionado de manera sostenible y compartida con los miembros de la comunidad educativa. (Barrientos et al., 2016, p. 50).

Este proceso de transición no justifica la permanencia del director detenido y resignado en el tiempo, particularmente aquellos que están a punto de jubilarse o creen que el aprendizaje es para quienes están iniciándose en la carrera magisterial. Mindell (2014, como se citó en Rodríguez, 2017). El director con una visión empobrecida de su centro, incapaz de comprender a los otros y tampoco buscar soluciones de consenso a los conflictos, sólo conseguirá perennizarlos. Para evitar que la violencia se acumule y se desborde precisamente en quienes se perciben a sí mismos desprovistos de poder (Mindell, 2014, como se citó en Rodríguez, 2017), el director tiene que elaborar estrategias adecuadas para ayudar, sobre todo, a los más desfavorecidos. El mismo autor señala que tanto, el director o la directora, buscará fórmulas para la inclusión que facilite lograr un equilibrio de fuerzas de poder que se visibilicen en la dinámica de la organización; dado que allí se concretan “juegos de intereses, ambiciones frustradas, alianzas creadas y acuerdos destruidos, en el que la lealtad puede ser traicionada y, al mismo tiempo, confundida con la sumisión. Los centros son fiel reflejo de la sociedad” (Rodríguez, 2017, p. 12).

Tintoré et al. (2018), en un estudio sobre historias de liderazgo, citan dos informes internacionales que destacan avances significativos para el estudio del tema. El primero, el de Leithwood et al. (2006), que señala lo que otros investigadores corroboran posteriormente a sus hallazgos: el liderazgo escolar es el segundo factor en importancia después de la enseñanza en el aula y define “cuatro principales prácticas de liderazgo educativo: establecer una dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la enseñanza-aprendizaje” (p.23). El segundo informe, el de Day et al. (2010), mostró que los líderes con resultados académicos destacados definen el éxito no sólo en relación al producto final, sino a “la mejora personal y social, la motivación, el compromiso y el bienestar de los alumnos, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la contribución de la escuela a la comunidad” (p. 23).

Por tanto, desempeñarse como director en una escuela de siglo XXI es mucho más complejo y exigente porque abarca la conducción y manejo de diferentes procesos en simultáneo como son los relacionados con la gestión y

administración de la escuela, y, por supuesto, los dirigidos al mejoramiento del rendimiento del personal y los estudiantes (Barrientos et al., 2016).

La evidencia obtenida de diversos estudios realizados en varios países revela que el cargo de director resulta poco atractivo al no existir correspondencia entre la remuneración y las obligaciones propias del cargo (Pont et al., 2008). Inclusive para algunos jóvenes profesionales de la educación ocupar el puesto de dirección no es un incentivo para nuevas posiciones en su línea de carrera.

Dicho lo anterior, todo parece indicar que el problema está en cómo hacer más deseable la posición de director con un plan de desarrollo de competencias que llevarían al liderazgo y una línea de carrera (Barrientos et al., 2016).

Aún la importancia atribuida y lo poco atractivo que puede resultar un puesto de dirección, sólo una minoría de instituciones educativas cuentan con esta plaza exclusiva; se requiere un cierto número de aulas y alumnos y están ubicadas en los ámbitos urbanos. Las escuelas de menor dimensión en número de aulas, estudiantes y niveles educativos siguen teniendo como en el siglo XIX e inicios del XX maestros que desempeñan la función de director y tienden a la atomización. A ello se añade que, con el despoblamiento del ámbito rural, las escuelas tienden a reducirse por la disminución gradual del número de estudiantes matriculados anualmente (Guadalupe y Rivera, 2020).

La diferencia entre el desempeño de un director de escuela pequeña de inicios de los 90 del siglo XX, con el de inicios de este siglo XXI, es que tienen las mismas exigencias administrativas y de rendición de cuentas por resultados de aprendizaje que las de mayor tamaño. Es de suponer que los límites entre su función pedagógica y directiva resultan difusos y colisionan ante la demanda de tareas administrativas requeridas por los órganos de los cuales dependen, las derivadas de la relación con las familias y la comunidad a las que se añaden las propias de la labor pedagógica; tareas cuya dificultad se incrementa porque no existe una formación inicial ni en servicio para conducir escuelas donde el director es al mismo tiempo profesor (Vásquez, 2007). Problemática que también se presenta en países desarrollados como Suecia: “Nonetheless, small local schools are mandated to provide the same educational quality and standards set out in national regulations⁵ (Cedering y Wihlborg, 2020, p. 606). Por tanto, las

⁵ Traducción libre: ninguna escuela, por más pequeña que sea, está exceptuada de cumplir con los niveles de calidad esperados y los estándares de las regulaciones nacionales establecidas.

dificultades de la escuela rural no son atribuibles sólo a las del Perú. No obstante, Cuevas et al. (2008) sostienen que el liderazgo es más fácil ejercerse en grupos reducidos que en grupos más numerosos.

El tamaño de las escuelas influye de tal forma que los autores de ese importante estudio de 22 sistemas educativos (Pont et al., 2008) refieren a Southworth (2002) para afirmar que “when designing school leadership policy [...] governments to take account of contextual factors to respond more effectively to the different needs of principals in different types of schools”⁶ (p. 27).

Algunos investigadores invitan a reflexionar sobre la variedad de modelos de dirección escolar existentes y sobre las competencias atribuidas a los directores escolares por cuenta de los expertos. Recomiendan redefinir el perfil del director escolar tratándose de instituciones educativas de contextos complejos y multiculturales, (Rodríguez, 2017).

A las tensiones derivadas de las nuevas exigencias impuestas al director, se añade la que corresponde al doble rol que juega como director, que tiene que responder a la política educativa y simultáneamente como docente dar respuestas educativas a los estudiantes y sus familias para acortar las brechas de desigualdad (Rodríguez, 2017).

El estudio llevado a cabo por Tintoré et al. (2018) sobre liderazgo con historias de vida con una muestra de directores se propuso corroborar ciertas teorías y prácticas comunes halladas en estudios anteriores. El resultado del mismo confirmó que en los líderes de escuelas que lograron destacar por los resultados de aprendizaje se encuentran ciertas competencias y prácticas comunes, aun cuando entre ellos haya diversos niveles de estudio alcanzados, como antecedentes culturales.

El estudio concluye que todos los directores líderes se desenvuelven con las mismas prácticas de liderazgo conceptualizadas por la comunidad científica internacional de manera muy fluida, aunque sin los mismos niveles de dominio. Sus desempeños presentan rasgos comunes como el uso de inteligencia emocional y cultural para adaptarse al contexto, promueven el desarrollo social en sus comunidades a través de la educación, y su capacidad de influir fluye de

⁶ Traducción libre: al diseñar la política del liderazgo escolar [...] los gobiernos tomen en cuenta los factores contextuales para responder con mayor eficacia a las diferentes necesidades de los directores en diferentes tipos de escuelas.

su trayectoria profesional y de vida, no del cargo que ocupan. Han dedicado tiempo y recursos para desarrollar sus competencias y cualidades personales para trascender con resultados muy por encima de lo esperado y en las condiciones que operan. Todo lo cual les ha valido para que las personas de su entorno los consideren referentes inspiradores. Además, todos estos líderes atribuyen su perfil de competencias a la ascendencia de algunas personas de su familia, iglesia y escuela (maestros). Uno de los aspectos más destacables, y que va contra la inercia en la que caen algunos directores, es que estos líderes han optado por salir de su zona de confort y se han convertido en centros de una red de influencia y aprendizaje. Ninguno de ellos se queda con lo alcanzado como desarrollo personal y profesional. Su capacidad para aprender y lograrlo continuamente a nivel personal, constituye un importante eje de su vida y lo logran mediante la práctica, colocándose retos y admitiendo errores. Animan a otros a decantarse por lo mismo haciendo todo lo posible para que la organización favorezca el aprendizaje tanto como el desarrollo de competencias de sus miembros. Se “preocupan más por las personas que por las tareas burocráticas. También existe coincidencia en aspectos a mejorar en estas organizaciones como es la distribución del liderazgo y la planificación de la sucesión” (Tintoré et al., 2018, p. 6).

En síntesis, el rol del director es fundamental en la escuela para afrontar los retos educativos del siglo XXI y la mejor forma de lograrlo es desarrollando capacidades de liderazgo al mismo tiempo que hace más atractivo este puesto. Las escuelas de pequeña dimensión, especialmente en condiciones vulnerables, no cuentan con esta función a exclusividad, lo cual no impide que haya directores líderes que logran ser la excepción por su desempeño sobresaliente.

2.3.1 Estilos de liderazgo del director

El estilo de liderazgo se define como un patrón de conducta percibido por sí mismo o un tercero respecto “a la posición y actuación del líder” (Rodríguez et al., 2017, p. 132). Este se evidencia en el modo predominante de desempeñarse particularmente a través de actitudes y habilidades.

La idea de que los líderes recurren a varios estilos según las circunstancias y el grupo liderado es un consenso generalizado. En ciertos casos, se obtienen resultados a partir de negociaciones puntuales; mientras que, en otras

circunstancias, se requerirá de aprendizajes, cambios más profundos y sostenidos que harán necesario un liderazgo transformador.

En contextos de condiciones de vulnerabilidad, Rodríguez (2018) recomienda combinar tres estilos de liderazgo y los señala: “el transformacional (Marina, 2015), el pedagógico y distribuido (LISA, 2010), puesto que, en los contextos complejos (agravados por su problemática social), la participación de las familias es imperativa, y el director debe tener una visión transformadora” (p.133).

Esta particularidad del liderazgo y la dirección escolar en contextos de condiciones de vulnerabilidad, implican que “el estilo de dirección no puede hoy plantearse desde una perspectiva personalista...no es un concepto unívoco, es enormemente complejo y hay que entenderlo y estudiarlo dentro de las distintas culturas en que se desarrolla” (Álvarez, 1996, como se citó en Barrientos et al., 2016, p. 48). Entretanto, una directora líder de escuela unidocente, como es el caso de este estudio, requiere de un trabajo estrecho con las familias teniendo en cuenta sus prácticas culturales.

Los estilos de liderazgo evolucionan a la par que las transformaciones sociales y educativas. Si bien existe un amplio repertorio de estilos, algunos predominan y han sido tomados en cuenta como soporte de este estudio y que a continuación se describen:

2.3.1.1 Liderazgo transaccional. Empezaremos con el más antiguo y conservador de los estilos: el transaccional, que fue sistematizado por Burns, reconocido y prolífico estudioso y a cuya obra se hará referencia en acápites posteriores. Según el autor, el estilo del líder se sustenta en el poder asignado por la posición que ocupa dentro de la jerarquía institucional, para lo cual dispone de recursos que intercambia a modo de premio o sanción en función de sí o no los subordinados rinden de acuerdo a lo pactado. En caso de cometer errores o no cubrir estas expectativas se recurre a la sanción (Almirón-Arévalo et al., 2015).

En su acepción más sencilla, el liderazgo transaccional constituye una dinámica de intercambios entre jefes y los seguidores, al interior de la organización basados en la relación “costo-beneficio”. Los últimos, son premiados con una recompensa cuyo valor está explícitamente definido y medido. Esta recompensa no necesariamente se reduce a la obtención de más

dinero, sino también incluye reconocimientos y ciertas prerrogativas. Los incentivos aplicados a las escuelas públicas que superan puntajes en las evaluaciones ECE provienen de este enfoque. Lo mismo sucede con los incentivos para las poblaciones vulnerables, como, por ejemplo, los brindados mediante el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres – JUNTOS del Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social (Huerta y Stampini, 2018); y los que se otorgan a los Gobiernos Regionales que cumplen con los compromisos de gestión educativa (MIDIS, D.S. N° 006-2016-MIDIS, 2016).

En términos generales, este estilo implica estar atento al proceso e intervenir con un trabajo detallado de control de errores (Almirón-Arévalo et al., 2015). Por tanto, el concepto que sostiene este tipo de liderazgo es la motivación extrínseca.

En el contexto educativo, este estilo de liderazgo, dinamizado por transacciones de interés recíproco, resulta ser el más conservador de todos, no por menos exigente sino por el nivel de alcance; no necesariamente involucra transformaciones profundas de las personas, del grupo y de la organización, tanto en su estructura de poder como en el cumplimiento de los objetivos y procedimientos establecidos. Todo lo contrario, su propósito mantener alineado lo definido técnica y normativamente, aunque ello suponga distanciarse de los cambios requeridos, incluidos los requerimientos de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Cabrejos, 2014). Un ejemplo de ello son los desfiles escolares que han sido descartados de las normas escolares y, sin embargo, se siguen realizando por motivaciones extrínsecas.

Araneda et al. (2018) analizan un mayor repertorio de estudios sobre lo que implica este estilo de liderazgo transaccional y logran identificar tres factores de acuerdo a características observadas en la práctica: i) las “recompensas contingentes” que se otorgan por cada meta lograda como parte de una planificación quedando muy claro el desempeño esperado, refiriéndose a Bass (1997); ii) administración por “excepción activa”, que consiste en un detallado seguimiento y control de las acciones y procedimientos en los momentos claves del proceso para evitar errores y aplicar correctivos (Iliescu, 2007); y, iii) “administración por excepción pasiva”, podría denominarse también retroalimentación negativa, cuando el líder interviene solo para identificar errores (Bogler et al., 2014).

En síntesis, este estilo de liderazgo es útil para mantener la estructura y obtener resultados previstos a partir de compensaciones y sanciones, requiere de estabilidad en la organización, procedimientos fijos y control.

2.3.1.2 Liderazgo transformacional Como se ha mencionado al inicio del capítulo, el liderazgo es un tema para el cual existen diversas teorías, inclusive controversiales con efecto en las políticas y prácticas organizativas (Cuevas et al., 2008). No obstante, existen estudiosos del tema que han producido teorías que ostentan evidencias sólidas y son referentes; en particular interesan aquellas que explican el liderazgo educativo, en la medida que dan respuestas a las necesidades de la escuela en particular. Este es el caso del liderazgo transformacional cuya conceptualización se produce casi de forma simultánea al liderazgo transaccional. Al revisar bibliografía sobre el tema se encuentran reseñas a ambos tipos de liderazgo que resultan un referente en la literatura científica. El liderazgo transformacional es una consecuencia del transaccional y es Bass (1985) quien organiza mejor las ideas primigenias del autor Burns para tornarse en una línea de investigación.

La diferencia entre el liderazgo transaccional y transformacional tiene que ver con el diferente nivel de complejidad y exigencia de aprendizaje y cambio. Como se ha dicho anteriormente (Pont et al., 2008), mientras el transaccional es más útil para ajustar el comportamiento de las personas a los objetivos establecidos y está principalmente referido a cambios técnicos (Araneda et al., 2016), el transformacional supone, no sólo realizar cambios, sino admitir que la estabilidad no es sinónimo de rigidez sino que ésta se alcanza en constante aprendizaje para el cambio, a fin de atender las necesidades de los estudiantes en una realidad en continua transformación (Balda y Guzmán, 2015).

Fullan (2020), estudioso de este tipo de transformaciones, ha explicado que existe una natural resistencia al cambio; por lo tanto, este tipo de proceso tiene que ser planificado y asesorado. Ello implica, administrar estrategias para que la resistencia al cambio sea de corta duración y no de intensa profundidad.

Uno de los problemas que se presentan al llevar a cabo estos procesos es que se pretende alcanzar el cambio con contenido de estilo transformacional, con metodologías e interacciones de estilo transaccional, lo cual resulta

contraproducente. Aún se requieren investigaciones sobre metodologías para la transformación y la administración de las resistencias al cambio.

El liderazgo transformacional se sostiene en dos líneas de acción básicas y permanentes: la participación y la comunicación, como condiciones que permitan la apertura al cambio y el compromiso colectivo. Para que la comunicación fluya tienen que establecerse relaciones dinámicas, fluidas, y horizontales, aun cuando se produzca entre posiciones de diferente nivel jerárquico. Por tanto, la comunicación es expresión del tipo de interacciones. Los directores de escuela suelen confundir comunicación con divulgación de información unidireccional. Ello sucede cuando predomina una cultura instaurada de relaciones verticales.

El líder transformacional genera condiciones para que todos los miembros de la comunidad escolar se interesen en comunicarse. Para ello recurre a diversas formas de comunicación en medio de un clima institucional favorable a interacciones de calidad que permitan la fluidez de la comunicación de propuestas, iniciativas y soluciones (Cáceres, 2015; Cabrejos, 2014).

Llegado a este punto del desarrollo del tema, resulta oportuno referirse al resumen elaborado por Stewart (2006) que contiene los principales aportes de estudiosos del liderazgo quienes son James MacGregor Burns, Bernard M. Bass, Bruce J. Avolio, y Kenneth Leithwood. De todos ellos, Burns precisa cómo es la relación entre el líder transformacional con sus seguidores “the role of the leader and follower be united conceptually and that the process of leadership is the interplay of conflict and power”⁷ (Stewart, 2006, p.8).

Aun cuando hay estudios sobre estilos de liderazgo más recientes, el transformacional se ha consolidado porque desarrolla las capacidades de las personas y cuenta con evidencias y herramientas que lo legitiman como es el uso del cuestionario multifactorial que fue originalmente introducido por Avolio y Buss (1991) y actualizado con el Full Range Model: essential and practicum (Serrat, 2020). A partir de los resultados de este cuestionario, reflexiona en torno a hallazgos que confirman características atribuidas a este estilo, en el “it is a multi-rater (or 360-degree) instrument, which means that its output—the MLQ 360

⁷ Traducción libre: El rol del líder y sus seguidores consiste en tener una base común de conceptos para que en el proceso se dé una interacción que oscile entre el conflicto y el poder.

Leader's Report— interprets and compares a leader's self-assessment with ratings contributed across the same items by associates”⁸ (p. 1).

Con este cuestionario se corroboró que siguen siendo cinco las características del estilo en cuestión.

Tabla 1. Características principales del Estilo de Liderazgo Transformacional

Builds Trust (Idealized Influence Attributes)	Genera confianza (Influencia Idealizada) (atributos)
Acts with Integrity (Idealized Influence Behaviors)	Actúa con integridad (Influencia Idealizada. Comportamientos) Carismático o modelo a seguir, lo cual despierta admiración en sus seguidores y hay una identificación mutua. Los líderes así tienen una clara visión con sentido de propósito y asumen riesgos.
Encourages Others (Inspirational Motivation)	Alienta a otros (Motivación inspiradora). Son Inspiradores y motivadores. Los líderes transformacionales generan entusiasmo, comunican con claridad sus expectativas y desafían a las personas. Demuestran que están comprometidos con las metas y una visión compartida.
Encourages Innovative Thinking (Intellectual Stimulation)	Fomenta el pensamiento innovador (estimulación intelectual) Constantemente solicitan nuevas ideas y nuevas formas de actuar. Alientan la creatividad y nunca critican ni corrigen en público.
Coaches & Develops People (Individualized Consideration)	Entrena y desarrolla personas (Consideración individualizada) Están atentos a las necesidades de desarrollo del potencial que los demás ostentan. Procuran un ambiente de interacciones respetuosas en particular de las diferencias individuales como también anima a interesarse en las preocupaciones de todos. (Bass, como se citó en Stewart, 2006).

Fuente: Elaboración propia.

El mismo autor, apoyándose en los estudios de Leithwood asevera que los líderes transformacionales “are in a continuous pursuit of three goals: helping staff members develop and maintain a collaborative, professional school culture; fostering teacher development; and helping teachers solve problems together

⁸ Traducción libre: es un instrumento de calificación múltiple (o de 360 grados), lo que significa que su resultado, el Informe del líder de MLQ 360, interpreta y compara la autoevaluación de un líder con las calificaciones aportadas por los asociados en los mismos elementos.

more effectively⁹” (Stewart, 2006, p. 17). En resumen, están permanentemente sosteniendo interacciones para el desarrollo personal orientado a la colaboración, y la mejora de la cultura organizacional.

En términos organizacionales, el liderazgo transformacional favorece el desarrollo de las personas porque “Use knowledge, expertise and vision to change those around them in a way that makes them followers with deeply embedded buy-in that remains even when the leader that created it is no longer on the scene¹⁰”. (Aruzie et.al., 2018, p. 805). Para que esta transformación se produzca en el escenario educativo es necesario que los líderes, dice Starrat (2004), garanticen “three closely inter-related ethics: presence, authenticity and responsibility¹¹” (Okinyi et al., 2015, p. 107).

Leithwood (2009) ha dejado de referirse al liderazgo transformacional para referirse a prácticas fundamentales de los líderes exitosos.

Abreviando, el estilo de liderazgo transformacional exige mayores competencias por parte del líder para la conducción de determinados procesos demandantes de una capacidad de aprendizaje enfocado en la transformación continua de las personas, así como de la organización.

2.3.1.3 Liderazgo pedagógico. Este estilo se nutre de las teorías del liderazgo transformacional y transaccional y las contextualiza a las características de la organización escolar y de los procesos educativos. Leithwood, el estudioso más representativo de este estilo, lo define como “[...] la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, como se citó en MINEDU, 2014, p.15).

La gestión escolar en el Perú ha institucionalizado el liderazgo pedagógico, concebido como un proceso que “influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico” (MINEDU, 2014, p. 14).

⁹ Traducción libre: los líderes transformacionales persiguen continuamente tres objetivos: ayudar a todos los colaboradores a mantener y desarrollar una cultura escolar sustentada en lo profesional; fomentar el desarrollo de los docentes y ayudarlos a ser más efectivos en resolver problemas de forma conjunta.

¹⁰ Traducción libre: Hacen uso de su conocimiento, experticia y visión para cambiar todo y quienes lo rodean de tal forma que sus seguidores logran una profunda aceptación arraigada que se mantiene incluso cuando el líder que lo creó ya no está en escena.

¹¹ Traducción libre: tres éticas estrechamente interrelacionadas: presencia, autenticidad y responsabilidad.

Adjudica a la escuela la facultad de desarrollar capacidad para lograr aprendizajes de todos los estudiantes y atribuye a la gestión escolar el reto de “crear y recrear una nueva forma de hacer escuela en la que personas con liderazgo -formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización” (MINEDU, 2014, pp. 15-16). Se espera que los directores realicen la gestión sobre dos dominios: el de la generación de condiciones y el de la orientación de los procesos pedagógicos, ambos para la mejora de los aprendizajes (MINEDU, 2014).

Rodríguez-Molina (2011) enumera con bastante precisión las funciones que competen al líder pedagógico, las comprendidas desde el momento de la formulación de objetivos, metas, en diversas dimensiones, el diseño de la propuesta pedagógica que incluye las herramientas de planificación y los planes curriculares como los procesos y estrategias de aplicación hasta la distribución de los espacios dentro del edificio. Otra de las funciones es la que tiene que ver con el proceso y la marcha cotidiana de la institución que incluye la observación, la organización y la orientación a las diferentes áreas de acción. Finalmente incluye la sistematización de información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y la evaluación de los aprendizajes.

Algunos autores atribuyen al liderazgo pedagógico la responsabilidad del aprendizaje organizacional, el cual puede entenderse como un perfeccionamiento sostenido y colectivo del personal dentro del tiempo de la jornada escolar que repercutirá provechosamente en la educación (Pont et al., 2008). Este aprendizaje organizacional, es el que Senge (2006) atribuye como responsabilidad de los líderes para tener escuelas sistémicas en constante gestión de información y aprendizaje, para introducir mejoras educativas, mantenerse abiertas a las influencias del exterior y saber adaptarse a ellas.

Dicho lo anterior se infiere que el liderazgo pedagógico exige de un director dedicación exclusiva, la cual encuentra restricciones con la multiplicidad de tareas imprevistas que surgen cotidianamente y que no figuran en la agenda, particularmente en aquellas escuelas que están expuestas a mayor inestabilidad, interferencias y riesgo. En el caso peruano este tipo de liderazgo no se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje sino a la generación de condiciones.

2.3.1.4 Liderazgo distribuido. En palabras de Murillo et al. (1999) “el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que, el liderazgo se manifiesta a todos los niveles” (p. 21). Por lo tanto, el director otorga prioridad al rol de agente de cambio y subordina ese rol burocrático de representante y vigilante del sistema para cumplimiento de la normatividad.

El término distribuido, se asocia a reparto burocrático de funciones y tareas. Nada más lejano de esa idea. Se trata de una división de atribuciones y acciones interconectadas mediante la comunicación y coordinación del trabajo en equipo de acuerdo a las posiciones, funciones y cualidades de cada quien, donde el curso de la acción se orienta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este estilo de liderazgo, se hace referencia a un equipo directivo que para funcionar como tal requiere hacer sinergia (Anderson, 2010).

Este tipo de liderazgo propicia una práctica de dirección compartida, consensuada y democratizada. Anderson (2010), refiriéndose a Elmore, destaca un concepto aplicado en la gestión estratégica, llamado “la ventaja comparativa” de la autoridad, que está referido a lo que sólo esa persona en virtud al puesto está en condiciones de aportar o, dicho de otra forma, la diferencia que agrega valor a la organización. Es de esta forma cómo se entiende la distribución para la integración y coordinación de trabajo, siempre en equipo. Se deduce, por tanto, que es necesario tener un diagnóstico preciso del perfil de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

En palabras de Rodríguez (2018) el director con un estilo de liderazgo distribuido “promueve una dirección abierta a los cambios y propicia la toma de decisiones [...] centrado en lo pedagógico” (p. 146). En una escuela como la unidocente, un director docente tendrá que apoyarse en alguno de los miembros de la familia de sus estudiantes y en algunos integrantes de la comunidad, para lo cual tendrá que desarrollar estrategias de atracción a la labor, interpretando y demostrando que parte de sus intereses se canalizan apoyando a la escuela.

La apertura a la que hace referencia este estilo de liderazgo, incluye la participación de la familia, como parte de una gestión compartida y con mayor razón en escuelas unidocentes. Una cultura de participación es lo que necesita forjarse y constituye un desafío. Por ello resulta conveniente “cimentar una dirección escolar bajo un arraigado liderazgo compartido y sostenible, que

reconozca y homologue el potencial liderazgo pedagógico que pueden ostentar las familias y la comunidad en su conjunto” (Barrientos et al., 2016, p. 59).

En varios momentos se ha reiterado que el liderazgo distribuido, combinado con otros estilos, resulta aconsejable para zonas vulnerables más aún en entornos donde la violencia ha erosionado el tejido social y “el abandono de la educación pública por parte del Estado y la persistencia allí de una transmisión vertical de conocimientos donde el maestro sabe y el alumno aprende / obedece, creó un ambiente propicio para la propuesta senderista” (Comisión de entrega de la CVR, 2004, p. 338).

Para concluir este acápite deja claro que el liderazgo distribuido es la mejor opción para escuelas cuya gestión depende centralmente de los aportes y participación de la familia. Ello implica saber entablar y desarrollar relaciones de respeto y colaboración y ser copartícipes de los logros. El desarrollo de habilidades de liderazgo distribuido en los directores, es parte de la agenda de políticas educativas para escuelas unidocentes en contextos complejos donde la diversidad es el rasgo principal de la institución educativa tanto a nivel cultural como de la gestión servicios que exigen experticia de diferente índole.

2.3.1.5 Liderazgo directivo. Este tipo de liderazgo está centrado en la personalidad del director, en sus cualidades y en sus valores. Su desempeño está centrado en el desarrollo de “habilidades sociales como elementos esenciales para sostener adecuados niveles de relaciones interpersonales con los agentes educativos” (Barrientos et al., 2016, p. 53). Los conocimientos teórico técnicos cumplen una función complementaria porque se privilegia el vínculo personalizado.

El liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood et al., 2008). Asimismo, la “investigación empírica ha producido diversos modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo, y reportado la existencia de un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas” (Day, 2007, como se citó en López-Gorosave et al., 2010, p. 33).

Según Cáceres (2015) el líder directivo que establece metas plausibles promoviendo una cultura de altas expectativas de rendimiento como parte de la dinámica cultural al interior de la escuela, tiene muchas posibilidades de éxito.

Según la evidencia, este tipo de liderazgo es muy necesario en contextos complejos donde los imprevistos y las emergencias producto de las carencias y la vulnerabilidad facilitan la interrupción de la marcha regular del servicio educativo. Por ello estos líderes exitosos “tienen una relación estrecha con los padres de familia de la escuela y la comunidad en general, quienes confían en ellos [...] y procuran mejorar el logro y el bienestar para los alumnos” estableciendo alianzas con otras entidades que les provean servicios complementarios que sean percibidos como beneficiosos por los estudiantes y sus familias (Almirón-Arévalo et al., 2015, p. 26).

En síntesis, el estilo de liderazgo directivo es el más representativo de los liderazgos centrados en la personalidad del director. Es útil en un contexto donde hay demasiadas condiciones de vulnerabilidad e imprevistos que requiere de decisiones rápidas sobre diversos asuntos. Este estilo de liderazgo puede administrarse mejor con el distribuido que requiere de la participación de la comunidad

Hasta aquí llega el capítulo 2 cuyo contenido ha destacado aquellos conceptos más relevantes sobre el liderazgo, el liderazgo escolar y cada uno de los estilos predominantes y que han sido objeto de investigación por la academia Cabe destacar que las teorías sobre los estilos de liderazgo seguirán emergiendo en función de las transformaciones sociales y sus efectos en las prácticas educativas. Que los estilos de liderazgo responderán a las dimensiones de cada escuela y sus particularidades. Por tanto, es necesario acercarse a las prácticas de liderazgo con apertura y flexibilidad teniendo la convicción de que todos están signados por la diversidad y las circunstancias en las que se desarrolla la escuela como es en el caso objeto de estudio.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Este capítulo describe el diseño y proceso de la investigación en cada uno de sus componentes. A continuación, se presenta cada uno de ellos:

3.1. ENFOQUE CUALITATIVO

Para comenzar este apartado conviene definir lo que se entiende por enfoque. Así como en la fotografía, el enfoque consiste en elegir intencionalmente una porción de la realidad o un objeto sobre el cual fijar la atención a través del lente, en la investigación cumple la función de seleccionar la naturaleza del dato a recabar y el tipo de información y conocimiento a producir. El enfoque está relacionado con la manera de qué y cómo registrar, procesar, analizar, interpretar y explicar el objeto estudiado. “El enfoque de la investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado y está directamente relacionado a los métodos de investigación” (Ruiz, 2011, p. 152).

Vasilaquis (2006) sostiene, refiriéndose a Mason (1996) y Silverman (2005), que la investigación cualitativa se ubica en un marco de diversidad de tradiciones intelectuales, filosóficas en las que es inexistente una única y legítima forma de hacer investigación cualitativa.

Por tanto, hacer investigación cualitativa no se sostiene en una definición unívoca, que, si bien tienen características comunes, se presentan de forma fragmentada (Hammersley, 2004; Atkinson, 2005). La misma autora Vasilaquis (2006) refiriéndose a Marshall y Rossman (1992), afirma que la investigación cualitativa en educación es “pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas en lo referido al interés por el significado y la

interpretación; en la relevancia del contexto y de los procesos, emplea una estrategia inductiva y hermenéutica” (p. 96). En tal sentido estudio pretendió encontrar el significado de las percepciones de las directoras con aula a cargo, su relación con el contexto y circunstancias durante el periodo estudiado.

La investigación cualitativa sostiene una postura filosófica que describe el mundo social a partir de la percepción, comprensión, producción e interpretación del significado, de naturaleza subjetiva, y se manifiesta en lenguajes y objetos de representación simbólica. Los datos son extraídos del contexto social en el que se producen e interpretan inmersos en éste a partir de categorías. Su contenido es implícito, intangible, por ello son flexibles y sensibles; los métodos de análisis y explicación abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Mason, 2006, como se citó en Vasilaquis, 2006).

Moreira (2002) citado por Valle (2022) sostiene que “el interés central de esa investigación [cualitativa] está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (p. 3). Las preguntas de investigación derivaron de un proceso de “indagación, estudio deliberado y búsqueda de comprensión del objeto de estudio” (Mendivil, 2020, p. 41); en este caso, las percepciones de las informantes respecto de sus estilos de liderazgo a partir de la evocación de su experiencia.

Para concluir este acápite es necesario referirse al manejo de la sensibilidad de parte del investigador quien ha hecho un esfuerzo por guardar cierta distancia afectiva con lo testimoniado, siendo consciente que el tipo de interacción establecida para obtener la información tiene un potencial transformador (Gilgun, 2005, como se citó en Vasilaquis, 2006). La autora cita a Cutcliffe (2003) quien afirma que el investigador puede ser afectado por la experiencia.

A continuación, se presenta el problema, la pregunta y los objetivos que explican la elección del diseño de investigación.

3.2. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La escuela, viene experimentando profundas transformaciones, que, para lograrlas, requiere del liderazgo porque es una práctica que moviliza la acción de sus integrantes y en particular los líderes (Anderson, 2010). Por lo general, la literatura sobre gestión escolar alude a la escuela polidocente urbana donde existe un director y docentes, cada uno a dedicación exclusiva en el rol asignado.

En el Perú, las instituciones de educación inicial con directoras que tienen aula a cargo son las más numerosas. Durante las dos últimas décadas se incrementó la cobertura del servicio de educación inicial estatal, de 9% a 14%, principalmente en el ámbito rural con profesoras de primaria que estudian educación inicial como segunda especialidad (Guadalupe et al., 2017). Este crecimiento aumentó el número de directoras con aula a cargo.

Una realidad poco evidenciada, es que las directoras de instituciones educativas unidocentes, no solo gestionan condiciones y conducen procesos de enseñanza aprendizaje como lo norman los lineamientos del el liderazgo pedagógico (MINEDU, 2014), sino que atienden una variedad de tareas operativas a pequeña escala y de diferente naturaleza, como son las necesidades de cuidado, protección, fisiológicas, a las que se añaden los trámites administrativos para los servicios complementarios como los de alimentación, logística, supervisión y en muchos casos la intervención directa en labores de acondicionamiento, mantenimiento (limpieza, pintado, reparaciones) además de la entrega de datos e información, a la dependencia administrativa, más directa que es la Unidad de Gestión Educativa Local.

En consecuencia, las directoras con aula a cargo en instituciones de educación inicial unidocentes requieren liderar y gestionar procesos que se yuxtaponen casi en simultáneo, lo cual implica un manejo adecuado de recursos como desempeños con un repertorio variado de capacidades. Parte del contenido de este repertorio consiste en contar con una clara visión del escenario pedagógico a conseguir, con ilusión y altas expectativas puestas en el aprendizaje de los niños, sensibilidad humana, voluntad y decisión, creatividad, habilidad para administrar el tiempo y secuencia, según la naturaleza de las actividades y destreza para pasar de una a otra, habilidades sociales, operativas y confianza personal. También el manejo de artefactos, herramientas y utensilios de todo tipo (desde virtuales, domésticas, incluidas las de limpieza y mantenimiento), distinguiendo intereses y necesidades del tipo de interlocutores con quienes se relacionan en cada momento del día y circunstancia. Es decir, diversidad en simultáneo a pequeña escala. Sin embargo, su condición de institución educativa unidocente no tiene un tratamiento normativo acorde.

Hacerse cargo sola de una institución educativa, sin una relación cotidiana con colegas pares para el intercambio de experiencias, implica aprovechar y

articular la buena voluntad de cooperación de los padres de familia, de las autoridades e integrantes de la comunidad para lograr sus propósitos.

En relación a lo expuesto, es probable que ellas requirieron combinar estilos, como el liderazgo híbrido, aplicado en escenarios con características similares (Varela et al., 2019). Cabe preguntarse si las docentes de estos ámbitos, tienen la percepción de esa combinación de estilos con variedad de capacidades.

3.2.1. La elección del caso y la pregunta de investigación

El estudio está basado en nueve directoras con aula a cargo de instituciones educativas de inicial unidocentes del ámbito rural y contextos vulnerables y una de sus acompañantes o asesora pedagógica.

Estas escuelas están ubicadas en las provincias de La Mar (Ayacucho), Pachitea (Huánuco) y Acobamba (Huancavelica), en localidades que forman parte del Valle del río Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM). Lo particular del caso es que entre los años 2015 y 2017 los estudiantes de las instituciones educativas dirigidas por estas docentes al mismo tiempo directoras, lograron un notable mayor rendimiento de 10 puntos adicionales en promedio, que sus pares del grupo control como parte del Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial (PMEI) en Ayacucho, Huánuco y Huancavelica (Alcázar y Chinen, 2018); a contracorriente con las evidencias que relacionan entornos familiares precarios con educación de menor calidad y menor aprendizaje (Bourdieu, como se citó en Rodríguez, 2011). Posiblemente, la asesoría pedagógica intensiva¹² con la que contaron estas directoras, facilitó un cambio de enfoque y práctica pedagógica que afirmó un estilo de liderazgo.

Este grupo de directoras postuló a una plaza docente y tuvieron que hacerse cargo de la función directiva. En consecuencia, el hilo conductor de esta investigación está formulado en la pregunta:

¿Cuáles son las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados?

¹² Precisamente una de los diez informantes es una de las acompañantes pedagógicas que tuvo a su cargo la labor de asesoría a estas directoras con aula a cargo.

3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

Analizar las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes o multiedad en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados.

Específicos

1. Identificar los estilos de liderazgo (transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo) a partir de las percepciones sobre su desempeño como directoras.

2. Describir las percepciones de las directoras sobre cuál estilo de liderazgo (transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo) ha predominado en su labor.

3.4. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación cualitativa la categoría de análisis es una definición sustentada en un marco conceptual académicamente sólido, alrededor de la cual se organiza el estudio; orienta el acopio y organización, tanto de los datos obtenidos como el análisis e interpretación del significado aportado por los informantes, que deja abierta la posibilidad para que emerjan otras categorías de análisis.

La categoría Estilos de Liderazgo

La categoría de análisis es el estilo de liderazgo y éste se define como un patrón de conducta percibido por sí mismo o un tercero respecto “a la posición y actuación del líder” (Rodríguez et al., 2017, p.132). Este patrón de conducta es percibido y descrito en la manera recurrente de cómo se relaciona, se comunica, decide, se informa, resuelve conflictos; en general cómo desempeña su rol tanto en situaciones de estabilidad, abundancia, carestía o crisis. Esta percepción del desempeño está caracterizada por actitudes y habilidades manifiestas del líder.

Los estilos de liderazgo evolucionan con las transformaciones en las prácticas sociales y educativas. Algunos de estos estilos se presentan como predominantes en el desempeño de la gestión escolar.

Algunos autores se refieren indistintamente al estilo de liderazgo como sinónimo de estilo de dirección. Lo destacable es que cada vez aumenta la certeza de que la dirección escolar y “el estilo de dirección no puede hoy

plantearse desde una perspectiva personalista [...] no es un concepto unívoco, es enormemente complejo y hay que entenderlo y estudiarlo dentro de las distintas culturas en que se desarrolla” (Álvarez, 1996, como se citó en Barrientos et al., 2016, p.48).

Por tanto, el estilo de liderazgo tiene diversas acepciones y puede ser interpretado desde un desempeño individual y/o grupal.

En entornos vulnerables, como es el caso de este estudio, Rodríguez et al. (2017) sostienen que la participación de la familia es crucial y contribuye a la labor transformadora encabezada por el director, por lo tanto, una combinación de los estilos de liderazgo transformacional, pedagógico y distribuido, es lo más recomendable.

Subcategorías

A continuación, se presenta una breve reseña de los estilos de liderazgo que sirven de soporte para el análisis de resultados:

Tabla 2. Subcategorías: estilos de liderazgo y características más destacadas.

Estilos de liderazgo	Características
Transaccional	Recompensas Contingentes por cada meta lograda. Excepción activa, seguimiento y control en momentos clave. Administración por excepción pasiva”. identifica errores.
Transformacional	Carismático: clara visión y sentido de propósito Generador de confianza Actúa con integridad Inspiradores, entusiastas. Comunicación clara de expectativas y asumen desafíos de cambio. Estrategias para la evaluación y mejora continua. Organizan y rinden cuentas. Creación de cultura y estimulación intelectual. Consideración individual Cohesiona alrededor de las preocupaciones por todos.
Pedagógico	Centrado en procesos de enseñanza aprendizaje con desarrollo de capacidades de todos los docentes para lograrlo Generación de condiciones y organización escolar en función del logro de aprendizajes. Gestión pedagógica: Propuesta pedagógica diseño y plan curricular con estrategia de docentes. sistematización de información cualitativa y cuantitativa del proceso curricular y la evaluación.
Distribuido	Decisiones consensuadas. Equipo directivo. Coordinación, cooperación y comunicación. Para zonas vulnerables combinado con otros resulta aconsejable. Participación de la familia con aportes en condiciones y en lo pedagógico

Directivo	<p>Centrado en la personalidad y cualidades del director.</p> <p>Desempeño en el desarrollo de habilidades sociales: interacción con familia y comunidad.</p> <p>Alianzas para el bienestar con servicios complementarios.</p>
------------------	--

Fuente. Elaboración propia.

3.5. MÉTODO

Haber tomado conocimiento de un número importante de experiencias de educación inicial en instituciones educativas unidocentes en el ámbito rural de las tres provincias del Programa de Mejora de Mejoramiento de la Educación Infantil (PMEI), que en situaciones naturales lograron que sus estudiantes obtuvieran mejores resultados de aprendizaje que sus pares, despertó el interés para convertirse en objeto de estudio a partir de la indagación y análisis de esa particularidad. Por tanto, el método elegido fue el estudio de caso como parte del enfoque cualitativo de investigación. Ruíz Olabuénaga, (2009, como se citó en Barrientos et al., 2016) sostiene que “los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos” (p. 51). Por tanto, la elección de este método permite comprender el caso en su contexto y circunstancias reales y contemporáneas (Stake, 2009; Yin, 2003; Grandon Gill 's, 2011).

Creswell (1998, como se citó en Vasilaquis, 2006) considera que el estudio de caso corresponde a una de las tradiciones metodológicas de la investigación cualitativa para examinar un problema humano o social a partir de la indagación de situaciones particulares; en este caso, desde las percepciones de las docentes con dirección a cargo de escuelas unidocentes. De ello se deriva un minucioso análisis e interpretación de significados para representar en palabras la complejidad del contenido vertido por ellas. “Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.” (Vasilaquis, 2006, p.24). La particularidad del contexto para el caso estudiado, no sólo está en lo rural y vulnerable, sino que se desarrolló en escenarios bilingües con predominancia de la cultura andina lo cual fue tomado en cuenta en el análisis e interpretación de la información.

3.5.1. Técnica e instrumento

La entrevista como técnica es valorada por su aporte al conocimiento social. “Los grandes cambios en el pensamiento actual, reflejados en la filosofía, hacen hincapié en aspectos clave del conocimiento de entrevista” (Kvale, 2008, p. 36).

En correspondencia con el diseño y el método se eligió la entrevista semiestructurada, porque favorece la producción de conocimiento contextualizado, y el nivel descriptivo porque permite indagar por los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión (Díaz et al., 2013). Según Kvale (2008), la conversación deriva en preguntas imprevistas que emergen muy naturalmente por el manejo del tema, la intuición del entrevistador, la agilidad con la que éste conecte con las respuestas del entrevistado y lo anime a seguir profundizando en el tema. “La entrevista es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado” (p.23). Para lograrlo, requiere que el “entrevistador [...] (mantenga) [...] una actitud activa durante el desarrollo [...], en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado” (p. 63). Ofrece la posibilidad de adaptarse a los sujetos, [...] motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Bravo et al., 2013, p.163).

En palabras de Abero (2015) esta técnica “trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante” (como se citó en Valle, 2022, p. 36). Al respecto, la subjetividad es un tema polémico frente a la tradición positivista que reconoce como científico sólo lo tangible: hechos y actuaciones. Se le suele soslayar aun cuando afectan y explican las motivaciones que han desencadenado los procesos estudiados.

a. Elaboración del instrumento. Como toda entrevista semiestructurada, ésta se elaboró a partir de los objetivos del estudio y las subcategorías de análisis que son los estilos de liderazgo transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo, se diseñó una matriz de validación que se organizó a partir de la formulación de preguntas que siguieron dos criterios: los conceptuales relacionados con los principales rasgos de cada estilo de liderazgo de acuerdo al contenido del capítulo 2 y la elección de términos que se adecúen al contexto lingüístico de los entrevistados a fin de que facilite evocar y describir percepciones de su desempeño en la práctica. Inicialmente la entrevista contuvo

dieciocho preguntas agrupadas en 3 tópicos: las referidas a la definición de estilo de liderazgo, las relacionadas el objetivo específico 1, sobre la identificación de cada estilo, y finalmente una relacionada con el objetivo 2, sobre la autopercepción de su desempeño. Con estas preguntas se procedió a sostener la entrevista piloto para probar la utilidad del cuestionario. He aquí la relación de las mismas.

Tabla 3. Matriz de preguntas para guión de entrevista piloto.

Sobre estilo de liderazgo	<p>Retrocediendo en el tiempo ¿Cómo se ve a usted misma en su práctica como directora/docente en la institución educativa N° ...?</p> <p>Durante su trayectoria como directora con aula a cargo en la IE... ¿a qué le otorgó mayor importancia?</p> <p>¿Qué predominó más: desempeñarse como directora o como líder o las dos simultáneamente? ¿Hay diferencias entre ambos desempeños? ¿En qué consisten?</p>
Pedagógico	<p>A partir de su experiencia y sabiendo que usted tenía la función como directora y como docente ¿a qué le dio más importancia y cómo se notó en su práctica?</p> <p>Desde una mirada retrospectiva a su práctica ¿Qué lugar ocupó la conducción de enseñanza – aprendizaje? ¿Cómo se notó? ¿Se presentaron interferencias?</p> <p>¿Propició que los padres estuvieran informados de cómo sus niños aprendían y qué lograban? ¿En su gestión como directora con aula a cargo se involucraron los niños y padres de familia?</p> <p>¿Qué tanto tuvo que facilitar o gestionar condiciones para que los niños aprendieran?</p>
Transaccional	<p>¿Estableció un plan de trabajo con metas y resultados esperados? ¿Lo hizo sola o involucró a otras en la formulación y ejecución? ¿Cómo?</p> <p>¿Aplicó algún mecanismo de seguimiento y control con estímulos y sanciones según los resultados obtenidos?</p> <p>¿Qué solía hacer con los niños de menor rendimiento?</p>
Transformacional	<p>¿Desarrolló una visión con valores? ¿Qué ruta seguida para conseguirla? ¿Para qué le sirvió en su práctica y en la relación con las familias y autoridades?</p> <p>¿Introdujo cambios en la institución o mantuvo lo dejado por su antecesora? ¿Qué tipo de cambios introdujo? ¿Para qué?</p> <p>¿Hubo prácticas que diferenciaron al jardín a su cargo de otros similares en los alrededores?</p>

Directivo	<p>¿Preferiría usted actuar siguiendo estrictamente la norma? ¿Alguna vez la incumplió?</p> <p>¿Siempre tuvo todo bajo control y programado de acuerdo a su autoridad y las normas?</p>
Distribuido	<p>¿Posibilitó que las familias e inclusive los niños decidieran en algunos aspectos de la vida de la institución educativa?</p> <p>¿Ha experimentado conflicto porque alguien actuó de libre iniciativa sin consultar con usted? ¿Cómo reaccionó?</p>
Percepción de su desempeño	<p>A partir de su práctica ¿Qué significó para usted tener el papel de directora y docente? ¿Se desempeñó principalmente como líder o como directora, o como docente? O ¿una combinación de éstas? ¿Qué rasgos distinguen su estilo o manera de desempeñar estas funciones? ¿Qué palabra resumiría mejor la manera como usted se desempeñó como directora con aula a cargo?</p>

Fuente. Elaboración propia.

Las preguntas anteriormente expresadas se empezaron a elaborar el 20 de abril hasta llegar a su formulación para la entrevista piloto realizada el 02 de mayo del mismo año con una docente directora integrante del mismo grupo de escuelas unidocentes que formaron parte del PMEI, por tanto, con las mismas características de las informantes seleccionadas. Luego de la entrevista se formuló la matriz de validación para juicio de los expertos (Anexo 3).

b. Validación de juicio de expertos Con la matriz de validación de la guía de entrevista señalada anteriormente, se procedió a seleccionar al grupo de expertos a consultar en base a dos criterios: dominio de la investigación y del tema de liderazgo. Fue así que se eligió a cinco expertos que aceptaron desempeñar esta función: tres investigadores, dos de ellos con el grado académico de Doctor en Psicología: uno procedente de la de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el otro de la Pontificia Universidad Católica del Perú, el tercero con grado de Doctor en Educación, también de la misma universidad (PUCP); y dos especialistas en gestión de liderazgo : una psicóloga y un economista; la primera graduada en la Universidad Católica del Uruguay y el segundo en la Universidad del Pacífico ambos laborando en instituciones cuyo enfoque es el liderazgo. Los cinco con una sólida trayectoria profesional desempeñándose en instituciones que contribuyen al desarrollo de la educación del país.

Los cinco expertos a quienes se les solicitó formalmente su participación, aceptaron. Se incluyó la matriz de validación del primer cuestionario aplicado de

forma piloto que devolvieron con la información requerida. Dicha matriz incluyó los criterios de claridad, coherencia y relevancia para evaluar las preguntas.

Una vez recibidos los formularios de validación del cuestionario, se procedió a elaborar una matriz de consolidación con las respuestas obtenidas. Este proceso de inicio a final tomó aproximadamente dos semanas. De las 18 preguntas formuladas, 9 (50%) cumplieron los 3 requisitos de claridad, coherencia y relevancia. Las sugerencias para varias de las preguntas formuladas se han clasificado en dos tipos: reformulación para lograr preguntas abiertas como por ejemplo “¿me podría contar 2 o 3 anécdotas que reflejan cómo se relacionaba con los padres normalmente?” “¿Cómo abordaba el proceso de planificación escolar?” “¿En qué tipos de situaciones sentía que debía ejercer autoridad y control?” (Véase Anexo N°03) y aquellas para lograr mayor claridad y precisión con áreas de exploración adicionales a las definidas, como por ejemplo indagar cómo era su relación con las personas de la comunidad o describir cómo era una semana típica en distintos momentos de su desempeño. Uno de los comentarios giró alrededor de las aspiraciones, expectativas y las restricciones del tiempo “siempre ocupó un lugar importante en mi deseo, pero no pude hacerlo bien”; “siempre le di buen tiempo” (Véase Anexo N° 03).

La revisión, reformulación y redacción de las preguntas para obtener el cuestionario definitivo teniendo en cuenta las sugerencias de los expertos y las características principales de cada subcategoría permitieron reducir el número de preguntas de dieciocho a doce, de las cuales una se refirió a la definición de liderazgo y el contexto, diez corresponden a cada subcategoría (objetivo específico 1) y la última relacionada a la autopercepción (objetivo 2).

Los aportes de los expertos sirvieron para precisar la importancia de mantener las preguntas abiertas, evitando sesgos involuntarios y el uso de términos que remitieron directamente a la práctica y favoreciendo las circunstancias y contexto de la misma. Esta etapa del estudio fue muy acuciosa por el tipo de análisis realizado que contó con el valioso apoyo del asesor.

c. Aplicación del instrumento: realización de las entrevistas. Desde el diseño del estudio se consideró entrevistar a nueve docentes de educación inicial con dirección a cargo y una de las acompañantes pedagógicas, quienes participaron del Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial

en Ayacucho, Huánuco y Huancavelica (PMEI), un proyecto de inversión del Ministerio de Educación que incluyó mejora de infraestructura y de capacidades docentes, por un periodo de 4 años. En todos los casos, las informantes (excepto la asesora), postularon a plazas docentes y la dirección fue añadida a su función. Seis de los diez informantes declararon ser jefas de hogar, entre los 38 y 58 años, con un número de hijos en el rango de uno a tres. En cuanto al estado civil cinco de ellas declararon ser madres solteras, una viuda, dos convivientes y sólo dos de ellas solteras sin hijos. El único ingreso percibido es el que reciben por su condición de docentes en el sector público. Tres de ellas se graduaron como profesoras de inicial en segunda especialidad con un primer título como maestras de primaria y los seis restantes como profesoras de educación inicial de las cuales dos han obtenido el grado de Bachiller y cuatro el título pedagógico. Sus trayectorias oscilan entre una y tres décadas de experiencia en aula y en todos los casos en el ámbito rural de la misma provincia donde hasta el momento siguen laborando. Este grupo de docentes directoras, de las cuales cinco son nombradas y cuatro contratadas, han desarrollado su labor docente en el contexto de cambios que han llevado a una nueva ruralidad, caracterizada por la economía de mercado, mayor nivel educativo y alta conflictividad social (Monge, 2017).

Tabla 4. Las informantes.

Código	1a Especialidad	Título	Edad	Estado civil	N° hijos	Años Exp	Situación laboral	Provincia	Fecha y Duración entrevista
E1	Inicial	Profesora	35	Soltera	0	9	Contratada	Acobambamb	19.05.2022 46':58"
E2	Inicial	Profesora	46	Conviviente	2	16	Nombrada	Pachitea	21.05.2022 21h 22':12"
E3	Inicial	Profesora	58	Soltera	1	30	Nombrada	Pachitea	22.05.2022 58':34"
E4	Primaria	Lic. Educación Inicial (2da especialidad)	41	Soltera	3	14	Contratada	La Mar	28.05.2022 21h 50':20"

E5	Primaria	Lic. Educación Inicial (2da especialidad)	42	Soltera	2	20	Contratada	La Mar	30.05.202 237'
E6	Inicial	Bachiller	46	Viuda	3	11	Contratada	Acobamb a	04.06.202 21h 24':58"
E7	Inicial	Bachiller	45	Soltera	2	11	Nombrada	Acobamb a	07.06.202 21h 10'
E8	Primaria	Lic. Educación Inicial (2da especialidad)	38	Soltera	0	13	Contratada	La Mar	08.06.202 249':38"
E9	Inicial	Profesora de Educación Inicial con título pedagógico	56	Conviviente	1	25	Nombrada	Pachitea	10.06.202 258': 25"
E10	Inicial	Lic. Educación Inicial Acompañante y Docente universitaria	56	Soltera	3	28	Nombrada	La Mar	13.06.202 21h 05'

Fuente. Elaboración propia.

El proceso de aplicación del instrumento tuvo cuatro momentos: de información y contactos, de presentación del diseño del estudio, de contacto e invitación a las informantes hasta lograr las entrevistas. Este primer momento, entre enero y febrero, consistió en establecer contacto con las profesionales que tuvieron a su cargo la conducción técnica del proyecto, informarlas del estudio y solicitar documentos con valor oficial del proyecto. El segundo momento consistió en la presentación del estudio ante ocho profesionales de doce contactadas quienes mostraron interés por el estudio, brindando información (oral y/o escrita) lo cual se realizó el 5 de mayo, mediante una reunión virtual vía zoom cuya duración se prolongó dos horas debido al interés suscitado. El contenido del diseño, con esta breve presentación y la absolución de consultas de las presentes, incrementó el interés y como resultado se elaboró la primera lista de contactos de posibles informantes. Este episodio del proceso fue imprescindible porque se requirió que estas profesionales retomaran comunicación, dos de ellas luego de varios años, con las posibles informantes y las animaran a participar de las entrevistas. De esta forma se continuó una

cadena de contactos. Un tercer momento fue el establecimiento de comunicación vía celular con las directoras docentes, escuchar su disposición a ser entrevistadas y formalizar el consentimiento informado. La estrategia descrita permitió llegar a once docentes directoras de las tres provincias de las cuales se seleccionaron nueve. El cuarto momento fue el de las entrevistas realizadas de forma virtual mediante el programa zoom al que todas tenían acceso mediante sus celulares. Los horarios se adecuaron a su disponibilidad de tiempo, en casi todos los casos durante las noches de días laborales, excepto una durante día sábado y la señal de internet que en tres oportunidades se interrumpió por la intensidad de las lluvias. Cuatro de las entrevistas tuvieron que reprogramarse por problemas de interferencia climática (lluvias intensas), imprevistos de salud o de responsabilidades laborales. Se tuvo que sustituir la entrevista de dos posibles informantes (E8 y E9) por problemas en sus cronogramas de actividades laborales, pero quienes facilitaron nuevos contactos. Al final del proceso la cadena de contactos aumentó a trece directoras docentes.

Durante las entrevistas se observó las condiciones del entorno reiterando evitar la presencia y llamadas de terceras personas. No fue precisamente un inconveniente, pero sí dos anécdotas agradables: la presencia de una niña de cinco años y un niño de ocho, quienes estaban interesados en hacerse ver ante la pantalla durante las entrevistas con sus madres. Sostuve un diálogo breve con cada uno, preguntándoles sus nombres, edades, grado de estudios y gustos, destacando la labor de sus madres y solicitando las dejaran “hacer su tarea”. Ambos niños asintieron y al finalizar les agradecí y también me despedí de ellos. El tiempo de duración se extendió al doble de lo previsto por la necesidad de describir ampliamente y con descripción de ejemplos la ilustración de conceptos. Aunque todas las informantes hablan castellano se percibió un repertorio restringido de términos en las respuestas lo cual obligó a la descripción amplia de situaciones para comunicar un concepto lo cual requirió de mayor tiempo de escucha. Asimismo, todas las entrevistas, dos de ellas más que otras, tuvieron intensidad emotiva al relacionarlas con sus vivencias y la intensidad con la que experimentaron la situación aludida a propósito de la pregunta. Ello permitió constatar la profundidad con la que estaban respondiendo. En un caso la informante casi llora, al narrar situaciones tan delicadas como el abuso sexual contra las niñas. El manejo de estrategias permitió retomar el cauce con respeto.

Todas las informantes, al finalizar la entrevista expresaron su satisfacción con la experiencia. Cambiaron su percepción inicial de la misma. Al inicio pensaron que sería el tipo de entrevista de rendición de cuentas. Se dieron cuenta que les había sido muy beneficiosa para reflexionar su experiencia y en algunos casos admitir y expresar sus cualidades de líder.

La aplicación del instrumento permitió un mayor entendimiento de cómo se concibe una guía de entrevista; su utilidad estará en directa proporción al manejo del tema y facilidad para repreguntar del entrevistador, atento a tener presente los objetivos de la misma.

3.5.2. Procedimiento para asegurar la ética en la investigación

La literatura existente sobre protocolo de consentimiento informado se ha extendido en varios campos de la investigación científica y se ha ido institucionalizando e internacionalizando como instrumento para garantizar la aplicación de los principios éticos en la investigación.

El Protocolo de Consentimiento Informado “es más un proceso que un momento” (Ames y Merino, 2019, p. 17). Por ello durante todo el proceso, se manejó el cuidado por la información y el trato con los informantes.

Luego de invitarlas a participar del estudio con su libre consentimiento, las entrevistadas fueron informadas, con suficiente antelación sobre los objetivos, beneficios, tipo y tiempo de participación. Este procedimiento se realizó mediante llamada telefónica y el alcance de un documento conteniendo la solicitud de consentimiento informado. Se les informó quiénes tendrán acceso a la información y cómo se garantizará la confidencialidad de la misma (Ames y Merino, 2019, p. 18). La entrevista fue prevista vía virtual con un rango de duración entre los 45 y 60 minutos. Sin embargo, en todos los casos se extendió mucho más (Véase tabla N° 03), por las razones descritas anteriormente.

3.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se describen y analizan las subcategorías referidas a los estilos de liderazgo predominantes en la práctica de las informantes a partir de las declaraciones obtenidas.

3.6.1. La percepción como proceso psicológico

La “percepción” como proceso mental sigue tres etapas: selección, organización e interpretación (Ou, 2017). Las percepciones no reproducen la realidad, sino aquello en lo que se enfoca quien percibe. Los testimonios brindados por las entrevistadas son una muestra de cómo un agente social selecciona sus recuerdos dándole importancia a lo más significativo para sí, los organiza en una narrativa; y los interpreta de acuerdo a cada pregunta. El entrevistador es quien agrupa mentalmente, reconstruye, analiza e interpreta el contenido de las respuestas para formular, inmediatamente, nuevas preguntas, en este caso, sobre el estilo de liderazgo desempeñado. Expresar percepciones no es una práctica habitual en las personas, especialmente cuando se trata de aspectos intangibles como la manera de comportarse o establecer relaciones, como es en este estudio. En un contexto donde predomina el pensamiento y lenguaje de lo tangible, preguntar por formas de relacionarse, tomar decisiones, e iniciativas puede resultar abstracto. La conversación sostenida con las directoras docentes, se extendió más del tiempo programado para cada entrevista. Ellas manifestaron que era la primera vez que se les preguntaba por su desempeño como líderes. Los fragmentos citados de sus declaraciones, describieron situaciones a partir de lo cual inferir ideas y conceptos.

La percepción como proceso psicológico, filtra y procesa la información a través de los “lentes” de las experiencias previas interpretadas en base creencias y significados culturales. De allí la importancia de profundizar por el significado de una expresión teniendo en cuenta que “the psychological dimension becomes more significant, because people’s beliefs, values, attitudes, needs, interests, etc. have much greater impact on how they perceive the outside world¹³” (Cai, citado por OU, p.20). En consecuencia, es necesario repreguntar y relacionar las respuestas brindadas por las entrevistadas con sus patrones culturales, que el investigador debe conocer. Por tanto, “that it is inappropriate to discuss the meaning of a single word without taking our cultural perception into account¹⁴” (Cai citado por Ou, p. 21). Las informantes, se han desempeñado en entornos

¹³ Traducción libre: la dimensión psicológica es más significativa porque las creencias, valores, actitudes, necesidades e intereses de las personas impactan en la manera cómo perciben el mundo exterior.

¹⁴ Traducción libre Es inapropiado discutir el significado de una sola palabra sin tomar en cuenta la percepción cultural de la misma.

de influencia cultural andina que les son familiares, impregnados de elementos amazónicos y urbanos que resultan del proceso de migración.

Las informantes tienen como lengua materna el quechua, cuya estructura lingüística es distinta a la del castellano y portadora de cosmovisiones singulares, por tanto, se ha cuidado conservar sus expresiones (Vasilaquis, 2006).

3.6.2. Identificación de los estilos de liderazgo

El estilo de liderazgo se define como un patrón de conducta percibido por sí mismo o un tercero respecto “a la posición y actuación del líder” (Rodríguez et al., 2017, p.132). Este patrón de conducta es percibido y descrito en la manera recurrente de cómo el líder se relaciona, se comunica, decide, se informa y resuelve conflictos; en general de cómo desempeña su rol, tanto en situaciones de estabilidad, abundancia, carestía o crisis. Esta percepción del desempeño está caracterizada por actitudes y habilidades manifiestas del líder.

3.6.2.1. Estilo de Liderazgo Transaccional. Este estilo se caracteriza por relaciones de transacción basadas en la posición jerárquica del líder quien dispone de recursos para premiar o castigar en base a una planificación minuciosa de procedimientos operativos sobre los cuales ejercer control y aceptados por ambas partes: líder y seguidor. De las declaraciones obtenidas se desprenden algunos rasgos atribuibles a este estilo, relacionados a prácticas como la transacción, el incentivo o estímulo (sea tangible o intangible), estrategias para nivelar, presencia en momentos claves de un proceso o actividad y señalamiento de errores.

Resulta importante mencionar que las relaciones de compensación se han encontrado en el entorno comunitario. Allí la autoridad premia u otorga reconocimiento, cuyo valor es el prestigio, cuando es compensación positiva, o sanciona, cuando es negativa, sin formar parte de una jerarquía laboral.

a. Transacciones implícitas

Del contenido de las declaraciones, se extrae un tipo de incentivo que se ha creído conveniente denominar “transacciones implícitas” porque están sobreentendidas como parte de las costumbres. Es un tipo de intercambio en relación desigual en el que una persona en menor posición de poder entrega a

la autoridad un obsequio con la expectativa de recibir algo a cambio, como en este caso: “hemos invitado al obispo, llegó con el abogado, ...su administrador, el párroco de la provincia... preparamos una buena pachamanca [...] para que nos donen un terreno para la construcción de la inicial” (E2). El mensaje queda claro para ambas partes porque forman parte de la cultura (Silva Peralta et al., 2016; Pont et al., 2008).

El trueque como forma de intercambio constituye parte de la cultura educativa comunitaria (Rengifo, 2021) en la que están inmersos los niños, como se puede inferir de la anécdota señalada por la directora: “los niños no querían irse a su casa, tenía que botarles. Váyanse (entre risas) pero regresaban, hasta me traían palta, frutas, con tal de entrar al salón...ya me estás comprando... les digo” (E4). Según la clasificación de Bass (1997), los niños buscan transar con la autoridad, la maestra, en una relación desigual de poder. Este comportamiento ilustra la alfabetización cultural de los niños cuyos significados se construyen a través del juego (Mayoll, 2020).

b. Compensación contingente: incentivos y estímulos

De acuerdo a este estilo existe la compensación contingente (Araneda et al., 2018) que consiste en premiar por el logro de una meta. Se presenta de dos maneras: con incentivos o estímulos tangibles en forma de objetos con valor utilitario; y los intangibles, con valor simbólico de efecto socioemocional.

Los incentivos o estímulos tangibles

Para dos de las informantes, el estímulo brindado a los niños se restringe a una compensación material atractiva por su valor utilitario. “Se les daba algún estímulo a los niños, un presente” (E7); “Para darles ánimos se les daba un presentito” (E5). Consiste en juguetes, ropa o golosinas.

Otro estímulo son las celebraciones de cumpleaños como una consideración individual¹⁵ y la de navidad: “Al concluir el año escolar se les daba un presente. O festejamos el cumpleaños de cada uno de los niños; [...] con la participación

¹⁵ Ambas formas de celebrarlo son prácticas provenientes del mundo urbano que se ha comercializado con productos especialmente confeccionados para la fecha. No formaba parte de la cultura de crianza. La individualidad de la persona se difumina dentro de la identidad comunitaria.

de las mamás, [...] (quienes) [...] preparaban algo para compartir. Les gustaba que yo diera un regalito a fin de año, [...] unas muñecas, [...] sus carros, ellos esperaban con ansias el fin de año para poderles dar ese regalo” (E7). Los estímulos se otorgaron para animar, no así para premiar el rendimiento.

Entre las personas premiadas se incluye a los padres de familia: “Algunas ocasiones (hemos) hecho unas canastas para aquellos papás que durante el año nos han brindado su ayuda” (E7). En este caso, el premio es intencionalmente entregado por la maestra, como autoridad que reconoce un logro (Bass, 1997).

Existen actividades como los concursos que además de compensar resultados (Almirón et al., 2015), se usan como mecanismos de financiamiento para obtener otros incentivos; un ejemplo de ello son los desfiles escolares: “Ganábamos a veces primer puesto, segundo puesto y, teníamos un fondito para la fiesta de fin de año. Teníamos que estar preparados para ganar o perder. Estábamos contentos, felices y ocupamos el segundo lugar” (E7). Lo expresado por la informante significa instrumentalización de la actividad con un razonamiento exclusivamente económico, donde el carácter celebratorio y comunitario de la actividad se subordina.

Los desfiles escolares ilustran con nitidez la competencia por el prestigio y el premio material o pecuniario. Éstos constituyen un atractivo para la población y en especial para las familias; gozan de mayor aceptación que la normatividad con razones pedagógicas: “Siempre había estímulos, por el cual los padres querían participar en este tipo de eventos. Y tampoco podía decirles que no fueran, por más que otras veces se les ha explicado que los niños no podían estar expuestos al sol más de 10 a 15 minutos. ¿Qué podríamos hacer ya?” (E7).

Los argumentos pedagógicos que descartan estas actividades por su irrelevancia para el aprendizaje significativo (MINEDU, 2016), quedan subordinados al interés de la maestra que coincide con el de los padres de familia, aunque con motivaciones distintas: ellos por el prestigio y reconocimiento (valores intangibles) de la tradición comunitaria y el de ella por el premio monetario (valor tangible) (Almirón et al., 2015).

Los incentivos o estímulos intangibles o simbólicos.

A través del contenido de las entrevistas se halló que los estímulos intangibles entregados por las maestras son los menos enunciados a pesar de su aplicación frecuente como parte de las prácticas educativas; los de valor simbólico para el reconocimiento ante los demás (diplomas, medallas); y, los afectivos, que suscitan emociones satisfactorias.

El uso de los estímulos simbólicos (caritas felices) y físicos (aplausos, abrazos) procuran emociones agradables y se usan intencionalmente para manejar el comportamiento. “Niño que lograba tenía su carita feliz, ... incluso niños que no hacían, se ponían la carita triste y poco a poco fueron mejorando hasta que cada uno de ellos tenía la carita feliz, y ¿quién no quiere tener la carita feliz?” (E1). Este tipo de símbolos está extendido para reforzamiento positivo.

Hay docentes que usan como incentivos para los padres, los logros de sus hijos. “El estímulo solamente era la recomendación para seguir inculcando cumplimiento, sí hay una felicitación, no material. Y los papás que no se ponen en regla, también tratan de superarlo y cumplir sus funciones” (E8).

También se encontró que tres maestras se opusieron, explícitamente, a las recompensas positivas para los estudiantes destacados. “No hacía distinción. ¡No, no! las maestras anteriores a mí, llevaban diplomas a los niños que sobresalían, y a mí me reclamaban las mamitas...les decía: no voy a dar diplomas porque para mí todos los niños son iguales, todos son importantes, pueden y logran, pero de acuerdo a lo que el niño sabe, para mí es lo importante, no el niño que destaca más o el otro que destaca menos” (E2). Este razonamiento coincide con los argumentos pedagógicos que estimulan el reconocimiento de acuerdo a la trayectoria individual de logros de aprendizaje para el nivel inicial (MINEDU, 2016). “El estímulo debería ser para todos los niños, no solo para el que haya logrado. Porque si yo doy a todos, se van a esmerar por querer aprender. Si yo doy solo a uno el resto cómo queda” (E7).

El razonamiento de la maestra anteriormente descrito, podría interpretarse como el derecho a la igualdad aceptando la diversidad humana (Morin, 1999). La educación inicial, alienta la colaboración y no la competencia entre pares, aceptando diferentes ritmos de aprendizaje (MINEDU, 2016).

En la vida comunitaria saber más implica ponerse al servicio de los demás (Arribas, 2021), sin atribuir valor jerárquico al que ostenta mayor conocimiento.

Hay incentivos con valor instrumental (tangibles) relacionados al aprendizaje entendido como capital humano (Beltrán y Seinfeld, 2013): “Porque nos ha servido bastante todo lo que hemos aprendido con el PMEI, para la evaluación de ascenso” (E7). El valor tangible es funcional a sus intereses profesionales individuales, hasta que descubra el valor intangible en la mejora de aprendizajes de los niños (Vegas et al., 2005).

c. Administración por “excepción activa”:

Estrategias para nivelar a los niños de menor rendimiento.

Las “expectativas de aprendizaje y adaptarse al contexto escolar” (Bush, en Tintoré et al., p.3 2018), fueron atendidas por tres tipos de estrategias a saber:

Una de ellas consistió en agrupar a los niños de menor rendimiento con los de mayores logros, aprovechando el interaprendizaje entre pares. “Tenía que juntarlos con los que sabían un poquito más, atender a los niños que faltaban, para nivelarlos a través del juego, sin descuidar a los que estaban avanzados” (E1). Esta estrategia está dirigida a la atención diferenciada según necesidades individuales, lo que demuestra capacidad para dosificar (Barrientos et al., 2016).

Otra estrategia consistió en la nivelación de aprendizajes individuales durante la semana laboral: “No tenía nada que hacer a veces en las tardes, venían los niños y ahí les enseñaba” (E3); estrategia aplicada por las maestras residentes.

La tercera consistió en modificar el rol del estudiante por el de asistente de la maestra “Un niño bien terrible, extrovertido, no hacía caso, pegaba a los otros. Cambió sus actitudes cuando le dije tú vas a ser mi ayudante para repartir las fichas, serás un docente más, me ayudaba en todo y hacía sus trabajitos” (E3).

La asignación del rol de ayudante directo de la maestra, coincide con el comportamiento espontáneo de los niños, mediante el cual buscan reconocimiento de parte de los adultos afirmando sentimientos de autoestima. Cuando se minusvalora las capacidades de los niños, (Dahlberg et al. 2015), se omiten estrategias como la descrita. Aun cuando la medida adoptada con ese niño fue un acierto, el tono de voz de la informante evidenció poca certeza sobre el valor de lo aplicado, tal vez por ausencia de reflexión de su práctica.

Presencia en momentos claves de un proceso o actividad: construcción del local, jornadas comunitarias.

Hay actividades que favorecen el establecimiento de relaciones de cooperación entre la escuela y la comunidad a partir de la reciprocidad. “Se tiene que asistir a una safacasa [sic], cuando colocan el techo. Las mujeres ayudamos a cocinar y los varones a paliar la arena, echar agua. Es gratis, no te pagan” y prosigue “tienes que ir llevando algo, si no vas es como que no respetamos a la comunidad, ellos se resienten” (E6). Es parte de las costumbres, “cuando tú eres docente ahí, la comunidad te ve como ... una autoridad máxima” (E6).

Es bastante significativa la interpretación hecha por la acompañante, respecto a la participación en las actividades comunitarias, pues según ella se dan “a partir de un vínculo de paisanaje que se parece más al de hermandad, por lo sufrido en La Mar (Ayacucho) que es como una reparación, hacer para compensar. Además, en esos lugares el maestro es considerado como un iluminado” (E10). Esta percepción sobre la reparación expresada por la acompañante refuerza lo afirmado en el informe de la Comisión de la CVR sobre lo “que representa la educación para las familias de las zonas afectadas por el conflicto armado, la imposibilidad de ofrecerles a sus hijos podría traer consigo también la eventualidad de una muerte cultural” (Comisión de entrega de la CVR, 2004, p. 407), habida cuenta de que la provincia de La Mar fue una de las más convulsionadas. Esta interpretación confirma la importancia de recuperar el significado que los sujetos atribuyen a sus percepciones (Marshall y Rossman, 1992) en relación a su contexto. La certeza de esta acompañante se relaciona con el conocimiento de las informantes.

La sentencia de esta informante es la punta de la hebra para la reflexión acerca de la influencia de un liderazgo arraigado en la convivencia comunitaria que genera vínculos de reciprocidad no exento de conflictos.

d. Administración por excepción pasiva”: señalamiento de errores luego de una meta concluida

En relación al significado de la denominación sólo se ha encontrado una narrativa que ilustra esta característica; el uso de un estímulo basado en la comparación negativa. “A los padres de familia los he estimulado, diciéndoles ¿ustedes quieren que sus hijos sean agricultores o profesionales?” (E3).

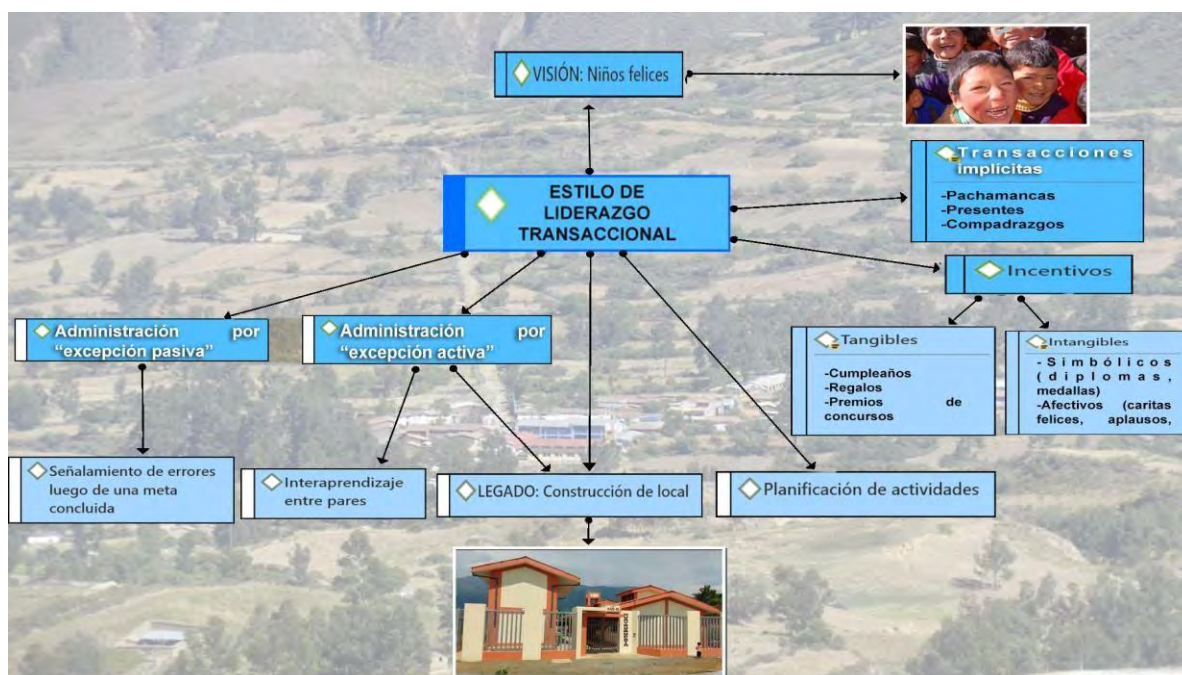
Este tipo de mensajes forman parte del repertorio con que algunas maestras aconsejan a los padres para provocar compromiso con la educación de sus hijos;

una imagen negativa, desvalorizada sin cuestionar que son objeto de exclusión social. Lo contradictorio es que los padres admiten este tipo de expresiones, afirmando “quiero que mi hijo me supere y no sea como yo”, es decir que obtenga un título profesional. La maestra, desvaloriza a los padres porque desde su punto de vista, no son referente adecuado para sus hijos y quiere evitar se reproduzca la exclusión. Al parecer desconoce lo contraproducente que puede ser crecer con un sentimiento de desvalorización de sus padres, con sentimientos de vergüenza que afectan negativamente la autoestima individual del niño y el sentido de pertenencia a su familia. Es una violencia simbólica que comunica un menosprecio a las culturas originarias (León, 2014). Simultáneamente los padres saben que la inclusión está en la ciudad, a la que pueden llegar trascendiendo lo doméstico e intracomunitario, aunque con pérdidas culturales (Greene, 2009).

Como lo señalan los autores Bass y Avolio, 1991; Cabrejos, 2014; Serrat, 2020, este estilo es útil para la obtención de resultados inmediatos y cambios técnicos, pero no para transformaciones cualitativas (Araneda et al., 2016) que involucren nuevos aprendizajes. La realidad cambiante demanda de los estudiantes aprendizajes innovadores y de educadores en una continua transformación (Balda y Guzmán, 2015).

De este estilo de liderazgo transaccional, cabe relieves los incentivos tangibles e intangibles, entre los cuales está el reconocimiento y prestigio ante la comunidad. También el valor pecuniario de los incentivos para financiamiento de otros; aquellos utilizados para favorecer el reforzamiento positivo. Tres maestras se opusieron a estimular la competencia entre niños de inicial porque están en proceso de formación. Un incentivo contraproducente resulta aquél que promueve la descalificación de los padres frente a sus hijos para que estudien y los superen omitiendo las razones estructurales de la exclusión social. Como se afirmó al inicio, se han encontrado comportamientos y formas de relación comunitarias basadas en la reciprocidad y lo que se consideró llamar transacciones implícitas donde predomina el intercambio tangible y simbólico.

Figura 1. Estilo de Liderazgo Transaccional.



Fuente. Elaboración propia.

3.6.2.2. Estilo de Liderazgo Transformacional. Como su nombre lo indica, este estilo de liderazgo está orientado a la transformación tanto de la persona como de la organización. Implica aprendizajes y desarrollo de competencias de naturaleza formativa; las exigencias comprometen valores y cambios percibidos como deseables por mejores (Silva Peralta et al., 2016). A continuación, se identifican, describen y analizan algunas características de este tipo de liderazgo.

a. *Carisma definido por una visión compartida que proyecta confianza.*

Para comenzar resulta oportuno aclarar que para las entrevistadas el uso de la palabra visión, está restringido a los documentos técnico normativos como el del Proyecto Educativo Institucional; palabras como *meta*, *deseo*, *sueño* e *ilusión* expresan el significado de la misma.

La literatura sobre gestión escolar señala que la visión cumple su función cuando atrae el interés de los padres de familia porque expresa sus deseos y aspiraciones en la medida que se elabore con ellos. Sin embargo, en las instituciones educativas de este estudio, la directora docente es quien la elabora. “Van a elaborar con los padres de familia, autoridades y eso es mentirnos entre nosotros, porque (la visión en) el plan anual de trabajo uno mismo lo hace” (E7).

Esta nula participación de las familias en la formulación de la visión está limitada entre otros factores, a que las docentes no pueden expresarse fluidamente en quechua; dado que las expectativas se comunican mejor en la lengua materna: “Sentía impotencia porque yo no hablo fluido el quechua” (E7).

Por tanto, la habilidad de la docente consiste en formular una visión que interprete las aspiraciones de los padres y atraiga su interés.

En escuelas unidocentes, la maestra como autoridad, se responsabiliza de canalizar el interés y acción de los padres hacia la visión; para lograr conductas espontáneas de sus seguidores (Salvador et al., 2009). La autoridad reposa en el valor de la educación que “en la lógica de reproducción campesina, se ordena alrededor del ciclo de vida familiar y se planifica en función del crecimiento y educación de los hijos” (Comisión de entrega de la CVR, 2004, p. 352).

Esta valoración de la educación no significa que el proceso esté lleno de vicisitudes por lo que es fundamental leer e interpretar el contexto y saber cómo perseverar. “Yo tenía un montón de ideas...era mi primera experiencia, ...viendo otras instituciones, en las redes sociales, (me decía) yo voy a trabajar de esta manera. Pero en la realidad no se cumplían esas metas trazadas” (E1).

Las visiones (ilusiones educativas) descritas por las informantes se orientaron hacia dos resultados: i. el local de la institución construido o mejorado, como expresión de la gestión comunitaria, saber y prestigio social; y, ii. Los aprendizajes de los niños en las áreas que ellas consideraron de importancia

La ilusión por contar con un local para el jardín.

En este contexto de vulnerabilidad, el local escolar es una aspiración y el inicio de una cadena de servicios por conquistar. Le seguirán justas demandas como el acceso a servicios de agua y desagüe, energía eléctrica, seguridad e internet en un entorno caracterizado por la pobreza material¹⁶, donde solo el 13% de este tipo de instituciones cuenta con servicios básicos (Miranda 2020).

La ruta para conseguir un local abarca varios períodos de gestión gubernamental, con unión de esfuerzos como de conflictos. He aquí una reseña.

¹⁶ Recuérdese que el grupo de escuelas de este estudio corresponde a los 164 distritos ubicados en el quintil 1 y 2 de pobreza, según el Mapa de la pobreza (GRADE, 2018)

“Tuve muchas ilusiones. Fui al campo, en la selva; las ilusiones que tienes en la mente cambian al llegar... pero tienes que lograr, y no se hace tan rápido sino a tiempo ... dices hoy voy a llegar a trabajar, mi institución será bonita, todos los ambientes estarán listos y matricularé a los niños, ... bonito en la mente. Llegas... está lleno de tela de arañas, ratas, cucaracha, materiales desordenados, es local comunal, y tu ilusión se apaga, se muere, y las ganas, uy, ¡Dios mío! se te va. Después te pones fuerte, pones ánimo, y dices ... ¡Tiene que cambiar todo! Entonces trabajar al máximo con los padres, para que participen; tener mucha paciencia, porque si no la tienes vas a renunciar o pelear con ellos” (E4). Una líder transformadora que no se resigna al deterioro y se propone cambios porque tiene visión, voluntad; inspira y alienta (Serrat, 2020). Afronta desafíos adaptativos, cambios radicales (Heifetz et al., 2009).

A pesar del deterioro e incomodidad de los locales entregados por la comunidad, las docentes no desistieron y lograron mejorarlos o construir nuevos. Las condiciones de trabajo pusieron a prueba su capacidad de adaptación. “Las condiciones de los locales y el cuarto asignado a la maestra, para residir en la comunidad durante la semana laboral, eran de una pobreza extrema. Paredes por donde pasaba el frío, sin piso y sin baño. Algunas no soportaban. Otras vieron lo positivo. Era lo que la comunidad les podía ofrecer” (E10 acompañante).

A continuación, declaraciones que ilustran los riesgos y desafíos en una situación para la construcción de un local: “Fui a la SUNARP para averiguar si eran los dueños de la tierra de Tomayrica. Señores autoridades, la Diócesis de Huánuco no tiene sanidad [...] el terreno no tiene dueño. Con las autoridades más el pueblo han decidido [...] invadir un espacio de dos mil metros cuadrados para la institución educativa. Tomada la tierra, hemos empezado a construir con toda la población. Me llegaban las notificaciones del párroco [...] y del obispo, [...] profesora si no abandonan el espacio se atenderán a las consecuencias igual a las autoridades. Les decía que si es por el bien de los niños así me cueste la cárcel no vamos a salir de ese espacio, y ustedes son personas que están sirviendo a Dios. ¿Y qué dijo Dios? dejad que los niños vengan a mí” (E2).

Esta directora centra sus expectativas en el local decidida a conseguirlo desafiando la autoridad de la Iglesia católica. Se informa acudiendo al organismo oficial (SUNARP) y descubre el vacío de legalidad, logra ganarse la confianza de las autoridades y se encamina a su objetivo (Serrat, 2020).

Su actitud resuelta guiada por un propósito para beneficio de los niños, la habilidad para usar información legal y argumentos del discurso religioso, le permiten afrontar con seguridad las advertencias de la autoridad religiosa, mostrando rasgos de un liderazgo directivo centrado en su personalidad. Características que ella atribuye al ejemplo de su padre quien fue líder comunitario “el personaje caracterizado como líder o representante comunitario debe cumplir con las habilidades de generar respuestas rápidas que solventen las necesidades y problemáticas de su colectivo” (Izarra et al., 2020, p. 3). Asimismo, para seguir ampliando instalaciones, utiliza el dinero asignado para mantenimiento¹⁷. También muestra rasgos de liderazgo distribuido porque reparte tareas que corresponden a las autoridades y a los integrantes de la comunidad. A través de su discurso se advierte un proceso de transformación con desarrollo de capacidades para la gestión (Okinyi et al., 2015). Lo contradictorio está en que habiendo logrado tanto, concibe la dirección como una función restringida a “hacer los documentos de la UGEL” (E1) y no se reconoce como directora porque “descuidaba los documentos de gestión” (E2).

Otra de las informantes expresó que “...quería tener un jardín acogedor con todas las condiciones para nuestros estudiantes; con el presidente de la comunidad y el presidente de APAFA, solicitamos al alcalde de ese entonces una infraestructura moderna; por tener 6 estudiantes nos negaron. Cuando llegó el PMEI dijeron que van a tener saneamiento legal, una infraestructura muy moderna; nuevamente, con ganas hice todos los trámites en el municipio para ejecutar y pasaron 3 años, el tiempo que estuve allí. Pienso que ahora ya tendrá su local o seguirá en lo mismo. Todos aspiramos tener una infraestructura, un local y materiales adecuados como nos ha dejado ahora el PMEI” (E1); una tercera afirmó que “Cuando llegué el jardincito funcionaba en una casita, me dije voy a lograrlo, hasta con algunas autoridades también peleé por el terreno del jardín. Reuní en una asamblea a toda la comunidad y a pesar de los opositores...un padre de familia, dijo, si quieren que sus hijos estudien vamos a medir. Yo misma fui con la wincha a medir el terreno ahí y escribí el libro de actas para la donación del terreno y los hice a firmar a toditos. Era muy trabajoso y ahora sí los padres de familia están felices, logré la construcción del jardín” (E3).

¹⁷ Mantenimiento es una categoría de presupuesto público para las instituciones educativas cuyo monto es destinado a obras de reparación y conservación. En este caso se usó como inversión.

“Era más importante la construcción de la institución y la atención a los niños. Descuidaba los documentos de gestión” (E2); “Era casa comunal, trabajábamos en un ambiente pequeño, inadecuado, pero lo hemos habilitado. No teníamos materiales, se estaba construyendo nuestro ambiente de inicial. Así hemos avanzado y nos ha ido bien” (E5); “Cuando no tenía un local, mi meta era obtener el terreno y luego construir y lo hice. Me dieron un espacio pequeño de nivel primario vacío, un señor me dio una mesita vieja y una silla para mí, empecé con cuatro adobes y una tabla para poder estudiar con los niños.” (E9) La directora realizó trámites ante INRENA y logró que le donaran maderas y con ayuda de la municipalidad se transformaron en sillas y mesas. Y prosigue “Varias parrilladas, polladas, colaboración de los papitos. Compramos el terreno con el dinero reunido y el alcalde donó una parte; con otro alcalde construimos el jardincito de Umari, el mejor de la zona. Igual seguimos gestionando otro ambiente más con la municipalidad, y yo les digo ya me falta poco tiempo, para salir y tengo que dejar algo acá para ustedes. Ven nuestro jardín bonito y les digo gracias a ustedes porque es de ustedes no mío y ellos se sienten alegres” (E9). Esta directora no se atribuye el resultado como exclusivamente suyo sino un logro conjunto con las autoridades y las familias. Su visión comprometió la participación de las autoridades y miembros de la comunidad.

El contenido de las declaraciones revela una práctica de generación de condiciones, propia del liderazgo pedagógico, para el proceso de enseñanza – aprendizaje (MINED, 2014). En sus declaraciones se percibe que han tenido presente lo esencial: la comodidad y bienestar para aprender. El proceso estuvo impregnado de compromiso personal, de voluntad, decisión, competencias para gestionarlos y otorgar mucho de sus recursos, con la expectativa de dejar un legado en la comunidad. Este comportamiento de servicio puede interpretarse por su triple rol de maestras con vocación de servicio, de mujeres motivadas por reconocimiento social y de madres dispuestas a renunciar a intereses personales por servicio a los niños; en algunos casos concebidos como segundos hijos.

Sólo en un caso, el que obtuvo el beneficio de la construcción del proyecto por iniciativa del MINEDU, registra una declaración diferente. “Mayor interés le puse al aprendizaje del niño. Después viene el local educativo; tiene que haber un ambiente adecuado para que haya buen aprendizaje y que tenga toda la comodidad para los niños. Nos han construido instituciones excelentes que

tienen su taller de psicomotricidad, tiene su comedor, todas las comodidades para el nivel inicial. Con todo eso es mayor el aprendizaje de los niños” (E6). Se infiere la importancia atribuida a las condiciones para educación inicial (MINEDU, 2016) y coincide con argumentos del liderazgo pedagógico (MINEDU, 2014).

En estos entornos distantes de la ciudad, de escasa población y de muchas carencias, los locales no se construyen por iniciativa estatal. Los testimonios de estas informantes remiten a lo sucedido hace un siglo atrás: locales construidos por empeño de la docente y la comunidad, mediante el autofinanciamiento y donaciones provenientes de instituciones filantrópicas (Boniffatti, 2015).

La construcción del local se puede interpretar como un ejercicio de liderazgo transformacional y adaptativo porque comunicaron expectativas para transformar lo existente por un espacio acogedor, en un contexto donde los niños no disponen de espacios con características que respondan a sus intereses y necesidades. Ellas aprendieron sobre cómo se construye y acondiciona un espacio en función de los intereses y necesidades de los niños, que incorpora muchos de los elementos de su cultura, involucrando a los adultos y familiares. Desde faenas comunales hasta la confección artesanal de material didáctico con sus preferencias estéticas. En todas las experiencias, la construcción del espacio educativo ha supuesto un proceso de movilización, organización y cohesión de voluntades de familias, autoridades y miembros de la comunidad para ofrecer una educación en mejores condiciones. Es lo que Balda y Guzmán (2015) sostienen cuando el liderazgo transmite una visión de futuro.

Tabla 5. La ilusión y altas expectativas puestas en los aprendizajes de los niños.

De las directoras maestras	De los padres de familia
“Que sean autónomos, independientes, que sepan resolver problemas” (E7).	“Deseaban que sus niños aprendieran a contar, sumar, leer y escribir oponiéndose al juego” (E5).

<p>“Niños bien preparados, expresivos, que sepan exponer, que opinen, que sepan, porque yo maestra cuando he estudiado he sido un poco tímida” (E6).</p>	<p>“Los padres querían ... que el niño se robotice... que aprendan a leer, escribir. Muchas veces hemos tenido algunos inconvenientes con los padres de familia. Se molestaban porque jugaban, aunque ahora ya han cambiado, en su aseo personal, en cómo se comunicaban” (E2).</p>
<p>“Mientras yo esperaba que sea comunicativo, responsable, aprenda a cumplir sus acuerdos, a mejorar en la convivencia ...en la zona rural a los padres no les interesaba” (E2)</p>	<p>“Los papás vienen en marzo con un niño o de tres años, con su cuaderno y su lápiz como si ese niño llegando a la institución va a empezar a escribir directamente en el cuaderno. Y eso no es así” (E7).</p>
<p>“Que mis niños aprendieran, que logaran nuestro propósito inclusive no, estar en la misma institución que tenga ambiente adecuados para que ellos trabajen continuamente, que tengan de todo, eso era mi prioridad” (E5).</p>	<p>“Quiero que aprenda a escribir su nombre” (E4).</p>

Fuente. Elaboración propia.

Las expectativas de los padres y de la maestra por los aprendizajes esperados guían la visión. Por tanto, se indagó por la coincidencia entre tales expectativas en relación a los aprendizajes de los niños. Las de los padres corresponden a la preparatoria de la primaria tradicional. Todo lo contrario, las expectativas de las maestras fundamentadas en el desarrollo infantil, la diversidad, el aprendizaje integrador en todas las dimensiones del ser humano de y su contextualización (Peralta, 2017; MINEDU, 2016; Dahlberg et al., 2015).

En consecuencia, lograr una visión compartida sobre lo que los niños tenían que aprender tuvo que pasar por la natural resistencia al cambio (Fullan, 2020) de entendimiento de lo que es un aprendizaje significativo y algún tipo de estrategia para que ellos se dieran cuenta de las mejoras que sus niños alcanzaban con estas propuestas. “He logrado algunos cambios...” (E7).

Según las docentes, el desacuerdo de algunos padres con una educación inicial basada en el juego se evidenció en las constantes ausencias de los niños, por lo que ellas tuvieron que desarrollar estrategias para aminorar la resistencia de los padres. Ello las llevó a “sensibilizarlos y entendieron como los niños ya lograban, también se quedaron con esa mentalidad...” (E5).

También adoptaron prácticas como ésta: “Iba a cada casa para inscribirlos y matricularse; explicarle a la mamá que la educación inicial es la base de todo aprendizaje. Con el profesor acordamos decirles que aquellos que no han hecho inicial no se matriculan en la primaria; lo logramos.” (E6).

A fin de asegurar la presencia de los niños ellas evitaron gastos innecesarios solicitando una lista mínima de útiles “nada de compra de materiales, sólo con lo de la zona y de su casa. Les pedíamos que no falten y enviarlos limpios y puntualmente” (E8). Así fueron alentando la cooperación con la tarea educativa.

Las familias percibieron positivamente la llegada de la maestra a cada uno de sus hogares lo que estimuló en ellas el desarrollo de habilidades sociales, seguridad con empatía y comunicación proactiva con argumentos. La estrategia estuvo sostenida en un propósito claro (asegurar matrícula, asistencia y permanencia) con un mensaje nítido (la oportunidad de aprendizaje y las ventajas de la educación inicial para sus niños) y contar con aliados (acordar pautas con el profesor de primaria). El tipo de comunicación que pusieron en práctica generó seguidores y luego convicciones a partir de los resultados de aprendizaje visibles en los niños (Horn y Marfan, 2013; García, 2011)

Las docentes también aplicaron estrategias para mostrar distintas formas de aprender que convencieron a los padres. “Ellas lograron que los padres visibilicen y descubran cómo los niños aprendían lo que ellos no habían podido en su infancia. Observaron en sus hijos, aprendizajes para la vida como los hábitos de orden, limpieza y atenderse ellos mismos” (E10 acompañante). Ellas lograron que los padres acepten esos aprendizajes como la puerta de entrada a otros espacios fuera de lo domésticos e intracomunitarios (Greene, 2009).

Las directoras docentes seguían una rutina rigurosa. “Estas maestras empezaban desde las 6 a.m. limpiando el baño, el comedor, arreglando los materiales y no terminaban hasta la noche cuando aseguraban las puertas. Como conducir una casa” (E10 acompañante). Ellas tenían capacidad de

sincronizar y atender las prioridades de padres y alumnos, trazar una meta y trabajar decididamente hasta alcanzarla (Heifetz et al., 2009).

La motivación que lograron comunicar a los padres de familia altas expectativas respecto de las posibilidades de sus hijos lo que muy probablemente permitió que compartan la visión de la maestra. (Educational Leadership Policy Standards: citado en Cáceres, 2015).

b. Inspiradores con una idea clara de lo que se proponen

Uno de los retos del liderazgo transformacional consiste en inspirar a otros, más aún cuando se trata de algo novedoso, como en el caso de esta directora. Ella, además de transformar el local comunal en un aula atractiva para aprender pensó en un área de juegos al aire libre. “Creamos juegos recreativos al aire libre con los materiales de la zona, con maderas”. (E4) Los distribuyó en pequeños grupos al azar para asegurar el trabajo de todos. “Van a formar grupos de dos nada más, yo quiero de dos, no más, al sorteo, a quien le toque” (E4)

Se percibe cómo pretende asegurar efectividad (Stewart, 2006) e identificar al líder: “mi punto de partida, el papá más activo, y tengo ... (que dar) [...] un empujoncito para que todos se contagien, el papá más activo inicia” (E4). En su discurso destaca la creación de una atmósfera de colaboración provocando un ánimo positivo “(al) directivo ... trato de motivar a esto y esto y lo hace su juego” (E4). Una característica del liderazgo transformacional (Serrat, 2020).

En su estrategia el ejemplo es fundamental. “Me costó un sacrificio pintar yo misma este juego, con los materiales que había” (E4), incluyendo a un familiar: “Me ayudó mi esposo, pintamos y era más bonito” (E4). Pone atención en el resultado sin perder el propósito inicial: “Los niños venían y la gente que pasaba por la carretera se detenían, miraban ¡qué bonito! ¡Mi ilusión se ha hecho realidad...antes era monte y ahora no ...en un mes, el ambiente con varios juegos recreativos! Eran troncos, trepadoras, así como caballete para equilibrio y columpios colgadores” (E4). Convencida de transformar el espacio a partir de su ilusión, animó a las familias a poner en juego tanto su voluntad como sus capacidades. En un contexto adulto céntrico logró dar prioridad a los niños; reto del estilo de liderazgo adaptativo (Heifetz et al., 2009).

c. Crean estructuras y Organización

Uno de los rasgos del estilo transformacional es el de crear estructuras y organización para lograr los propósitos previstos. La escuela unidocente por su pequeña dimensión, requiere de una organización física y de rutinas minuciosamente aplicadas que empieza con la distribución del espacio, administración del tiempo como de las visitas y colaboración de los padres de familia. La gestión del tiempo implica el establecimiento de prioridades y límites.

Entre las dificultades para la gestión del tiempo están las visitas imprevistas. Los padres de familia, los especialistas de la UGEL, los operadores de los diversos programas que monitorea el MINEDU, como el servicio de alimentación Qaliwarma y de los centros de salud, visitan los establecimientos preescolares en horas de clase, interrumpiendo el proceso pedagógico. Debido a la distancia y dificultad de acceso, las maestras aceptan visitas inesperadas, que interfieren el proceso pedagógico. Por tanto, en estas instituciones, cumplir un horario y establecer límites requiere de un liderazgo directivo con metas claras y seguridad en el ejercicio de su autoridad.

Algunas más que otras saben que es crucial distribuir y dosificar tareas tanto como el tiempo: “Al inicio [...] me enredaba..., tenía que organizarme para atender a mis niños, a los padres de familia, la dirección, venían otras directivas y tenía que sacar tiempo ... poco a poco fui organizándome” (E1).

d. Práctica de estrategias para la evaluación y mejora continua.

La información es esencial para la evaluación y tomar decisiones informadas. Algunas de las informantes buscaron información para contrarrestar sus pocos años de experiencia. “Tenía un montón de ideas...era mi primera experiencia, ...viendo en las redes sociales, otras instituciones (me decía) voy a trabajar de esta manera. Cuando llegué la realidad era muy diferente y no se cumplían esas metas” (E1). En palabras de una docente, informarse significa conocer la realidad y jugar varios roles: “Las egresadas salen conociendo solo lo pedagógico, pero la realidad de los niños de las zonas rurales es diferente; no saben ni hablar, son tímidos. Tienes que tener bastante carisma y entusiasmo, ser solidaria; hacer de todo, convertirte hasta en una segunda mamá” (E3).

La falta de información y de experiencia de muchas profesoras jóvenes, destinadas a ocupar plazas en escuelas de contextos vulnerables, tal como se menciona en las declaraciones citadas, corrobora una tendencia detectada en los sistemas educativos de América Latina donde es habitual dejar “a las escuelas que atienden a las poblaciones más desfavorecidas en manos de maestros nuevos y con menos experiencia” (Vegas y Umanski, 2005, p.14).

Al respecto, las declaraciones registradas, mencionan voluntad de informarse y aprender. “Un 90% quería aprender más. Me tocaban la puerta para consultar o de lo contrario nos reunimos hasta altas horas de la noche. Eso no he visto en Lima” (E10 acompañante). La voluntad para aprender y afrontar lo nuevo, son rasgos inherentes al estilo de liderazgo transformacional y adaptativo.

En relación a los datos proporcionados por el MINEDU, ellas no los usan para tomar decisiones aun cuando provienen de su propia práctica; no le hallan utilidad en su quehacer diario “Los compromisos de gestión normados por el MINEDU eran un trámite y no una herramienta” (E10 acompañante).

En consecuencia, los datos que procesan para reportar al MINEDU no los usan para informar a las familias. Emplean otro tipo de información, en la que se visibilice lo logrado: “Hicimos (rendición de cuentas) cuando nos reunimos todas las instituciones unidocentes. Los padres conocieron el trabajo realizado, qué era lo que aprendían nuestros niños con evidencias de su trabajo en el folder personal, para darse cuenta si el niño había avanzado o no” (E7).

Un primer acercamiento a la evaluación formativa consiste en admitir que los niños tienen talentos y aprenden a su propio ritmo. Una forma de lograrlo es observarlos: “son más participativos, se expresan mejor, y hasta salen a exponer con facilidad; no son tímidos” (E6). También es informarse de cómo les va en el primer grado. “La profesora de primer grado me dijo la niña es excelente, bien ordenada, están muy preparados, yo a esa niña le he ayudado. Están leyendo solitos y bien preparados, dice la profesora de primaria” (E6). Manifestar que ha ayudado a la niña a lograr aprendizajes deja implícito el protagonismo infantil, propio del estilo de liderazgo pedagógico.

Otro mecanismo extendido para evaluar los resultados de aprendizaje es a través del rendimiento de los estudiantes de primer grado egresados del aula de 5 años. Solo una directora manifestó visitar la institución educativa donde sus alumnos cursan el primer grado: “Conversé con el maestro de primer grado cómo

va la enseñanza, si había producto. Me dijo muy bien maestra, tus niños están bien. Hace cinco años que lo hago, desde 2017 para mejorar también” (E3).

Las declaraciones anteriores evidencian una comprensión amplia de evaluación como rendición de cuentas y para la mejora continua, propio de este estilo. Se perciben confiadas frente a los padres. Sus acciones están orientadas a promover una visión diferente de la educación inicial y no como preescolar.

Interrogada por el desarrollo de la evaluación de la calidad, la acompañante manifestó que era “un proceso que empezaba por generar una organización del espacio, de los materiales y del tiempo para producir estructuras mentales para procesar información de lo que observaban y hacían con los niños en lo pedagógico” (E10). La observación es una de las habilidades básicas requeridas en el estilo de liderazgo pedagógico en educación inicial que concibe al niño como protagonista (MINEDU, 2016); sustento de la pedagogía posmoderna (Hoyuelos, 2004) no siempre desarrollada en la práctica docente (Peralta 2017).

Después de pasar por estos procesos estaban listas para “rendir sus primeros avances ante los padres quienes se sorprendían de sus niños” (E10). Cabe destacar que lograban “visibilizar las bondades de la educación inicial” (E 10).

e. Consideración individual.

Los líderes con estilo transformacional están atentos a las necesidades de desarrollo del potencial que portan sus seguidores. Procuran establecer un ambiente de interacciones respetuosas para animarlos a interesarse por las preocupaciones de todos (Bass como se citó en Stewart, 2006).

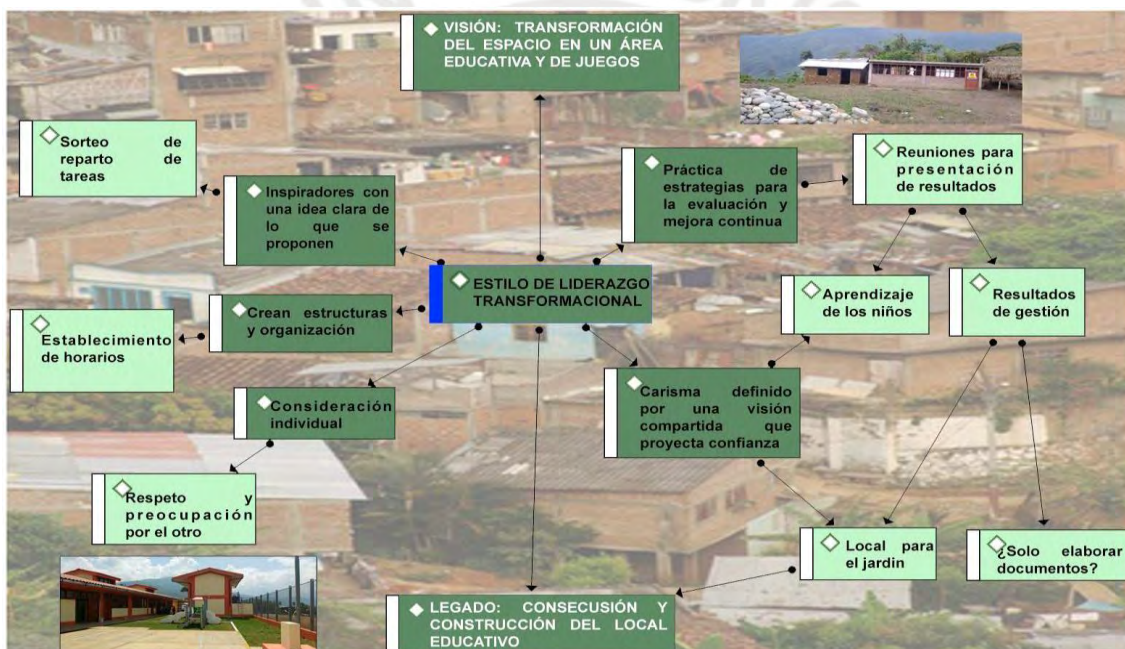
La voz de la informante se quiebra cuando habla de los problemas que percibe en las familias y describe varios ejemplos de cómo interviene con la intención de ayudar a que mejoren sus vidas: “Jóvenes con problemas dentro de los hogares y todo eso. Cuando te cuentan los papás...de todas maneras uno quiere dar solución a ese problema y lamentablemente no se puede” (E7).

En resumen, el estilo de liderazgo transformacional posibilita convertir la escuela unidocente en un lugar acogedor y propicio para el aprendizaje siempre que la maestra cuente con una visión nítida, con propósito, rutinas y trayectorias claras, que otorguen estabilidad y garantice el logro de los objetivos para brindar

seguridad a las familias. Las habilidades sociales y el trato personalizado son indispensables para generar confianza, comunicarse y gestionar con la colaboración voluntaria de los padres de familia. La evaluación, como la organización están presentes de modo intuitivo como parte de este estilo.

A través de las declaraciones se advierte un liderazgo híbrido (Varela et al., 2019) o ecléctico (Ojeda, 2019) que combina rasgos del estilo transformacional, pedagógico, directivo y adaptativo por los retos emprendidos; sostenidos en relaciones sociales dentro de la comunidad y que tiene en el estilo de liderazgo comunitario un soporte para lograr cambios de trascendencia como es valorar la educación de los más pequeños y materializarla físicamente en un local, símbolo de prosperidad.

Figura 2. Estilo de Liderazgo Transformacional.



Fuente. Elaboración propia.

3.6.2.3. Estilo de Liderazgo Pedagógico. En el marco de la Carrera Pública Magisterial, el Ministerio de Educación aprobó los lineamientos del Marco del Buen Desempeño del Directivo, (Resolución de Secretaría General N° 304 – 2014) fundamentado en este estilo.

Su contenido distingue dos dimensiones: generación de condiciones y el de procesos de enseñanza aprendizaje, ambos con la finalidad de mejorar. La narrativa recogida revela que ocho de las nueve directoras informantes, dedicaron la mayor parte de su tiempo a actividades que corresponden a estas dos dimensiones - aun cuando no las agrupan al mencionarlas- y con menor

frecuencia se dedican a la documentación, que atribuyen a la función directiva. Durante el transcurso del proceso de análisis, se halló que ambas dimensiones son atendidas con diferente énfasis en cada una de las etapas del ciclo de existencia de la institución y del año escolar. Las instituciones de reciente creación, por conquista de la población, dedican mayores esfuerzos a crear condiciones: organización del grupo humano, del espacio y un orden interno para el funcionamiento regular que brinde estabilidad y seguridad. Otras condiciones estarán relacionadas al espacio físico como la gestión y adecuación de un local, hasta que se logre el propio, confeccionar o conseguir mobiliario y material educativo para lo cual requerirán de actividades de autofinanciamiento y trámites ante las dependencias administrativas e instituciones de gobierno y privadas como se ha recogido en ocho de las nueve experiencias narradas. Una vez alcanzadas ciertas condiciones mínimas para el funcionamiento, el énfasis y las prioridades estará puesto en los procesos de enseñanza aprendizaje que requerirá de tiempo para capacitaciones en nuevos enfoques y metodologías contextualizadas a la realidad rural y no siempre con abordaje intercultural.

Las informantes manifestaron no haber sido capacitadas para la gestión ni para atender la diversidad cultural (Miranda, 2020 y Vásquez, 2007). “Como directora cumplir funciones correctamente, y el trato con los padres de familia, con las autoridades. Escuchar lo que cada grupo quiere. Me enfoco más que nada en mis niños y padres de familia” (E4). Cada una organiza la atención de acuerdo a criterios intuitivos y el bagaje de conocimientos empíricos.

De los relatos se infiere habilidad para seguir una secuencia simultánea de tareas de distinta naturaleza en fragmentos de tiempo sin perder el objetivo. “Le dice (se dirige a otra madre) por favor que en el recreo ya conmigo conversamos; Trato de solucionar un poquito de cada cosa para poder sobrellevar el día a día” (E5). Tampoco cuentan con auxiliar debido a que el reducido número de niños no lo justifica, aunque la diversidad de tareas en simultáneo sí lo requiere.

Este es el tipo de actuación multifacética, que no sólo requiere de un manejo muy fino de la dosificación del tiempo y las prioridades sino de contar con otras capacidades para tareas distintas y complementarias (liderazgo distribuido). Esta percepción de las diferencias requeridas está claramente señalada en esta declaración: “[...] competencias diferentes [para] las sesiones ...[con] los niños, otras [para] los documentos de gestión a la Ugel, y [otras] con los padres de

familia. Me enseñaron a ser líder [con el proyecto] formándome en ese aspecto y organizándome en la labor diaria” (E1). De forma intuitiva ella ha llegado a la misma conclusión que Trahtemberg (2014): “El profesor se formó para ser una estrella de la docencia. El director se debería formar para ser una estrella de la gestión” (p. 163). No obstante, difícil encontrar una persona cuyo perfil reúna todas las capacidades requeridas para atender las demandas de los “[...] centros educativos ubicados en contextos sociales complejos, agravados por su problemática social y la multiculturalidad” (Rodríguez, 2017, p.132).

a. Centrado en procesos de enseñanza aprendizaje con desarrollo de capacidades de todos los docentes para lograrlo

Un aspecto que define el estilo de liderazgo pedagógico son las interacciones de calidad (MINEDU, 2016): “El buen trato a los niños hace que sí asistan hasta el final, en armonía, todos cantando en cualquier momento de trabajo; tienen su horario. Si fuese distinto no vendrían; nunca tuve problema.” (E8).

Este desempeño ha sido explicado en algunos casos por la presencia de la asesoría externa con capacitación: “Cuando llegó el PMEI me centré más en mis niños, para que ellos puedan aprender a través de las provocaciones” (E1). Su voluntad y disposición para aprender permitió aprovechar esa oportunidad.

La ruta que siguen estas directoras empieza por la generación de condiciones que en ocho de ellas se inició con el acondicionamiento de un local (comunal, vivienda, iglesia) y la construcción posterior, luego otorgaron mayor dedicación a lo pedagógico: “Lo pedagógico fue lo central de la intervención y dentro de ello, lo psicomotriz y socio emocional como base del aprendizaje” (E10).

Otro factor importante del aprendizaje es hacerlo en la lengua materna. “Tienes que ponerte al nivel del niño y hablar en su idioma quechua para que tome confianza. Esa es la clave” (E6). Sin embargo, los padres se oponían a que hablen en quechua: “En la casa hablan quechua aquí en el jardín que aprendan castellano, decían los padres” (E10). “Difícil explicarles por qué para desarrollar la función simbólica es necesario hablarles en la lengua materna” (E10).

A través de intensas jornadas de formación, las maestras de este estudio lograron observar y describir con criterio pedagógico como se ilustra en esta declaración: “Este columpio de grupo me había encantado más porque los niños

que subían de cuatro tenían que sincronizar bien para que hagan movimiento, si no (lo hacen) bien se caen sin disfrutar; ¿qué hacían? tenían que sincronizar el mismo movimiento para disfrutar del juego. Eso me encantaba, me demoraba una media hora para observar cómo se sincronizaban en ese juego” (E4).

Los testimonios de las declarantes dan cuenta de actividades formativas con capacitación técnico pedagógica sustentada en las orientaciones del sector (MINEDU 2014) con la intervención del proyecto que explican transformaciones paradigmáticas; comprometió aprendizajes técnicos, conceptuales, actitudinales y de habilidades propios del estilo transformacional y adaptarse a situaciones pedagógicas radicalmente opuestas al repertorio habitual (Heifetz et al., 2009).

b. Generación de condiciones y organización escolar para el aprendizaje

La generación de condiciones está relacionada con el orden y organización del espacio como del funcionamiento y la convivencia. Ello coincide con la percepción de la acompañante quien expresó que para lograr atender los procesos pedagógicos se tuvo que iniciar con el orden y organización hasta “lograr una secuencia de la jornada diaria que les daba un orden físico e interno tanto a los niños como a ellas. Un logro básico para desencadenar procesos pedagógicos” (E10) como parte de la generación de condiciones (MINEDU, 2014).

Lograr esta organización es parte de las funciones ejecutivas, una capacidad exigente. Lo demuestra una de las declaraciones que no distingue prioridades

“Bueno, (priorizo) casi todo” (E5) lo cual coincide con una dificultad de establecimiento de horarios para la atención que se infiere de su testimonio: “Hay momentos que no sé partirme, dónde ir, [...] falta material ¡Señor dame fuerza!, y apenas mis niños atentos, tocan la puerta, [se] me corta la ilación, ...pido un ratito a la mamita que me espera a terminar y salgo encargando” (E5). El funcionamiento ordenado favorece la serenidad y disminuye la ansiedad. Como lo manifestó una de las directoras, este estilo requiere de competencias de organización, tanto para lo pedagógico como para el manejo de relaciones con los padres de familia, las autoridades y toda la comunidad (gestión institucional).

Para aquilatar el significado de los cambios hacia el desarrollo de este estilo de liderazgo, es importante inferir de la narrativa de las informantes, el proceso de transición de un enfoque pedagógico dirigido y adulto centrista a otro basado

en las características del aprendizaje infantil centrado en intereses de los niños como protagonistas de este proceso en situaciones reales y a través del juego: “Aprendí a organizar mis sectores, usar materiales necesarios sin recargar. A que se organicen para el material que antes lo hacía la docente” (E7). También destacar los trabajos de los niños en la ambientación pedagógica (MINEDU, 2016): “empezamos a darle importancia a sus dibujos para ambientación” (E7).

El liderazgo pedagógico planifica condiciones para alentar la iniciativa y espontaneidad del niño lo cual exige tiempo adicional para diseñar “dábamos prioridad al juego libre en los sectores que debía haber estado planificado también” (E7). “El niño se sintiese atraído por cada nueva ambientación organizada para despertar sus intereses” (E10). El tiempo adicional fue un factor que influyó en los resultados. La repercusión fue la extensión de las horas de jornada diaria en las aulas intervenidas por el proyecto (Alcázar y Chinen, 2018).

Como se ha descrito anteriormente, cinco de las informantes declararon las precarias condiciones en las que tuvieron que empezar, coincidiendo con la trayectoria de aquellas pioneras de la educación inicial en todo el Perú (Otero 2018); lideraron para lograr la participación de la población en un nivel educativo que no es valorado como imprescindible, especialmente en zonas vulnerables¹⁸ donde más se necesita. (Rivas, 2015; CEPAL, 2016).

La poca importancia asignada a educación inicial se corrobora con la declaración de esta directora docente que compartió local con escuela primaria: “Mientras la escuela estaba en construcción, fuimos a una casa comunal, pero a mí me tocó el aula más precaria, de madera con calamina” (E8). La directora logró transformar el espacio con apoyo: “Con la profesora (asesora) limpiamos para colocar dos sectores que logré entenderlos, gracias a (ella) por la paciencia que me tuvo” (E8). Luego de generar las condiciones ella comprendió el enfoque pedagógico observando a los niños “también emocionados porque era otro tipo de aprendizaje, no era rutinario, veían los sectores, la limpieza y la higiene, muy importante; se adecuaron a ese tipo de trabajo y nos fue muy bien” (E8).

¹⁸ Esta situación se modificó a partir de la existencia del Programa de Asistencia Directa “Juntos” donde las subvenciones están condicionadas a que los hijos de estas familias asistan al nivel educativo que les corresponde, en este caso educación inicial.

En un enfoque de movimiento y exploración con el cuerpo, la limpieza es una condición pedagógica, “Sigo manteniendo esa limpieza, así se sienten libres, aseados. Así se echan en el piso y no se enferman, por su bienestar” (E8).

El aprendizaje de hábitos saludables fue muy valorado “a los padres les gustaba mucho porque los acercaba a la ciudad” (E10). Esta valoración tiene una doble connotación: la de bienestar y de inclusión en la ciudad, lo cual coincide con el proceso de asimilación de patrones urbanos (Monge, 2017).

Una vez construido el local se fortalece lo pedagógico haciendo atractivo el nivel inicial opacado por la primaria: “Hay veces que el nivel primario también hacía (actividades) la misma fecha y ... los papás preferían ir a primaria que, a inicial, (en ambos tenían hijos). Si ustedes los quieren por igual a sus niños, uno de ustedes puede ir al nivel primario y otro al nivel inicial. Porque cómo se siente el niño que la mamá o el papá no esté presente en una actividad que ellos realizan. Al final he logrado que los padres tomen importancia a la inicial” (E2).

Esta declaración deja manifiesto cambios de comportamiento en las prioridades de la familia con argumentos que movilizan la dimensión emocional. En un contexto como el rural, lograr interés por la educación inicial, es una muestra de liderazgo transformacional. Supone saber vencer las resistencias al cambio (Fullan, 2020) y el liderazgo pedagógico permite que se visibilice y valore la educación inicial con elementos del liderazgo directivo que brindan seguridad y aplomo para afrontar desafíos.

c. Gestión pedagógica: Propuesta pedagógica diseño y plan curricular con estrategia de docentes.

La intención y la ruta pedagógica distinguen una actividad planificada de una improvisada cuya secuencia no sigue el proceso de cómo aprenden los niños.

El diseño y la planificación pedagógica forman parte de un proceso de decisiones anticipadas que requieren de conocimiento pedagógico, información del proceso de aprendizaje de cada estudiante y propósito claro. Si el protagonista es el niño con voluntad propia, cuanto más repertorio de información y recursos disponibles se manejen con conocimiento de sus necesidades, talentos e intereses en un momento específico, mayor será la flexibilidad y capacidad de diseñar situaciones atractivas para aprender. “Más le habíamos

dado prioridad a lo que es el aprendizaje de nuestros estudiantes ...queríamos lograr ...que sean autónomos, independientes, que sepan resolver problemas” (E5). “Descuidaba la planificación del aula por la construcción, y gracias al proyecto he superado, he aprendido la ambientación del aula, recargamos el aula con tantos dibujos hasta comprábamos dibujos de corospum” (E2).

Una buena planificación requiere gestionar información de todo tipo, desde la proveniente de situaciones concretas y tangibles hasta aquella procesada e intangible como son los datos. Quien decide con información cierta y precisa evidencia interés y motivación intrínseca: “Me gusta explorar en Google, He visto videos de cómo debe enseñar una maestra, si estás yendo bien para que mejore tu calidad o tu ritmo de aprendizaje, para que mejores tus estrategias” (E3).

Algunas de las informantes destacaron la necesidad de información: “Hago un diagnóstico, qué es lo que quieren de un docente, de un director, para su institución y para su comunidad ... para buen trato de los niños. Hacer un previo estudio de la comunidad, sus costumbres, su habla, sus tratos y en qué momento reaccionan; de acuerdo a eso llamo a una reunión; conversamos de acuerdo a sus necesidades, ideas o petición que tengan ellos” (E4).

“Trabajo con una previa evaluación, hablo en castellano, y voy evaluando quién habla en quechua y quien no, identifico a los niños bilingües y de acuerdo a eso los hago participar en grupos libremente, y también hacia donde ellos tienen facilidad de imaginar y representar lo que saben de su entorno. Me relaciono con familiaridad, confianza, para que expresen todo lo que tienen en sus emociones, tristezas, alegrías o dificultades; capto y trato de dar un ejemplo positivo” (E4).

Las nueve directoras docentes entrevistadas dan cuenta de un cambio intencional en su práctica que coincide con la asesoría pedagógica: “Planificación solamente [...] hace cinco años, se me ocurrió para mejorar mi enseñanza aprendizaje” (E1); “El aprendizaje de los niños ...sí planificaba...de manera errónea. Lo hacía sin ver las necesidades de los niños...cuando llegó el proyecto nos hemos ido adecuando a la planificación. Antes no veía los intereses de los niños sino a mi criterio personal” (E2).

El reconocimiento del cambio expresado líneas arriba fue resultado del desarrollo de competencias. “Un cambio sustancial fue lograr la planificación por proyectos de aprendizaje que exigía de ellas conocer los intereses de los niños

y los recursos naturales con uso pedagógico” (E10). Así lograron desempeñarse en coherencia con los lineamientos técnico normativos del liderazgo pedagógico (MINEDU, 2016). “He aprendido a que mis estudiantes se organicen en los sectores para el juego libre que era planificado con los materiales necesarios sin recargarlos; antes el material lo hacía la docente con corrospum, no le dábamos importancia a los dibujos de los estudiantes para decorar” (E7).

Ellas perciben el cambio de una concepción tradicional de niño cuyas iniciativas se subordinan a las decisiones e instrucciones del maestro a otra que lo identifica como protagonista del proceso con iniciativa, que explora, descubre, piensa y actúa en interacción con otros niños (Malaguzzi como se citó en Hoyuelos, 2004). Se aprecian rasgos de liderazgo transformacional: un cambio de enfoque pedagógico profundo que compromete valores.

Este grupo de informantes demostró voluntad y la acompañante les dio la oportunidad de canalizar sus aspiraciones propiciando en ellas nuevos propósitos pedagógicos y cómo alcanzarlos aprovechando sus cualidades. “Hoy se continúa trabajando como yo he aprendido con el proyecto; sigo organizando y planificando como nos han enseñado. Al inicio fue difícil, pero no volvería al pasado” (E7). La acompañante las desafió al límite de sus posibilidades sin abandonarlas como sostiene el liderazgo adaptativo (Heifetz et al., 2009)

A diferencia de otras intervenciones, donde los cambios duran el tiempo que el proyecto permanece, éste es lo contrario. La estrategia facilitó que ellas hicieran suya la propuesta. Las declaraciones de la acompañante muestran rasgos del estilo de liderazgo transformacional como es el de estimularlas intelectualmente y atender con consideración individual. “La manera de aprender y transitar al cambio antepuso el reconocimiento de sus capacidades y experiencias previas” (E10). Un cambio en personas cuya experiencia oscila entre una y tres décadas, con manejo de las resistencias y una “ruta metodológica marcada por hitos de simples a complejos asegurando el desarrollo de capacidades para asegurar logros, fortalecer su autoestima y siempre acompañadas” (E10) (Fullan, 2020). Las descripciones de las acciones seguidas para conseguir el local y las altas expectativas puestas en las capacidades de los niños dan cuenta de un grupo muy motivado a aprender que encontró en la asesoría una excelente oportunidad. Los resultados confirman la exigencia del liderazgo transformacional y adaptativo. “Desde mis diez años de

experiencia pocos programas han calado tanto en la docente, porque se buscó no solo el cambio de técnica sino el personal” (E10). Stewart (2006) y Pont et al. (2008) distinguen entre los cambios técnicos y aquéllos que comprometen concepciones, valores, creencias. El grupo confirma lo sostenido por los autores.

d. Sistematización de información cualitativa y cuantitativa del proceso curricular y la evaluación.

Si bien no se ha identificado una acción permanente de sistematización, algunos testimonios dan cuenta de una autoevaluación del proceso: “Cuando una clase no sale como lo planificado, (piensas) por qué no me ha salido bien ...la próxima voy a buscar otras estrategias para que salga mejor. Y si me ha salido bien, me pongo contenta” (E7).

El incentivo es la satisfacción personal de la maestra, motivación intrínseca, que evidencia deleite con la experiencia de los niños. “Me autocalifico” (E6) es propio del estilo de liderazgo pedagógico: “He fallado porque lo he hecho a la volada, por eso me ha salido así. La próxima mejoraré esta estrategia” (E6).

Diseñar estrategias remite a la didáctica, a la secuencia, forma y medios para provocar aprendizajes que una vez logrados regocijan a la maestra. Este genuino interés por mejorar no escatima tiempo: “Hasta media noche hago mis materiales; voy a dormir pensando: voy a decir esto, voy a hacer, estoy imaginando cómo voy a hacer mi sesión, qué juego voy a hacer y cómo lo voy a hacer” (E6). Anticipar una sesión demuestra interés y es posible cuando se conoce al niño y se logra una imagen real de cómo supuestamente responderá a la ruta diseñada en un contexto de aprendizaje situado (MINEDU, 2016).

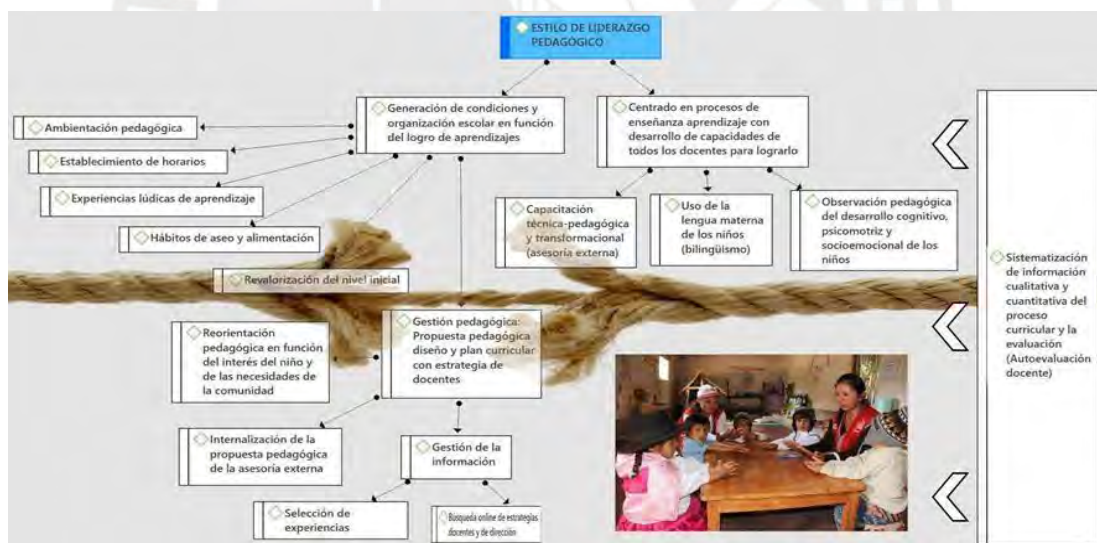
“Siempre pienso que no voy a improvisar. Si no llevo nada ¿qué van a aprender mis estudiantes? No van a aprender nada” (E7). En el liderazgo pedagógico se evalúan los factores que dificultan el aprendizaje y se adoptan estrategias como ésta: “Muchas veces debes visitar, puesto que hay niños que no vienen y papás que no cuentan con celular; o hay niños que tienen problemas de aprendizaje por los problemas dentro de los hogares, porque ellos son inocentes” (E7)

Interrogadas sobre sí de volver a empezar como maestras, mantendrían la prioridad destinada a lo pedagógico, respondieron: “Yo contenta de haber hecho

estas cosas, no me arrepiento (E2); “Yo le puse mayor tiempo al aprendizaje. No lo cambiaría” (E3); “En función de los niños y sus necesidades” (E4); “Inclusive yo sigo, con proyectos de aprendizaje, de acuerdo a la necesidad del niño, al interés del niño” (E6); “Continuaría priorizando los aprendizajes y trabajando como he aprendido con el proyecto nos ha servido para la evaluación de ascenso” (E7); “prioridad le daría a mis sesiones de aula, requiere tiempo y esfuerzo que hacemos, nos quedamos hasta tarde, salimos de aula y entramos a dirección, el trabajo que estamos haciendo es más sacrificado, viendo quedarme solo en aula (dejar dirección)” (E8). Sólo una de las entrevistadas respondió: “Cambiaría de estrategias para mejorar lo pedagógico” (E5).

En párrafos anteriores se ha mencionado, cómo estas maestras buscaban incesantemente aprender, actuando contracorriente de la tendencia discriminatoria de la que es objeto la escuela rural (Miranda, 2020). Ellas lideraron con altas expectativas por los aprendizajes de los niños y corroboraron la importancia del liderazgo enfocado en lo pedagógico especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Bolívar, como se citó en Cáceres, 2015).

Figura 3. Estilo de liderazgo pedagógico.



Fuente. Elaboración propia.

Resumiendo, el estilo de liderazgo pedagógico también está presente en el desempeño de estas directoras docentes porque las guía el propósito de lograr aprendizajes para lo cual han generado condiciones de espacio y organización interna. Resultados que han puesto en juego sus recursos personales. Ellas han gestionado condiciones al acondicionar y distribuir el espacio y organizar el funcionamiento. Han conducido procesos de enseñanza-aprendizaje desde el

diseño y planificación de las sesiones con el niño como protagonista y los proyectos como la ruta didáctica para la libre iniciativa del niño introduciendo un cambio de paradigma pedagógico. Estos logros tienen como base la vocación y competencias de la educadora, el compromiso con los niños de la comunidad, y un fuerte componente de participación de los padres (estilo de liderazgo distributivo) de personalidad (liderazgo directivo) y de una apertura al cambio personal (transformacional): “Ellas no se sentían ni líderes ni maestras hasta que descubren lo que son capaces de transformar pedagógicamente. Se sienten capaces y desde allí nadie las detiene” (E10). Este ímpetu por aprender fue resultado de una transformación personal “una mirada de oportunidad y fortaleza antes que de pobreza y riesgo” (E10).

3.6.2.4. Estilo de Liderazgo Distribuido. Este estilo se sustenta en la conformación de equipos directivos. En las instituciones educativas unidocentes, es fundamental compartir visiones y trabajar en colaboración estrecha con los padres de familia. Las informantes gestionaron aplicando estrategias que demostraron a las familias lo que sus expectativas estaban plasmadas en los aprendizajes de sus niños.

En concordancia con ello, pusieron en marcha la organización escolar normada oficialmente aun cuando fuese de tamaño reducido como por ejemplo compuesta por 12 familias: “Tenemos nuestra Junta Directiva y de CONEI, yo siempre consulto con el presidente de APAFA los documentos que recibo; cuando se reparte el Qaliwarma pregunto fecha con el Presidente” (E6).

Las entrevistadas afirmaron ser flexibles para evitar todo aquello que ponga en riesgo la relación de cooperación y armonía con los padres y madres quienes constituyen su principal soporte de gestión: “Convoqué una reunión para tomar en cuenta sus opiniones; no me gusta imponer, yo quiero que decidan” (E7).

Anteriormente se ha mencionado que la gestión escolar de una institución educativa unidocente requiere decisiones de consenso con las familias. Las mismas giran alrededor de tareas operativas designadas casi siempre por la docente quien las orienta y da seguimiento. Como por ejemplo el entrenamiento de habilidades para hábitos: “Lograr que funcione el desayuno de Qaliwarma fue un reto porque la maestra tuvo que enseñar hábitos de higiene de manos como de los utensilios, la manipulación de alimentos y el manejo de cantidades” (E10).

Se ha recogido en sus declaraciones que el liderazgo distributivo sigue una ruta: la directora toma la iniciativa, deciden juntos y trabajan en relaciones de horizontalidad: “De ellos no nace hacer la faena. Para mantener limpia (la escuela) trabajamos todos muy unidos, de lo contrario no iba a funcionar porque me recargo todo el trabajo” (E5). También hay que empezar por aquellas tareas para las cuales los padres muestran habilidades, saben cómo y gustan hacer. Es una estrategia para instaurar estas prácticas: “A ellos les gustaba participar en los deportes y se encargaban de entrenar a los niños” (E3).

Las rutas seguidas por estas directoras son retos adaptativos: se fija un objetivo asumible y gratificante, se trabaja con las prioridades de los interesados, y, se dirigen los esfuerzos para alcanzar dicho objetivo (Heifetz et al., 2009).

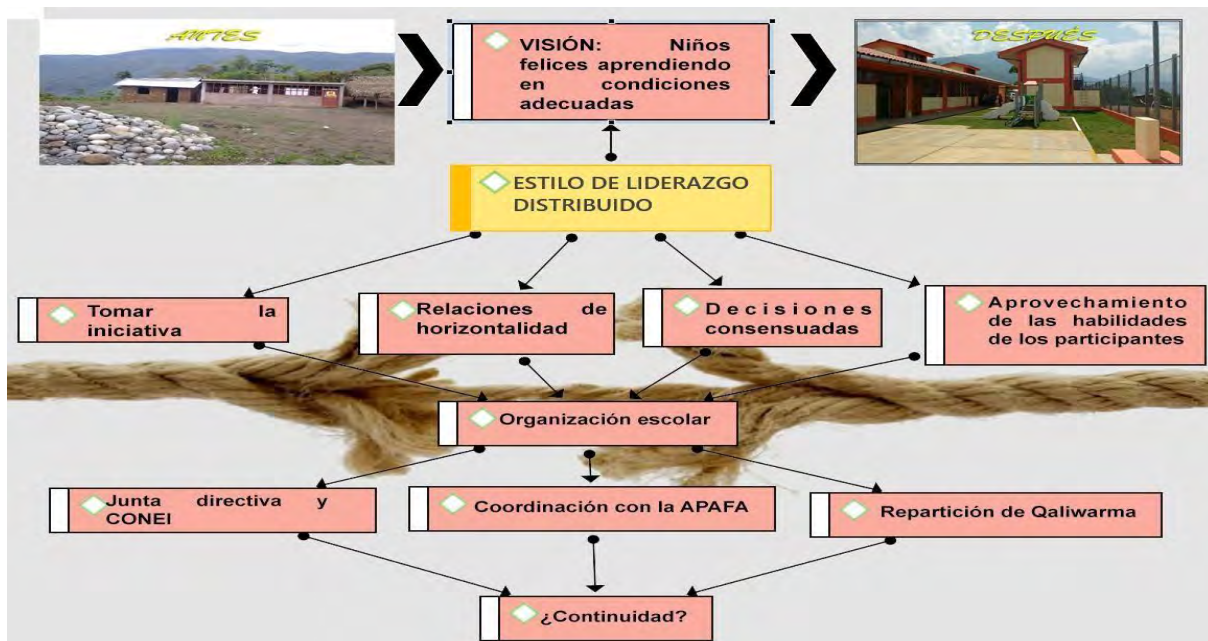
Participar de la vida comunitaria es una tradición, pero hacerlo para una institución educativa de inicial, que aún no tiene legitimidad social es más difícil: “He preguntado a los papás para que asuman algún cargo... 'no tengo tiempo', 'qué dirá mi esposa, voy a preguntar' ...Es que hay machismo todavía” (E8).

En consecuencia, el estilo distribuido del liderazgo requiere de “acuerdos con los padres de familia, un plan de trabajo anual real donde ellos aportan” (E4). Por tanto, se requieren acciones con resultados tangibles. De igual modo se requieren líderes por cada equipo: “digo a los papis, no dejen solo al responsable, todos son responsables, la persona que va a dirigir sólo anota algunas cosas porque somos mayores y todos son responsables en cada cosa tienen que participar, sí o sí” (E4). Ésta es una acertada definición del estilo de liderazgo distribuido donde hay corresponsabilidad. Este testimonio ilustra una práctica del estilo comunitario, donde “todo líder debe trabajar bajo el enfoque positivo, para ello debe contar significativamente con la aceptación y colaboración voluntaria del grupo a beneficiar para la consecución de resultados favorables” (Peña, 2019, p. 27).

En un contexto donde tienen que ganarse la voluntad de los padres para un nivel educativo que se percibe como opcional, las docentes directoras tienen que aprender a negociar (transaccional), a inspirar con una visión clara (transformacional) a dirigir con seguridad (directivo) y a decidir por consenso y organizar la cooperación (distributivo) sobre la base de tradiciones arraigadas (comunitario), adecuarse a la realidad creativamente (adaptativo) sobre la base de un fuerte liderazgo pedagógico que demuestre las bondades de la educación

inicial para sus niños y así lograr corresponsabilidad. Y eso empieza decidiendo aprovechando, organizando y distribuyendo las partes del funcionamiento de la escuela entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Figura 4. Estilo de liderazgo distribuido.



Fuente. Elaboración propia.

3.6.2.5. Estilo de Liderazgo Directivo. Cuando la dinámica del servicio educativo depende de una sola persona que al mismo tiempo es interlocutora de los intereses y necesidades de los niños y de sus familias, ante las autoridades estatales a quienes reporta, el liderazgo directivo se pone de manifiesto si es que tiene un propósito claro, con una imagen de resultados visibles, que generan expectativas en las familias. A ello se le añaden habilidades sociales como seguridad, empatía, comunicación asertiva e intercultural y habilidades para alentar, distribuir y mantener el ánimo con la certeza de lograr lo propuesto. Cuando se trata de gestionar un servicio de educación inicial, se requiere de convicciones, seguridad, recursos y creatividad.

a. Centrado en la personalidad y cualidades del director.

Una de las habilidades requeridas para gestionar con autonomía un servicio educativo donde es indispensable la colaboración de las familias, es la comunicación asertiva entablada por la directora. Sin embargo, la cultura escolar en cada ámbito favorecerá o limitará este tipo de comunicación. La comunicación dentro de la escuela no siempre tiene las mismas características que en las

dependencias administrativas como la UGEL. En la institución educativa y ante la comunidad se requiere de una personalidad que afirme su autoridad cercana, afectuosa, que sepa en qué ser flexible y en qué firme: “Soy flexible, no soy estricta. En algunas cosas sí creo que estoy aprendiendo (a ser estricta). Le dije a una madre de familia: si te digo que hagas tal cosa y no lo has hecho, a mí me podrás engañar, pero a ti misma no creo que te engañes. Te voy a creer por el día de hoy, pero el día de mañana ya no” (E7).

Cuando prevalecen relaciones de jerarquía, no se propicia una comunicación asertiva. “A veces opinan, callados en la reunión de UGEL escuchando, sin decir lo que pensamos, y queremos” (E7). Más aún cuando el vínculo es laboral.

Esta característica la describe una directora capaz de decir lo que piensa y reconocer que en el ambiente en el que se relaciona es poco habitual y hasta contraproducente comunicarse de forma “directa”. “Dicen que los estoy hiriendo por decirles lo que pienso. Yo digo lo que pienso o lo que siento” (E7). Y luego es como si dudara en voz alta durante la entrevista. “Creo que sí, a veces me tengo que reservar unas que otras cosas” (E7).

Por tanto, una directora frente a los padres y los representantes de la comunidad puede mostrarse muy segura de su autoridad, pero no frente a sus pares y menos en un entorno vertical y autoritario. Una característica de este estilo de liderazgo está en que las decisiones las toma la docente o se le consulta. “Ellos solos no decidían. Me traían alguna opinión, mediante una coordinación si trabajamos primero me preguntaban a mí” (E5).

b. Desempeño en el desarrollo de habilidades sociales: interacción con familia y comunidad

Las habilidades requeridas para el liderazgo directivo se ponen de manifiesto de forma intuitiva con relaciones cercanas, con un auténtico interés percibido por las familias: “Yo había trabajado en ese año...me iba triste porque había sentido la acogida de los papás, ese afecto, esa confianza que me habían dado para visitar sus hogares, para compartir al menos un lonche, siempre me invitaban” (E7).

El reducido número de personas que congrega una institución unidocente propicia relaciones personalizadas y si la directora está convencida de que su intervención también incluye la atención familiar, interviene en aspectos de la

vida personal que resultan polémicos como dolorosos especialmente en un contexto de machismo y violencia. Como advierten Tintoré et al. (2018), se interesan más por las personas que por las tareas burocráticas.

A continuación, un relato de la docente que se siente impotente frente a la violación de niñas y jóvenes, una de las cuales fue madre de familia de su jardín, cuya hija es producto de la violación de su padrastro; los casos recurrentes de adolescentes embarazadas que no concluyen la secundaria: “Una niña, no quisiera que a nadie sucediera, ni a tus hijos, ni a nadie; me sentía mal, yo le dije no te calles, porque muy tiernitas llegan a tener sus bebés, entonces se separan, busca su pareja o se van con otro dejando con el papá y ahí lo que sucede esas cositas (violación)” (E9).

Las docentes directoras que consideran como parte de su rol involucrarse en la vida de las familias de los niños para procurarles un ambiente que les prodigue bienestar, siguen una ruta muy parecida. El primer paso es brindar el servicio; el segundo, ganarse la confianza desempeñando bien su tarea (transformacional) para acercarse a esa dinámica familiar a través de las anécdotas de los niños, indagar y luego intervenir con asertividad recurriendo a sus habilidades sociales (estilo directivo y transformacional): “Un niño me dijo, mi mamita le quitó su plata a mi papito porque cuando han vendido papa, se ha ido a tomar y le requintó y mi papá casi le pega. Ellos empiezan a confiar, a contar...” (E9).

Una de las preocupaciones recurrentes es el hacinamiento al que identifican como causa de relaciones sexuales tempranas que derivan en embarazos, promiscuidad y abuso sexual: “Viven todos en una sola habitación, tienen una cocina y un cuarto donde vive toda la familia, sin los niños aparte, por eso es que ellos rápido aprenden la intimidad” (E9); “Sé cuándo un niño me dice la verdad; a veces no quieren hablar y se callan, porque la mamita le ha prohibido me cuente. Cuando me doy cuenta yo les llamo, hago que se queden, quiero conversar contigo, mamita cuenta si esto es cierto no lo hagas, trata por tu hijito, tienes que verlo, avísame si te pasa algo, yo te voy a tratar de ayudar, ya profesora, a veces callan, dicen que es mentira, es lo que responden” (E9).

Una vez recabada la información la emplean de dos formas: sea en conversaciones a partir de encuentros ocasionales o propiciados y durante reuniones donde el estilo de comunicación transita del consejo a la reprimenda: “Por eso creo maestrita, la juventud muy tiernamente llega a tener (hijos) porque

a pesar que se les ha dicho hagan un cuarto para ustedes que son esposos y los hijos aparte, ellos dicen ya, y le sigue igual. ¡Cuántas veces se les aconseja, pero siguen igual! Eso ya es una rutina de ellos. Y los niños escuchan, ven y saben cuándo sus padres tienen intimidad, ellos están viendo porque duermen juntos. Yo les pregunto dónde duermes tú, al ladito de mi mamita, mi papito más allá con mi mamá, juntos dormimos, profesora, me dice.” (E9).

Como se puede inferir de este testimonio, la directora encara problemas producto de las condiciones de precariedad transformadas en cultura de pobreza y violencia. El desconocimiento de las causas reales del problema y la falta de herramientas eficaces para afrontarlo lleva a la impotencia. Ellas creen que es suficiente aconsejar o reprender y atribuyen falta de voluntad de los padres a pesar de las charlas informativas “Les digo que no debes pelear o discutir delante de los niños, tratemos que no estén ellos ahí, calladitos y no dicen nada” (E9);

La misma directora se resigna: “Eso es una rutina de ellos a pesar que se les habla” (E9). La decisión de buscar soluciones las lleva a improvisar estrategias como esta “le mentí diciéndole que estaba en visita pedagógica a casa de Pepito; la mamá estaba en un cuarto desolado llorando y sí habían tenido una pelea. Allí había violencia familiar y también tenía que trabajar con toda la familia.” (E1).

Declaraciones como la anterior forman parte del repertorio de anécdotas de las directoras docentes que trabajan no solo con estrecheces materiales sino en entornos vulnerables, donde la pobreza se da la mano con la violencia frente a la cual actúan intuitivamente. No suelen abordar estos temas con otras colegas ni tienen especialistas con quienes consultar o disponer de conocimiento empírico, ni una entidad a la cual derivar los casos, como consultorios psicológicos o la Defensoría del Niño. De todas las informantes sólo una dio cuenta de un apoyo psicológico: “Dibujaban a su hijo y luego rompían la hoja dibujada ... le has roto la cabecita y todo su cuerpecito, así se siente tu hijo cuando tú peleas en tu casa, destruyes internamente, tú no lo ves, no sientes su corazoncito. Las mamitas se pusieron tristes y les dije que así rompen su infancia, sus ilusiones, se ponen tristes, sufren vienen al jardín y pegan, pelean con sus amiguitos y ustedes se enfrentan por culpa de sus hijitos ellos no tienen la culpa, somos nosotros mismos los padres los que estamos educando” (E9).

c. Alianzas para el bienestar con servicios complementarios

Se ha afirmado que el estilo directivo requiere de directores con prioridades claras en beneficio de los niños: “Los papás limpian con lejía, desinfectan todos los días y los niños también entran desinfectados, con manitos lavados y con cambio de sandalias; cuidar de su salud integral y así están tranquilos, su alimentación también y así estamos trabajando” (E8). En esta declaración se aprecia una combinación de estilo directivo con distribuido porque se requiere que los padres apoyen tareas de refuerzo de aprendizaje en casa, de soporte y de logística. En este caso se trata de apoyo a la práctica de hábitos que requieren regularidad. Aunque este beneficio es para los niños, no siempre coincide con las prioridades de los padres y por ello: “Trato de convencerles y que entiendan y ellos saben reconocer, discúlpame profesora usted está haciendo algo para nuestro pueblo y para nuestros niños. Para que la población desarrolle depende de ustedes, nosotros gestionamos, pero ustedes tienen que apoyar” (E9).

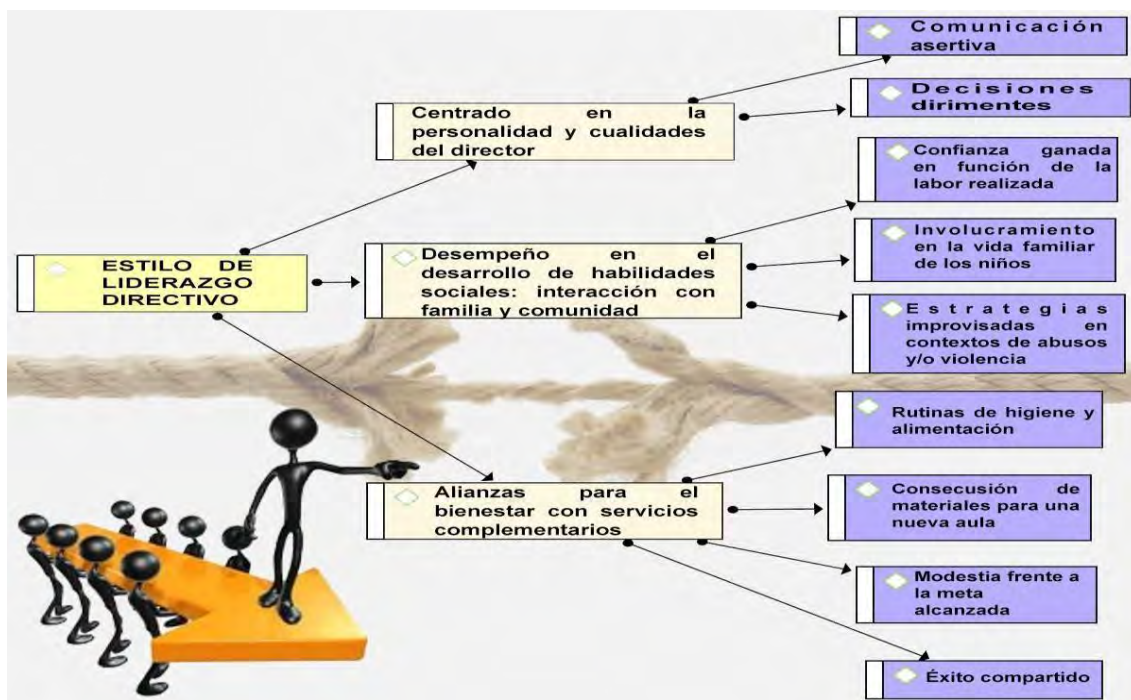
Esta misma directora ha logrado obtener apoyo con una plaza y materiales para ampliar una nueva aula y dejar de ser unidocente: “gestionando otro ambiente más estamos y les digo me falta poco tiempo, voy a salir y tengo que dejar algo acá para ustedes. Tenemos nuestro jardín bonito, gracias a Dios y a su trabajo de ustedes. No es mío, es de ustedes le digo” (E9).

Es destacable la inteligencia de la directora para liderar poniendo en valor el trabajo de las familias, sin un afán de protagonismo individual. Este rasgo combina liderazgo directivo con distribuido. Ella es consciente de que influye tanto en las madres y los padres de familia como en los miembros de la comunidad, donde en ocasiones tiene que intervenir porque: “a veces en la APAFA no le hacen caso, yo tengo que ir para que recién digan sí está bien, sino no, esperaremos a la profesora para que nos diga. Ay profesora si usted no está no me hacen caso” (E9); “Sí, es que lo vives se queda en un recuerdo en tu mente, como una experiencia mía. Y trabajar con ellos es bonito y los papitos ven que trabajas. Me siento como una familia de ellos, soy una parte de ellos, yo me siento bien, me siento de confianza como si yo pertenezco a esa comunidad, soy parte de él” (E9).

El estilo de liderazgo directivo se presenta principalmente por la necesidad de desempeñarse en un contexto donde operar un servicio depende de la convicción y personalidad de la docente directora. Sin esta condición de base

será difícil que logre desarrollar los rasgos de los otros estilos de liderazgo. La clave está en cómo aprovechar rasgos de personalidad y convertirlos en fortaleza para adaptarse al entorno apoyándose en las tradiciones de trabajo colaborativo, comunitario y luego emprender la distribución y la corresponsabilidad, la transacción para los resultados.

Figura 5. Estilo de liderazgo directivo.



Fuente. Elaboración propia.

3.6.2.6. Teorías emergentes: estilos de liderazgos: ecléctico, adaptativo y comunitario. Hasta el acápite anterior se ha analizado e identificado los rasgos de desempeño, relacionándolos con las cinco subcategorías que son los estilos de liderazgo transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo.

Como en toda investigación cualitativa, el marco teórico es sólo un apoyo que deja abierta la posibilidad de hallar teorías emergentes. En coherencia con ello, existirían otros estilos de liderazgo que corresponden a enfoques de la realidad. Estos estilos de liderazgos son el ecléctico, el adaptativo y el comunitario.

El estilo de liderazgo ecléctico señalado por Galindo (2019) y Ojeda (2022) es descrito como una combinación de estilos que no se restringen a un modelo en específico sino se sitúa en el contexto y la circunstancia, de acuerdo a los cuales el líder hará uso de algunos rasgos. Por ello Galindo conviene en que el

estilo de liderazgo ecléctico es sinónimo de liderazgo situacional porque “un estilo efectivo de liderazgo es el que es congruente con la situación y depende totalmente de ésta” (2019, p.3).

Algunos autores como Varela et al. (2019) hacen referencia al liderazgo híbrido, con un sentido análogo al de ecléctico, sin embargo, ese término podría llevar a confusión, debido a que en el contexto de la pandemia por COVID 19, lo híbrido se remite al uso de dos canales de interacción: el virtual y el presencial.

El liderazgo ecléctico o situacional requeriría del líder algunas características inherentes: desarrollo del pensamiento complejo, abierto al uso de diferentes disciplinas, una personalidad cultivada producto de una educación permanente, con capacidad de autoevaluación y uso de diversas tecnologías (Galindo, 2019).

Por otro lado, el estilo de liderazgo adaptativo está concebido para afrontar todas aquellas situaciones adversas y contextos de cambios radicales; una de las corrientes más desafiantes en cuanto a aprendizajes. Este enfoque va ganando legitimidad en contextos de cambio radical como el ocasionado por la pandemia y que impulsa a las personas a reinventarse. Enseña Perú, una de las organizaciones que ha alcanzado prestigio en el Perú por su aporte en conseguir resultados de calidad educativa en la gestión escolar de escuelas vulnerables (Bustamante, 2018), lo viene aplicando desde hace varios años. Este tipo de liderazgo se basa en “the practice of mobilizing people to tackle tough challenges

and thrive”¹⁹ (Heifetz et al., 2009, p. 14). Los mismos autores definen la prosperidad con las tres características de la biología evolutiva: preserva aquello que garantiza la supervivencia, desecha lo irrelevante y reorganiza para finalmente crear estructuras que favorezcan el desarrollo de nuevas capacidades para entornos más retadores. Se construye el presente experimentando sin descartar automáticamente todo el pasado; se selecciona lo mejor del mismo, experimentando sobre la base de valores y la diversidad.

A corto plazo este estilo de liderazgo moviliza a las personas para que se enfrenten a desafíos adaptativos inmediatos sin crear tensiones. Con el tiempo la acumulación de este tipo de desafíos, desarrolla en la persona estrategias para afrontar lo inesperado e identificarlos como oportunidad para retarse. Y si una gran parte del grupo humano ingresa en esa dinámica, transforma la cultura

¹⁹ Traducción libre: la práctica de movilizar a las personas para que afronten desafíos difíciles y prosperen.

y la organización aceptando la inestabilidad como parte de la regularidad “build an organization's adaptive capacity, fostering processes that will generate new norms that enable the organization to meet the ongoing stream of adaptive challenges”²⁰ (Heifetz et al., 2009, p. 17). Por tanto, preparan a la persona a identificar el cambio como oportunidad y dentro de ello lograr estabilidad, en un mundo diverso y de incertidumbre (Moran, 1997) con oportunidades y presiones.

Las percepciones de las directoras docentes evidenciaron haber navegado “contracorriente” y haber modificado la tendencia de bajos resultados de aprendizaje en escuelas unidocentes. Para lograrlo, no sólo han contado con una asesoría adecuada, también han aportado una significativa cuota de voluntad y se han colocado en el límite de su zona de confort.

El estilo de liderazgo comunitario emerge cuando las informantes aluden a preservar las prácticas de la comunidad o a tener en cuenta su opinión y tradiciones. Un comportamiento que resulta difícil de entender desde una lectura que concibe la vida de forma individual y privada sin obligaciones o compromisos por sentido de pertenencia a un colectivo. Este liderazgo comunitario está relacionado con el contenido desarrollado sobre educación comunitaria, donde se entiende por comunidad

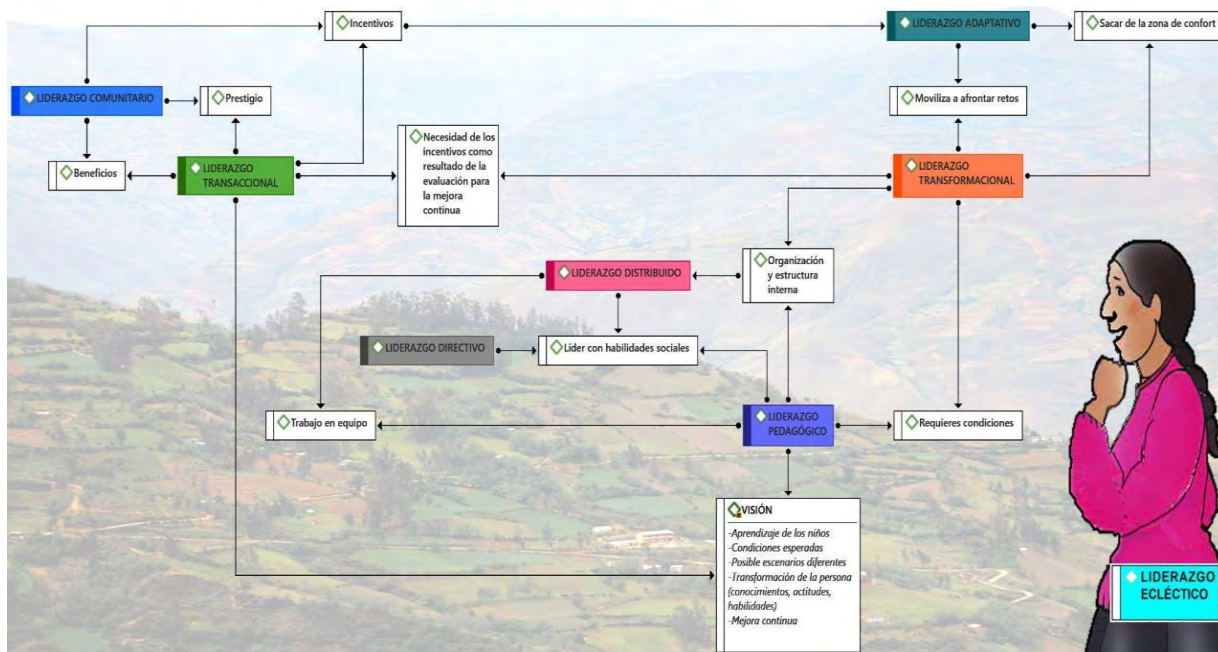
a la actualización cotidiana de relaciones de amparo y de ayni –ayuda mutua entre miembros de colectivos humanos y más que humanos con el propósito de recrear condiciones de existencia saludable para todos y todas. Existe comunidad cuando se actualiza el don, cuando se comparten dones de modo gratuito (Rengifo, 2021, p. 7).

De manera que el liderazgo comunitario desde una perspectiva educativa es la movilización e influencia hacia la “regeneración mutua de saberes orientada a la 'compartencia' continua y gratuita de bienes y servicios entre personas humanas y no humanas que moran y recrean armónicamente un hábitat compartido” (p. 7).

Por tanto, todas las prácticas comunitarias referidas en los testimonios tienen que ver con educar para fortalecer la vida social en armonía con la naturaleza.

²⁰ Traducción libre: modelan la cultura, construyen la capacidad adaptativa de la organización y fomentan procesos que generarán normas nuevas que le permitirán responder satisfactoriamente a la sucesión continua de desafíos adaptativos.

Figura 6. Los estilos de liderazgo.



Fuente. Elaboración propia.

3.6.3. Percepciones de las directoras sobre cuál estilo de liderazgo ha predominado en su labor.

Una vez realizado el análisis referido a la identificación de los estilos de liderazgo desempeñados de acuerdo a las percepciones de cada una de las informantes involucradas en este estudio, es oportuno señalar que una clasificación de estilos de liderazgo en base a las percepciones de las agentes cuyos estilos de liderazgo suscitaron el estudio, permitirá distinguir entre la clasificación hecha por la autora del mismo de la que ellas mismas han podido percibir de su desempeño. Habida cuenta que el término estilo de liderazgo, no forma parte de su vocabulario profesional y que para algunas el liderazgo sólo es atribuible a la vida comunitaria, se optó por preguntas que estuvieran relacionadas a los rasgos principales de cada estilo.

El segmento de la entrevista sobre este tema, estuvo orientado por preguntas relacionadas con la estrictez o flexibilidad de su desempeño, situaciones en las que se tuvo que ejercer control y en cuáles permitir libertad de iniciativa y acción, la percepción sobre sí misma en su desempeño, si prevaleció ser directora o

líder y qué rasgos y maneras de actuar predominaron. Las anécdotas narradas aparecen relacionadas a los cinco estilos de liderazgo que se han clasificado de acuerdo a cada subcategoría según lo respondido durante la entrevista. Cada una ha hecho uso de un estilo predominante pero no exclusivamente. Es importante identificar sus declaraciones como una primera experiencia en la que son entrevistadas para describirse a sí mismas, a partir de una mirada retrospectiva de su desempeño. He aquí el recuento de sus percepciones:

3.6.3.1. Percepción de estilo de liderazgo transaccional. Sobre este estilo no hubo una alusión directa en relación a percibirse como directoras caracterizadas por aplicar principalmente estímulos, incentivos en forma de premios o transacciones implícitas como se ha convenido en llamar. En el acápite relacionado a este estilo de liderazgo (3.6.2.1) se registran prácticas de las informantes E2, E3 y E7. Téngase presente que estas prácticas son componentes del estilo mas no un modelo.

3.6.3.2. Percepción del estilo de liderazgo transformacional. Este estilo ha estado consignado por las primeras declaraciones en la pregunta de cómo se ven. Autodefiniciones como “empática”, porque “me ponía en la situación de los padres para ayudarles y eso me satisfacía; más que nada las sonrisas de nuestros niños; [...] y eso fue una alegría para seguir adelante. Ponerle voluntad, esa fuerza y ese carisma míos para congeniar con todos y a seguir haciendo el trabajo que nos han enseñado” (E1) evidencian este estilo. Reconoce que ha aprendido a organizarse dosificando un horario que combina un poco de todo: “Tenía que organizarme para atender a mis niños, a los padres de familia, también la dirección, un poquito de todo y muchas actividades más tenía que liderar para que ninguno de ellos quede sin atender, dando más énfasis al aprendizaje de mis niños. Pero más feliz me sentía en aula, compartiendo con ellos, transformándola con las recomendaciones recibidas y me motivaba diariamente, trayendo nuevas provocaciones, nuevas ideas” (E1). Valoró la estimulación intelectual y trabajó guiada por una visión para tener “a futuro un jardín acogedor con todas las condiciones” e hizo todos los trámites sin lograrlo.

La informante (E 4) empieza definiéndose como estricta y flexible con capacidad de escucha lo cual le ha permitido mantener buenas relaciones con las autoridades y las familias de los niños. Ha logrado no solo transformar un local comunal en un espacio atractivo para el aprendizaje, un área de juegos y

trabajar pedagógicamente con los padres. Es una líder que aplica estilo de liderazgo transformacional porque tiene una visión muy nítida pero que no se reconoce como tal, aún presenta dudas sobre su liderazgo: “Siempre me he preguntado cómo seré como directora; tengo problema de calificarme sola. Me gustaría que me diga alguien que me conozca porque ha trabajado conmigo; quizá soy mala o cruel, quizá soy buena en qué, no sé.” (E4). Esta declaración confirma que no hay una mirada introspectiva apoyada en la práctica de reflexión sobre su desempeño y ello puede atribuirse a su condición de soledad unidocente (Miranda, 2020) o no atreverse a reconocer sus méritos, por modestia. “Si usted me ayuda, maestra, puedo detectar mis cualidades [sonríe]” (E4). Luego de repreguntar y mencionar los resultados de gestión manifestados durante la entrevista, admite ser “líder por todo lo que hago. Sería magnífico ser un líder” (E4) aunque no está convencida; tiene una noción de líder que no identifica en ella. “He sido maestra, amigable, flexible, también si es para compartir, compartía, si era para que reflexione tienes que reflexionar, si llamas la atención, llamas atención, pero como debe ser. Tú tienes que entrar al mundo de otra persona, entender lo que quiere, lo que siente” (E4). De aquí se deriva la consideración y atención individual de las personas con las que se relaciona. Probablemente hay una tensión entre sus expectativas y lo que ha podido alcanzar. Tiene catorce años de experiencia, contratada,²¹ con lo cual tiene un camino largo por recorrer y reflexionar.

Desde el primer momento esta directora se definió como líder. “Principalmente líder, pero es reciente porque he aprendido.” (E6). Esta percepción del reciente aprendizaje evidencia un proceso de reflexión sobre cambios en su trayectoria en los once años de experiencia que lleva como contratada. “Más líder que directora” (E6). El cargo de directora, para ella, es burocrático “Como directora te dedicas al documento de gestión; en cambio líder dentro de un grupo de docentes aplican estrategias. Líder es guiar a tus niños, en cambio directora es más gestión maestra” (E6). El liderazgo lo asocia al establecimiento de relaciones de guía para la acción opuesto a la dirección,

²¹ El régimen laboral con el que estas profesoras se desempeñan tiene dos categorías: nombrada, que significa la ocupación de una plaza con carácter de permanente; y la condición de contratada, que es la ocupación de una plaza de forma temporal durante un año escolar. Estos contratos por lo general se renuevan en el mes de marzo sin derecho a beneficios sociales.

donde la gestión está restringida a elaborar documentos. “Más me dedicaba a gestionar mobiliario, el local porque no estaba construido de acuerdo a las necesidades de los niños de inicial. Por eso el programa PME ha construido ese local, las sillitas hemos mandado hacer con dinero del mantenimiento sus estantes, todo su sector de cocina, todos los sectores. La comunidad nos ha apoyado en donarnos el terreno para que construyan el local educativo” (E6). Tiene claro que es líder y gestiona condiciones para el aprendizaje, pero no las considera parte de su rol como directora. Hay un concepto de gestión normativa. Preguntada nuevamente por las características de su desempeño ella responde “no sabría decirte, maestra puntual y honesta”; dificultad para definirse.

Esta informante se declara “Flexible, no estricta y estoy aprendiendo. Soy estricta en cumplir lo que uno dice. En muchas cosas soy flexible. Tanto que ya me han tomado el pelo (sonrisas). Sí, muy buena he sido. Es que otras personas tienen carácter, las cosas son tal y punto” (E7). Esta afirmación asocia rigidez con firmeza y flexibilidad con falta de ella. Durante la conversación se muestra como una persona comprensiva que escucha, que atiende en un entorno donde predomina la verticalidad y por tanto la dificultad para hablar con autenticidad. Situación señalada por otra informante. “Las cosas que yo he planificado, he decidido, sí lo he cumplido” (E7). Antepone el deber: “una directora es hacer cumplir con todo lo que he planificado dentro de mi institución educativa. Y ser líder es dentro de mi comunidad. Es lograr tus objetivos, las metas que te has trazado”. Es propio del liderazgo transformacional centrarse en metas y objetivos comprometidos ante los demás cuidando los acuerdos y la transparencia que es una forma de practicar la ética: “Si se te dijo que hagas tal cosa y no lo has hecho y digo a mí me podrás engañar, pero a ti misma no creo que te engañes. Te voy a creer por el día de hoy, pero el día de mañana ya no” (E7). Esta declaración es contundente con respecto a la comunicación y coherencia. “He sido más líder que directora. Porque en las reuniones que siempre he convocado he tenido una participación casi al 100% de padres de familia en mis reuniones” (E7). Ella hace referencia a la capacidad convocante de una líder con objetivos propios, mientras que la dirección está referida a la ejecución de una planificación de acciones decididas externamente a la institución. El énfasis puesto en liderazgo va de la mano con su posibilidad de escuchar y ser flexible que aparenta falta de firmeza.

Ella (E8) no duda en definirse “como líder porque como directora, hubiese

estado con documento de gestiones; creo como directora, siempre he sido líder, siempre doy la iniciativa y trato de apoyar a mis colegas; es muy bonito, llevar tu liderazgo. Orientar, guiar, llevar bien, quedar de acuerdo, o sea, te sientes complacida como se puede decir porque estás apoyando a los demás y que te sigan, se ve muy bien; te alegra porque estás aportando un granito de arena” (E8). En los trece años de experiencia como contratada ella avanzó con estrategias de liderazgo para estar al servicio de otros.

Se define como líder y también como directora. (E9) “La líder siempre está encabezando, dando ideas es la que inicia. La directora puede programar, puede gestionar, puede realizar lo que le falta en su centro educativo, gestión para el bien de su institución; la líder puede ser la que guía, orienta a los papitos” (E9). Esta directora ha logrado construir el jardín; probablemente los veinticinco años de experiencia y su condición de nombrada, la han llevado a valorar la gestión para resultados. “Yo me siento como para gestionar en eso soy más como directora, para gestionar para el bien de la institución. Líder también, puede ser más como directora” (E9). En su discurso identifica el rol de gestora, pero prevalece la idea de directora asociada a la elaboración de documentos. Su trato con la comunidad y su permanencia le han permitido lograr resultados: “Soy comprensiva, amigable, empática con cada uno, de mis docentes, con mis padres de familia. Estar ahí cuando ellos me necesitan. El papel lo tenemos ahí, pero la práctica, los hechos es más importante que eso. Y a veces papelitos podemos tener sin realizar, pero en la práctica ahí está tu trabajo, ahí está tu labor, ahí está tu resultado con los niños mismos, con tu comunidad, con sus padres de familia. Eso sería bueno, como usted lo preguntaría, sería excelente” (E9); “Soy empática” (E9).

La directora (E9) proyectó su visión en los padres: “Como siempre digo a mis papitos, si yo hago esto, quizá es mucho trabajo, mucho gasto, pero es algo con amor, lo hago porque les estimo, porque realmente quiero mi vocación para el bienestar de sus hijos, no solamente ahora, sino para el futuro. Sus nietos, sus bisnietos van a llegar, incluso ya tengo alumnas que ya son madres y están retornando con sus hijitos en el centro educativo” (E9). Habla con certeza e indicadores: el retorno de sus exalumnas como madres de familia lo cual lo interpreta como respaldo y le procura satisfacción. “Usted me ha preguntado cosas de mi contexto, de mi vida profesional, del tiempo de trabajo que nadie me

lo ha dicho, le he contado a usted por primera vez. Le conté con qué emoción estoy logrando mis propósitos, mi visión y para el bien, yo sé que me faltan pocos años de servicio y voy a dejar un granito de arena en esa comunidad” (E9). Para ser la primera vez se expresa con fluidez lo cual supone agilidad mental y reflexión. El afán de dejar su legado a la comunidad es notorio. En el caso de esta directora es claro que admite combinar los dos roles que se complementan: líder, porque toma la iniciativa; y gestora, porque se orienta a resultados

3.6.3.3. Percepción de estilo de liderazgo pedagógico. La directora (E1) aplicó varios estilos que se fueron integrando: empezó con el estilo de liderazgo directivo para dirigir sola todas las responsabilidades orientadas hacia los cambios. Luego aplicó el liderazgo distributivo porque logró consenso y con habilidad organizativa distribuir tareas entre las familias. Luego se afirmó en un estilo de liderazgo transformacional, para instaurar cambios, a partir de su visión, carisma, empatía y voluntad junto con la organización del tiempo²². Todos ellos con un estilo de liderazgo pedagógico en paralelo, por el énfasis puesto en los aprendizajes y la atención personalizada de cada caso. La satisfacción por lo pedagógico y su preocupación por renovar ideas y recursos demuestran su vocación por la innovación en una relación de intercambio con gratuidad, “compartir” sin imponer ni competir; una característica de la cosmovisión comunitaria de origen andino (Rengifo, 2021). Con nueve años de experiencia laboral está a la expectativa de un posible nombramiento.

La informante (E3) declara un comportamiento propio de la directora cuya labor está centrada en lo pedagógico y se relaciona con las autoridades en función de ese objetivo. “A veces un poquito me sentía frustrada por incumplir mis metas, por no tener un jardín moderno. Con los niños, con las familias, con la comunidad, sí me sentía lograda, satisfecha, por haber logrado todo. Era estricta con los padres de familia para que envíen a sus hijitos al jardín. Podía excusarlos de no venir a las faenas, pero no de no enviar a sus niños” (E3). Asocia el liderazgo al papel que muchos docentes realizan al cultivar relaciones funcionales al desarrollo de la institución educativa. Se define “participativa, comunicativa, social” (E3) lo cual resume, en una palabra: “comunicativa”. Al mismo tiempo se reconoce como una directora flexible. “Ha sido bonito revivir

²² Remítase a los testimonios de E1 en el acápite relacionado con liderazgo transformacional.

esos recuerdos, me siento lograda y feliz con mi jardincito, también porque he captado bastantes estudiantes. En el 2019 enseñé a 30 niños de 5 años que están yendo bien, y espero que esa promoción siga adelante hasta que termine su secundaria” (E3). Su condición de maestra nombrada a pocos años de jubilarse transmite la serenidad y la certeza de la experiencia.

Aun cuando (E5) empieza describiendo rasgos del estilo directivo su norte estaba puesto en el aprendizaje de los niños “Más importancia, más tiempo, con los niños en su aprendizaje y hacer los materiales. Así obligadamente a seguir trabajando, escalando, por el bien de los niños no, yo siempre consultaba con mi acompañante; también me guiaba. Y así trabajamos” (E5).

El testimonio empieza afirmando: “soy estricta y flexible” (E8) La estrictez la aplica en relación a acuerdos del aula como por ejemplo “la sandalia que es muy importante para el ingreso de los niños, se les envía el viernes para que lave, desinfecte y traen algunos y otros no, y yo le digo mamá, si no me traes mañana no va a ingresar, por el bienestar de los niños, cosas que son personales” (E8). A través del relato que estuvo acompañado de más anécdotas, quedó claro que lidia diariamente con establecer el cumplimiento de acuerdos por el bienestar de los niños orientado al aprendizaje y la vida saludable, durante la pandemia.

3.6.3.4. Percepción de estilo de liderazgo directivo. En principio todas las informantes han tenido que aplicar este estilo propio de tener toda la responsabilidad normativa y operativa de una institución educativa.

Mientras que en las ocho directoras restantes se percibe una evolución del liderazgo directivo hacia el transformacional y/o pedagógico en el caso de esta informante ha destacado su rol de “directora porque siempre me ha gustado hacer cosas que siempre van a recordarme” (E2). Declara uso adecuado de información, mantener buenas relaciones con todos y estrechar vínculos de compadrazgo, sin dejar de ser exigente: “Por más que me tenían confianza, que eran mis amigas, me gustaba que cumplan con su responsabilidad dentro del jardín. Exigente en el cumplimiento de sus deberes y derechos. Flexible para buscar alternativas sin que se incumplieran los compromisos contraídos.” (E2). El manejo de información la llevó a conseguir aciertos, especialmente cuando hizo averiguaciones sobre la propiedad de un terreno que desencadenó la toma del mismo para la escuela, y su construcción con madera incautada por INRENA; la implementación del reglamento comunitario para tránsito de animales y

limpieza de las áreas públicas: “la limpieza de la comunidad con los niños en las orillas del río” (E2). “Me propuse tener una institución educativa por el bien de mis niños y cuando me planteo un objetivo no paro hasta lograrlo. Quiero su mejora de ellos, no generarles muchos gastos y soy flexible y empática”.

Un estilo de liderazgo directivo personalista (E3) que acentúa las relaciones personales con vínculos de gratitud y compensaciones afectivas: “Agradecida con los padres de familia, porque han colaborado conmigo en todo, me han dado su apoyo y cariño; por eso tantos años sigo ahí” (E3). Sus afirmaciones se justifican en función de sus intereses y necesidades de afecto. “Porque me daban cariño y sostén como una familia me tenían ellos. Sábado y domingo les extrañaba, y en las vacaciones de enero y febrero decía por qué no sigo trabajando con ellos, ya me había habituado a esa vida” (E3). Con relaciones de “ayuda mutua, nos ayudamos entre nosotros” (E3). Ella se reconoce como líder “porque ha trabajado con las autoridades, con la comunidad o con padres de familia, con los niños, con todos” (E3).

Otra informante se define (E4) “estricta y flexible” dependiendo de las situaciones, lo cual reveló pensamiento flexible. “Depende maestra, la ley es la ley, pero tú también tienes que ser flexible de acuerdo a la realidad. Yo no puedo ir a imponer como tales. A pesar de los acuerdos con la APAFA “hay incumplidos que no dan la cuota acordada. Tú le escuchas por qué no lo trajo, tampoco le puedo botar y cerrar la puerta porque llegó tarde. Quizás pasó algo, escucharle por qué ha incumplido, que me haga dos o tres veces la misma cosa, esa mamá ya está acostumbrada” (E4). Sus certezas le permiten actuar con flexibilidad.

Ella (E5) empieza agradeciendo no tener problemas “gracias a Dios, hasta el momento me llevo bien sin discusión con los papás”. Y se compara con otros colegas. “No soy como otros docentes que pelean con los papás”. Ella justifica su flexibilidad: “es peor cuando eres bien estricta, se ponen tercos. Yo era flexible hablándoles. No les gusta que les exijas y peor cuando levantas la voz, te marginan e incumplen. Poco a poco entendían y todos se comprometían” (E5). La estrictez con la flexibilidad para obtener una menor resistencia (Fullan, 2020).

3.6.3.5. Percepción de estilo de liderazgo distributivo. Al igual que el estilo de liderazgo directivo, en una escuela unidocente el liderazgo distributivo es indispensable; ello lleva a que las directoras intuitivamente sean estrictas y flexibles al mismo tiempo para asegurar la cooperación de los padres.

Lo peculiar es que en algunas de las declaraciones de las informantes destacaron prácticas relacionadas a este estilo y aunque todas lo hicieron no siempre lo mencionaron.

La declarante (E4) admite que planifica y que propicia la participación atenta a sus ideas y aportes que valora “cuando tenemos un plan de trabajo de mejora en algunos campos yo le doy un espacio para que ellos también participen, porque sus ideas y aportes son importantes. Aunque esté bien planificado y estructurado les doy la oportunidad también para que aporten” (E4). En todo el relato manifiesta que está acostumbrada a escuchar. “Como directora tengo que analizar y practicar la escucha activa” (E4). Esa capacidad de escuchar le ha servido para analizar y actuar según cada circunstancia y aplicar un liderazgo distributivo al identificar a padres líderes como lo atestiguan sus declaraciones.

Otra informante destaca la importancia de establecer acuerdos que se cumplen para generar seguridad y organización. “Conversando, coordinando trabajar, no imponiendo a los padres” (E5). Ella fortaleció su estilo directivo porque planificaba consultando sus decisiones con los padres de familia. “He planificado en qué momento voy a tener reunión. Las decisiones siempre las coordinamos, ellos solos no lo hacían primero me preguntaban. Me traían alguna opinión, mediante una coordinación participaban” (E5). Trató siempre de que participen en la tarea de aprendizaje. “Esa vez yo me acuerdo, venían, se involucraron más que nada en lecturas con sus hijos” (E5) Respecto a qué caracterizó su desempeño ella responde sin dudar “ser líder porque motiva a una persona que siempre está incentivando”. Se define como emprendedora y guía orientadora de los padres trabajando durante dos décadas mediante contratos.

Esta directora demuestra un estilo de liderazgo distribuido porque ni ella ni los padres deciden inconsultamente “previo a votación, llegamos a un acuerdo de la mayoría, pero no toman decisiones de propia iniciativa. Todo se consulta porque tenemos nuestra Junta Directiva y de CONEI, siempre consulto con el presidente de APAFA” (E6). Está centrada en los procesos pedagógicos y también transformacional por la visión que la ha guiado en sus once años de experiencia. Respecto de su estilo responde que “ni estricta, ni inflexible, sí establecer límites y que se cumplan” (E6). La entrevista ha sido la primera oportunidad para conversar sobre el tema aun cuando tiene once años de experiencia y contratada.

De todas las entrevistas esta directora (E8) se comunicó con serenidad y fluidez como si estuviese hablando para ella en voz alta. “En una reunión, yo les digo que hay esta necesidad y nos organizamos. Ellas también toman su liderazgo, como tienen su APAFA se ponen de acuerdo y ya tengo esta confianza porque sé que lo van a hacer bien y a veces les dejo, para que ellos mismos puedan hacer la reunión porque hay esa confianza. Yo dejo mi APAFA, y ellos lideran, llegan a un acuerdo, no me hago problemas. Cualquier cosa que ellos arreglan convocan una reunión de propia iniciativa. Por ejemplo, nosotros podemos ir al municipio a que nos ayude donando mallas para el cerco perimétrico. Usted solamente prepara los documentos y nosotros vamos. Si ustedes me van apoyar yo normal, y es más nos podemos ir todos después de clase, tenemos que ir todos para que nos pueda apoyar. Siempre surge un contratiempo y una mamá nos falta, y me dicen que nosotros nos vamos a poner de acuerdo. En esa parte no tengo problema, es iniciativa de ellos” (E8). En este largo texto destaca la confianza, la organización, la división de roles y se infiere la aplicación de un estilo de liderazgo distribuido que la directora no nombra pero que pone en práctica. La confianza de la que habla remite a un liderazgo que delega y trabaja en equipo del que ella forma parte porque, además, se compromete acompañándolos en la gestión ante la municipalidad. Su flexibilidad es al mismo tiempo claridad y firmeza. El párrafo anterior denota claridad en la iniciativa que caracteriza al líder, la satisfacción del servicio a los demás, pero también de contar con seguidores. Ello explica su capacidad de delegar y dejar que los padres se organicen sin desentenderse de sus responsabilidades. Es una persona que sí ha reflexionado su experiencia de liderazgo porque su información fluye organizada. Y se confirma cuando se define como una maestra empoderada. “Más bien gracias por la entrevista para reflexionar y hacerme recordar esos tiempos del PMEI, haber aprendido y seguir aprendiendo. Este liderazgo, que no lo había visto, siempre lo había hecho, pero no lo había tomado así; esa palabra que no lo había puesto, pero sí, sí se hacía. Me ha hecho reflexionar porque a veces no se tiene la palabra escrita, todo eso, también me pone a pensar sobre las mamás” (E8). Su reconocimiento al aprendizaje permanente la acerca a un estilo transformacional y mejora las condiciones educativas al estilo de liderazgo pedagógico. Es la única que ha relacionado la experiencia con nombrar palabra escrita; necesitaría sistematizar para mejorar

cualidades del directivo.

3.6.3.6. Estilo de liderazgo ecléctico. A lo largo del análisis se ha evidenciado la combinación intuitiva de rasgos de estilos de liderazgos de acuerdo a las circunstancias. Para denominarlo como tal se requiere que los actores sean conscientes de estas características y las manejen intencionalmente lo cual no ha ocurrido.

3.6.3.7. Estilo de liderazgo adaptativo. En este acápite sólo es posible considerar aquellas declaraciones que al momento de autodefinir su estilo de liderazgo las hubiesen puesto de manifiesto. Aun no se perciben rompiendo el límite de sus posibilidades.

3.6.3.8. Estilo de liderazgo comunitario. Sobre este estilo, una de las informantes (E2) lo describió con amplitud como parte de un repertorio de aprendizajes previos a través de la experiencia familiar.

Su estilo de liderazgo antepuso lo comunitario. Estableció relaciones de cooperación con todos y asistencial con algunos miembros. Frente a los problemas fuera de la comunidad, ella se mantenía serena porque sabía que contaba con el respaldo de las autoridades de la comunidad “estoy haciendo por el bien de los niños” (E2) con quienes cuidaba mantener buenas relaciones. Distribuyó tareas de mantenimiento y ha guiado la actuación de los demás alrededor de su visión, manteniendo un trabajo en equipo.

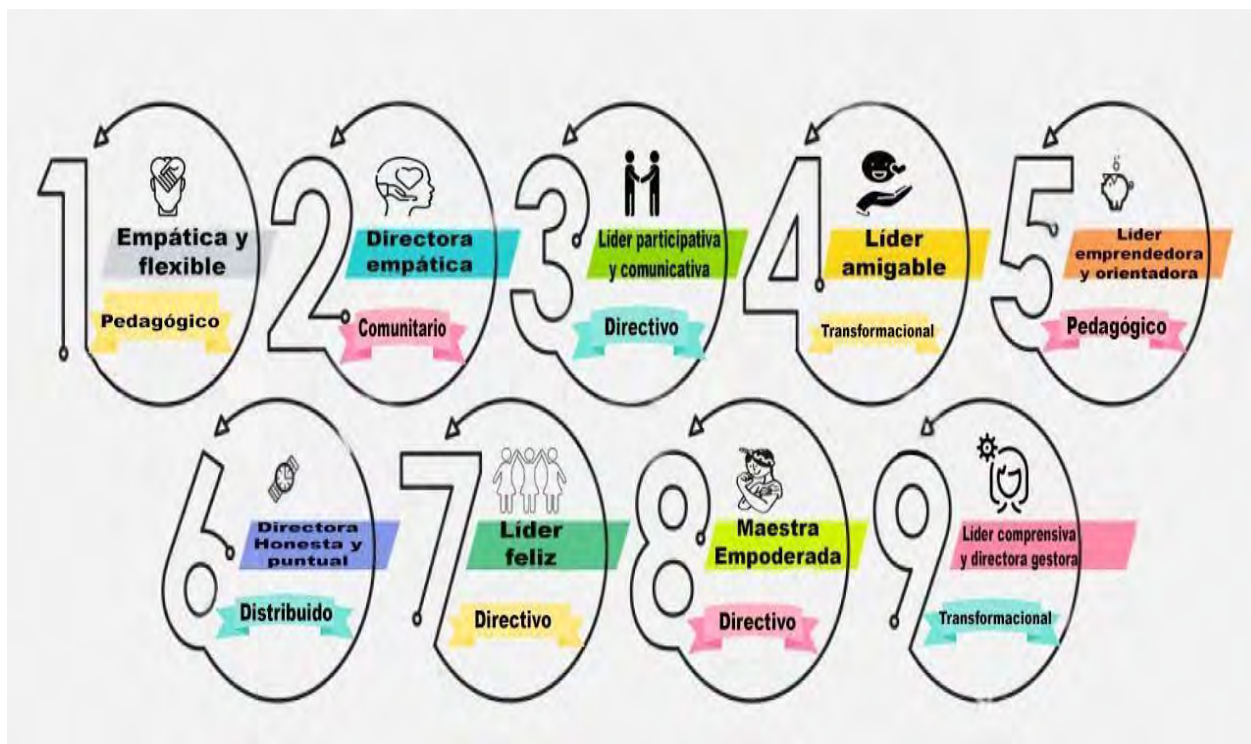
La intensidad y audacia de su comportamiento tienen motivación familiar. “También vivía en una zona rural donde hemos ido avanzando y ya es un centro poblado. Mi papito era una persona que le gustaba hacer las cosas en bien de la comunidad, de la juventud, de los niños” (E2).

La percepción anterior ilustra las características del liderazgo comunitario con competencias señaladas por Tintoré et al. (2018): el ejemplo de su padre de quien aprendió, su inteligencia emocional y cultural para adaptarse al contexto y el desarrollo social de la comunidad. “Su poder fluye de su trayectoria profesional y de vida, no del cargo que ocupan con resultados muy por encima de lo esperado” (p.6), alejada de su zona de confort, y se “preocupan más por las personas que por las tareas burocráticas” (p. 6), lo cual explica sus vínculos amicales y de compadrazgo establecidos, compromisos que aún continúan.

En resumen, desempeñó rasgos del estilo de liderazgo directivo, transaccional, comunitario, distribuido y transformacional; trabajó de la mano con

las autoridades y tomó decisiones directamente o las propició; sus logros se deben a sus características personales y aprendizajes de vida comunitaria. El nombramiento en su plaza le brida estabilidad con dieciséis años de experiencia.

Figura 7. Percepciones de las directoras docentes sobre su desempeño.



Fuente. Elaboración propia.

El cuadro relaciona el término con el que autodenominaron su desempeño y la percepción del estilo de liderazgo predominante inferido.

CONCLUSIONES

Las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados, se agrupan en relación a dos objetivos: Identificar estilos de liderazgo a partir de las percepciones sobre su desempeño.

1. El estilo de liderazgo transaccional es el menos reportado en relación a los cinco estilos definidos como subcategorías. Uno de sus rasgos más característico es la entrega de incentivos expresado por cinco de las informantes, de las cuales E2, E5 y E7 declararon haber usado incentivos tangibles, de naturaleza afectiva y alentadora, como parte de transacciones implícitas acorde a las costumbres locales. Las declarantes E1 y E3 aplicaron reforzadores intangibles para conductas deseables tanto en los niños como en sus padres. Una informante alentó a los padres a apoyar el aprendizaje de sus hijos para evitar fueran como ellos, reforzando una imagen negativa (E3). Las informantes (E1, E3) aplicaron diferentes estrategias para mejorar aprendizajes.

2. El estilo de liderazgo transformacional estuvo guiado por visiones orientadas a la consecución de dos resultados: la construcción o re acondicionamiento del local educativo y la mejora de los desempeños de los niños en áreas cognitivas de importancia. Las informantes percibieron que la educación inicial ofrecida por ellas, logró satisfacer expectativas de los padres. Ellas crearon estructuras de funcionamiento y organización que permitió crear un ambiente de seguridad y estabilidad. Una de las informantes logró mostrar resultados de evaluación frente a los padres (E7) y dos de ellas -por iniciativa propia- monitorearon el rendimiento de sus estudiantes (E3 y E6) al término de la educación inicial. También demostraron consideración y afabilidad al intervenir en la solución de problemas familiares de los integrantes de la comunidad.

3. El estilo de liderazgo pedagógico se ha identificado en ocho de las declaraciones obtenidas excepto en una (E2). Otorgaron prioridad a los aprendizajes de los niños transitando hacia nuevos paradigmas pedagógicos, asegurando la participación de los padres actividades programadas canalizando sus talentos e intereses. El proceso estuvo impregnado de compromiso personal, de voluntad y decisión para afrontar obstáculos y desarrollaron competencias de gestión poniendo en juego todos sus recursos personales con la expectativa de trascender en la comunidad. La conducción de los procesos pedagógicos ha

requerido un desempeño multifacético, que exigió de un manejo muy fino de la dosificación del tiempo, de las prioridades y habilidad para sincronizarlas y lograr que se complementen entre sí. En las entrevistas no se percibe vocabulario correspondiente al tema aun cuando aplican los lineamientos de estilo.

4. El estilo de liderazgo distributivo se ha inferido a través de la mención al uso de formas de organización reglamentadas por el MINEDU para el funcionamiento y la gestión de servicios complementarios. En todos los casos, se manifestó como condición indispensable el aporte de las familias en una atmósfera amigable y de relaciones horizontales, lo cual las llevó a evitar conflictos y cuidar la armonía. Por tanto, la participación y consulta a las familias fue la estrategia central para el funcionamiento de la organización.

5. El estilo de liderazgo directivo. De igual forma que el estilo de liderazgo distribuido éste ha estado presente en todas las directoras docentes a través de algunas de las cualidades de su personalidad favoreciendo el liderazgo y estableciendo relaciones como interlocutoras ante la autoridad estatal. Este estilo de liderazgo directivo impregna a los otros debido al contexto adverso con condiciones precarias y al paradigma pedagógico propuesto y la poca valoración de la educación inicial. Las informantes manifestaron ser flexibles sin perder la autoridad para garantizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos contraídos con los padres y así asegurar el funcionamiento regular del servicio para conseguir los resultados previstos. Evitaron conflictos que detengan o dispersen las acciones, además de establecer relaciones personalizadas ante el reducido número de integrantes de cada escuela.

6. Los estilos de liderazgo emergentes fueron apareciendo en las características de la narrativa de las informantes, en la medida que ninguno de los cinco estilos de liderazgo anteriormente descritos se desarrolló con exclusividad. Un primer hallazgo fue el del liderazgo ecléctico, en la medida que respondieron a la variedad y simultaneidad de las actividades correspondientes a las funciones asignadas, exigieron periodicidad y pericia por lo cual tuvieron que desarrollar competencias para gestión del tiempo (liderazgo transformacional), apoyarse en las madres y personas de la comunidad (liderazgo distributivo), manteniendo relaciones personalizadas (liderazgo directivo). Todo ello las llevó a desafiar situaciones límite, desarrollar y sincronizar competencias de diversa naturaleza con funciones ejecutivas y

multifacéticas atribuidas al liderazgo adaptativo. La base de su liderazgo es el liderazgo directivo al consolidar relaciones estables y de cooperación con la población poniendo en práctica los elementos claves del liderazgo comunitario que tiene por principio ponerse al servicio del bien común de toda la comunidad, creando sinergias entre la población y manteniendo sus tradiciones como el caso de la directora docente E6. A pesar de haber logrado resultados satisfactorios, tanto en condiciones y resultados de aprendizaje en los niños, estas directoras docentes tienen un concepto rígido de la dirección de la gestión escolar.

En relación al segundo objetivo ligado a sus percepciones sobre sus estilos de liderazgo predominantes, se halló que siete de las declaraciones contienen explícitamente la autodefinición de líderes: una como directora; y otra, como maestra empoderada. Dos de las declaraciones asocia el liderazgo a la vida comunitaria y no a una institución educativa. Ser líder para ellas es gozar de mayor iniciativa, motivación, autonomía y propósito. Ser directora es cumplir con decisiones normadas. En cuanto al estilo propiamente dicho, aún se encuentran en un nivel empírico intuitivo sin denominaciones asociadas a alguna tipología. En su lugar se atribuyen rasgos asociados al repertorio de habilidades sociales como empatía, escucha activa, amabilidad, honestidad y otras más específicas.

Las nueve directoras han estado expuestas a retos propios del liderazgo adaptativo. Sus logros se explican desde una motivación intrínseca que las llevó al aprendizaje significativo con cambios profundos en sus esquemas de organización del pensamiento y actuación. Frente a la opción de mantener un funcionamiento precario y sin resultados diferentes a la tendencia en el ámbito rural, ellas eligieron aprender rompiendo esquemas y re conceptualizando definiciones, instaurando formas de proceder producto de nuevas capacidades.

RECOMENDACIONES

1. Sugerir y alentar estudios sobre estilos de liderazgo en escuelas unidocentes, multigrado de ámbitos rurales tanto amazónicos como de la costa para identificar fortalezas que favorecen el desarrollo integral y de la primera infancia como aporte a un modelo renovado de la escuela en general en interacción con la naturaleza y la comunidad. Propiciar el intercambio de información y experiencias afines con países como México, Guatemala, Colombia, Bolivia donde existen valiosas experiencias.

2. Invitar a la comunidad académica a continuar este estudio de naturaleza cuantitativa y cualitativa, con método fenomenológico, interdisciplinar con un enfoque de género, de interculturalidad y de territorio.

3. Desarrollar investigaciones acerca de las percepciones de los niños sobre sus maestras, y viceversa; respecto de los procesos de aprendizaje en los ámbitos rurales.

4. Ampliar el repertorio de estudios sobre estilos de liderazgo incluyendo el liderazgo comunitario, adaptativo, inclusivo y ecléctico que si bien no se abordaron en esta investigación resultan oportunos en momentos de incertidumbre y atención de la diversidad con propuestas disruptivas.

5. Aprovechar la familiaridad con las herramientas virtuales para conformar una comunidad de aprendizaje liderada por docentes de escuelas unidocentes para conocerlas desde un enfoque territorial, bilingüe e intercultural para evitar la aplicación de fórmulas o estrategias uniformes. Un espacio podría ser la Comunidad de Docentes Innovadores del Perú, la Red de la Niña Rural entre otras agrupaciones.

6. Promover acuerdos interinstitucionales, a nivel de universidades dentro y fuera del país, para propiciar estudios de campo que aborden la problemática de la escuela unidocente rural de educación inicial, brindando facilidades para que las docentes de dichas instituciones puedan sistematizar experiencias exitosas Propiciar que la Escuela de Educación Inicial aliente el tema en relación al nivel de educación inicial. Establecer nexos con los autores de la propuesta de escuelas integradas, liderada por César Guadalupe, ex Presidente Consejo Nacional de Educación y que forma parte de las propuestas para las políticas públicas en educación llamadas la Ruta Educativa de IPAE.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N., Pérez, T., Vargas, A., Cárdenas, E. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad La Salle y Empresarios por la Educación. Ediciones Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=libros>
- Almirón-Arévalo, V Tikhomirova, A., Trejo-Toriz, A. y García-Ramírez, J. (2015). Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional. *Reidocrea*, 4, 24-27. <http://hdl.handle.net/10481/34629>
- Alcázar, L. y Chinen, M. (2018). *Evaluación final del Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial en Ayacucho, Huancavelica y Huánuco*. Grade. <https://www.grade.org.pe/proyectos/evaluacion-final-del-programa-de-mejoramiento-de-la-educacion-inicial-en-ayacucho-huancavelica-y-huanuco>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ames, P., y Merino, F. (2019). Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales. *Cuaderno de trabajo*, 52, 1-49. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/169333>
- Anderson, J. (2014). Introducción en *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Ministerio de Educación -Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. <https://is.gd/oNICGc>
- Antezana Rivera, J. (2021, 5 octubre). *Pichari (Vraem): Congreso cocalero y «bolivianización»*. <https://www.panoramical.eu/columnas/66477/>
- Araneda, C., Neumann, N., Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2016). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9(6),139-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>

- Ariz Bernales, L., Jofré Novoa, C., Viveros Alarcón, V. & Zuñiga Zurita, A. (2021). *Challenges and implications of teaching english as a foreign language in rural schools of the Bio-Bío Region, Chile*. [Doctoral dissertation]. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2826>
- Arribas, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. PRATEC- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. <https://pratec.org/wpress/pdfs-pratec/libro-arribas-final-vp.pdf>
- Aruzie, R.S., Adjei, A., Adjei Mensah, D., Nkansah, I. & Anorkyewaa, A.A. (2018). The Impact of leadership styles on teaching and learning outcomes: A case study of selected senior high schools in the Nkronza districts of Brong Ahafo region in Ghana. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(12), 797- 825. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v6i12.el02>
- Balda, R., y Guzmán, A. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120.
- Barcia, E. (2015). *Educar es vivir*. Centauro Editores.
- Barrientos, C., Silva, B. y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación XXV*, (49), 45-62.
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2013). *La Trampa Educativa. Cuando la educación llega a muchos, pero sirve a pocos*. Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1419>
- Bermúdez, M., Boscan, N., Muñoz, D., Vidal, B y Archila, C. (2017). Gestión del conocimiento en grupos de I+D: un enfoque basado en los componentes del capital humano. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 133-143. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/1357>
- Bustamante, R. (2018). *Estudio de caso del modelo de gestión de la asociación privada sin fines de lucro "Enseña Perú" y el análisis de su propuesta para mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas peruanas (2012 – 2014)* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20500.12404/13278>

- Cabrejos, H., Torres, L. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. *Revista de Investigación y Cultura UCV-HACER*, 3(2), 10-16. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/UCV-HACER/article/view/716>
- Cardona, F. (2016). La práctica del liderazgo adaptativo. Las herramientas para cambiar su organización y el mundo. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (81), 234–241. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1588>
- Cáceres, J. (2015). Gestión colaborativa educacional en Quilicura: claves de un liderazgo directivo eficaz en contextos vulnerables. *Revista Búsquedas Políticas* 4(2), 11-34. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/7555?show=full>
- Castro, J. F., & Esposito, B. (2017, 2 febrero). The Effect of Teacher Bonuses on Learning Outcomes and the Distribution of Teacher Skill: Evidence from Rural Schools in Peru. *Peruvian Economic Association*, 104. <https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/2017-104.html>
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025021.pdf>
- Caturla, E. (2009). Dirección y liderazgo en los centros educativos. *Padres y Maestros*, 328, 23-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098896>
- Cedering, M. & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community - A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. <https://is.gd/iazuqu>
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En D. Andrade Oliveira y M. Feldfeber (Comps.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Universidad de Ciencias y Humanidades. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/754>

- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *Liderazgo Escolar. Inversión clave para la inversión educativa*. Fundación Santillana. <https://fundacionsantillana.com/liderazgo-escolar-inversion-clave-para-la-mejora-educativa/>
- Cuevas, M., Díaz, F. y Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-21. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL3.pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2015). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Grao.
- de Educación, L. G. (2003). Ley General de Educación N° 28044. *Diario Oficial El Peruano*, 3-4.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México*, 2(7), 162-167. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento psicológico*, 9(16), 41-54.
- García, P. (2019). *El eclecticismo del liderazgo estratégico organizacional*. https://www.academia.edu/39710064/El_eclecticismo_del_liderazgo_estrategico_organizacional
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing, & Facilitation*. Informing Science Press.
- Greene S. (2009). Guerreros de pluma y papel: acostumbamiento de los encuentros organizativos. En S. Green (Ed.), *Caminos y carretera. Acostumbrando la indigenidad en la selva peruana* (pp. 225-234). Instituto de Estudios Peruanos.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú*. Impresiones y Ediciones Arteta. <https://n9.cl/hlae>
- Guadalupe, C. y Rivera, A., (2020). *Cómo crear centros educativos integrados de Educación Básica Regular*. Fondo Editorial Universidad del Pacífico. <https://n9.cl/m8htb>

- Guerrero, G. y Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En GRADE, Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia-en-el-peru-avances-y-retos-pendientes/>
- Heifetz, R. A., Linsky, M. & Grashow, A. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Harvard Business Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, A., Pisfil, N., Vargas, R., & Azañedo, D. (2021). Nutritional status and effective verbal communication in peruvian children: A secondary analysis of the 2019 demographic and health survey. *PLoS ONE*, 16(2) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246542>
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Ediciones Octaedro.
- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 1. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110.
- Izarra, J., Peña, R. y Sáenz, O. (2020). Retos del liderazgo comunitario frente a los paradigmas de la gestión social. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4 (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573667940025>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5428>

- León, E. (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación intercultural bilingüe en educación inicial en contextos andinos y amazónicos*. Ministerio de Educación-Tarea Asociación de Publicaciones educativas. <https://n9.cl/2h4vo>
- Magistris, G. (2014). *Reseña. [Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión, por V. Llobet (Comp.)]*. Desidades (Revista electrónica de divulgación científica de la Infancia y la Juventud), 32-37. https://desidades.ufrj.br/es/bibliographic_info/pensar-la-infancia-desde-america-latina-un-estado-de-la-cuestion-valeria-llobet-compiladora/
- Mayol, M., Marzonetto, G. y Quiróz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Serie Análisis comparativos de políticas de primera infancia*. UNESCO – IPE Unesco oficina para América Latina – UNICEF. <https://n9.cl/o26m>
- Mendivil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Sánchez (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/1989-97006-000>
- Ministerio de Educación (1972). *Ley General de Educación*. Archivo Digital de la Legislación del Perú del Congreso de la República del Perú. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf>
- Ministerio de Educación (1979). *Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada propedeine: Wawa Wasi, Wawa Uta, experiencia inédita de Puno*. Ministerio de Educación del Perú. <https://is.gd/26syse>
- Ministerio de Educación - Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación (2008). *Propuesta Pedagógica de Educación Inicial. Guía Curricular*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial.

- Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación*.
<http://www.ccec.edu.pe/files/pdfs/Reglamento-Ley-N-28044.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo Directivos construyendo escuela*.
http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Inicial*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social (2019). Decreto Supremo N° 006 - 2019-MIDIS que aprueba modificatoria al Reglamento del Fondo de Estímulo al Desempeño y Logro de Resultados Sociales. *El Peruano*.
<https://is.gd/pG3v35>
- Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social (2022). Decreto Supremo N° 006- 2019-MI. *Plataforma digital única del Estado Peruano*.
<https://www.gob.pe/institucion/midis/normas-legales/368369-006-2019-midis>
- Monge, C. (2017). El Perú Rural una década después. *Tarea*, 95, 2-8.
https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2018/02/Tarea95_02_Carlos_Monge.pdf
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.
- Murillo, J. (2006a). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Murillo, J. (2006b). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana. Sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4).
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/660840>
- Murray, J. (2022). Any questions? young children questioning in their early childhood education settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 108-130.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026436>
- Naciones Unidas y CEPAL (2017). *Panorama Social de América Latina 2016*. CEPAL. <https://www.CEPAL.org/es/publicaciones/41598-panorama-social-america-latina-2016>

- Ngozi, R., Jones, G., & Prince, N.A. (2015) Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1), 6-14. <http://article.sapub.org/10.5923.j.mm.20150501.02.htm>
- Nugra Loja, D. A. (2019). *Síndrome de Burnout en docentes de escuelas fiscales unidocentes, bidocentes y pluridocentes del cantón Sigsig* [Tesis de maestría en Seguridad e Higiene Industrial]. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33692>
- Ochoa, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ*. Proyecto Estrategia Regional Docente. OREALC/UNESCO Santiago.
- Ojeda, A. (2022). *Las empresas necesitan líderes eclécticos*. <https://cbsstrategic.com/liderazgo-eclectico-en-empresas/>
- Okinyi, N., Kwaba, J. & Nyabuto, N. (2015). The Role of Leaders in Transforming Learners and Learning in the Higher Learning Institutions in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(25), 105-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078527.pdf>
- Ordoñez, M., Botello, B. y Moreno, E. (2017). Estilos de liderazgo desde la perspectiva de rango total. *Revista Espacios*, 38(61), 11-25. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n61/a17v38n61p11.pdf>
- Otero, R. (2018). *Los jardines de Emilia*. Lamovil ediciones.
- Ou, Q. (2017). A Brief Introduction to Perception. *Studies in Literature and Language*, 15(4), 18-28. <http://flr-journal.org/index.php/sll/article/view/10055/10553>
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños. Un estudio sobre los derechos del niño desde su producción creativa*. Panez & Silva consultores.
- Peleg, S. (2012). Educational Leadership Approaches and Trends. *Education Journal*, 1(1), 9-14. <https://is.gd/UUexXn>
- Peña, C. Y. (2019). *Liderazgo y gestión de los directores de las instituciones educativas bilingües del distrito Raimondi del Valle Gran Pajonal Oventeni Atalaya* [Tesis para obtener el grado académico de maestro en Educación]. Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://hdl.handle.net/20500.12894/6942>

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Santillana.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Vol. 1. Policy and Practice*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Rengifo, G. (2021). *Educación a lo largo de la vida. La educación comunitaria y las trayectorias educativas*. PRATEC. <https://pratec.org/cursos/pdfs/Tema-1-Educacion-comunitaria-grv.pdf>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Rodríguez Revelo, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion>
- Rodríguez Revelo, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: su profesionalización. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 131-152. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.775>
- Rodríguez, E., Pedraja, L. y Ganga, F. (2017). La relación entre los estilos de liderazgo y el desempeño de los equipos de dirección intermedia: un estudio exploratorio desde Chile. *Departamento Académico de Ciencias Administrativas Contabilidad y Negocios*, 12(23), 129-144.
- Sánchez -Escribano, E. (2020). Escuelas creativas de Ken Robinson y el futuro de la educación musical. *Researchgate*. <https://n9.cl/b87z4>
- Sánchez, J. y Rodríguez, A. (2019). *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Sen, A. (1997). Human capital and human capacity, *World Development*, 25.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organizations*. Crown Business.
- Serrat, O. (2020). The Full Range Leadership Model: Essentials and Practicum, *Researchgate*. <https://www.researchgate.net/publication/342782205>

- Sanchez Chico, A., Macours, K., Maluccio, J. A., & Stampini, M. (2020). Impacts on school entry of exposure since birth to a conditional cash transfer programme in El Salvador. *Journal of Development Effectiveness*, 12(3), 187-218. <https://10.1080/19439342.2020.1773900>
- Silva Peralta, Y. Olsen, C., Pezzi, L. y Sanjurjo, N. (2016). Liderazgo transaccional y transformacional de voluntarios jóvenes y adultos de Mar del Plata. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(3), 146-157. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/769/555>
- Silva, R. y Stampi, M. (2018). *¿Cómo funciona el Programa Juntos? Mejores Prácticas en la Implementación de Programas de Transferencias Monetarias Acondicionadas en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://acortar.link/I9XcWg>
- Stake, R. (2009). *Investigación con estudio de caso*. Morata. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Streuli, N., (2010). Early Childhood Care and Education in Peru: Evidence from Young Lives. *Boletín Niños del Milenio*, 3. <https://ninosdelmilenio.org/publicacion/atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia/>
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood Jan. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Trahtemberg, L. (2014). *Desaprender y reaprender. Reflexiones sobre la función directiva*. SM. Instituto Apoyo.
- Tintoré, M., Cantón Mayo, I., Parés, I., y Quiroga, M. (2018). Historias de vida que crean liderazgo. En I. del Arco Bravo & P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*, (pp.369-397). Wolters Kluwer y Wolters Kluwer España.
- Valle, A. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>

- Varela, A., Sobrino, A., Naval, C. y Bernal, A. (2019). Liderazgo, valores y comunidad escolar en escuelas secundarias de Latinoamérica. *Percepciones y Retos*, 23(2), 59-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73414>
- Vasilaquis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vásquez, K. (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. *Educación*, 16(31), 63-80. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1881>
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2009). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-9-5883-0778-7>
- Vegas, E. y Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Banco Mundial. <https://goo.su/keYLlp>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. (4ª ed.). Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO N° 1

Actividad Académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Taller Especial de Investigación – Estudio Individual Socialización del plan de tesis.	Alex Sánchez	05062021
	Dany Marisol Briceño	
	Gimena Burga	
	Pablo Montalván Zúñiga	
	Alex Sánchez:	21072021
Pablo Montalván Zúñiga		
Socialización del avance de tesis (marco de la inve Socialización del avance de tesis stigación)	Alex Sánchez	24062021
	Dany Marisol Briceño	
	Gimena Burga	
	Pablo Montalván Zúñiga	
Socialización del avance de tesis (metodología)	Gimena Burga	21042022
	Pablo Montalván Zúñiga	
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones)	Gimena Burga	16062022
	Pablo Montalván Zúñiga	
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Pablo Montalván Zúñiga	27072022
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Pablo Montalván Zúñiga	03112022
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 Dany Marisol Briceño	01122022
	Jurado 2 Edith Soria	15122022

ANEXO N° 02

El rol predominante durante su desempeño.

¿Cuál fue el rol predominante y con qué estilo de liderazgo?	Estilo auto percibido y estilo descrito
<p>E1: Líder porque tenía que hacer varias funciones: atender dirección, a los niños y a los padres de familia y “muchas actividades para que ninguno se quede sin atender con más énfasis en el aprendizaje de mis niños. Más feliz me sentía en aula, compartiendo todo transformando con mis estudiantes nuestras aulas con las recomendaciones que nos daban</p>	<p>Autodefinición: Empática y Flexible. Principalmente estilo de liderazgo transformacional, pedagógico y directivo.</p>
<p>E2: Durante la entrevista descubrió ser líder siguiendo los pasos de su padre quien hizo obra en bien de los niños, jóvenes y de su comunidad. “donde poco a poco hemos ido avanzando y ya es un centro poblado” Ella afirma que “siempre me ha gustado hacer cosas que van a recordarme”. Intuitivamente tiene noción de legado. Cuando se plantea un objetivo “no para hasta lograrlo. Soy una persona amable, sociable y trato de ganarme la confianza. Ser una persona que quiere su mejora y que trataba de no generarle muchos gastos porque ellos no tenían los recursos económicos”.</p>	<p>Autodefinición: Empática y Flexible. Principalmente estilo de liderazgo directivo con transaccional y transformacional. Liderazgo comunitario y adaptativo.</p>
<p>-E3: Líder. Por lo que he trabajado con las autoridades, con la comunidad o con padres de familia, con los niños, con todos.</p>	<p>Participativa, comunicativa, social Estilo de liderazgo, transaccional, directivo y pedagógico (más reciente).</p>
<p>-E4: Tengo ese problema de calificarme sola. Pero me gustaría que me diga alguien que me conozca y haya trabajado conmigo. Quizá soy mala o cruel, quizá soy buena, buena en qué. El término del líder sería, o sea, todo lo que hago.</p>	<p>Una líder justa. Estilo de liderazgo directivo, transformacional distributivo, comunitario y pedagógico.</p>

<p>-E5. Líder porque he logrado trabajar con los papás sin imponerme. Así obligadamente a seguir trabajando, escalando, por el bien de los niños.</p>	<p>Guía emprendedora. Estilo de liderazgo directivo y pedagógico</p>
<p>-E6: Principalmente líder recientemente. Yo estaba en pleno aprendizaje y he aprendido mucho. Yo no me sentía líder, no era perfecta.</p>	<p>Directora puntual Estilo de liderazgo directivo y pedagógico (más reciente)</p>
<p>-E7 Más líder que directora, porque en las reuniones que siempre he convocado he tenido una participación casi al 100% de padres de familia.</p>	<p>Feliz Estilo de liderazgo directivo, transaccional y pedagógico.</p>
<p>-E8: Lo mismo que en E2, descubrió que es líder porque siempre lo había hecho, “Yo creo que liderar con las compañeras, de apoyar, dar ideas, orientar, guiar, llevar bien, llegar a acuerdos, complacida porque estás apoyando a los demás y que te sigan; te alegra porque estás aportando un granito de arena; es muy bonito llevar tu liderazgo. Me ha hecho reflexionar porque a veces no se tiene la palabra escrita”</p>	<p>Maestra Empoderada. Principalmente estilo de liderazgo directivo y pedagógico con rasgos de transformacional. Liderazgo adaptativo.</p>
<p>-E9: La directora manifiesta un cambio desde que ingresó a la Iglesia Evangélica. Ella recuerda que, por confirmar la inasistencia de una niña, su madre no recibió pensión de Juntos y eso la hizo reflexionar. “Yo antes no daba oportunidades, era estricta, pero ahora con la palabra del Señor hace que cambie mi carácter para poder darles oportunidades a los papitos. El alcalde me dice que sea drástica con las mamás, pero yo le digo que hay que ser diferente, y voy a buscar la manera para que mis papitos sean responsables con las faenas. Trato de cambiar mi manera de ser, de entenderles, de ser más solidaria, más apegada, hablarles siento que Cristo me está cambiando”.</p>	<p>Soy poco flexible Comprensiva, amigable, empática. Principalmente estilo de liderazgo directivo y pedagógico. Liderazgo adaptativo.</p>

<p>-E10: Las docentes no se sentían ni maestras ni líderes hasta que descubrieron su potencial transformador de prácticas pedagógicas. En la relación con las autoridades de la comunidad establecían una relación de maestra y de pares. No imponían su autoridad porque la comunidad ya se las otorgaba implícitamente. No se sentían directoras, pero a medida que ganaron confianza en sus capacidades pedagógicas y transformaron el espacio se asumieron líderes.</p>	<p>Flexibles, muy trabajadoras, transformadoras del espacio y convincentes al lograr visibilizar la educación inicial y empoderadas al ser mujeres frente a un entorno machista.</p>
---	--

Fuente. Elaboración propia.



ANEXO N° 03

Carta de invitación para validación de juicio de expertos

La Punta, 27 de abril del 2022

Doctor

Estimado Señor

Lo saludo muy cordialmente esperando se encuentre bien de salud. Mediante la presente me dirijo a usted por su destacada trayectoria de investigador en temas educación, reformas y políticas públicas. En particular sus recientes publicaciones sobre conocimiento educativo y el desarrollo del curso sobre Desarrollo Profesional, que anteriormente incluyó el tópico sobre liderazgo.

En razón a lo anteriormente expresado es que solicito su cooperación para validar el instrumento de investigación (entrevista semiestructurada) que aplicaré como parte del recojo de información para la tesis titulada "*Percepciones de las directoras con aula a cargo sobre los estilos de liderazgo desempeñados en instituciones educativas del nivel inicial en ámbitos rurales de contextos vulnerables*", con la que espero obtener el grado de Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación.

El propósito general es *Analizar las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes o multiedad en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre sus estilos de liderazgo desempeñados.*

El recojo de información se hará a partir de entrevistas semiestructuradas, de manera virtual, que contarán con una guía de entrevista, para lo cual recorro a usted a fin de emitir sus comentarios y sugerencias.

A fin de seguir el protocolo de investigación agradeceré completar la información requerida líneas abajo como en los instrumentos que acompañan esta carta.

DATOS DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD/INSTITUCIÓN:	
DEPARTAMENTO/FACULTAD:	
PAÍS:	
TÍTULO PROFESIONAL	
GRADO ACADÉMICO	

CARGO ACTUAL	
AÑOS DE EXPERIENCIA	

El objetivo de este procedimiento consiste en evaluar en qué medida las preguntas guardan relación con el objetivo general y los específicos de la investigación.

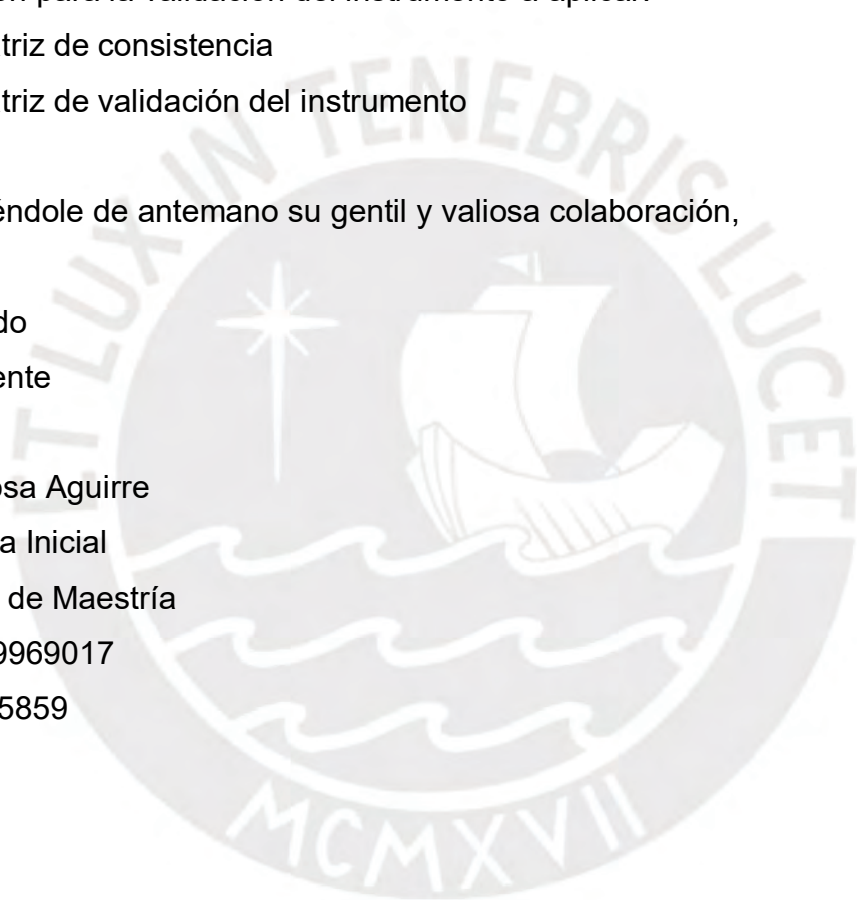
A continuación, adjunto los siguientes documentos que permitirán brindarle información para la validación del instrumento a aplicar:

- Matriz de consistencia
- Matriz de validación del instrumento

Agradeciéndole de antemano su gentil y valiosa colaboración,

Me despido
Cordialmente

Emma Rosa Aguirre
Educatora Inicial
Egresada de Maestría
Código 19969017
DNI 25675859



ANEXO N° 04

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE GUÍA DE ENTREVISTA

ENFOQUE	NIVEL	METODO	INFORMANTES
Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso.	Nueve directoras con aula a cargo y una acompañante que participaron del proyecto Mejoramiento de la Educación Inicial (PMEI) en Ayacucho, Huancavelica y Huánuco del MINEDU, distribuidas por distrito. Los tres ámbitos pertenecen al Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM). Se caracterizan por sus niveles de pobreza, bajo nivel de instrucción y violencia por la presencia de actividades de narcotráfico.

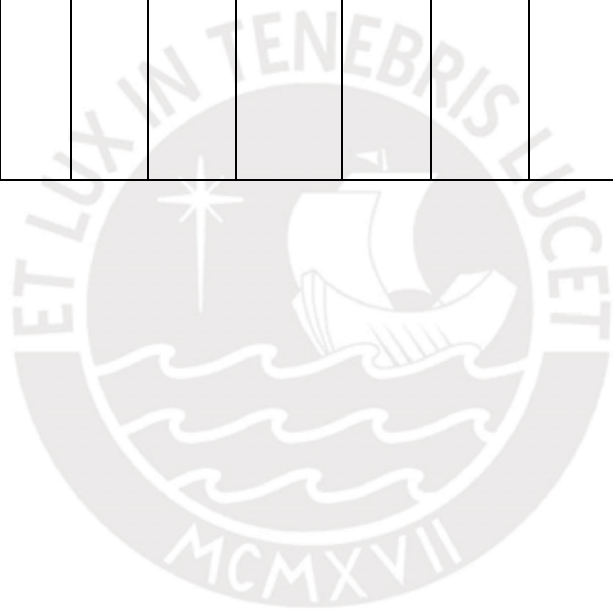
OBJETIVOS	ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS PRELIMINARES	SUBCATEGORÍAS PRELIMINARES	TÉCNICA INSTRUMENTOS	FUENTE
GENERAL Analizar las percepciones de las directoras de instituciones educativas de educación inicial unidocentes en ámbitos rurales y contextos vulnerables sobre los estilos de liderazgo desempeñados en su labor.	<p>1. Identificar los estilos de liderazgo (transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo) a partir de las percepciones sobre su desempeño como directoras.</p> <p>2. Describir las percepciones de las directoras sobre cuál estilo de liderazgo (transaccional, transformacional, pedagógico, distribuido y directivo) ha predominado en su desempeño.</p>	Estilos de Liderazgo	Pedagógico Transaccional Transformacional Distribuido Directivo	Entrevista Guión de entrevista semiestructurada	Entrevista Semiestructurada

Categoría	Preguntas	Claridad		Coherencia		Relevancia		Comentarios y sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Estilo de liderazgo	1. Retrocediendo en el tiempo ¿Cómo se ve a usted misma en su práctica como directora/docente en la institución educativa N° ...?	x		x		x		
	2. Durante su trayectoria como directora con aula a cargo en la IE... ¿A qué le otorgó mayor importancia?	x		x		x		Sugerencia: podría preguntar que le cuente sobre una semana típica en distintos momentos de su carrera.
	3. ¿Qué predominó más: desempeñarse como directora o como líder o las dos simultáneamente? ¿Hay diferencias entre ambos desempeños? ¿En qué consisten?	x		x		x		Comentario: quizás un área a explorar era cómo se relacionaba con las personas de la comunidad.
	4. A partir de su experiencia y sabiendo que usted tenía la función como directora y como docente ¿A qué le dio más importancia y cómo se notó en su práctica?		x	x		x		Sugeriría aclarar la parte de “a qué le dio más importancia”, para que sepa que es entre ambos roles.
Subcategorías OE1								
Pedagógico	5. Desde una mirada retrospectiva a su práctica ¿Qué lugar ocupó la conducción de enseñanza – aprendizaje? ¿Cómo se notó? ¿Se presentaron interferencias?		x	x		x		Sugerencia: cuando decimos “¿qué lugar ocupó?” quizás podría decir en donde, ¿en su tiempo? ¿En su filosofía? ¿En sus aspiraciones? Hay varios escenarios: “siempre ocupó un lugar importante en mi deseo, pero no pude hacerlo bien”; “siempre le di buen tiempo”.

	6. ¿Propició que los padres estuvieran informados de cómo sus niños aprendían y qué lograban? ¿En su gestión como directora con aula a cargo se involucraron los niños y padres de familia?	x			x	x		Sugerencia: creo que la pregunta está muy cerrada, porque se le está casi verificando una condición (informar a padres). Preguntaría más abierto: "¿me podría contar 2 o 3 anécdotas que reflejen cómo se relacionaba con los padres normalmente?"
	7. ¿Qué tanto tuvo que facilitar o gestionar condiciones para que los niños aprendieran?	x		x		x		
Transaccional	8. ¿Estableció un plan de trabajo con metas y resultados esperados? ¿Lo hizo sola o involucró a otras en la formulación y ejecución? ¿Cómo?	x			x	x		Sugerencia: quizás preguntaría sobre su proceso. "¿Cómo abordaba el proceso de planificación escolar?" Ahí puede repreguntar para verificar qué personas estaban involucradas.
	9. ¿Aplicó algún mecanismo de seguimiento y control con estímulos y sanciones según los resultados obtenidos?	x		x		x		
	10. ¿Qué solía hacer con los niños de menor rendimiento?	x		x		x		
Transformacional	11. ¿Desarrolló una visión con valores? ¿Qué ruta seguida para conseguirla? ¿Para qué le sirvió en su práctica y en la relación con las familias y autoridades?	x		x		x		Sugerencia: preguntar por casos específicos de uso.
	12. ¿Introdujo cambios en la institución o mantuvo lo dejado por su	x		x		x		

	antecesora? ¿Qué tipo de cambios introdujo? ¿Para qué?						
	13. ¿Hubo prácticas que diferenciaron al jardín a su cargo de otros similares en los alrededores?	x			x	x	Sugerencia: quizás la pregunta sería más abierta: “¿qué semejanzas y diferencias encontraba entre su jardín y otros jardines alrededor?”
Directivo	14. ¿Prefería usted actuar siguiendo estrictamente la norma? ¿Alguna vez la incumplió?	x			x	x	Sugerencia: Me parece relevante el tema, sugeriría que pregunte cómo se relacionaba con las normas del sector.
	15. ¿Siempre tuvo todo bajo control y programado de acuerdo a su autoridad y las normas?		x	x		x	Sugerencia: quizás la pregunta podría ir más abiertamente en torno al concepto de control o dirección: ¿En qué tipos de situaciones sentía que debía ejercer autoridad y control? Sugerencia adicional: liderazgo directivo también tiene que ver con brindar norte y solución a problemas. Quizás una pregunta adicional sería: “¿cómo actuaba cuando se tenía que resolver problemas o alguien le traía una situación problemática?”
Distribuido	16. ¿Posibilitó que las familias e inclusive los niños tomaran decisiones en algunos aspectos de la vida de la institución educativa?	x		x		x	Sugerencia: podría preguntarle por uno o dos casos concretos.
	17. ¿Ha experimentado conflicto porque alguien actuó de libre iniciativa sin consultar con usted? ¿Cómo reaccionó?		x	x		x	Me parece muy buena, pero sacaría la parte de conflicto (justamente quisiéramos ver si le causó conflicto o no). Quizás: “las personas actuaban de libre iniciativa sin consultar con usted? ¿Cómo reaccionaba?”

OE 2	18. A partir de su práctica ¿Qué significó para usted tener el papel de directora y docente? ¿Se desempeñó principalmente como líder o como directora, o como docente? O ¿una combinación de éstas? ¿Qué rasgos distinguieron su estilo o manera de desempeñar estas funciones? ¿Qué palabra resumiría mejor la manera como usted se desempeñó como directora con aula a cargo?	x		x		x		
-------------	---	---	--	---	--	---	--	--



ANEXO N° 05

Matriz de organización y análisis de información individual por cada informante

Educación Inicial contexto

1.1 Retroceda en el tiempo y mírese como directora de la institución N°.... ¿Cómo se relacionaba con los niños, con las familias con la comunidad y con sus ilusiones educativas? ¿Cómo percibía su jardín?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Subcategoría Liderazgo Pedagógico

2.1 Deténgase en ese tiempo y mírese en su quehacer diario ¿A qué le puso mayor interés y dedicación: a los procesos de enseñanza aprendizaje, a gestionar materiales y condiciones o a las obligaciones normativas y administrativas? Desde su percepción ¿Considera que las prioridades a las que puso mayor interés fueron las adecuadas o que debió dar prioridad a otros asuntos?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

2.2 ¿Estableció alguna estrategia para mejorar la calidad educativa que incluyera la intervención de los padres de familia en alguna parte del proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar la calidad educativa? ¿Podría narrar 2 o 3 anécdotas, que sean para usted las más significativas?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

2.3 ¿A través de su liderazgo pedagógico obtuvo una mejora en el aprendizaje de sus estudiantes? Describa brevemente.

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Subcategoría Estilo de liderazgo Transformacional

3.1 ¿Se mira a usted misma como una directora cuyo quehacer estaba guiado por una minuciosa planificación con pautas muy precisas, metas y resultados de corto plazo en función del logro de los estudiantes y mejoras para el jardín?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

3.2. ¿Les hacía seguimiento? ¿Aplicó estímulos y una estrategia para los niños de menor rendimiento?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Subcategoría: Estilo de liderazgo pedagógico

4.1 ¿Su acción cotidiana estuvo guiada por una visión o imagen del jardín? ¿En qué caso le resultó útil? ¿Hubo cambios en la comunidad educativa? ¿Cómo se lograron?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

4.2 ¿Las expectativas de los padres de familia respecto de los aprendizajes de sus niños coincidían con las suyas? ¿Realizó evaluaciones para la mejora continua? ¿Cómo y con quiénes?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Subcategoría Estilo de liderazgo Directivo

5.1 ¿Considera que fue una directora principalmente ¿estricta o flexible? ¿En qué tipos de situaciones ejerció control estricto y en qué otra dejó libertad de iniciativa y acción a los padres de familia, las autoridades y los niños?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

5.2 ¿Cómo actuaba cuando afrontaba problemas y cómo frente a quien los ocasionaba?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Subcategoría Estilo de liderazgo Distribuido

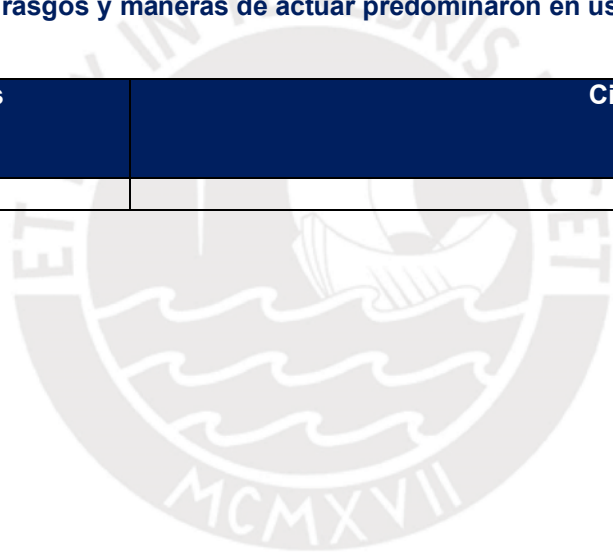
6. Las familias y los niños ¿Compartían responsabilidades para el funcionamiento del jardín? ¿Decidían las familias y usted algunos aspectos de la vida de la institución educativa? Narre dos ejemplos.

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual

Estilo de liderazgo autopercebido

7. Haciendo un repaso de sus años en el jardín como directora, ¿Cuál es la percepción que tiene de usted misma? ¿Diría usted que actuó más como líder que como directora o viceversa y qué rasgos y maneras de actuar predominaron en usted? ¿Con qué palabra resumiría mejor la manera cómo dirigió?

Elemento Emergente (open coding)	Hallazgos	Cita textual



ANEXO 6

Matriz de organización y análisis de información E1 a E10

Contexto de la Educación Inicial

1.1 Retroceda en el tiempo y mírese como directora de la institución N° ¿Cómo se relacionaba con los niños, con las familias con la comunidad y con sus ilusiones educativas? ¿Cómo percibía su jardín?

Informante	Cita textual (Palabra clave o resumen)	Hallazgo Análisis e interpretación del dato
E		

2.1 Deténgase en ese tiempo y mírese en su quehacer diario ¿A qué le puso mayor interés y dedicación: a los procesos de enseñanza aprendizaje, a gestionar materiales y condiciones, a las obligaciones normativas y administrativas? Desde su percepción ¿Considera que las prioridades a las que puso mayor interés fueron las adecuadas o que debió dar prioridad a otros asuntos?

Informante	Cita textual (palabras clave o resumen)	Análisis e interpretación del dato.
E		

2.2 ¿Estableció alguna estrategia para mejorar la calidad educativa que incluyera la intervención de los padres de familia en alguna parte del proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar la calidad educativa? ¿Podría narrar 2 o 3 anécdotas, que sean para usted las más significativas?

Informante	Cita textual (palabras clave o resumen)	Hallazgo Análisis e interpretación del dato.
E		

2.3 ¿A través de su liderazgo pedagógico obtuvo una mejora en el aprendizaje de sus estudiantes? Describa brevemente.

Informante	Cita textual (palabras clave o resumen)	Hallazgo Análisis e interpretación del dato.
E		

3.1 ¿Se mira a usted misma como una directora cuyo quehacer estaba guiado por una minuciosa planificación con pautas muy precisas, metas y resultados de corto plazo en función del logro de los estudiantes y mejoras para el jardín?

Informe	Cita Textual palabra clave o resumen	Hallazgo Análisis e interpretación del dato.
---------	--------------------------------------	--

E		
---	--	--

3.2 ¿Les hacía seguimiento? ¿Aplicó estímulos y una estrategia para los niños de menor rendimiento?

Informe	Cita Textual palabra clave o resumen	Hallazgo Análisis e interpretación del dato.
---------	--------------------------------------	--

E		
---	--	--

4.1 ¿Su acción cotidiana estuvo guiada por una visión o imagen del jardín? ¿En qué caso le resultó útil? ¿Hubo cambios en la comunidad educativa? ¿Cómo se lograron?

Informe	Cita Textual palabra clave o resumen	Análisis e interpretación del dato.
---------	--------------------------------------	-------------------------------------

E		
---	--	--

4.2 ¿Las expectativas de los padres de familia respecto de los aprendizajes de sus niños coincidían con las suyas? ¿Realizó evaluaciones para la mejora continua? ¿Cómo y con quiénes?

Informe	Cita Textual palabra clave o resumen	Hallazgo Análisis e interpretación del dato.
---------	--------------------------------------	--

E		
---	--	--

5.1 ¿Considera que fue una directora principalmente estricta o flexible? ¿En qué tipos de situaciones ejerció control estricto y en qué otra dejó libertad de iniciativa y acción a los padres de familia, las autoridades y los niños?

Informe	Cita textual, palabras clave o resumen	Análisis e interpretación de datos.
---------	--	-------------------------------------

E		
---	--	--

5.2 ¿Cómo actuaba cuando afrontaba problemas y cómo frente a quien los ocasionaba?

Informante	Cita textual, palabras clave o resumen	Análisis e interpretación de datos.
------------	--	-------------------------------------

E		
---	--	--

6 Las familias y los niños ¿Compartían responsabilidades para el funcionamiento del jardín? ¿Decidían las familias y usted algunos aspectos de la vida de la institución educativa? Narre dos ejemplos.

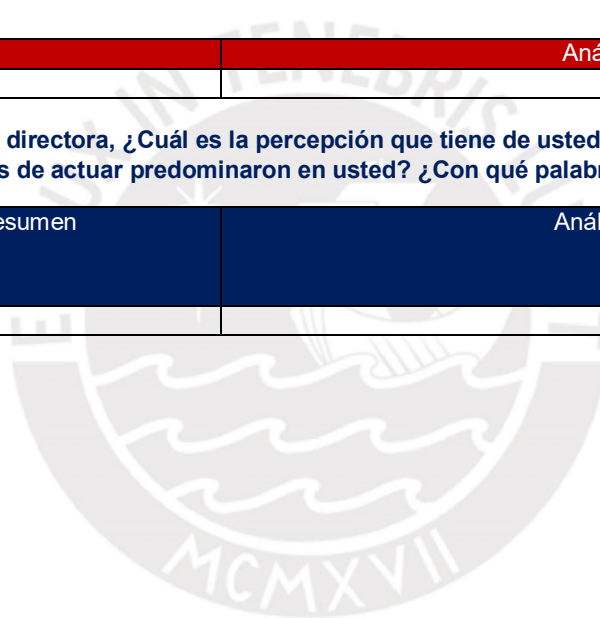
Informante	Cita textual, palabras clave o resumen	Análisis e interpretación de datos.
------------	--	-------------------------------------

E		
---	--	--

7 Haciendo un repaso de sus años en el jardín como directora, ¿Cuál es la percepción que tiene de usted misma? ¿Diría usted que actuó más como líder que como directora o viceversa y qué rasgos y maneras de actuar predominaron en usted? ¿Con qué palabra resumiría mejor la manera dirigió?

Informante	Cita textual, palabras clave o resumen	Análisis e interpretación de datos
------------	--	------------------------------------

E		
---	--	--



ANEXO N° 7

CARTA DE INVITACIÓN A PARTICIPAR DE LA ENTREVISTA

La Punta, mayo de 2022

Lic.

.....

Directora

la Institución Educativa N°

Estimada directora

Tengo el agrado de dirigirme a usted con el propósito de solicitarle una entrevista virtual como parte de la investigación de la tesis "Percepciones de las directoras con aula a cargo sobre los estilos de liderazgo desempeñados en instituciones educativas del nivel inicial en ámbitos rurales de contextos vulnerables", con la que espero obtener el grado de Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación. La investigación cuenta con el respaldo de la Escuela de Pos Grado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y es asesorada por el profesor Mag. Pablo Fernando Montalván Zúñiga.

El objetivo de la presente investigación es analizar las percepciones de los estilos de liderazgo desempeñados por las directoras con las características mencionadas y se se ha previsto convocar a nueve directoras como usted, que además hayan sido asesoradas por el Proyecto de Mejora de la Educación Inicial –PMEI- entre los años 2014 – 2017 en una de las provincias de Acobamba (Huancavelica), La Mar (Ayacucho), y Pachitea (Huánuco).

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación y las reuniones colegiadas. Tanto las respuestas como las intervenciones brindadas se almacenarán y serán codificadas, por lo tanto, serán anónimas. Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Si tiene alguna duda acerca de este proyecto, puede hacer su consulta en cualquier momento a la investigadora Emma Rosa Aguirre Fortunic, al correo emma.aguirre@pucp.edu.pe o al número 997967546

El estudio en mención está bajo mi responsabilidad y seré quien efectúe las entrevistas para lo cual he de solicitar en caso usted acepte su consentimiento detallando las características de la misma y el tiempo de duración que será de una duración de 45 a 60 minutos vía zoom o google meet o algún tipo medio factible que garantice el registro de la información.

Con este estudio espero contribuir con conocimientos que aporten a la calidad educativa.

Sin otro particular a la espera de su respuesta,

Cordialmente me despido

Emma Rosa Aguirre Fortunic

Código 19969017 DNI 25675

ANEXO N° 8

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PREGUNTAS DEL FORMULARIO ONLINE:

Nombre de la participante:

1. Acepto participar voluntariamente del estudio a cargo de Emma Rosa Aguirre.
2. He sido informada de que el objetivo del estudio es analizar las percepciones de las directoras con aula a cargo sobre los estilos de liderazgo desempeñados en instituciones educativas del nivel inicial en ámbitos rurales de contextos vulnerables.
3. Me han indicado también que tendré que sostener una entrevista de aproximadamente 45 a 60 minutos por la vía virtual.
4. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.
5. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas referidas al proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.